

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe **Oldenburger Universitätsreden** werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die **Oldenburger Universitätsreden** werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und – bis zur Nummer 124 – Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Institut
für Erziehungswissenschaft 1
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šip
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **140**

Oskar Anweiler
Wolfgang Mitter
Wolf Dieter Scholz

„Weltpädagogik“ heute

Utopie und Realität

2003

Inhalt

Vorwort	5
Wolf-Dieter Scholz	7
Ehrenpromotion für Wolfgang Mitter	
Oskar Anweiler	15
„Weltpädagogik“ heute. Utopie und Realität Laudatio für Wolfgang Mitter	
Wolfgang Mitter	25
Lehrbildung. Rückblick und Herausforderung	
Die Autoren	37

VORWORT

Der Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität hat auf Vorschlag einer von ihm eingesetzten Kommission unter Vorsitz von Prof. Dr. Friedrich W. Busch am 9. Oktober 2002 beschlossen, Herrn **Professor Dr. Wolfgang Mitter, Frankfurt/M.**, die Ehrendoktorwürde zu verleihen. Die Auszeichnung erfolgte durch den Dekan des Fachbereiches, Prof. Dr. Wolf-Dieter Scholz, im Rahmen einer Feierstunde, die der Fachbereich am 27. November 2002 ausrichtete. Bis zu seiner Emeritierung (1995) war Wolfgang Mitter Leiter der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft und langjähriger Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt.

Mit Wolfgang Mitter ehren der Fachbereich 1 Pädagogik und die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eine Persönlichkeit, die sich in Wissenschaft und Bildungspolitik im nationalen wie internationalen Zusammenhang ganz außergewöhnliche Verdienste erworben hat. Diese wurden im Einzelnen durch die bei den Professoren Dr. Oskar Anweiler, Bochum, Dr. Jiri Kotásek, Prag, und Dr. Miroslaw S. Szymanski, Warschau, eingeholten Gutachten dargestellt.

Wolfgang Mitter kann „mit Recht als ein hervorragender Botschafter der deutschen Pädagogik im Ausland bezeichnet werden, als ein Vermittler zwischen den Kulturen, als ein Praktiker der Völkerverständigung“. So formulierte es Oskar Anweiler in seinem Gutachten.

Zur Universität Oldenburg hat der Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher Wolfgang Mitter eine besondere Beziehung. Gemeinsam mit zwei seiner Mitarbeiter legte er 1980 ein wissenschaftlich fundiertes Gutachten über die seit 1974

an der damals neu gegründeten Universität Oldenburg als Modellversuch durchgeführte „Einphasige Lehrerbildung“ (ELAB) vor. In seinem Gutachten hat Mitter dem „Konzept ELAB“ hohe Leistungsfähigkeit, Modernität und Professionalität bescheinigt. Dieses Konzept - so Mitter - mache Ernst mit einer Lehrerbildung, die dem Problem ‚Praxis‘ im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen, im fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Bereich nicht nur nicht ausweiche, sondern mit neuen schul- und unterrichtspraktischen Ideen begegne. Angesichts der aktuellen Suchbewegungen und Irrungen und Wirungen um neue Konzepte der Lehrerbildung ist Mitters Gutachten auch heute noch - oder wieder - von hoher Aktualität.

Es ist inzwischen zu einem guten Brauch geworden, in den Oldenburger Universitätsreden die Verleihung einer Ehrendoktorwürde zu dokumentieren, um so die Verdienste der geehrten Persönlichkeiten auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Der Leser findet in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden sowohl die Ansprache des Dekans des Fachbereiches Pädagogik und den Festvortrag „**Weltpädagogik**“ heute. **Utopie und Realität** von Oskar Anweiler als auch die Replik des mit der Würde eines Ehrendoktors ausgezeichneten Wolfgang Mitter.

Oldenburg, im Februar 2003 Prof. Dr. Friedrich W. Busch

WOLF-DIETER SCHOLZ

Ehrenpromotion für Wolfgang Mitter

Verehrte Frau Vize-Präsidentin,
lieber Herr Kollege Mitter, liebe Frau Mitter,
liebe Kolleginnen und Kollegen und Studierende,
meine sehr geehrten Damen und Herren.

Ich habe die große Freude und Ehre, Sie als Dekan des Fachbereiches 1 Pädagogik zu unserer heutigen akademischen Feier zu begrüßen. Ich schließe in diesen Gruß auch mit Freude den Vorsitzenden der Universitätsgesellschaft Oldenburg ein. Sie, lieber Herr Waskönig, sind immer ein gern gesehener Gast in unserem Fachbereich. Ich begrüße ferner das **Kleine Salonorchester**, das unsere Feier mit beschwingter Musik umrahmen wird. Und ich freue mich besonders darüber, dass mit Herrn Prof. Dr. Oskar Anweiler aus Bochum und Herrn Prof. Dr. Mirosław Szymanski aus Warschau zwei der auswärtigen Gutachter an unserer Feier teilnehmen. Sie sind uns alle herzlich willkommen. Herr Prof. Dr. Anweiler ist heute aber nicht nur als ein am Verfahren beteiligter Kollege bei uns, er hat sich auch bereit erklärt, die heutige Festansprache zu halten. Ich danke ihm dafür und interpretiere seine doppelte Aufgabe als Gutachter und als Festredner als Zeichen seiner besonderen Verbundenheit mit unserem neuen Ehrendoktor, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Mitter.

Verehrte Anwesende. Der Anlass, der uns heute hier zusammengeführt hat, ist ein sehr erfreulicher, und er ist auch in einer Universität kein ganz alltäglicher. Heute wird der Fachbereich 1 Pädagogik Herrn Prof. Dr. Wolfgang Mitter die Ehrendoktorwürde verleihen. Nach Dr. Wolfgang Schultze, Prof.

Dr. Paulo Freire und Prof. Dr. Joist Grolle sind Sie, lieber, verehrter Herr Professor Mitter, die vierte Person in der Geschichte unseres Fachbereiches, die für besondere Verdienste auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung auf diese Weise geehrt wird. Sie sind zugleich die letzte Person, der der Fachbereich Pädagogik die Ehrendoktorwürde, seine Ehrendoktorwürde, verleiht. Das hängt nicht etwa damit zusammen, dass wir uns von dieser schönen akademischen Tradition verabschieden wollen, es liegt vielmehr daran, dass dieser Fachbereich mit Wirkung vom 1. 4. 2003 zur neuen (alten) Fakultät Erziehungs- und Bildungswissenschaften mutiert. Die Carl von Ossietzky Universität hat sich eine neue Organisationsstruktur geschaffen und wird vom nächsten Jahre an ihre bisherigen 11 Fachbereiche in 5 neue Fakultäten zusammenfassen. Der Fachbereich 1 Pädagogik allerdings wird dabei weitgehend seine Struktur und seine Funktionen unverändert erhalten.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, wir haben heute ein großes Ereignis zu feiern. Der Gedanke, mit Herrn Prof. Dr. Wolfgang Mitter den Kreis unserer Ehrendoktores zu erweitern, hat große Zustimmung bei den Kolleginnen und Kollegen unseres Fachbereiches gefunden. Ein solches Verfahren ist mit guten Gründen in ein strenges Regelwerk eingebunden. Nach einer generellen Zustimmung des Fachbereichsrates wird dabei von diesem eine Kommission eingesetzt, die die Regie über den Ablauf des weiteren Verfahrens übernimmt. Sie hat Gutachterinnen und Gutachter zu bestimmen, deren gutachterliche Empfehlungen zu bewerten und schließlich dem Fachbereichsrat einen Vorschlag zu machen. Universitäten und universitäre Fächer bzw. Fachbereiche oder Fakultäten sind verpflichtet, mit dem Institut der Ehrenpromotion sorgfältig und sparsam umzugehen. Es darf nur dort als akademisch hohe Form der symbolischen Anerkennung für wichtige Verdienste in der Wissenschaft in Frage kommen, wo die Person dieses in jeder Beziehung durch ihr wissenschaftliches Werk rechtfertigt. Das ist nun bei Ihnen, verehrter Herr Professor Mitter, ganz ohne Zweifel der Fall.

Deshalb ist auch das Ehrenpromotionsverfahren in Ihrem Falle in großer Einmütigkeit und Harmonie verlaufen. Unter der Leitung und Federführung des Kollegen Friedrich W. Busch hat die Kommission die Gutachter bestimmt und mit den Professoren Dr. Jiri Kotasek (Prag), Dr. Miroslaw Symanski (Warschau) und Dr. Oskar Anweiler (Bochum) drei auswärtige, international hoch renommierte Wissenschaftler dafür gewinnen können. Dem Fachbereichsrat konnte nach den zustimmenden Gutachten ein einstimmiger positiver Beschlussvorschlag der Kommission vorgelegt werden. Ich zitiere aus dem Abschlussbericht der Kommission: „Die bei den Professoren Dr. Oskar Anweiler (Bochum), Dr. Jiri Kotasek (Prag) und Dr. Miroslaw Szymanski (Warschau) eingeholten Gutachten liegen vor und bestätigen in eindrucksvoller Weise die Auszeichnungswürdigkeit von Wolfgang Mitter.“ Der Rat des Fachbereiches 1 Pädagogik hat folgerichtig und überzeugt den Vorschlag der Kommission am 30. Oktober 2002 - ebenfalls einstimmig - bestätigt. Ich hatte dann die Freude und das Vergnügen, gemeinsam mit dem Präsidenten unserer Universität die Ehrenurkunde zu unterzeichnen. Es lohnt sich (manchmal) schon, Dekan zu sein!

Sie mögen daraus zu Recht entnehmen, dass der Fachbereich 1 Pädagogik und damit die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in heiterer Stimmung und in der festen Gewissheit gehandelt haben, dass heute ein Kollege geehrt wird, der sich in seinem Lebenswerk für die Pädagogik als Wissenschaft, für die Bildungspolitik und die Lehrerbildung im internationalen Kontext hohe Verdienste erworben hat. Mit seiner Ehrung wird auch unser Fachbereich geehrt.

Verehrter Herr Professor Mitter, ich kann hier in meiner Begrüßung nicht Ihr wissenschaftliches Lebenswerk in seiner beeindruckende Tiefe und Breite darstellen. Allein das Verlesen der Liste mit Ihren wissenschaftlichen Schriften wäre ein abendfüllendes Programm. Die Gutachter haben die Bedeutung Ihrer Veröffentlichungen für Pädagogik und Bildungspolitik ein-

drucksvoll gewürdigt und deren Bedeutung für die Entwicklung einer europäischen Bildungsgemeinschaft herausgestellt. Ich möchte nur kurz darauf eingehen, dass wir Ihre herausragenden Leistungen und Verdienste als Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher, als gefragten und geschätzten Berater von Bildungspolitik und als Förderer und Anmahner einer modernen und professionellen Lehrerausbildung würdigen möchten. Wir tun dieses aber auch mit besonderer Freude, weil Ihre Person in der Kombination dieser Engagements mit unserer Universität, mit unserem Fachbereich und mit der Lehrerausbildung in Oldenburg eng verbunden ist. Wir haben durch Sie und Ihre Mitarbeiter wissenschaftlich fundierte Unterstützung bekommen bei der Bewertung des Modellversuchs zur Einphasigen Lehrerausbildung, der von 1974 bis zu Beginn der 1980er Jahre an unserer Universität durchgeführt wurde. In dem Gutachten „Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg (ELAB)“, das Sie gemeinsam mit Peter Döbrich und Christoph Kodron 1980 für die Universität Oldenburg erstellten, haben Sie diesem Konzept der Lehrerausbildung eine hohe Leistungsfähigkeit, Modernität und Professionalität bestätigt. Ich zitiere: „Die ELAB macht Ernst mit einer Lehrerausbildung, die dem Problem ‚Praxis‘ im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen, im fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Bereich nicht ausweicht“ (S. 179). Dieses Gutachten ist auch heute noch angesichts der Suchbewegungen und Verwirrungen um neue Konzepte der Lehrerausbildung (BA und MA) und auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie PISA 2000 von hoher Aktualität. Wir wissen, dass auch Ihr Gutachten nicht verhindern konnte, dass dieser Modellversuch eingestellt wurde, dass aber die ELAB ihre Zukunftstüchtigkeit und Konkurrenzfähigkeit zu den traditionellen Formen der Lehrerausbildung in Deutschland nachhaltig beweisen konnte. Ohne Ihre gutachterliche Hilfe hätte es die Bildungspolitik in Niedersachsen leichter gehabt, ihre (falsche) Entscheidung sachlich zu rechtfertigen. Durch Ihr Gutachten wurde klar, dass nicht aus konzeptionellen, sondern aus politischen Gründen der Weg in eine bessere Lehrerausbildung versperrt worden ist.

Sie waren und sind uns vertraut als Erziehungswissenschaftler, der theoretisch überzeugend und mit dauerhaftem Engagement für eine universitäre wissenschaftlich Lehrerausbildung mit Praxisbezug wirbt und der damit auch in der gegenwärtigen hochschul- und bildungspolitischen Diskussion über den/die angemessenen Weg/e zu neuen Formen der Lehrerausbildung eine wichtige Stimme repräsentiert. Ihre Bedeutung als Wissenschaftler unserer Profession, als weit über die Grenzen unseres Landes hinaus anerkannter vergleichender Bildungsforscher hat Oskar Anweiler in seinem Gutachten so formuliert: Wolfgang Mitter „kann mit Recht als ein hervorragender Botschafter der deutschen Pädagogik im Ausland bezeichnet werden, als ein Vermittler zwischen den Kulturen, als ein Praktiker der Völkerverständigung.“ Es war für mich beeindruckend, wie dieses auch von unseren beiden ausländischen Gutachtern aus der Tschechischen Republik und aus Polen bestätigt wird.

Lieber Herr Professor Mitter, damit Sie wissen, auf welche Universität bzw. auf welchen Fachbereich Sie sich mit der Annahme unserer Ehrung eingelassen haben, möchte ich einige kurze Wort über beide sagen.

Wir sind eine junge Universität, die noch in der Postadoleszenz steht, sich in den vielen Evaluationen aber immer erfolgreich mit den älteren Universitäten hat messen und vergleichen lassen können. Sie ist im Jahre 1974 aus der damaligen Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Oldenburg, heraus gegründet worden, und sie ist trotz ihres jugendlichen Alters heute weder aus dem Spektrum unserer deutschen Universitäten wegzudenken, geschweige denn könnte unsere Nord-West-Region auf sie verzichten. Ihre wissenschaftliche Reputation ist für eine junge Universität beachtlich, ihre Integration in die Region ist geglückt, ihre wirtschaftliche Bedeutung heute unbestritten. Als glückliches Erbe der Pädagogischen Hochschule sehe ich, dass die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg das ganze Spektrum der Lehrerausbildung

über alle Schulformen und Schulstufen anbietet - und dieses mit einer hohen wissenschaftlichen Qualität. Mit dem Promotionsstudiengang „Didaktische Rekonstruktion - empirische Lehr- und Lernforschung“ gehört die Lehrerbildung zu den „Leuchttürmen“ in Oldenburg. Ich verrate Ihnen nichts Neues, wenn ich sage, dass auch unsere Universität wie alle Universitäten die Herausforderungen anzunehmen und zu bewältigen hat, ihre Leistungen in der Lehre, der Forschung und Verwaltung an höchsten Qualitätsansprüchen zu orientieren. Es geht dabei um die Schaffung international kompatibler Studienabschlüsse (BA, MA), die Modularisierung der Studiengänge, die Verpunktung von Studienleistungen, kurzum, es geht um neue Strukturen, Organisationsformen, Studienangebote und um die Akquisition von Forschungs- und Drittmittelprojekten – alles mit dem Anspruch auf Exzellenz verbunden.

Diese geschieht aber im Kontext gedeckelter Mittelzuweisungen durch das Land. Der ungarische Philosoph György Dalos hat in seiner Festrede zum 25-jährigen Bestehen unserer Universität 1999 davon gesprochen, dass der Staat den Eindruck mache, als zöge er sich allmählich aus dem kulturellen Bereich zurück, als beschränke er seine Präsenz auf das Allernotwendigste und betrachte zunehmend die Finanzierung der kulturellen Institutionen (einschließlich der Hochschulen) als eine Art von Alimentenzahlung, „die ein unglückseliger Vater an einen Schwarm von Kindern aus einer verkrachten Ehe mit zunehmender Unlust entrichtet“.¹ Ich habe den Eindruck, dass sich diese Tendenzen seit 1999 noch verstärkt haben und sich der Staat aus seiner Verpflichtung den Hochschulen gegenüber vorrangig aus finanzpolitischen Nöten heraus immer stärker entziehen möchte.

Lassen Sie mich auch noch einige Anmerkungen zur Situation im „Mikrokosmos“ unseres Fachbereiches 1 Pädagogik machen. Wir befinden uns mit unserer Ausstattung für Lehr- und Forschungsaufgaben in einer permanenten Notsituation. Der

Fachbereich steht vor dem großen Problem, einen gangbaren Weg zu finden, um einerseits die verpflichtenden kapazitären Anforderungen für die Lehramtsstudiengänge zu erfüllen und andererseits der Notwendigkeit Rechnung zu tragen, die eigenständigen pädagogischen Studiengänge (Diplom, Magister) durch ein ausreichendes Angebot zu sichern; diese gehören übrigens auf der Seite der Nachfrage nach Studienplätzen zu den sehr attraktiven Studiengängen an unserer Universität. Und der Fachbereich soll sich daneben auch um ein zukunftssicheres qualitatives Profil bemühen. Von Semester zu Semester ringen wir gemeinsam um die Sicherstellung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Angebotes an Lehrveranstaltungen. Wir stehen dabei vor einer Schwierigkeit, die uns zunehmend beunruhigt. Die Lehrerausbildung ist ganz unbestritten ein wichtiges Standbein der Universität Oldenburg und sie ist, so ergänze ich, ein **identitätsstiftendes** Moment unseres **pädagogischen** Fachbereiches. Ihr hoher qualitativer Anspruch darf deshalb in keinem Fall eingeschränkt werden. Da die Zulassungszahlen für die Lehrämter gesamtuniversitär gesteuert werden, der Fachbereich 1 Pädagogik aber für jeden Lehramtsstudierenden eine kapazitäre Rechtsverpflichtung zu erfüllen hat, wird ein so hoher Anteil seiner Gesamtkapazität dafür zweckgebunden, dass für die anderen Studiengänge nur noch wenig Raum bleibt. Das ist für uns ein schwieriger und bedrohlicher Zustand. Die Existenz lebensfähiger, eigenständiger pädagogischer Studiengänge ist aber für die Pädagogik als Wissenschaft **unverzichtbar**. Und noch etwas kommt hinzu: Die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der Pädagogik bemisst sich nicht allein in der Lehre. Sie betrifft in einem ganz hohen Maße auch die pädagogische Forschung. Diese wird durch die hohen Belastungen der Lehrenden in unserem Fachbereich durch Lehre, Betreuung, mündliche und schriftliche Prüfungen so sehr strapaziert, dass das zu unzumutbaren Belastungen und in der Folge zu zu engen zeitlichen Ressourcen für die Forschung führt.

Trotz dieser restriktiven Bedingungen gibt es aber Anlass zum Optimismus und zum selbstbewussten Bilanzieren unserer Leistungen. Die Evaluationen haben bestätigt, dass wir als Erziehungswissenschaft auf einem guten Weg sind: Die Rankings, die von Zeit zu Zeit in der Presse erscheinen, lassen uns gut aussehen, unsere Forschungsleistungen sind trotz alledem beachtlich und last but not least, unsere Studierenden fühlen sich in der Pädagogik gut versorgt und betreut. Insofern, verehrter, lieber Kollege Mitter, dürfen Sie sich als Ehrendoktor unserem/Ihrem Fachbereich 1 Pädagogik mit einem guten Gefühl zugehörig fühlen.

Wir nehmen Sie mit offenen Armen auf!

Anmerkung

- 1 György Dalos: Universität, Kultur und Menschenrechte. Oldenburger Universitätsreden. Nr. 115. Oldenburg 1999, S. 17

OSKAR ANWEILER

„Weltpädagogik“ heute – Utopie und Realität

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
lieber Wolfgang Mitter!

„Weltpädagogik“ heute – Utopie und Realität –, so habe ich den Titel der Laudatio für Wolfgang Mitter genannt. Mir schien keiner besser geeignet, die durch die Ehrenpromotion gewürdigte persönliche wissenschaftliche Leistung in einen überpersönlichen Zusammenhang zu stellen. In einer früheren Geburtstagsadresse hatte ich Wolfgang Mitter einen Botschafter der deutschen Pädagogik im Ausland, einen Vermittler zwischen den Kulturen und einen Praktiker der Völkerverständigung genannt; diese vor zehn Jahren erfolgte Kennzeichnung hat seitdem noch an Bedeutung gewonnen (Anweiler 1992).

Ich möchte Sie einladen, mir auf einem Erkundungsgang zu folgen, um herauszufinden, was es mit „Weltpädagogik“ als einem Aktionsraum des Geehrten, unseres Kollegen und Freundes, auf sich hat. Bei meiner Vorbereitung begannen schon die Schwierigkeiten. Wäre es nicht besser von „Globalisierung“ zu sprechen, wie alle Welt es tut, anstatt von „Weltpädagogik“? Indem ich aber diesen Ausdruck benutze, deute ich bereits eine Differenz an, auf die ich am Schluss noch zurückkommen werde. Noch unsystematisch und daher vorläufig habe ich herauszufinden versucht, wann und in welchem Zusammenhang der Ausdruck „Weltpädagogik“ überhaupt auftaucht. Es lag nahe, dabei nach analogen Wortbildungen zu suchen, und natürlich stößt man zuerst auf „Weltliteratur“, einen lange eingebürgerten Begriff, der bekanntlich von Goethe stammt. Eckermann überliefert ihn aus einem Gespräch mit Goethe am 31. Januar 1827: „Nationalliteratur will jetzt nicht viel sagen;

die Epoche der Weltliteratur ist an der Zeit, und jeder muß jetzt dazu wirken, diese Epoche zu beschleunigen“. Der frühere Bochumer Germanist, Hans-Joachim Schrimpf, hebt in seinem Essay über „Goethes Begriff der Weltliteratur“ (1968) hervor, dass Goethe diesen Ausdruck zugleich mit anderen Komposita benutzte, nämlich: „Weltfrömmigkeit“ – nicht als säkularisierte Form der Religiosität, sondern als Gegenpol zur „Hausfrömmigkeit“ und damit als Erweiterung der menschlichen Kommunikation mit fernen Völkern und Menschen. Goethe sprach um die gleiche Zeit, angeregt durch Alexander von Humboldts Studien über Kuba und Kolumbien, von „Weltumlauf“ und „Weltverkehr“ und schließlich von „Weltkultur“. Auch dabei, so Schrimpf, „gibt die Idee der Weltkommunikation, die Vorstellung von einer globalen Vermittlung menschlicher Güter, der geistigen Güter, den Ausschlag“ (Schrimpf, S. 13). Auch die Wortprägung „Weltbildung“ finden wir bei Goethe. Er hielt es für wünschenswert, berichtet Eckermann über ein Gespräch am 3. Oktober 1828, „sich nach und nach mit allem In- und Ausländischen bekannt“ zu machen, „um zu sehen, wo denn eigentlich eine höhere Weltbildung, wie sie der Dichter bedarf, zu holen ist“. Goethes wahlverwandtes Verhältnis zur orientalischen Poesie beruhte darauf.

Ich breche hier ab, so verlockend es wäre, aus diesen Goethe-Zitaten unmittelbar die Brücke zur Gegenwart zu schlagen. „Weltpädagogik“ als Wort oder Begriff taucht hier nicht auf, aber das geistige Umfeld ist von Goethe deutlich umrissen worden.

Wir machen zeitlich einen großen Sprung. In den Jahren 1903 und 1904 erschien eine kurzlebige pädagogische Zeitschrift, das „Archiv für Lehrerbildung“, herausgegeben von zwei schlesischen Schulmännern. Sie trug den Untertitel „Organ für die Bestrebungen der deutschen und weltpädagogischen Kultur“. Einer der beiden Schriftleiter, Oskar Kobel, Seminarleiter in Glogau, schrieb in einem programmatischen Artikel, in aus-

drücklicher Anlehnung an „Weltliteratur“ und „Weltgeschichte“ über „die Bedeutung der Weltpädagogik für die Schulpolitik der Staaten“ Folgendes:

„Falls wir unsere Stelle im Rate der Völker wahren wollen, müssen wir für eine gute Schule sorgen. Zu dem Zwecke aber dürfen wir nicht allein **in uns**, sondern müssen auch **um uns** blicken. Weiten wir unseren Blick, dann wird auch die deutsche Schulpolitik mit Befriedigung die deutsche Schule an dem Maße der Weltpädagogik messen können...“ – das klingt doch wie PISA 2000 –, und dann heißt es weiter: „...und stets wird die deutsche Schule die Bannerträgerin der Kultur für den Erdball bleiben“ (zitiert nach Zymek 1975, S. 102). Der letzte Halbsatz zeigt: „Weltpädagogik“ um 1900 stand vor allem im Zeichen des „Bildungswettstreits der Nationen“ im Zeitalter der imperialistischen Weltpolitik; auch das Deutsche Reich unter Wilhelm II. wollte Weltmacht werden. Die Entwicklung vom Weltbürgertum zum Nationalstaat, die Friedrich Meinecke so eindrucksvoll beschrieben hat (1. Aufl. 1907, 7. Aufl. 1927), schloss auch die Pädagogik ein. Der aus der Aufklärung stammende universale Ansatz – die „Erziehung des Menschengeschlechts“ – wurde zunehmend verdrängt durch die Erziehung zu Nation und Staat. Das galt nicht für Deutschland allein. Auch die Herausbildung einer eigenen akademischen Forschungs- und Lehrdisziplin, der Comparative Education, geschah in der Spannung zwischen der „Idea of Mankind“ und der „Education of Nations“. Der aus Dresden kommende und seit 1934 an der Harvard University lehrende Kulturphilosoph Robert Ulich, ein Vermittler zwischen europäischem und amerikanischem Denken über Erziehung, bildet hierfür ein herausragendes Beispiel (Ulich 1964).

Damit habe ich schon ein Thema angesprochen, das Wolfgang Mitter in den letzten Jahren besonders intensiv beschäftigt hat, wie seine verschiedenen englischsprachigen und deutschen Aufsätze bezeugen. Es muss aber daran erinnert werden, dass das Thema „Erziehung und die Vielfalt der Kulturen“ schon im

Juli 1983, also vor knapp zwanzig Jahren, auf der unter seinem Vorsitz abgehaltenen Konferenz der Comparative Education Society in Europe in Würzburg behandelt wurde. Es war die erste und für lange Zeit einzige wissenschaftliche Großveranstaltung zu diesem Thema auf deutschem Boden, lange bevor sich die gesamte Erziehungswissenschaft hierzulande mit diesen Fragen befasste. Es war gelungen, Wissenschaftler aus allen fünf Kontinenten zu mehrtägigen Beratungen über die folgenden Grundfragen zu versammeln: „Welches sind die globalen Aspekte von ‚Multikulturalität‘? Wie werden theoretische und praktische Lösungen dieses Phänomens in internationalen und interkulturellen Vergleichen untersucht und reflektiert?“ (Mitter/Swift 1985, I, S. XIX).

Seit Ende der siebziger Jahre fand der Gedanke der multikulturellen Bildung und Erziehung (multicultural education) auch in der Bundesrepublik Deutschland Eingang in die fachliche wie öffentliche Diskussion. Anfangs waren wir Komparatisten, die das Programm und die Probleme in den USA und in Kanada vor Ort studiert hatten, eher Exoten; dann wurde das Thema inflationär, und jeder glaubte, dazu etwas sagen zu können oder zu müssen. Die notwendige Klarheit der Gedanken und die Schärfe der Begriffe waren dabei nicht immer zu spüren. Auch heute sollte man daher nachlesen, was Wolfgang Mitter in einem grundlegenden Aufsatz 1986 über „Multikulturelle Erziehung im Spiegel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – Überlegungen zur Begriffsbildung und Thematik“ geschrieben hat (Mitter 1986). Schon auf der vorhin erwähnten Würzburger Konferenz wandte er sich gegen utopische Erwartungen an eine Auflösung ethnisch oder religiös fundierter Gemeinschaften und betonte die kaum auflösbare Spannung zwischen den Werten der Integration und Identität, dem die Erziehung Rechnung tragen müsse. Entscheidend sei „...das Grundrecht der betroffenen jungen Menschen und ihrer Angehörigen auf Menschenwürde und freie Gestaltung der Persönlichkeit“ (Mitter/Swift, I, S. 10).

Damit kommen wir zu dem nächsten, und wie ich meine, heute wichtigsten Grundgedanken einer „Weltpädagogik“. Er be ruht auf der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges, nachdem der Versuch gescheitert war, über den Völkerbund in Genf auch der friedensstiftenden Erziehung den Rang einer die Staaten verpflichtenden regulativen völkerrechtlichen Norm zu geben. Die Vereinten Nationen und die im November 1945 gegründete Unesco, die United Nations Educational, Scientific und Cultural Organization, erklärten die Menschenrechte zur Grundlage des Kulturbegriffs und des moralischen Fundaments ihrer Tätigkeit. Ich zitiere den Artikel 1 der Unesco in der englischen Fassung:

„The purpose of the Organization is to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations“ (Kipp 1957, S. 161).

Fragen wir nach den geistigen Vorläufern der Unesco, so sind es die Friedensbewegung seit etwa 1900 und die internationale Reformpädagogik, letztere vor allem in Gestalt des Weltbundes für die Erneuerung der Erziehung (World Education Fellowship), über dessen Rolle und Tätigkeit wir vor allem Hermann Röhrs genaue Auskunft verdanken (Röhrs 1995). Im Jahre 1930 erschien ein Buch, das den Titel „Welterziehungsbewegung“ trug und den Untertitel „Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik“. Der Autor Otto Eberhard, ein evangelischer Religionspädagoge, suchte alle geistigen Strömungen und alle Kontinente zu erfassen und endete mit einem Aufruf zu einer „ökumenischen Pädagogik“, die er gegen eine rein diesseitige „humanistische Pädagogik“, gegen die nationalistischen Schulgesetzgebungen der meisten Staaten sowie gegen die von Sowjetrußland ausgehende „internationalistische Er-

ziehung“ abgrenzte. So eklektisch vieles in diesem Buch war und es uns in seiner Sprache heute fremd vorkommt, so ernst muss man den Grundgedanken nehmen, nämlich das Aushalten der Spannung zwischen dem „Einmaligen der Erziehungslage“ und dem „Eigenständigen der Volksindividualität“ einerseits und der Idee der „Menschheit Gottes“ andererseits (Eberhard 1930, S. 244f.). In dem religionspädagogischen Ansatz „ökumenisch-globalen Lernens“, wie er heute in den christlichen Kirchen vertreten wird, finden sich solche Gedanken wieder (Böhm 2002).

Für Wolfgang Mitter bot die Unesco die Möglichkeit für grenzüberschreitende Aktivitäten, durch seine Mitgliedschaft in der Deutschen Unesco-Kommission und im Kuratorium des Unesco-Instituts für Pädagogik in Hamburg. Dasselbe gilt für den Europarat in Straßburg, der sich häufig an ihn wandte. Diese Ebene der institutionalisierten internationalen pädagogischen Kooperation trägt wesentlich zur Existenz der „Weltpädagogik“ als eines Kommunikationsnetzes zwischen verschiedenen Akteuren bei, unter denen die Wissenschaftler eine spezifische Rolle spielen. Sie sind nicht nur Fachexperten für bestimmte Fragen, sondern kritische Begleiter der politisch induzierten Maßnahmen und – im besten Falle – selbst Urheber wichtiger Vorhaben und Programme. Auch auf diesem Feld hat sich Wolfgang Mitter große Verdienste erworben als unabhängige Persönlichkeit ohne Berührungängste mit der Bürokratie. Wenn man über Jahrzehnte ein großes und komplexes Institut wie das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main maßgeblich gestaltet und zu weltweitem Ansehen geführt hat, musste es ihn bekümmern, wie in den letzten Jahren durch Eingriffe von außen manches davon aufs Spiel gesetzt worden ist. Es hat mich beeindruckt, dass diese eher negativen Erfahrungen zwar Spuren hinterlassen, aber nicht zu einer Verbitterung geführt haben.

Ich habe in mehreren Schritten die Entstehung und die Gestalt einer „Weltpädagogik“ zu skizzieren versucht, ohne von einer

bestimmten Definition des Begriffs auszugehen. Ludwig Liegle hat kürzlich das eine Zeit lang stark favorisierte Konzept eines „Weltsystems“ der Erziehung, speziell der Schule, als eines universellen Modells kritisch geprüft und empfohlen, besser von einer „Weltperspektive“ zu sprechen, damit ein Missverständnis vermieden wird, das der Systembegriff hervorrufen kann, nämlich die Vorstellung von einem rationalen, alle wesentlichen Elemente gleichermaßen umfassenden und allgemein gültigen Erziehungs- und Bildungssystem auf unserem Globus (Liegle 2002). Als Idealtypus vielleicht vertretbar, gibt es ein solches „Weltbildungssystem“ in der Realität bekanntlich nicht – wir brauchen nur in die verschiedenen Krisenregionen mit zerfallenen „Schulsystemen“ zu blicken oder in Metropolen, in denen Kinder in Armut und ohne Unterricht aufwachsen müssen. Aber auch die funktionierenden Bildungssysteme der „reichen Welt“ bleiben in wesentlichen Inhalten und teilweise auch in den formalen Strukturen nach wie vor Produkte ihrer unterschiedlichen Geschichte und eingebunden in das überlieferte kulturelle Umfeld. „Weltpädagogik“ bezeichnet einen ideellen Austausch unterschiedlicher kulturell geprägter Erziehungsvorstellungen und -praktiken auf der Basis der vorhin zitierten universellen Prinzipien und die institutionalisierten Formen der Kooperation, nicht jedoch das Postulat einer Homogenität in einer fiktiven „Weltgesellschaft“.

Wolfgang Mitter hat sich in den letzten Jahren intensiv mit diesen Fragen auseinandergesetzt. In dem Jubiläumsheft der von uns herausgegebenen Zeitschrift „Bildung und Erziehung“ anlässlich ihres 50jährigen Bestehens schrieb er den Schlussbeitrag mit dem Titel „Globalisierung im Bildungswesen zwischen Realität und Utopie“ (Mitter 1998). Dem jüngsten Heft der Zeitschrift (4/2002) gaben wir den Titel „Globalisierung und Weltpädagogik“. Darin heißt es in dem Einleitungsbeitrag u.a., dass „Globalisierung und kultureller Pluralismus nicht als Antagonismen begriffen zu werden brauchen, die sich in aggressiver Feindschaft gegenüberstehen“.

Ferner: Es gäbe zwar eine „Unrevidierbarkeit der Globalität“, aber keine Sicherheit, dass ihr Endergebnis Frieden und eine „bessere Welt“ sei. So notwendig einerseits für Pädagogen – und vielleicht auch für Bildungspolitiker – die Überzeugung von der Verbesserungsfähigkeit des Menschen als Individuum und der Menschheit als Gattung ist, so illusionär sei es, hier an einen Determinismus des „Fortschritts“ zu glauben.

„Die Pädagogik muß sich nicht nur mit ‚guten‘, sondern auch mit ‚bösen‘ Utopien und deren realem Potential befassen ... Schließlich geht es um die kontinuierliche Gestaltung einer religiös oder humanistisch fundierten Werteerziehung, die sich sowohl von wertfreien Ideologien der **global players** als auch von deren ‚antiglobalistischen‘ Gegenpositionen abhebt, der Natur des Menschen ‚zwischen gut und böse‘ oder ‚zwischen Frieden und Krieg‘ gerecht wird und dennoch die Erziehung zur Option der ‚friedlichen‘ Lösung in real-utopischer Perspektive zu ihrer Zentralen Zielbestimmung macht“ (Anweiler/Mitter 2002, S. 363).

Darin manifestiert sich ein „weltpädagogisches Denken“, das zu den besten Traditionen unseres europäischen Geisteserbes zählt. Der polnische Kulturphilosoph und Pädagoge Bogdan Suchodolski – einigen unter uns persönlich gut bekannt – gab einem seiner letzten Bücher vor seinem Tode (1992) den Titel „Wychowanie mimo wszystko“ (Erziehung trotz allem). Resignation, aber auch Hoffnung sprachen daraus (Suchodolski 1990). Unsere Generation der jetzt über Siebzigjährigen hat noch die Erinnerung an das Leben unter diktatorischen Verhältnissen und im Krieg, an den Verlust der Heimat und an den mühsamen, aber auch hoffnungsvollen Neubeginn. Vom nationalistischen Denken haben wir uns selbst befreit, durch das Studium der Geschichte anderer Völker, durch Sprachenlernen, durch Reisen in andere Länder und Begegnungen mit Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen. Für Wolfgang Mitter gehört die „Weltpädagogik“ zu einem – im Wortsinn – erfahrenen (und er-flogenen) Leben, und er hat das dadurch ge-

wonnene Erfahrungswissen immer weitergegeben. Seine internationale Reputation beruht nicht zuletzt auf dieser Vermittlungsfähigkeit zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen, aber auch zwischen den Generationen. Es handelt sich – kurz gesagt – um „gelebte Weltpädagogik“.

Ich habe zu Beginn von Goethe gesprochen und seinen Begriff „Weltfrömmigkeit“ erwähnt. Er stammt aus der zweiten, endgültigen Fassung des Romans „Wilhelm Meisters Wanderjahre“, in dem er sich mit den staatlichen und gesellschaftlichen Umwälzungen in Europa seit der Französischen Revolution auseinandersetzt. Es heißt in dem Brief des Abbé an Wilhelm Meister:

„Wir wollen der Hausfrömmigkeit das gebührende Lob nicht entziehen, auf ihr gründet sich die Sicherheit des Einzelnen, worauf zuletzt denn auch die Festigkeit und Würde des Ganzen beruhen mag; aber sie reicht nicht mehr hin, wir müssen den Begriff einer Weltfrömmigkeit fassen, unsre redlich menschlichen Gesinnungen in einen praktischen Bezug ins Weite setzen und nicht nur unsre Nächsten fördern, sondern zugleich die ganze Menschheit mitnehmen“ (zitiert nach Schrimpf, S. 11f.).

Gibt es eine passendere und schönere Würdigung für den Geehrten?

Literatur

ANWEILER, OSKAR: Analysen des Bildungswesens und erziehungswissenschaftliche Disziplinen. Wolfgang Mitter zum 65. Geburtstag. *Bildung und Erziehung*, 45(1992), Heft 3.

ANWEILER, OSKAR/MITTER, WOLFGANG: Einleitung zu dem Heft „Globalisierung und Weltpädagogik“. *Bildung und Erziehung*, 55(2002), Heft 4.

- BÖHM, UWE: Verantwortliche Weltsicht durch ökumenisch-globales Lernen. In: *Bildung und Erziehung*, 55(2002), S. 383-395.
- EBERHARD, OTTO: *Welterziehungsbewegung. Kräfte und Gegenkräfte in der Völkerpädagogik*. Berlin 1930.
- KIPP, HEINRICH: *UNESCO. Recht, Sittliche Grundlagen, Aufgabe*. München 1957.
- LIEGLE, LUDWIG: „Weltsystem“-Ansatz oder „Welt-Perspektive?“ Globalisierungsprozesse als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Bildung und Erziehung*, 55(2002), S. 365-382.
- MEINECKE, FRIEDRICH: *Weltbürgertum und Nationalstaat*. Hrsg. und eingeleitet von Hans Herzfeld. München 1962.
- MITTER, WOLFGANG: *Multikulturelle Erziehung im Spiegel der Vergleichenden Erziehungswissenschaft – Überlegungen zur Begriffsbildung und Thematik*. In: *Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven*. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Bernhard Dilger, Friedrich Kuebart, Hans-Peter Schäfer. Berlin 1986, S. 493-508.
- MITTER, WOLFGANG: *Globalisierung im Bildungswesen zwischen Realität und Utopie*. In: *Bildung und Erziehung*, 51(1998), S. 101-118.
- MITTER, WOLFGANG/SWIFT, JAMES (HRSG.): *Education and the diversity of cultures*. Bericht der 11. Konferenz der Comparative Education Society in Europe (Würzburg 3.-8.7.1983). 2 Bde. Köln/Wien 1985.
- RÖHRS, HERMANN: *Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Wirkungsgeschichte und Zukunftsperspektiven*. Weinheim 1995.
- SCHRIMPF, HANS-JOACHIM: *Goethes Begriff der Weltliteratur*. Stuttgart 1968.
- SUCHODOLSKI, BOGDAN: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990.
- ULICH, ROBERT (ED.): *Education and the Idea of Mankind*. New York 1964.
- ZYMEK, BERND: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*. Ratingen 1975.

WOLFGANG MITTER

Lehrerbildung:

Rückblick und Herausforderung

Dem soeben Ausgezeichneten sei es erlaubt, seine Dankesworte an den Fachbereich Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität mit einem Blick auf seine eigene Biographie zu beginnen. An den Anfang setze ich ein Eigenzitat aus meiner **Presidential Address** auf dem 9. Weltkongress für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Sydney im Jahre 1996: „Torsten Husén meinte in seinem Rückblick (1994) auf **'Fifty Years with Comparative Education Research'**, dass es für ihn ein klarer Vorteil gewesen sei, niemals ein Schullehrer gewesen zu sein, weil ihm dies geholfen habe, 'die Perspektiven über das Klassenzimmer hinaus offen zu halten'. In dieser Hinsicht ist meine Einschätzung völlig anders, weil ich meine, dass meine Erfahrung als Schullehrer meine komparative Sicht geschärft hat, wenn ich Schulen und Klassenzimmer besucht und mit Lehrern und Schülern in vielen Ländern während der vergangenen dreißig Jahre sprach. Darüber hinaus hat diese Erfahrung mein Interesse für die Nöte von Lehrern und Schülern in der Realität ihrer Lehr- und Lernprozesse motiviert - und in ihrem Bezug zu den sozioökonomischen, kulturellen und politischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie tätig sind.“¹

Dieser Rückblick enthält meine erste Annäherung an meine heutigen, kurzen Ausführungen, die ich dem Lehrerberuf und der Lehrerbildung widmen möchte. Die zweite Annäherung beruht auf der Wiedergabe der folgenden Erinnerungen. Ich habe das gesamte Bildungssystem aktiv durchwandert, wobei die Lehrerbildung stets einen zentralen Platz eingenommen hat. Dazu einige Daten: Ich studierte von 1948 bis 1954 mit

dem direkten Blick auf eine erstrebenswerte Wissenschaftskarriere, ohne dass ich dabei aber von vornherein die Alternative des Gymnasiallehrerberufs ausschloss. Wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass in meinem Studium in Mainz und Berlin wohl die Philosophie, nicht aber die Pädagogik vorhanden war; dagegen absolvierte ich ein freiwilliges Praktikum an einem kleinen Gymnasium, dessen aufgeschlossene Lehrer mir Hospitationen und sogar eigene Unterrichtsversuche ermöglichten, in der damaligen Zeit - und, wie ich des öfteren vernehme, auch noch heute - ein echtes Privileg!

Nach meiner Promotion unterzog ich mich der zweijährigen Referendarausbildung, die ich mit lebendigen Erinnerungen verbinde, und zwar in den Jahren 1954 bis 1956. Das zweite Ausbildungsjahr verbrachte ich am Studienseminar in Kassel; an ihm lief ein Modellversuch (1951-65), auf den ich noch zu sprechen komme. Zwischen 1956 und 1964 unterrichtete ich am Friedrichsgymnasium in Kassel, war aber zugleich zunächst Assistent der aufeinander folgenden Leiter des Studienseminars, Gottfried Preissler und Gerd-Heinz Fischer, und anschließend Mentor und Fachleiter für Russisch und politische Bildung: Ich war demnach zwischen 1959 und 1964 in der Referendarausbildung am Studienseminar Kassel tätig.

Meine Berufung an die Pädagogische Hochschule in Lüneburg kam im damaligen Bildungssystem einem „Berufswechsel“ gleich - nämlich vom gymnasialen Oberstudienrat zu einem Professor für Allgemeine Pädagogik und damit zum Ausbilder von Volksschullehrern, und dies zu einer Zeit, in der sich die niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen in einem inneren Umbruch befanden, dem Ende der sechziger Jahre der äußere Umbruch - mit der Gründung der **Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (PHN)** - folgte. Es herrschten Spannungen zwischen den alten „Reformpädagogen“ einerseits und den jüngeren Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern, die ein volles Universitätsstudium hinter sich hatten, andererseits.

Viele von Ihnen kennen diese Entwicklung zumindest aus mittelbarer Erfahrung. Ich erinnere mich insbesondere an die Betreuung von Landschulpraktika, die neben der von Stadtschulpraktika zu den Arbeitsverpflichtungen aller Professoren und Dozenten gehörte, obwohl manche von ihnen, wie beispielweise ich selbst, seit ihrer Kindheit keine Volksschule mehr betreten hatten! Ich habe freilich durch **learning by doing** viele Erfahrungen sammeln können. Die unmittelbare Forschungsorientierung wurde mir über den Lehrstuhl in Lüneburg hinaus seit 1966 durch einen Lehrauftrag für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg ermöglicht.

Die Berufung an das Deutsche Institut für interanationale pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt im Jahre 1972 erwies sich als zweiter „Berufswechsel“, nämlich zur Forschungsorganisation und zum Forschungsmanagement im außeruniversitären Bereich sowie zur internationalen Orientierung meiner Arbeit, die mich über meine Emeritierung (1995) hinaus bis heute beschäftigt. Zu ihr zählen die zahlreichen Forschungsreisen und Kongressbesuche, die mich auf alle Kontinente geführt und mir zahlreiche Erfahrungen und Freundschaften gebracht haben. Der gleichzeitige Lehrauftrag an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt ermöglicht mir Kontakte mit Studenten, die verschiedene Lehrämter anstreben - und dies bis zum heutigen Tag, verbunden mit der Prüfungsberechtigung „L 3“.

Aus meinen Erinnerungen an diese mehrschichtige Tätigkeit als Lehrerbildner, die ich hier umrissen habe, möchte ich die folgenden hervorheben. Zuerst denke ich an den erwähnten Modellversuch am Studienseminar Kassel zurück. Er zielte auf die Vereinheitlichung der Referendarausbildung (für künftige Gymnasiallehrer) durch Integration von erstem und zweitem Ausbildungsjahr sowie auf die Berufung hauptamtlicher Fachleiter. Das Ausbildungsprogramm umfasste Seminare in Pädagogik (verbunden mit einer knappen Einführung in Grundfra-

gen des Schulrechts), Pädagogischer Psychologie sowie in den jeweils relevanten Fachdidaktiken. Dazu kamen „Seminarlehrproben“ mit verpflichtender Anwesenheit der Referendare aller Fachrichtungen und Auswertungssitzungen; ich selbst war der „Delinquent“ bei einer solchen Lehrprobe mit „großem Bahnhof“, nämlich mit Anwesenheit von Gästen, unter denen Theodor Litt den ersten Platz einnahm. Aus damaliger Sicht war dieser Modellversuch zukunftsweisend, denn seine Inhalte stellten Innovationen in einer Ausbildung dar, die im wesentlichen auf die Einführung in die Alltagspraxis auf dem Wege der „Meisterlehre“ beschränkt war. Die Prinzipien dieses Versuchs stehen aber bis heute auf der Tagesordnung der Lehrerausbildung, und seine Inhalte sind bis heute noch nicht eingelöst.

Dies gilt in ähnlicher Weise für die Einphasige Lehrerausbildung (ELAB) an Ihrer Universität (1975-81), deren Entwicklung ich von ihren Anfängen an mit Interesse und Sympathie begleitete, bis ich dann, 1979/80, von der Universitätsleitung zusammen mit meinen Mitarbeitern Peter Döbrich und Christoph Kodron den Auftrag zu ihrer Evaluierung erhielt. Wir freuten uns, dass insbesondere auf dem Auswertungssymposium 1981 unsere befürwortende Studie allgemeine Zustimmung erfuhr, auch vom damaligen Kultusminister Werner Remmers, der sich mir gegenüber im privaten Gespräch entsprechend äußerte, aber hinzufügte, dass die Reform aus beamtenrechtlichen Gründen nicht durchgeführt werden könne! Ich meine, dass Erfolg und Scheitern der ELAB als einprägsames Beispiel in die Geschichte der Wechselbeziehungen zwischen Bildungsreform, Bildungsforschung und Bildungspolitik eingehen kann.

Seit „Oldenburg“ und erst recht seit „Kassel“ hat sich aus meiner Sicht in der gesamten Lehrerbildung viel geändert: Grund- und Hauptschullehrer studieren - übrigens seit kurzem in ganz Europa - an Universitäten oder ihnen gleichberechtigten Hochschulen, die Curricula enthalten ein erziehungswissenschaftliches Grundstudium und fachdidaktische Kurse; Praktika wer-

den wissenschaftlich betreut, u. a. m. Auch künftige Grund- und Hauptschullehrer absolvieren heute ein Referendariat, und in der Lehrerfortbildung sind Fortschritte unverkennbar.

Trotz dieser positiven Daten sind die Grundprobleme aber bis heute die gleichen geblieben. Dies lässt sich in unseren Tagen auch an der Rezeption von PISA beobachten. Auch wenn im Gegensatz zur Ablehnung von IEA-Befunden der frühen siebziger Jahre die Reaktionen von Bildungspolitikern und Vertretern der veröffentlichten Meinung grundlegendes Interesse an den TIMSS/III- und PISA-Befunden erkennen lassen, überrascht immer wieder die verengte Sichtweise in entsprechenden Äußerungen - diesmal unter Überbewertung von Leistungsbefunden in marktwirtschaftlicher Orientierung.

Die Einschätzung der „nicht gemachten Hausaufgaben“ ließe sich an verschiedenen zentralen Fragen explizieren, die, wenn auch nur indirekt, in meinen folgenden Überlegungen mitbedacht sind:

- die unzureichende Berufsbezogenheit des Universitätsstudiums,
- die fehlende Koordination zwischen erster und zweiter Phase,
- die nach wie vor unbefriedigende Beachtung der Ausbildung in Diagnostik und in interkultureller Erziehung und Bildung,
- die mangelhafte Fortbildung der tätigen Lehrer,
- die defizitäre Selbsteinschätzung des Lehrerberufs einschließlich der von der Lehrerausbildung mitverursachten Defizite.

Das Ergebnis solcher Betrachtung läuft auf eine umfassende Mängelrüge hinaus. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass diese keineswegs nur Deutschland betrifft. Es handelt sich hier, freilich mehr oder weniger, um eine Erscheinung, deren Reichweite europaweit ist;² die außereuropäischen Kulturkreise lasse ich wegen gänzlich andersartiger Kontextbedingungen bewusst außerhalb meiner Betrachtung. Demgegenüber wäre

diese einseitig, wollte ich nicht die „best practice“ bedenken, die an Schulen und Hochschulen oder Teilen von ihnen zu beobachten ist. Bei dieser Beobachtung fällt jedoch mein Blick zugleich darauf, dass gute Schulpraxis auch heute noch zu wenig thematisiert wird; dies gilt sowohl für die Medien, die „Katastrophenmeldungen“ (PISA und kein Ende!) bevorzugen, als auch für Behörden, die solche Leistungen nicht genügend würdigen, weder ideell noch materiell.

Lassen Sie mich die Problemlage auf ein **einziges** Problem der Lehrerbildung konzentrieren, das mir besonders defizitär zu sein scheint, nämlich **der Mangel an der Befähigung von Studierenden; Referendaren und Lehrern zur Teamarbeit**. Dieses Defizit hat seine Ursachen bereits in der Schule, die der individuellen Leistung im Unterricht prioritären Rang einräumt, obwohl „Gruppenarbeit“ bereits einen zentralen Platz in der Reformpädagogik einnahm und auch die pädagogische Forschungsliteratur der letzten fünfzig Jahre voll davon ist. Erste und zweite Phase bauen auf dieser Grundlegung auf, und der Lehrerfortbildung fällt es trotz in jüngster Zeit sichtbarer Bemühungen offensichtlich schwer, die allgemeine „Richtung des Zuges“ zu ändern, zumal von ihr nur eine Minderheit der Lehrer effektiv erfasst wird.

Ich konzentriere mich wiederum auf den Fall „Deutschland“, nicht ohne auf dessen transnationale Dimension hinzuweisen. Meine Grundthese lautet: **Der Lehrer ist ein Einzelkämpfer:**

- dazu wird er ausgebildet,
- so versteht er seine berufliche Identität und Arbeit,
- so wird er beurteilt: von seinen Vorgesetzten und in der Öffentlichkeit.

Dieser **circulus vitiosus** beginnt, wie erwähnt, schon in der Schule, in der häufig noch Frontalunterricht dominiert, individualsbezogene Hausaufgaben die Regel sind und individuelle Leistungen vorrangig prämiert werden. Fortgeführt wird diese

Praxis im Hochschulstudium. Meine eigene gegenwärtige Erfahrung ist die, dass es mir mitunter schwer fällt, Studenten zu echten Teamarbeiten zu bewegen, die sich nicht in der Anfertigung additiver Referate erschöpfen. Ich höre Gleiches über die Seminarpraxis in anderen Fachbereichen, einschließlich in der der Fachdidaktiken.

Was das Referendariat betrifft, berichteten mir kürzlich drei engagierte Studentinnen, die ein Referat vorbereiteten, von ihrem offenen Interview mit einer Studienseminarleiterin. Diese erwähnte im Verlauf des Gesprächs, dass eine ihrer Fachleiterinnen es aufgegeben habe, ihre Referendare zu gegenseitigem Unterrichtsbesuch und anschließender Auswertung zu motivieren, weil diese dies als „nicht sinnvoll“ erachteten. Dies mag ein krasser Fall sein, wie ich mir überhaupt bewusst bin, dass eigene punktuelle Erfahrungen stets zu kurz greifen. In einem „Situationsbericht“, wie ich ihn an dieser Stelle gebe, sollte diese Konkretisierung des Problems aber berechtigt sein. Ich halte diesen Einzelfall darüber hinaus vor allem deswegen für bedenkenswert, weil in ihm die Fachleiterin die Verhaltensweisen einfach toleriert und offensichtlich die Folgen negiert, die solches Referendarverhalten für die künftige Arbeit der „ausgebildeten“ Lehrer haben dürfte. Dass sich solches Einzelkämpfertum nach bestandener zweiter Prüfung nämlich verhärten könnte, sollte nicht überraschen.

Im letzten Teil meiner Ausführungen möchte ich daher einige der negativen **Wirkungen** benennen, die sich als Folge defizitärer Motivierung und Anleitung zur Teamarbeit während der ersten und zweiten Phase in der späteren Lehrarbeit zeigen; ich fasse sie zu fünf Beobachtungen zusammen.

Erstens: Fehlendes Engagement in der Teamarbeit zeitigt Einzelkämpfertum im Unterrichten. Diese Feststellung versteht sich nicht als Plädoyer für die Abschaffung individuumsbezogenen Unterrichts oder für die Bewertung individueller Leistung, wohl aber für deren Relativierung. In diesem Zusam-

menhang gebührt dem vorherrschenden Usus besondere Aufmerksamkeit, dass individuelle Leistungen in Prüfungen, vor allem in den Staatsexamina, exklusiv bewertet werden, was zu der Absurdität führen kann, dass Prüfungsarbeiten, die faktisch im Team angefertigt wurden, bei der Bewertung künstlich in individuellen Noten festgehalten werden - und dies in einer Periode, in der sowohl in der wissenschaftlichen Forschung als auch im Beschäftigungssystem Teamarbeit hohe Wertschätzung genießt! Eine sinnvolle Alternative böte sich in solchen Fällen dergestalt, dass neben der Bewertung der individuellen Leistungsanteile die Teamqualität als gesonderte Leistung ausgewiesen würde.

Zweitens: In der beruflichen Praxis des Lehrers gilt die Kooperation mit Kollegen bei der Planung, Durchführung und internen Evaluierung von Unterrichtsstunden und Unterrichtseinheiten auch heute noch als Besonderheit, die, sofern sie überhaupt stattfindet, von den Beteiligten häufig eher als aufgezungen und lästig empfunden wird. Die produktiven Chancen von Kommunikation und Kooperation und damit einer zu erhöhenden Unterrichtseffektivität bleiben somit weithin ungenutzt.

Drittens: Das Kompetenzfeld des Lehrers erweitert sich zusehends vom Unterrichten zum notwendigen Erfordernis, Diagnosen zu erstellen, und dies unter besonderer Berücksichtigung von „Risikofällen“ (bis hin zur Gefährdung eines Schülers durch Drogenverbrauch) sowie zur Beherrschung sozialer Kompetenzen, deren Fehlen die spezifischen PISA-Daten, die auf die sozialen Kontextbedingungen der Leistungsbefunde hinweisen, aktualisiert haben. Die Kooperation der Lehrer auf diesen Feldern gebietet allein schon der Sachverhalt, dass der einzelne Lehrer auch durch optimale Unterweisung (in allen drei Phasen) nicht befähigt werden kann, über umfassendes Wissen und notwendige Erfahrungen zur Bewältigung jedes „Risikofalls“ zu verfügen. „Vier“ oder „sechs“ Augen sehen in „Krisensituationen“ einfach mehr als zwei! Auch ist der „eigentliche“

Experte - der Schulpsychologe oder der Sozialarbeiter - kaum sofort zu Stelle. Sinnvoll scheint es daher, wenn die „erste Hilfe“ von den Lehrern am Ort geleistet werden kann. Dazu bedarf es der Spezialisierung von Lehren, in diesen Fällen nicht in Bezug auf die Erteilung von Fachunterricht, wohl aber im Hinblick auf die außerunterrichtlichen Desiderate - durch Ausbildung und Fortbildung. Weitere Beispiele betreffen den Umgang mit Eltern und Vertretern der Öffentlichkeit, die Wahrnehmung von Funktionen in Schulausschüssen, den Umgang mit Medien und die Informationsarbeit im Allgemeinen, u.a.m. Eine spezielle Verfügbarkeit über die genannten und andere außerunterrichtliche Kompetenzen ist optimal nur über Arbeitsteiligkeit zu erreichen. An dieser Stelle ist das erziehungswissenschaftliche Grundstudium besonders herausgefordert. Beispielsweise ist es unrealistisch, von jedem Lehrer das frühzeitige Erkennen von Drogenabhängigkeit bei einem Schüler zu erwarten, doch wäre es durchaus zweckgemäß, entsprechende „Fortgeschrittenenkurse“ in das Pflichtwahlcurriculum der Ausbildung aufzunehmen sowie in der Lehrerfortbildung verstärkt zu berücksichtigen. Ohne Teamarbeit sind die hier nur beispielhaft erwähnten Aufgaben jedenfalls nicht zu bewältigen.

Viertens: Teamarbeit könnte auf ähnliche Weise die durch PISA ebenfalls offen gelegten Defizite in der interkulturellen Pädagogik zu bekämpfen helfen. Wie sinnvoll könnte es sein, wenn ein Mitglied des Kollegiums über türkische Sprachkenntnisse verfügte und sich ein Grundwissen über Gesellschaft und Kultur der Türkei angeeignet hätte und der Kollege in seinem besonders akuten Risikofall darauf zurückgreifen könnte! Dieses Desiderat richtet sich ausdrücklich an Lehrer mit deutscher Herkunftssprache und darf nicht auf Lehrer mit türkischer Herkunftssprache beschränkt bleiben, zumal deren Zugehörigkeit zum Lehrerkollegium gewiss nicht den Normalfall deutscher Schulwirklichkeit darstellt.

Fünftens: Teamarbeit ist die Voraussetzung für die Bildung einer **corporate identity** in der Schule, ohne die Schulleitungen und Lehrerkollegien sowie die Schülerschaft angesichts der zunehmenden Komplexität und Anonymisierung von Wissen und Kommunikation und der Gefährdungen sozialer Kohärenz bereits heute ihre Orientierung verlieren. Das Phänomen des **burn out** und die Häufung frühzeitiger Pensionierung unter den Lehrern haben gewiss eine ihrer Wurzeln in der Vereinzelung der Berufsarbeit.

Hier schließe ich abrupt, wenn ich bemerke: Einzelkämpfertum im Lehrerberuf, wenn es überhaupt jemals sinnvoll gewesen sein mag, wird immer mehr zu einer tödlichen Gefahr für Schule, Bildung und Erziehung. Daher harrt für eine zukunftsorientierte, die gesamte Berufszeit durchziehende Lehrerbildung, in der Förderung von Teamarbeit und Teambewusstsein eine der größten Herausforderungen. Ich verknüpfe an dieser Stelle meine These aber mit der wiederholenden Feststellung, dass Teamarbeit nicht im Widerspruch zur Entfaltung individueller Kompetenz, Kreativität und Selbstbehauptung steht, sie aber als ihr notwendiges Komplement identifizieren.

Am Ende fällt mein Blick noch einmal auf die ELAB, bei deren Evaluierung wir engagiertes und erfolgreiches Bemühen um die Bekämpfung aller der von mir umrissenen Defizite erkennen konnten. Das Symposium vom November 2001 über die „Zukunft der Lehrerbildung in Niedersachsen“³ hat mir überdies gezeigt, dass an der Carl von Ossietzky Universität weiterhin an dieser Aufgabe intensiv und mit außergewöhnlichem Elan gearbeitet wird, Ich freue mich darüber und wünsche allen Kolleginnen und Kollegen, die sich in der Verbesserung der Lehrerbildung, nunmehr wiederum im zweiphasigen System, engagieren, alles Gute!

Anmerkungen

- 1 Mitter, Wolfgang: Challenges to Comparative Education: Between Retrospect and Expectation. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 43(1997)5-6. S.404/405. - Der 9. Weltkongress beendete die fünfjährige Präsidentschaft des Verf. im World Council of Comparative Education Societies (WCCES).
- 2 Vgl. Hinz, Renate / Kiper, Hanna / Mischke, Wolfgang (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Hohengehren: Schneider Verlag 2002. Darin Mitter, Wolfgang: Strukturen der Lehrerausbildung im europäischen Vergleich, S. 135-148.
- 3 Vgl. Hinz, Renate / Kiper, Hanna / Mischke, Wolfgang (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Hohengehren: Schneider Verlag 2002. Darin Mitter, Wolfgang: Strukturen der Lehrerausbildung im europäischen Vergleich, S. 135-148.

Die Autoren

OSKAR ANWEILER (1925)

Professor (em.) für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum.

Gründer und Leiter der Arbeitsstelle für Vergleichende Bildungsforschung (bis 1992) an der Ruhr-Universität Bochum; Vizepräsident der Deutschen Gesellschaft für Osteuropakunde (bis 1992); Herausgeber der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“.

Dr. h. c. der Universität Leipzig.

WOLFGANG MITTER (1927)

Professor (em.) für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.

Leiter der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft und langjähriger Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. Präsident der Comparative Education Society in Europe; Präsident des World Council of Comparative Education Societies; Präsident der World Association of Educational Research. Herausgeber der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“.

Dr. h. c. der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

WOLF-DIETER SCHOLZ (1941)

Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung im Fachbereich 1 Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Von 1997 bis 2002 Dekan des Fachbereiches 1 Pädagogik.

Vizepräsident der Universität Oldenburg.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 118 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 120 Lühje, Jürgen / Günther-Arndt, Hilke / Krüger, Rainer: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. - 2000. - 65 S.

ISBN 3-8142-1120-0

€ 3,10

Nr. 121 Friedrichs, Jürgen / Nave-Herz, Rosemarie: Familiensoziologie. Zwanzig Jahre Forschungsgruppe Familiensoziologie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. - 1999. - 51 S.

ISBN 3-8142-1121-9

€ 3,10

Nr. 122 Hinz, Renate: War Kaspar Hausers Bildungsgang zum Scheitern verurteilt? Zur Relevanz eines erfahrungsorientierten schulischen Lernens. - 1999. - 29 S.

ISBN 3-8142-1122-7

€ 3,10

Nr. 123 von Felden, Heide: Bildung und Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung im Kontext der Bildungsforschung. - 1999. - 55 S.

ISBN 3-8142-1123-5

€ 3,10

Nr. 125 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Brauchen Familien Leitbilder? - 2000. - 55 S.

ISBN 3-8142-1125-1

€ 3,10

Nr. 126 Alles hat seine Zeit. In memoriam Rüdiger Meyenberg. Texte im Abschiedsgottesdienst am 25. August 2000. - 2000. - 25 S.

ISBN 3-8142-1126-X

€ 3,10

Nr. 127 Michael Daxner: Erziehung im Kosovo. - 2000 - 21. S.

ISBN 3-8142-1127-8

€ 3,10

Nr. 128 Schily, Konrad: Regionalisierung und Globalisierung als Herausforderung für die Universitäten der Zukunft. - 2000. - 24 S.

ISBN 3-8142-1128-6

€ 3,10

- Nr. 129 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Familie – Auslaufmodell oder Zukunftsoption? – 2001. – 67 S.
ISBN 3-8142-1129-4 € 3,10
- Nr. 130 Hanft, Anke / Wolter, Andrä: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg. – 2001. – 74 S.
ISBN 3-8142-1130-8 € 3,10
- Nr. 131 Koerrenz, Ralf: Die Grundlegung der Sozialpädagogik im Alten Israel. – 2001. – 49 S.
ISBN 3-8142-1131-6 € 3,10
- Nr. 132 Schulze, Theodor: Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Jörg Schlee zum 60. Geburtstag. – 2001. – 41. S.
ISBN 3-8142-1132-4 € 3,10
- Nr. 133 Bogus³awski, A. / Grübel, R. / Grubitzsch, S. / Hentschel, G.: Reflexionen über die Definierbarkeit des Wissens. Beiträge zur Ehrenpromotion von Andrzej Bogus³awski. – 2001. – 47 S.
ISBN 3-8142-1133-2 € 3,10
- Nr. 134 Braun, Christina von: Säkularisierung und Sexualwissenschaft. – 2002. – 37 S.
ISBN 3-8142-1134-0 € 3,10
- Nr. 135 Schneewind, Klaus A. / Brühl, Dieter / Hellbusch, Juditha: Globalisierung und Familie. Zwei Vorträge. – 2002. – 70 S.
ISBN 3-8142-1135-9 € 3,10
- Nr. 136 Fricke, Hans: Quastenflosser, Gaia's Welt und unsere Verantwortung. Zum 60. Geburtstag von Ulrich Kattmann und Ekkehard Vareschi. – 2002. – 27 S.
ISBN 3-8142-1136-7 € 3,10
- Nr. 137 Schulz, Reinhard: Bildung! Nein Danke?. Zur Geschichte und Aktualität eines umstrittenen Themas. - 2002. - 35 S.
ISBN 3-8142-1137-5 € 3,10
- Nr. 138 von Felden, Heide: Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. – 2003. – 35 S.
ISBN 3-8142-1138-3 € 3,10
- Nr. 139 Scherf, Henning: Region Nordwest und die Rolle der Hochschulen. – 2003. – 23 S.
ISBN 3-8142-1139-1 € 3,10