

Wehle, Gerhard

Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 1-8. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Wehle, Gerhard: Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 1-8 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232396 - DOI: 10.25656/01:23239

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232396>

<https://doi.org/10.25656/01:23239>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern; noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, ausführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
10. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

10. Beiheft

Lehrerbildung
auf dem Wege
zur Integration

Herausgegeben von Hans-Karl Beckmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschriften der Autoren dieses Heftes:

- Hochschuldozentin Dr. Gertrud Achinger, 3001 Altwarmbüchen, Königsbergerstr. 5
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstr. 48
Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, 32 Hildesheim, Greifswalder Str. 24c
Prof. Dr. Ulrich Bleidick, 2 Hamburg 13, Sedanstr. 18/19, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Fachausschuß 9, Sonderpädagogik
Ob. St. Dir. Dr. Kurt Fackinger, 63 Gießen, Reichenberger Str. 3
Wiss. Ass. Dr. Klaus Feldmann, 2848 Vechta, Mühlenstr. 41
Prof. Dr. phil. habil. Gert Heinz Fischer, Oberstudiendirektor, Leiter des Studienseminars I für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Kassel, 35 Kassel-Harl., Buchenweg 20
Prof. Dr. Helmut Freiwald, 29 Oldenburg, Wittfeld 72
Prof. Dr. Gustav Grüner, 6101 Seeheim, Wingertsweg 20
Roland Hein, 355 Marburg/L., Forschungsstelle für vergl. Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg, Am Krümmbogen 28
Prof. Dr. Wilhelm Himmerich, 6251 Eschhofen, Bahnhofstr. 44
Ass. des Lehramts Dr. Hartmut Hoefler, 33 Braunschweig, Donnerburgweg 50
Wiss. Ass. Dr. Dietrich Hoffmann, 34 Göttingen, Bühlstr. 2
Oberstudienrat i. H. Dr. Hans Arnó Horn, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3
Akad. Rat Dr. jur. Eberhard Knittel, 355 Marburg/L., Savignyhaus, Universitätsstraße 6
Priv.-Doz. Dr. med. Horst Kuni, 355 Marburg/L., Lahnstr. 4a, Klinik und Poliklinik für Nuklearmedizin
Prof. Dr. Dieter Lüttge, 32 Hildesheim, Braunsberger Str. 48
Prof. Dr. Hans Rauschenberger, 6 Frankfurt/M 50, Kurzröderstr. 7
Prof. Dr. Wolfgang Roscher, 32 Hildesheim, Carlo-Mierendorff-Str. 53
Prof. Dr. Friedrich Roth, 6051 Nieder-Roden, Leipziger Ring 279
Dr. Leo Roth, Päd. Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen, Empirisches Forschungs- und Lehrzentrum, 34 Göttingen, Waldweg 26
Prof. Dr. Georg Rückriem, 4401 Roxel bei Münster, Danziger Straße 8
Prof. Dr. Tobias Rülcker, 1 Berlin 41, Oehlertring 27
Prof. Dr. Karl Sauer, 314 Lüneburg, Thornerstr. 10
Wiss. Ass. Hans J. Schmidt, 314 Lüneburg, Magdeburger Str. 66
Prof. Dr. Kay Spreckelsen, 334 Wolfenbüttel, Kleine Breite 16
Prof. Dr. Hartmut Vogt, 46 Dortmund-Hörde, Alemannenstr. 4
Prof. Dr. Gerhard Wehle, 404 Neuss, Lörickstr. 37

Inhalt

Vorwort

I. Gegenwärtige Situation der Lehrerausbildung

GERHARD WEHLE	Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen	1
KURT FACKINER	Situation und Probleme der Gymnasiallehrerausbildung aus der Sicht der zweiten Phase	9
GUSTAV GRÜNER	Das Studium der Lehrer an beruflichen Schulen in der BRD — Tatbestände und Probleme	15
ULRICH BLEIDICK	Die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen	23
HARTMUT VOGT	Lehrerbildung in der DDR	31
HANS ARNO HORN	Die Lehrerausbildung in Schweden	49
ROLAND HEIN	Die Lehrerausbildung in Frankreich	61

II. Reformvorschläge in systematischer und vergleichender Sicht

GERT HEINZ FISCHER	Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion	73
EBERHARD KNITTEL	Reform der Juristenausbildung	97
HORST KUNI	Die Phasen der medizinischen Ausbildung	105

III. Hochschuldidaktische Probleme der Lehrerausbildung

1. Die „Grundwissenschaften“ in der Lehrerausbildung

GEORGE RÜCKRIEM	Stellung und Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerausbildung	109
TOBIAS RÜLCKER	Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	117
HELMUT FREIWALD	Antwort an die Erziehungswissenschaft aus der Sicht der Politikwissenschaft	123
DIETER LÜTTGE	Stellung und Funktion der Psychologie in der Lehrerausbildung	129
GERTRUD ACHINGER/ KLAUS FELDMANN	Stellung und Funktion der Soziologie in der Lehrerausbildung	135

2. Die Stufenproblematik

HANS RAUSCHENBERGER	Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen	141
---------------------	---	-----

3. Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften

WILHELM HIMMERICH	Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften	149
WOLFGANG ROSCHER	Ästhetische Erziehung heute — Hochschuldidaktische Probleme und Bezugssysteme	155
KAY SPRECKELSEN	Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula	161

4. Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung

HANS-KARL BECKMANN	Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung	167
GERT-HEINZ FISCHER	Praxis im Rahmen des Studiums und der Berufseinführung	179
FRIEDRICH ROTH	Ein Zentrum für Lehrerausbildung und Hochschuldidaktik	187

IV. Besprechungen

KARL SAUER	Hans-Karl Beckmann: Lehrerseminar-Akademie-Hochschule	197
HARTMUT HOEFER	Hans-Günther Bigalke: Studienseminar und Lehrerausbildung	199
LEO ROTH	Karl Frey und Mitarb.: Der Ausbildungsgang der Lehrer	203
HANS-WERNER BAUMANN	Gottfried Preissler: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung	207
DIETRICH HOFFMANN	Heinrich Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld, Lehrerbildung	209
HANS-J. SCHMIDT	Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung, hg. von H.-K. Beckmann	213

Ausbildung der Lehrer an Grund- und Hauptschulen

I

Die Lehrer an Grund- und Hauptschulen werden in der BRD in einem mindestens sechssemestrigen Studium an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten ausgebildet. Zulassungsvoraussetzung ist die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife. Am Ende der Hochschulstudien steht die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, die theoretisch ausgerichtet ist. Sie berechtigt grundsätzlich zum Unterricht in allen Fächern der gesamten Grund- und Hauptschule, lediglich für den Englischunterricht und den Religionsunterricht ist in der Regel eine besondere Fakultas im Rahmen der Prüfung zu erwerben.

In den meisten Bundesländern tritt der angehende Lehrer danach sofort vollverantwortlich in den Schuldienst ein und ist gleichzeitig — bei ermäßigter Pflichtstundenzahl — verpflichtet, an Fortbildungsveranstaltungen (Junglehrerarbeitsgemeinschaften) teilzunehmen. Seit wenigen Jahren haben statt dessen einzelne Länder in Analogie zur Ausbildung der Gymnasiallehrer einen mindestens zwölfmonatigen Vorbereitungsdienst (Referendariat) auch für die künftigen Grund- und Hauptschullehrer eingeführt. Während dieser Zeit wird der Lehramtsanwärter in besonderen Seminarinen und an Ausbildungsschulen mit den Aufgaben seines Berufs theoretisch und praktisch vertraut gemacht und auf die selbständige Unterrichtstätigkeit vorbereitet. Die zweite Ausbildungsphase schließt in beiden Fällen mit der Zweiten Staatsprüfung ab, die neben der Theorie auch die Praxis einbezieht. Durch sie erhält der Bewerber die endgültige Befähigung zum Lehramt an der Grund- und Hauptschule zuerkannt und erwirbt — bei Erfüllung der allgemeinen Voraussetzungen für den öffentlichen Dienst — die Anstellungsberechtigung als Beamter.

Selbst eine so allgemein gehaltene Beschreibung der gegenwärtigen Situation, wie sie sich in ähnlicher Form in Übersichten über die Schulorganisation der Bundesrepublik findet, kommt ohne den Aufweis von Alternativlösungen und Varianten nicht aus¹). Schon die Bezeichnung der Berufslaufbahn ist uneinheitlich. Die Bezeichnung „Volksschullehrer“, die im offiziellen und inoffiziellen Sprachgebrauch noch häufig verwendet wird, ist seit dem Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten von 1964 überholt: damals wurde die Aufgliederung der Volksschule in die Grundschule (als Primarschule allen darauf aufbauenden Schulformen gleichermaßen zugeordnet) und die Hauptschule (als eine Form der Sekundarschule neben Realschule und Gymnasium) vereinbart, jedoch wurden die Konsequenzen aus dieser strukturellen Änderung des Schulaufbaus für das Berufsbild des Lehrers nicht gleichzeitig gezogen. Damit wird in der Lehrerbildung ein organisatorisches Modell des Schulaufbaus festgehalten, das im Schulaufbau selber überwunden ist. Daraus ist nicht nur die schwankende Berufsbezeichnung verständlich, sondern resultieren auch die Schwierigkeiten, die Ausbildung des Grund- und Hauptschullehrers den international üblichen Vergleichskategorien

des Primar- und Sekundarlehrers zuzuordnen: er ist weder ausschließlich das eine noch das andere, aber auch nicht beides zugleich, denn dazu müßte er die Berechtigung haben, im gesamten Sekundarbereich zu unterrichten.

Die vermeintliche Klarheit und Einheitlichkeit des Berufsbildes löst sich vollends auf, sobald man sich die vielgestaltige Wirklichkeit vergegenwärtigt, von der die einleitende generalisierende Aussage abstrahiert ist. Entsprechend der Kulturhoheit der Länder sind die verfassungsrechtlichen Bestimmungen, die Lehrerausbildungsgesetze und die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, und die Studienordnungen der einzelnen Hochschulen divergieren oft noch stärker. Des weiteren ist zu erinnern, daß zwischen dekretierter Lösung und tatsächlicher Realisierung oft ein beträchtlicher zeitlicher und sachlicher Abstand besteht. Jeder Versuch, einen zutreffenden Sachstandsbericht zu geben, erscheint angesichts der ständigen Wandlungen in diesem Sektor von vornherein fragwürdig, da er schon im Zeitpunkt der Niederschrift an irgendeinem Punkte überholt wird²). Angesichts dieser Situation ergeben sich an dieser Stelle — vor allem auch im Hinblick auf den zur Verfügung stehenden Raum — zwei Möglichkeiten zur weiteren Erörterung der anstehenden Probleme: die Registrierung der einschlägigen Bestimmungen in den Ländern oder die exemplarische Erhellung der Situation am Beispiel eines Bundeslandes. Der zweite Weg empfiehlt sich, weil er die gegenwärtig anstehenden Probleme in ihrer geschichtlichen Entfaltung konkret zur Sprache bringt.

II

Als Grundlage für die weiteren Erörterungen wird die Entwicklung in Nordrhein-Westfalen gewählt: In diesem Lande knüpfte — ähnlich wie in Niedersachsen, Hessen, Berlin und Schleswig-Holstein — die Neuordnung der Lehrerbildung nach 1945 bewußt und unmittelbar an die Tradition der Preußischen Akademien an, wie sie seinerzeit C. H. BECKER im Anschluß an das SPRANGERSche Konzept einer eigenständigen Bildnerhochschule verwirklicht hatte. Die „Vorläufige Ordnung der ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen im Lande NRW“ vom 10.5.1948 folgt der preußischen Prüfungsordnung vom 10.4.1928 mit geringen Abweichungen im Wortlaut³); aus der Übernahme der Prüfungsordnung kann die Anerkennung des gesamten Konzepts zwingend gefolgert werden, wie es in der Denkschrift von 1925 niedergelegt ist. Danach sollte der Volksschullehrer „weder ein Fachgelehrter noch ein Forscher“, sondern ein Bildner sein, der „in unmittelbarer Berührung mit dem Volke geistiges Leben zu wecken und zu gestalten vermag“. Die Pädagogischen Akademien sollten daher „Pflgestätten der Pädagogik“ sein, wobei das Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften primär der „pädagogischen Bildung“ dienen sollte⁴). Daneben sollte der Prüfling mit dem Bildungsgut der Volksschule vertraut sein und im Rahmen der Prüfung in „Fachlicher Unterrichtslehre“ in fünf Fächern, darunter zwingend Deutsch und Rechnen oder Raumlehre, seine methodisch-didaktischen Kenntnisse unter Beweis stellen. Erhalten blieb auch — obschon seit der Weimarer Zeit in der Zweckmäßigkeit angezweifelt — die Zweiteilung der Kompetenz für die erste und zweite Ausbildungsphase auf Hochschule und Schulaufsichtsbehörde, die in institutioneller Selbstbeschränkung — bis auf den

heutigen Tag — zu keiner fruchtbaren Koordination, geschweige denn Kooperation führte.

Die nächste Ausbaustufe erfolgte mit der Einführung des *sechsemestrigen* Studiums zum Sommersemester 1957, womit eine seit der Gründung der Akademien bestehende Forderung realisiert wurde. Die in diesem Zusammenhange neu erlassene Prüfungsordnung vom 22.7.1957 und die dazugehörige Rahmenstudienordnung unterstrichen den hochschulmäßigen Charakter der Ausbildung, hielten aber am Leitbild des Lehrers, der zum Unterricht in allen Fächern auf allen Stufen der Volksschule — und auch in allen ihren damals stark divergierenden Organisationsformen von der Jahrgangsklasse der Stadtschule bis zur einklassigen Landschule — befähigt sein sollte, fest, wenngleich schon damals eine Schwerpunktbildung als erwünscht und möglich angedeutet wurde.

Inhaltlich wurde diese erwünschte Allseitigkeit dadurch manifestiert, daß die Beschäftigung mit der „Unterrichtslehre“ der Volksschulfächer durch Übungsscheine und Teilnahmebescheinigungen nachzuweisen war, wie auch entsprechend organisierte und beurteilte Praktika in den Studiengang eingebaut wurden. Die Einführung der Scheine brachte zwar eine Entlastung der Prüfung, dehnte aber den zu erbringenden Nachweis auf noch mehr Fächer aus, wobei die eingeführten Teilnahmebescheinigungen kaum mehr als eine für alle lästige Formalität waren⁵). Umgekehrt brachte die Einführung des Wahlfachs die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit einem Sachgebiet. In den Grundwissenschaften fiel bei der Pädagogik die Trennung in einen Historischen und Systematischen Teil weg, wurde neben Psychologie wahlweise die Philosophie oder Soziologie Prüfungsfach und schließlich wurde eine Prüfung in „Allgemeiner Unterrichtslehre“ eingeführt⁶). Dieses inhaltliche Modell wurde in den folgenden Jahren mehrmals novelliert, wobei auch die Ergebnisse der zwischenzeitlichen erziehungswissenschaftlichen Diskussion rezipiert wurden. Besonders gravierend war die Ablösung der „Unterrichtslehre“ durch die Fragestellungen der Didaktik, denn damit gewann die Lehrerbildung neben den Grundwissenschaften einen zweiten, für ihre Lehre und Forschung charakteristischen Kern⁷). Parallel zu dem inhaltlichen Ausbau erfolgte eine schrittweise *Aufwertung der Institution*. 1962 wurden die Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen umbenannt, 1963/64 wurden an den Hochschulen *Seminare* mit entsprechenden Bibliotheken und Arbeitsräumen eingerichtet und so die äußeren Bedingungen für ein wissenschaftliches Studium geschaffen. 1965 wurden die Pädagogischen Hochschulen durch Gesetz zu „eigenständigen wissenschaftlichen Hochschulen“ erklärt; die bis dahin bestehenden 15 Hochschulen wurden zu drei überregionalen Hochschulen zusammengefaßt, wobei jene als Abteilungen bestehen blieben. Das Lehrerausbildungsgesetz vom gleichen Jahr stellt die neu formierten Pädagogischen Hochschulen mit den traditionellen wissenschaftlichen Hochschulen in eine Reihe. Durch eine Verfassungsänderung wurde schließlich 1969 der bis dahin beibehaltene konfessionelle Charakter der einzelnen Abteilungen aufgehoben und damit die uneingeschränkte Einbeziehung der Pädagogischen Hochschulen in das Hochschulgesetz vom 7.4.1970 ermöglicht. Die Pädagogischen Hochschulen haben seit 1965 ihre akademische Selbstverwaltung aufgebaut, sich eine Verfassung nach Hochschulrecht gegeben und die ihnen zustehenden Rechte der Habilitation und der akademischen Graduierung (Diplom-Pädagoge, Promotion zum Dr. paed.) durch Verabschiedung entsprechender Ordnungen realisiert⁸).

Mit dieser Entwicklung von der Pädagogischen Akademie zur wissenschaftlichen Hochschule ist ein Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschule als „Bildnerhochschule“ überwunden. Die Prüfungsordnung vom 29.8.1968, die dem Statuswandel der Hochschule und den Strukturveränderungen im Schulwesen Rechnung tragen sollte, vermochte — wie sich bereits heute kritisch feststellen läßt — dieser Forderung nur zum Teil zu entsprechen; soweit damit strukturelle Probleme der Lehrerbildung tangiert werden, sollen die zu lösenden Probleme thesenartig herausgestellt werden:

a) Ausgehend von der These, daß in sechs Semestern ein wissenschaftliches Studium nur in einer begrenzten Anzahl von Disziplinen durchführbar sei und daß nicht alle studierten Inhalte auch geprüft werden müßten, wurde die bestehende Prüfungsordnung im Hinblick auf die Fächerzahl revidiert. Dabei wurden die qualitativen Vorschläge eines Expertenausschusses in quantitative umgedeutet⁹).

b) Die Stellung des Wahlfachs wurde mit vollem Recht ausgebaut, zugleich aber auch die didaktische Komponente dieses Studiums auf Kosten der fachwissenschaftlichen reduziert¹⁰).

c) Bei den flankierenden fachdidaktischen Studien in zwei weiteren Disziplinen wurde zwar eine Akzentuierung auf einen Stufenschwerpunkt (I: Kl. 1—6; II: Kl. 5—9) festgelegt, die Kombinationsmöglichkeit aber nur negativ begrenzt¹¹). Damit wurde eine Chance, den all-round-Lehrer abzubauen und — wie vielfach empfohlen — durch den Fachgruppenlehrer zu ersetzen, vertan, vielmehr ein Fachlehrer im Kleinformat kreiert.

d) Diese Tendenz wurde durch die Übertragung des Ausbildungsmodells der Gymnasiallehrerbildung auf den Grund- und Hauptschullehrer weiter unterstrichen. Während in der Gymnasiallehrerbildung der Abbau der Trennung der Ausbildung in zwei Phasen gefordert wird, erfolgte hier die Kopierung und Institutionalisierung des Modells im Hinblick auf eine weitere Lehrerkategorie: gerade aus der Tradition der Volksschullehrerbildung hätte sich eine integrative Lösung von theoretischer und praktischer Ausbildung sowie eine Verschmelzung beider Phasen erreichen lassen.

e) Tatsächlich getan wurde jedoch ein Schritt in entgegengesetzter Richtung; während die Praktika im Hinblick auf eine anschließende selbständige Junglehrertätigkeit eine unmittelbar berufsvorbereitende Funktion hatten (die Beurteilung und die Berücksichtigung des Urteils im Ersten Staatsexamen war von daher vertretbar), sollen künftig die Praktika „als Erfahrungsgrundlage“ der theoretischen Studien dienen, ohne daß der intendierte Theorie-Praxis-Bezug näher expliziert wird.

f) Schließlich wird die Funktion der grundwissenschaftlichen Studien, die im Modell der Bildnerhochschule klar berufsbezogen waren, entscheidend verändert; die Aufzählung von z. T. gegenseitig abwählbaren Disziplinen (z. B. Philosophie, Soziologie, Politikwissenschaft) läßt diese als beliebig austauschbar erscheinen — eine Auffassung, die von rein quantitativen Argumenten ausgeht und die ergänzenden Studien als Selbstzweck nimmt, die aber sofort hinfällig wird, wenn sie unter den Aspekt des kritischen Berufsbezugs gestellt werden.

g) Auf anderer Ebene liegt ein weiterer Einwand: die Diskrepanz von Schulorganisation und Lehrerkategorie; während inhaltlich die Prüfungsforderungen auf einen Fachlehrer ausgerichtet sind, wird doch wieder bzw. noch der (anachronistische) all-round-Lehrer prüfungsrechtlich zugestanden und in der Anstellungs- und Einsatzpraxis selbstverständlich vorausgesetzt.

h) Da innerhalb der Prüfungsordnung nicht auf eine weitere Konkretion des Studienganges durch eine entsprechende Studienordnung verwiesen wird, auch keine detaillierte Beschreibung der geforderten Inhalte in der Prüfungsordnung selber erfolgt, bleiben die Prüfungsforderungen nicht nur sehr unbestimmt, sondern wird auch die Verbindlichkeit von Studienordnungen, die von den Hochschulen in eigener Zuständigkeit zu erarbeiten wären, von der Prüfungsordnung her nicht abgesichert¹²⁾.

III

Die vorgelegte knappe Skizze der Entwicklung und gegenwärtigen Situation in einem Bundesland konnte nicht sichtbar machen, welche Kräfte die verschiedenen Veränderungen bewirkt haben — wobei die Frage, inwieweit konkurrierendes Vorgehen einzelner Länder die Lehrerbildungsprobleme vorangetrieben hat, besonderer Beachtung bedürfte. Ohne auf die Varianten der einzelnen Bundesländer explizit einzugehen, lassen sich drei Feststellungen formulieren, die über NRW hinaus für die Gesamtsituation zutreffen dürften:

1. Es läßt sich eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung des gesamten Studiums, damit einhergehend eine Tendenz zur Aufwertung der Institutionen unter gleichzeitiger Absage an das Leitbild des all-round-Lehrers konstatieren.

2. In das neue Leitbild eines wissenschaftlichen Studiums lassen sich die bisher praktizierten Formen der Einübung in die Unterrichtstätigkeit nicht übernehmen; eine neue angemessene Lösung ist bisher nicht allgemein gelungen¹³⁾.

3. Die Wandlungen wurden durch Modifikation der überkommenen Prüfungs- und Studienordnungen und durch die Kopierung des vermeintlich bereits wissenschaftlich konzipierten Ausbildungsgangs des Gymnasiallehrers erstrebt. Daraus resultiert die Gefahr, daß die in der Tradition der Volksschullehrerbildung gewonnenen Lösungen vorschnell verworfen und durch andere, selbst der Kritik bedürftige Modelle ersetzt werden.

Soweit diese Feststellungen akzeptiert werden, zeigt sich auch die Richtung, in der konstruktive Lösungen der aufgewiesenen Probleme gesucht werden müssen. Da die eingeleiteten Prozesse irreversibel sind, müssen sie konstruktiv kritisch zu Ende geführt werden. Dazu bedarf es — thesenartig verdichtet — folgender Maßnahmen und Entscheidungen:

a) Das Leitbild des Volksschullehrers ist durch das Leitbild des Primar- und Sekundarlehrers zu ersetzen; dabei muß die Ausrichtung auf die Schulstufe, nicht primär auf die Schulform erfolgen¹⁴⁾.

b) Der Studiengang hat sich nach den Berufsanforderungen zu richten; dazu bedarf es der Erstellung eines Katalogs der Funktionen und Tätigkeiten des Lehrers. Ansätze dazu liegen in den Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates, besonders in seinem Strukturplan und der Studie der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen vor; sie wären durch exakte Arbeitsplatzstudien und Tätigkeitsanalysen zu überprüfen und zu ergänzen¹⁵).

c) Die so gewonnenen Orientierungsdaten sind in ein entsprechendes Curriculum zu übertragen; dabei ist sowohl die bisherige relative Isolierung der zu studierenden Disziplinen als auch die Leitvorstellung des individuell auf sich gestellten Klassen- oder Fachlehrers zu überwinden. Vielmehr gilt es, die Kooperation in der Lehrergruppe entsprechend vorzubereiten¹⁶).

d) Erst nach diesen inhaltlichen Klärungen kann die Frage der optimalen institutionellen Organisation sachlich fundiert entschieden werden; bei jeder Lösung wird es unentbehrlich sein, das in den Pädagogischen Hochschulen entwickelte theoretische und didaktische Potential einzubringen. Kulturpolitische Vorwegnahmen institutioneller Lösungen müssen eine spätere inhaltliche Ausfüllung in angesprochenem Sinne offenhalten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u. a.: JOSEPH MAJAUULT: *Lehrerbildung*. Weinheim und Berlin: Beltz 1967; WALTER SCHULTZE/CHRISTOPH FUHR: *Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: Beltz 1966; *Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung*. Hg. von BERNHARD HANSSLER. Stuttgart: Klett 1971 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 17).
- 2 Besonders instruktiv der Länderüberblick von HANS-KARL BECKMANN als Beiheft zu seinem Buch: *Lehrerseminar — Akademie — Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung*. Weinheim und Berlin: Beltz 1968 (Beiheft in 2. verb. Aufl.) — Das angekündigte Jahrbuch der Pädagogischen Hochschulen, das eine detaillierte Zusammenstellung der geltenden Bestimmungen enthalten soll, lag bei Manuskriptschluß noch nicht vor.
- 3 Beide Prüfungsordnungen sind als Anhang abgedruckt in: *Prüfungsordnung und Studienordnung an den Pädagogischen Akademien des Landes Nordrhein-Westfalen*. Mit erläuternden Vorbemerkungen hg. von A. KLEIN. Ratingen: Henn 1958 (In den späteren Auflagen weggelassen).
- 4 Neudruck in: *Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung I 1920 bis 1932*. Hg. von H. KITTEL. Weinheim: Beltz 1965. Zitate S. 78 f. — Auf „Pädagogische Bildung“ zielt auch W. FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“, deren Erstentwurf auf FLITNERS Wirken an der Pädagogischen Akademie zurückgeht. — Zur Geschichte der Akademien vgl. besonders: H. KITTEL: *Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926—1932*. Hannover: Schroedel 1957, für die Zeit nach 1945 ALBERT REBLE: *Lehrerbildung in Deutschland*. Ratingen: Henn 1958 (mit umfassender chronologischer Bibliographie). — Die Diskussion um die Lehrerbildung kann hier nicht im einzelnen dokumentiert werden; vgl. neben der Studie von H.-K. BECKMANN (Anm. 2) vor allem: die Bibliographie bei KLAUS W. DÖRING: *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970; *Bibliographie zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers*. Zeitschriften-Nachweis 1947 bis 1967, zusammengestellt von H. SCHMIDT und F. J. LÜTZENKIRCHEN. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1968 und die als Beihefte zur Zeitschrift für Pädagogik erschienenen Berichte über die Pädagogischen Hochschultage.

- 5 Übungsscheine waren zu erbringen in Deutsch, Mathematik, einem Fach der Realiengruppe (Geschichte, Erd- und Heimatkunde, Naturkunde, Naturlehre), einem Fach der Gruppe Musik, Kunsterziehung, Leibeserziehung; Teilnahmebescheinigungen, die nach einem Kurs von etwa 3 Doppelstunden erteilt werden sollten, waren für die übrigen Fächer der beiden letzten Gruppen gefordert, ferner für Studentinnen in Nadelarbeit und Hauswirtschaft. Die Teilnahmebescheinigungen wurden 1964 abgeschafft.
- 6 Das Fach „Allgemeine Unterrichtslehre“ wurde 1962 in „Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik“ umgewandelt und dem grundwissenschaftlichen Studium zugeordnet.
- 7 Die Novellierung vom 23.7.1962, die den entscheidenden Durchbruch darstellt, ist in der 4. Auflage der „Prüfungs- und Studienordnung an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen“ (Ratingen: Henn 1962) leicht zugänglich. Über die jeweiligen Neuregelungen auf Erlaßwege berichtet der Herausgeber, A. KLEIN, in den Vorworten zu den verschiedenen Auflagen (1959², 1961/62³, 1962⁴, 1964⁵).
- 8 Die allgemeinen Daten des Ausbaus lassen sich in den Zweijahresbänden „Kulturpolitik der Länder“, hg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister leicht verfolgen. Die Daten über die Realisierung des Hochschulbaus im einzelnen variieren etwas wegen des unterschiedlichen Verabschiedungs- und Genehmigungstermins der Ordnungen von Hochschule zu Hochschule; für die Pädagogische Hochschule Rheinland z. B. gelten folgende Daten: Verfassung 21.11.1966; Habilitationsordnung 15.3.1968, gen. 20.9.1968; Vorläufige Diplomprüfungsordnung 21.7.1969; Diplomprüfungsordnung 4.11.1970, gen. 2.12.1970; Promotionsordnung 12.1.1971, gen. 25.3.1971.
- 9 Nach der Prüfungsordnung ist jeder Kandidat (a) in Allgemeiner Pädagogik oder Schulpädagogik und (b) in einem Fach der Fächergruppe Psychologie, Soziologie, Philosophie, Politikwissenschaft zu prüfen; die Wahl steht ihm frei. Einschränkung gilt, daß im abgewählten Fach nach (a) und in einem weiteren Fach der Gruppe (b) ein „Leistungsnachweis“ zu erbringen ist, wobei unter (b) Psychologie in einer der beiden Formen nachgewiesen werden muß. — Der Ausschuß für Strukturfragen der Lehrerbildung in NRW hatte dagegen in seinen Empfehlungen vom 21.9.1964 und 28.5.1965 den Begriff Leistungsnachweis als Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme an einem Seminar verstanden und für die Fächer nach (a) insgesamt 3 Scheine gefordert und angeregt, die Entscheidung über den Schwerpunkt der Prüfung dem Vorsitzenden des Prüfungsamtes zu übertragen. So sollte die Breite des Studiums gesichert werden — während nunmehr in dem abgewählten Fach nur ein Torso bleibt.
- 10 Es stehen folgende Fächer zur Wahl: Religionslehre, Deutsch, Mathematik, Geschichte/Politische Bildung, Erdkunde, Biologie, Physik, Chemie, Englisch, Musik, Kunst, Werken, Textildgestaltung, Hauswirtschaft, Leibeserziehung, Wirtschafts- und Arbeitslehre.
- 11 So muß unter den 3 gewählten Fächern (Wahlfach und 2 Stufenschwerpunktfächer) eines der Fächer Deutsch, Religionslehre oder Mathematik sein; aus der Fächergruppe Kunst, Musik, Textildgestaltung, Werken, Hauswirtschaft oder Leibeserziehung darf höchstens ein Fach gewählt werden. Für den Stufenschwerpunkt I war die Fächerwahl zunächst noch weiter beschränkt; dies ist aber inzwischen im Zusammenhang mit der anlaufenden Reform der Grundschule aufgehoben worden.
- 12 Festgelegt ist lediglich die Relation der für die Fachgebiete aufzuwendenden Studienzeiten: für die Grundwissenschaften etwa die Hälfte, das Wahlfach ein Drittel und die beiden Stufenschwerpunktfächer zusammen ein Sechstel der Gesamtsemesterwochenstundenzahl. Geht man von 20 Semesterwochenstunden aus, ergeben sich in sechs Semestern 60 Stunden Grundwissenschaft, 40 Stunden Wahlfach und 20 (zweimal 10) Stunden Stufenschwerpunktfach.
- 13 Vgl. dazu die Ausführungen in diesem Heft S. 167 ff.
- 14 Vgl. die Beschlüsse der 139. und 140. Plenarsitzung der KMK vom 8./9.10.1970 in Frankenthal und 10.11.1970 in Bonn.
- 15 Der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates nennt als Aufgabefelder des Lehrers: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. (Strukturplan S. 217 ff.). — Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen beschrieb in ihren „Vorschlägen zur Reform von Schule und Hochschule“ (Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970) „in bewußter Modifizierung“ den Aufgabenkanon des Lehrers wie folgt: (1) Erziehen und Lehren, (2) Beurteilen und Beraten, (3) Organisieren und Verwalten, (4) Innovieren und politisch Handeln. (a. a. O. S. 19 ff.)

- 16 Einzelhinweise dazu außer in der genannten Literatur vor allem in folgenden Veröffentlichungen: (a) Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung. Modelle — Versuche — Erfahrungen. Hg. von HANS-KARL BECKMANN u. a., Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1968; (b) Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Hg. von HANS BOKELMANN und HANS SCHEUERL. Heidelberg: Quelle & Meyer 1970. — Unter anderem Aspekt hat der Verfasser die Gesamtproblematik behandelt in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hg. von J. SPECK und G. WEHLE, München: Kösel 1970, Bd. II, Artikel „Lehrer, Lehrerbildung“, S. 1 ff.