

Fischer, Gert Heinz

Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerbildung - Anmerkungen zum Stand der Diskussion

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 73-95. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Gert Heinz: Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerbildung - Anmerkungen zum Stand der Diskussion - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 73-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232462 - DOI: 10.25656/01:23246

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232462>

<https://doi.org/10.25656/01:23246>

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, aufführen, 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

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 Krumbogen 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

Stellungnahmen und Modelle zur Lehrerausbildung — Anmerkungen zum Stand der Diskussion

1. Grundpositionen der Diskussion

1.1 Der Wandel in der Diskussionsthematik und die Realität

Ein Fortschritt im Stand der Diskussion über die allgemeinen und besonderen Probleme der Lehrerausbildung seit drei bis fünf Jahren läßt sich nicht leugnen. Die Realität hat sich allerdings, mit Ausnahme einiger begrenzter Modellversuche im Rahmen der bestehenden Institutionen, noch nicht geändert und wird wohl auch nur langsam verändert werden können. In der damaligen Diskussion ging es vor allem um Fragen innerhalb der getrennten Ausbildungsgänge der Lehrer der verschiedenen Schularten. Versuche (6.5 a)¹) wie prospektive Modelle auf Grund von Erfahrungen (6.2 b und c) bewegten sich demgemäß im Rahmen der vorgegebenen Ausbildungsgänge, werden aber heute für die Diskussionsthematik richtungweisend (z. B. 3.2; 6.4 c; 6.7 a; 6.9). In einem begründeten Überblick, der den Diskussionsstand von 1968 zusammenfaßt, stellte H. K. BECKMANN folgende Problemkreise heraus (6.2 b/1 ff.):

1. Wissenschaftlichkeit als Fundament der Ausbildung aller Lehrer;
2. das angemessene Verhältnis von Theorie und Praxis in einem berufswissenschaftlich fundierten und berufsbezogenen Ausbildungsgang (mit dem einschlägigen Beitrag zur Geschichte der Lehrerbildung, vgl. 6.2 a);
3. die Fragen der institutionellen Regelung (Universitäten, Pädagogische Fakultäten, Abteilungen für Erziehungswissenschaft, Studienseminare, voller Unterrichtseinsatz der apl. Lehrer ohne „Referendariat“, vgl. auch 3.3);
4. die problematische Teilung des Ausbildungsganges aller Lehrer in zwei getrennten Ausbildungsphasen (Studium und Seminarbildung);
5. die Studienbereiche mit den Grundwissenschaften (sog. P-Fächer der Gymnasiallehrerausbildung) und mit der Funktion der Fachwissenschaften (einschl. der zugehörigen Fragen zum „pädagogischen Begleitstudium“ und zur Didaktik bzw. den Fachdidaktiken, vornehmlich im Studiengang der Gymnasiallehrer).

Auch über Modellversuche zu diesen Problemkreis konnte damals auf breiter Grundlage berichtet werden. Sie wurden aber von den Kultusverwaltungen nur unzureichend gefördert oder gar nicht zur Kenntnis genommen²). Gleichzeitig ist festzustellen: Selbst wenn den jungen Lehrern im Ausbildungsgang neue Ergebnisse der Unterrichtsforschung und der weiteren berufsbezogenen Wissenschaften vermittelt werden konnten, wuchs die Diskrepanz zum Ist-Zustand in der traditional befangenen Schulwirklichkeit, trotz der Reformbemühungen in einzelnen Schulen und trotz der Reformversuche an Gesamtschulen und Förderstufen. Vorschläge zur Einrichtung von Modellschulen, die den Ausbildungsinstitutionen zugeordnet werden sollten, wurden überhört (vgl.

6.2b/255 ff., 6.2 c). Das entmutigte den jungen Lehrer in seiner Einstellung zum Sinn der Ausbildung, sobald er in der Berufspraxis stand, und verstärkte die gängige Technik der „Schulmeisterlehre“ als Methode der Berufseinführung. So blieb weithin, noch entgegen dem damaligen Stand der Diskussion, die traditionelle Konzeption der Lehrerausbildung im Lehrangebot und in der Seminarmethodik, sowohl im Studium wie in der Berufseinführung, unverändert. In den Ausbildungsordnungen der Grund-, Haupt- und Realschullehrer wurden die überholten Ausbildungsordnungen der Gymnasiallehrer weitgehend kopiert, obwohl ihre Unzulänglichkeiten hinreichend untersucht und ihr reformbedürftiger Ist-Zustand dauernd ausgiebig diskutiert wurden (vgl. 3.5; 6.2b; 6.3; 6.4c u. a.). Fortschrittliche und gemäßigte Vorschläge zur Reform dieser Ausbildungsordnungen wie überhaupt zur Reform der Institution „Studienseminar“ in Organisation, Lehrangebot und Seminardidaktik waren die Folge (3.5; 3.6; 3.7a, b). Diese Vorschläge konkretisierten sich zwar inzwischen in weiteren Modellversuchen, die allerdings nur übergangsweise berücksichtigt wurden³). Dies wurde jedoch kein Nachteil, weil seit dem vorigen Jahr die Reform der gesamten Lehrerausbildung, integrierend wie differenzierend, zunächst wieder mit Reformplänen, allerdings vorerst nur in der Diskussion, durch Stellungnahmen und Vorlage von Modellen in Gang gekommen ist. Mit der Hoffnung, daß diesmal, zunächst in diesem Jahrzehnt, die Realisierung nicht weiterhin auf sich warten läßt, soll im Überblick nachstehend berichtet werden. Diese Weichenstellung für die jetzige Diskussion über die Lehrerausbildung ist die Folge des Strukturplans des Bildungsrats (1.2a/215 ff.), der glücklicherweise in weitestgehender Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrates⁴) (1.3a/52 ff. und b/11 ff.) zustande gekommen ist und dessen Leitgedanken vom Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik (1.1“47 ff.) im wesentlichen aufgenommen wurden⁵). Nach den vorerst in Gestalt unverbindlicher Vorentwürfe vorliegenden Beschlüssen der Bund-Länder-Kommission wird allerdings noch, voraussichtlich nächstes Jahr, entschieden werden, welche Vorschläge, angesichts der Kulturautonomie der Länder und in der finanzpolitischen Situation, realisiert werden können⁶).

Der Strukturplan (1.2a) geht als Keimzelle der heutigen Innovationen in der Lehrerausbildung zwar in vielen Punkten von der Vorarbeit (1.2b/15) aus, die in den Gutachten seines Vorgängergremiums, des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, von 1955 und 1965 (1.2c/739 ff. und 757 ff.) geleistet wurde⁷), aber der entscheidende Vorstoß erfolgt in der Richtung auf eine differenzierende Integration der vordem getrennten Ausbildungsgänge. Die Nachteile dieser Trennung, verbunden mit der Auswirkung auf den Lehrermangel und die zu wenig attraktiven Lehreraufbahnen, sowie die Strukturängel im Ist-Zustand aller Ausbildungsbedingungen werden treffend erörtert (1.1/47 ff.; 1.2a/215; 1.2b/100 ff. und 277 ff.). Entscheidend aber ist, daß im Strukturplan die ebenfalls geplanten Revisionen des Schulsystems vorrangig eine Revision der Lehrerausbildung verlangen, weil der Lehrer der eigentliche Träger der Reform ist (1.1/47 ff.; 1.2a/220; 1.2b/18). Zugleich muß der Rückstand der westdeutschen Lehrerausbildung gegenüber dem europäischen Status und seinen Entwicklungstendenzen Rechnung getragen werden (1.2b/105 ff. und 294 ff.; 5.1). Eine berufsbezogene Revision unter einheitlichen Prinzipien, selbst bei unterschiedlichem Berufseinsatz, legt außerdem der Vergleich mit der Reform der Juristenausbildung im Hamburger Modell nahe (5.2). Gleichwohl bleibt die Spannung zwischen wissenschaftlicher Berufsausbildung und der konkreten, oft recht differenzierten Berufs-

ausübung in der vielgestaltigen Lebenswirklichkeit bei allen sog. „akademischen“ Berufen ein Problem, das durch stärker berufsbezogene Ausbildung allein nicht gelöst werden kann. Maßnahmen in einer systematischeren Berufsbildung müssen z. B. hinzukommen. (Zu diesem Problemfeld vgl. die nachfolgenden Beiträge von E. Knittel, H. Kuni und unsere weiteren Erörterungen.)

Diese Zielvorstellungen, die auf das „Gemeinsame in der Ausbildung aller Lehrer“ (1.2a/221), die „Einheitlichkeit“ des Lehramtes und die „Durchlässigkeit“ der Berufslaufbahnen (1.1/50) ausgerichtet sind, verlangen nun ein „ausgewogenes System von Maßnahmen ...“, die sowohl die erforderlichen Regulative festlegt, als auch der weiteren Entwicklung den notwendigen Spielraum läßt“, der sich in „Schwerpunkten organisatorischer Reformen“ (1.2a/248) herauskristallisiert. Als solche Schwerpunkte werden bezeichnet:

- a) im Bericht zur Bildungspolitik (1.1/51—52): 1. Studium an der Gesamthochschule, 2. Ausbildungsgänge nach Stufenschwerpunkten und Fachbereichen, 3. Einbeziehung der Ausbildung für den Elementarbereich, 4. Erwerb besonderer Qualifikationen, 5. Intensivierung der Lehrerfortbildung, 6. Gleichwertigkeit der beruflichen Tätigkeit mit Aufstiegsmöglichkeiten, 7. Entlastung durch Ausbildung von Assistenten, 8. Spezialausbildungen für außerschulische Bildungsaufgaben, 9. Wissenschaftliche Anforderungen an Lehrer in der Weiterbildung;
- b) im Strukturplan des Bildungsrates wie in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (1.2a/225 ff. und 249 ff.; 1.3/19 ff. und 40 ff.): 1. Übernahme der Lehrerbildung in den Hochschulbereich, 2. erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien im Hochschulbereich, 4. Fachliche Ausbildung, 5. Organisation von Praxis in der Lehrerbildung, 6. Organisation der Berufseinführung, 7. Differenzierung in der Lehrerbildung, 8. Mitarbeiter ohne Studium, 9. neue Anforderungen an die Lehrer in der Lehrerbildung;
- c) in den Materialien (1.2b/16—17, 69—70, 80—81, 99, 102—105, 110 ff.) mit ergänzender Spezifizierung: 1. Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaft mit Fachdidaktik und Praxis als konstitutiv integrierte, tragende Elemente aller Ausbildungsgänge (wobei für die Sekundarstufe ein Mehr an fachwissenschaftlicher Ausbildung konzidiert wird), 2. gründliche Revision des Studiums der Fachwissenschaften mit notwendiger Entwicklung der Fachdidaktiken, 3. Verbindung der Theorie von Anfang an mit der Praxis durch Praktikum, Didaktikum und Berufseinführung (wobei letztere einer vom Studium getrennten zweiten Ausbildungsphase zugeordnet wird), 4. Unterscheidung von Kurz- und Langstudium von 7 bis 10 Semestern (mit aufbauenden Kontaktstudien), 5. Ermöglichung flexibler Studiengänge für frühe und späte Berufsentscheidung.

Im Rahmen dieser Richtlinien erstreben der Strukturplan wie die Empfehlungen (1.2a; 1.3) *mittlere Lösungen*, die für die jetzige Diskussion einen Spielraum lassen. Denn „es kann nicht erwartet werden, daß ... allgemein zufriedenstellende Antworten gegeben werden. Vieles bedarf noch weiterer Untersuchungen und Erprobungen. Zum erheblichen Teil ist die Lösung der Probleme nur schrittweise möglich“ (1.2a/248—249; 1.3b/40). Neben Positionen in der Diskussion, die sich innerhalb dieses Spielraums bewegen, gibt es auch solche, die diese Grenze der mittleren und vermittelnden Posi-

tion in kritischer Stellungnahme oder in Bereichen, die der Strukturplan ganz offen läßt, über- oder unterschreiten. Das gilt einerseits für die Positionen, die, z. T. aus standespolitischen Gründen, retrospektiv orientiert sind und möglichst den Status von 1955 oder 1965 (1.2c) bewahren möchten, andererseits für prospektive Positionen, die Chancen der prinzipiellen Reform durch die Tendenz zur Vermittlung blockiert sehen. Der Bericht über den jetzigen Stand der Diskussion will die oben erwähnten Reformbereiche in einem übersichtlichen Problemkatalog zusammenfassen und die eben charakterisierten Positionen in ihren Stellungnahmen dazu präzisieren (2.1—3; 3.1—5; 4.1—3 unter Mitberücksichtigung von Lit.-Verz. 6). Die Wertung dieser Positionen ist ein weiterer Diskussionsbeitrag, der sich der Reformtendenz verpflichtet fühlt.

1.2 Der Problemkatalog in der heutigen Diskussion

1. Prinzipien für die Gestaltung der gegenwärtigen und künftigen Lehrerbildung ergeben sich aus der *Einschätzung* der Bedeutung der Schule für die *Bildsamkeit* des heranwachsenden Menschen *in der gesellschaftlichen Situation*, im Sinne von individuellen Verhaltensänderungen durch Lernprozesse, aber auch im Hinblick auf gesellschaftliche Gegebenheiten und Veränderungsmöglichkeiten durch kritisches Bewußtsein. Die *Berufsfeldanalyse* bedingt alle *Akzente und Positionen hinsichtlich der Reformprinzipien*.
2. Aus der Analyse des Berufsfeldes ergibt sich aber auch die Bestimmung der *Berufsaufgaben*, die im Zusammenhang mit der *Schulinstitution* stehen. Deren Systemträgheit bestimmt mit dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft die *Lehrerrolle*. Diese prägt sich in Rollenerwartungen, Rolleninventarien und Rollenkonflikten aus. Die damit verbundenen, gruppenspezifisch gesteuerten, seelischen Einstellungen und Umstellungen des Lehrers in seinem gewählten oder zugewiesenen beruflichen Wirkungskreis bedingen die *Akzente und Positionen hinsichtlich der Ausbildungsziele*.
3. Gemäß den Ausbildungszielen werden die *Studienbereiche* bemessen, gerichtet und koordiniert. Diese können nach Erfordernissen und Wertungen verschieden akzentuiert sein.
4. Je nach diesen Akzenten und Positionen in den Diskussionen ergeben sich unterschiedliche *Modelle für Studiengänge*, die nach Erfordernissen der Schulstufen differenziert werden. Diese Modelle sollten aber weder die *Gemeinsamkeit in der Lehrerbildung* noch den *Zusammenhang des Studienganges* bis zur Berufsreife in Frage stellen.
5. Studienbereiche wie Ausbildungsgänge müssen in *Ausbildungsinstitutionen mit Hochschulcharakter* angeboten und verwirklicht werden. Die bestehenden Ausbildungsinstitutionen bedürfen einer entschiedenen Reform, deren Ausmaß zwar verschieden akzentuiert sein kann, die aber schrittweise nach den Prinzipien der Integration und Differenzierung vollzogen werden muß.

1.3 Positionen zum Problemkatalog

Stellungnahmen und Modelle, wie sie in Diskussionen vertreten sind, bzw. angeboten werden, akzentuieren die Möglichkeiten der Problemlösung zum obigen Katalog aus verschiedenen Positionen nach den jeweils gesetzten Akzenten. Eine Position schließt sich an die vermittelnde Mittellage des Strukturplans an (Pos. III). Andere neigen zu einer retrospektiven, traditionellen (Pos. I/II) wie zu einer prospektiven, reformfreundigen Tendenz (Pos. IV/V). Nach beiden Seiten variiert freilich die Zurechnung des Einzeldokuments in den Positionen z. T. je nach den Problembereichen im obigen Katalog. Unser Überblick berücksichtigt zunächst diejenigen Beiträge, die zu allen oder den wesentlichen Komplexen des Problemkatalogs Stellung nehmen. Dazu gehören: a) die Entwürfe aus den Kultusministerien der Länder (Hessen = 2.1 A und Nordrhein-Westfalen = 2.2); b) die Vorschläge von Ausbildungsinstitutionen (Bundesassistentenkonferenz = 3.1, Konferenz der Pädagogischen Hochschulen = 3.3, Berichterstatter F. Roth von der AfE Frankfurt = 3.4); c) die Stellungnahmen der Lehrerverbände (GEW = 4.1, Philologenverband = 4.2, weitere Lehrerverbände = 4.3). Vorbehaltlich der Einzelanalyse, kann man der Position I/II die Beiträge 2.2, 4.2, 4.3, der Position IV/V die Beiträge 2.1, 3.1, 3.3, 3.4 und 4.1 zurechnen. Dazu kommen für die letzteren Positionen einige Einzelbeiträge (6.1, 6.2c, 6.6 und 6.8).

HKM hat seinem Entwurf (2.1 A) eine ausführliche, jedoch hinsichtlich der allgemeinen Literatur unvollständige und einseitig akzentuierte Dokumentation (2.1 B und C) beigelegt. KMK (1.4) gibt mit einigen Dokumenten aus den Lehrerverbänden einen Vergleich und stellt zu folgenden Punkten des Problemkatalogs folgende Übereinstimmungen in den Stellungnahmen fest: 1. „Die Ausbildung der Lehrer soll an wissenschaftlichen Hochschulen erfolgen“; 2. „Zwischen den Lehrämtern muß Durchlässigkeit gewährleistet sein“; 3. „Das Studium umfaßt Erziehungswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie berufspraktische Studien und Tätigkeiten“; 4. „Die Studiengänge unterscheiden sich durch die Setzung unterschiedlicher Schwerpunkte entsprechend den angestrebten Qualifikationen“; 5. „Die Ausbildung gliedert sich in zwei Phasen: das Studium und der Vorbereitungsdienst“.

Hinsichtlich der Nichtübereinstimmungen überwiegen zwar zahlenmäßig in den Publikationen die Positionen mit prospektiver Tendenz (s. o.), jedoch zeigt die Liste der Konsultationen des Unterausschusses „Lehrerbildung“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1.2b/125—175) zum Ist- und Soll-Zustand der Ausbildung ein durchaus gemischtes Bild. Man muß also in der nachfolgenden auswertenden und wertenden Analyse der Positionen zum Problemkatalog skeptisch sein gegenüber der Mitteilung von Hegel in seinem 24. Lebensjahr an seinen Freund Schelling: „Mit der Verbreitung der Ideen, wie alles sein soll, wird die Indolenz der gesetzten Leute, alles ewig zu nehmen, wie es ist, verschwinden“.

2. Bestimmung der Ausbildungsziele

2.1 Berufsaufgaben

In den Diskussionsdokumenten werden die Berufsaufgaben des Lehrers als Ausgangspunkt für die doch wohl alle Reformen begründenden Ausbildungsziele wenig diskutiert, obwohl man sich nach den Positionen darüber gewiß nicht einig ist. Die Spanne reicht, wenn man aus Folgerungen herausinterpretiert, von der Position I mit dem Kern der Wissensvermittlung (entweder wertneutraler wissenschaftlicher Ergebnisse, etwa im Sinne des Neopositivismus oder mit wertungsaufgeladener Verantwortung gegenüber der Kulturtradition) bis zur Position V mit dem Auftrag, die emanzipierte Gesellschaft durch kooperative Lernprozesse in der heranwachsenden Generation vorzubereiten (ausdrücklich formuliert in 6.1/245—246). In Anbetracht des Zündstoffes aus dieser Spannung beschränkt sich der Strukturplan auf eine Funktionsanalyse des Berufsbildes (1.2 a/217—220). Die Tätigkeiten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beraters und Innovierens werden beschrieben und in ihren Zusammenhängen erörtert. Diese werden von KPH noch deutlicher ausgelegt und durch die Funktionen des Organisierens, Verwaltens und politischen Handelns erweitert (3.3/19—22). Damit wird erreicht, daß hier das gesellschaftspolitische Engagement nach Position IV deutlicher betont wird als in der vermittelnden Position III des Strukturplans⁸). Das führt konsequent zu Folgerungen für „projektbezogenes Lernen als didaktisches Prinzip“ der Lehrveranstaltungen (3.3/24—25) und zur Beschreibung der Emanzipation als Bildungselement der Gesamthochschule, die zentrale Institution der Lehrerausbildung (3.3/29 ff., insbes. 36). Die naheliegende Forderung nach einer entsprechend einphasigen Lehrerausbildung bis zur Berufsreife an der Gesamthochschule wird nicht ausdrücklich erhoben.

Der gleiche Unterschied zeigt sich auch hinsichtlich des Funktionsbereichs Innovation. Der Strukturplan beschränkt die Verantwortung des Lehrers hier auf kritisches Aufnehmen von „Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art“ als dem „ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform“ (1.2 a/220). Demgegenüber bezieht KPH die „bewußte und kritische Veränderung der Schule in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft“ ein mit der Voraussetzung, „daß der Lehrer politisch denken und handeln lernt“ (3.3/22). Das setzt nicht nur Koordination von allen an der Ausbildung beteiligten Institutionen, sondern auch eine vollständige Integration aller Lehr- und Lernprozesse im gesamten Ausbildungsgang voraus. Das ist ein wesentliches Argument für den einphasigen Ausbildungsgang.

2.2 Berufsfeldanalyse und Schulinstitution

Wir halten es überhaupt für richtig, nicht von den traditionellen Institutionen her die Elemente und den Prozeß der Ausbildung zu bestimmen, auch wenn es taktisch richtig ist, bei ihrer Reformbedürftigkeit einzusetzen. Aber eine angemessene Strategie der Reform sollte von den Berufsaufgaben die Ausbildungsziele und von da her den Ausbildungsprozeß zu bestimmen suchen. Da die Berufsaufgaben in den Positionen der Diskussion offensichtlich kontrovers gesehen werden, kann der Versuch, den Ertrag der

Diskussion auffindig zu machen, nicht darin bestehen, für eine Position voreingenommen zu votieren, sondern nach dem Generalnenner der Positionen Ausschau zu halten. Auf dem Wege dahin wird man zumindest einige repräsentative, gegenwärtig für wichtig erachtete Aspekte des Berufsfeldes in den Blick bekommen, die in den Positionen einseitig bewertet werden, weil sie nur einen Teil des Berufsfeldes bestimmen. Die Diskussion mit ihren jeweils begrenzten Positionen lehrt, daß das Studienangebot die Weite des Berufsfeldes exemplarisch vor Augen führen muß, um den Studierenden sowohl zur Orientierung zu führen wie ihn zur eigenen Entscheidung über seine Berufsaufgabe in der Verantwortung gegenüber der Zukunft kommen zu lassen. Nicht zuletzt von hier aus ist die Forderung nach dem wissenschaftlich fundierten Studium aller Lehrer zu begründen, dessen Ertrag die „Selbstbestimmung“ fördern sollte, keinen „Systemzwang“ duldet und weder „Anpassung“ noch „Widerstand“ ohne kritische Prüfung als Ausweg offen läßt. Freilich darf im Hinblick auf Berufsfeld und Schulinstitution nicht verschwiegen werden, daß die historisch bedingte und noch aktuell lebendige Hypothek im unterschiedlichen Selbstverständnis der Lehrer an den verschiedenen „Säulenschulen“ notwendige Entwicklungen hemmen kann, bis sich die gemeinsam zu verantwortende „Stufenschule“ maßgeblich durchgesetzt hat. (Vgl. hierzu bes. W. Döring: *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*, Weinheim, Beltz, 1970 und H. Schelsky: *Zur Theorie der Institution*, Düsseldorf, Bertelsmann Universitätsverlag, 1970.)

Ein kurzer Rundblick auf die Diskussion macht die Relativität der Positionen auch hinsichtlich der Berufsfeldanalyse deutlich. In Position I begründet etwa der Deutsche Lehrer- und der Philologenverband seine „Absage an die Pädagogischen Fakultäten“ und seine Stellungnahme „gegen eine Uniformierung der Studiengänge“ mit der Forderung: „Für Gymnasiallehrer ist auch künftig ein gründliches und exaktes Studium notwendig, das sie bei *anerkannten*⁹⁾ Wissenschaftlern *durchlaufen* müssen ...“. Ob die ebenfalls geforderten „*Möglichkeiten für eine moderne erziehungswissenschaftliche Ausbildung*“ das doch wohl durch die Brille einer neopositivistischen Wissenschaftstheorie gesehene Berufsfeld „im Hinblick auf ihre *spezifischen* Berufsaufgaben“ umfassender sehen lehren kann, muß dahin gestellt bleiben (4.2c = 2.1 B/44).

In Position II wird die Vermittleraufgabe des Lehrers schon umfassender gesehen. NRW (2.2/13) formuliert: „Wissenschaft und Technik beschleunigen den Wandel der neuzeitlichen Welt ... Da diese Änderungen für den *Bestand und die Fortentwicklung der technischen Zivilisation und der Kultur* entscheidend sind, müssen sie jeder Generation verständlich gemacht werden“. In diesem Aspekt wird die Curriculum-Revision als „*Innovations-Engpaß*“ (S. 31 ff.) zum hier spezifischen Leitgedanken der Ausbildung. Ebenso konsequent werden, entsprechend der Reichweite der Vermittleraufgabe, die Primar-, Sekundar- und Kolleglehrer in getrennten, aber doch wenigstens analog aufgebauten Studiengängen in diesem so konzipierten Ausschnitt des Berufsfeldes ausgebildet (S. 82 ff.). Die gleiche Konsequenz spiegelt sich in dem zweiphasig angelegten, aber einphasig konzipierten Ausbildungsgang bis zur so bestimmten Berufsreife. Institutionell werden den „Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Übergang zu Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt“ (zwar nur für die Sekundar- und Kolleglehrer) „Zentren für Lehrerbildung“ zugeordnet, die eine zweite Ausbildungsphase repräsentieren. Hier sind wenigstens die Chancen für eine weiterführende Bestimmung der Berufsaufgaben nach einer revidierten Berufsfeldanalyse offen.

Das gleiche gilt für die vermittelnden Stellungnahmen in der Position III. Aber man muß kritisch fragen, ob die Bestimmung der Berufsaufgabe als „Organisator des Lernens“ (1.1/50) zureichend ist oder ob Kenntnisse über „wissenschaftliche Erhellung von Sozialisationsprozessen in ihren psychischen und sozialen Voraussetzungen“ genügen, um wesentliche Gegebenheiten im Berufsfeld auch kritisch überblicken zu können. Das gleiche gilt für die Qualifikation als „Fachmann für Unterrichtstechnologie“ (1.2a/257). Über den Stellenwert dieser Komplexe im Berufsfeld ist nicht zu streiten, aber ebenso die kompensatorische Erziehung wie die Unterrichtstechnologie haben im Lichte der emanzipatorisch bestimmten Berufsfeldanalyse auch ihre Kehrseiten¹⁰).

Hier erweitert und korrigiert die Position V zugleich mit ihrer radikalen Kritik am Schulsystem (vgl. „Thesen zur Lehrerbildung“, 6.1/245—246) die aus den anderen Positionen entwickelte Analyse des Berufsfeldes. Denn die Institution Schule kann, vor allem im traditional geprägten Ist-Zustand, zu einem blockierenden Moment¹¹) werden, wenn die Erfahrungen der Berufsausübung den in der Ausbildung gewonnenen Einsichten widersprechen. Deshalb ist wohl auch aus dieser Position keine den Ausbildungsprozeß entwickelnde Stellungnahme zu seinen Elementen und Strukturen bisher hervorgegangen. Man scheint vor einem aporetischen Problem zu stehen, wenn man das Schulsystem als erratischen Block im Berufsfeld des Lehrers ansprechen muß: Kann der „aufgeklärt“ ausgebildete Lehrer die Schulinstitution in einem „Aufklärungsprozeß“ durch Lehre wirklich verändern? Oder müssen notwendige Veränderungen im Schulsystem dem „aufgeklärt“ wirkenden Lehrer entgegenkommen? Oder ist die Blockade durch das Schulsystem im Berufsfeld nicht so gravierend, wie es der noch wenig berufserfahrene Lehrer empfindet? Oder setzt die emanzipatorische These, daß die Schule die Gesellschaft verändert, auch mit, daß der emanzipierte Lehrer die Schulinstitution zunächst verändern wird?

Eine erste Antwort scheint mir der Hinweis von E. KOGON auf „die Antinomien emanzipatorischer Prozesse“ zu geben (6.8a/235 ff.): „Die strukturellen Bildungsreformen ... stehen im umfassenderen Zusammenhang der Geschichte. Die Zivilisation ist ein dichtes Geflecht ineinanderwirkender Qualitäten; die Beharrungs- und die Veränderungskraft der Faktoren, die sie ausmachen, entscheiden über den Wert der Erneuerungen ... Vielleicht ist es ein Trost, an den bisher erzielten Resultaten zu ersehen, daß die Zukunft des emanzipierten Menschen und seiner Möglichkeiten trotz den für uns bereits weitzurückliegenden Anfängen entscheidend — freilich abenteuerlich — eben erst beginnt“¹²).

Der Diskussionsentwurf des HKM (2.1 A) macht einleitend (S. 2—8) den Versuch, konkret eine Position (IV) zu umreißen, die den emanzipatorischen Aspekt der Berufsfeldanalyse (Position V) mit Strukturgedanken der Position III (1.2a) verbindet. Die hier vorgelegte, sehr beachtliche Berufsfeldanalyse gibt zwei Bestimmungsstücke an:

1. „Umsetzung des Rahmencurriculum in einen konkreten Lernprozeß“, wobei vorausgesetzt ist, daß dieses nicht systemgebunden ist, sondern offene Entscheidungschancen bietet;
2. Rollenbewußtsein „des Lehrers in der Schule als formell organisiertem Bereich sozialen Verhaltens“. Dabei wird auf die Notwendigkeit der Aufdeckung von Konflikten zur Entwicklung der Bewußtseinsbildung hingewiesen.

Mit diesem Versuch wird in der Tat die Berufsfeldanalyse in produktiver Auseinandersetzung mit der Schulinstitution entscheidend weitergeführt. Das Rollenbewußtsein des Lehrers wird zum übergreifenden und integrierenden Ausbildungsziel.

2.3 Zur Lehrerrolle im Hinblick auf die Ausbildungsstruktur

Es ist hier nicht der Ort, die Probleme der Lehrerrolle im Rolleninventar, in den Rollenerwartungen, Sanktionen und Konflikten, aber auch im Hinblick auf die Entwicklung eines entschiedenen Rollenbewußtseins — ein zusätzliches pädagogisches Element — zu beschreiben. In einem Bericht über den Stand der Diskussion zur Ausbildung muß jedoch festgestellt werden, daß ihre Bedeutung nur im Diskussionsentwurf des HKM (2.1 A) gebührend hervorgehoben wird. Hier wird auch betont (S. 8), daß sich von hier aus die „Notwendigkeit einer gemeinsamen integrierten Lehrerbildung“ ableitet.

Um so erstaunlicher ist es, daß daraus kaum Konsequenzen für die Struktur des Ausbildungsprozesses entwickelt werden. In dieser mangelnden Konsequenz unterscheidet sich der Diskussionsbeitrag des HKM (2.1 A) als Beispiel für die Position IV entscheidend von dem konsequenten Entwurf von NRW (2.2) als Beispiel für die Position II. Freilich ergeben sich völlig andere Konsequenzen, wenn man sich für die „Einübung“ der Lehrerrolle als „roten Faden“ in den verschiedenen Lernprozessen des Ausbildungsganges entscheidet. Auf einige Gesichtspunkte dazu sei hier — im Widerspruch und in Ergänzung zu HKM (2.1 A) — hingewiesen:

1. Für die Einübung der Lehrerrolle als strukturierendes Moment des Ausbildungsprozesses sprechen drei gewichtige Gründe:

a) Nur eine stetig aufbauende Bewußtseinsbildung macht den Lehrer in seiner Berufsrolle mit den Identifizierungs- und Distanzierungsprozessen entscheidungssicher wie berufsneurosenimmun. Der Verzicht auf autoritäre Gerüste und eine Neuinterpretation der sog. „pädagogischen Freiheit“ hinterlassen dann kein Vakuum im Wirkungsfeld. Die Minderung affektiver Verletzlichkeit erhöht die Fähigkeit zum immer bedeutungsvoller werdenden „team teaching“ als eine Möglichkeit der vielen Möglichkeiten zu kollegialer Kooperation wie zum gerechteren Verhalten im Lehrer-Schüler-Kontakt in den Berufsfunktionen des Lehrens und Erziehens, des Beurteilens¹³⁾ und Beratens.

b) In selbstkritischen Lernprozessen entwickeltes Rollenbewußtsein prägt den pädagogisch wirksamen Verhaltensstil nicht nur zuverlässiger und nachhaltiger, sondern befähigt den Lehrer auch zur Anregung analoger Prozesse bei den Schülern. Die Lehrerrolle entwickelt die Schülerrolle. Diese Selbstbildung hat heute und in Zukunft eine tragende Lebensbedeutung. In der differenzierten Stufenlehrerbildung wird das altersgemäße Rollenverständnis besonders zu beachten sein.

c) Der Bewußtseinsbildungsprozeß im Selbstverständnis und Rollenkontakt, auch durch Rollenkonflikte (vgl. KLAFKI-BECKMANN 6.4b/227—228, 231 ff.), erleichtert, ja ermöglicht geradezu erst den „transfer“ zwischen theoretischen Einsichten und praktischen Erfahrungen. Das gilt nicht nur für die Didaktik, sondern schon für das tragende Erfassen der pädagogischen Situation und für die Ausweitung der pädagogischen Kontaktmöglichkeiten. Damit wird zugleich manches aus den Verhaltensinventar des Lehrers lernbar, was man ehemals der pädagogischen Begabung überließ¹⁴⁾.

2. Daher ist eine Lehrerausbildung heute ohne Berücksichtigung gruppenspezifischer Erkenntnisse und Methoden nicht mehr denkbar¹⁵). Sie müssen in größerem Maße für die Lehrveranstaltungen in sog. Trainingsgruppen und Arbeitsgruppen eingesetzt werden. Die Vorschläge von KPH (3.3/24—25) zum „projektbezogenen Lernen als didaktisches Prinzip“ der Lehrerausbildung „in jeder Phase des Studiums“ und die Anregungen der Initiativgruppe Gießen-Marburg (3.6) zur Projektgruppenarbeit im Studienseminar sind ein Auftakt¹⁶).

3. Gruppendynamische Arbeit ist ein kontinuierlicher Prozeß, wenn er erfolgreich sein und zum Bindeglied der Studienbereiche werden soll. Die Ausbildung in zwei Phasen ist unvereinbar mit den Erkenntnissen über die Bedeutung der Lehrerrolle und mit der Anerkennung der Gruppendynamik als integratives Moment der Ausbildungsstruktur in allen Studienbereichen. Die Abtrennung der zweiten Phase mit der sog. „Berufseinführung“ schafft eine neue Ausbildungssituation, die schon durch den Ausbilderwechsel die Kontinuität beeinträchtigt und aufbauende Stufen im Ausbildungsprozeß zerstört. Die Inkonsequenz in HKM (2.1A/13) wird zwar mit dem Hinweis auf die KMK-Vereinbarung vom Dez. 1970 entschuldigt, aber auch auf sog. Organisationschwierigkeiten zurückgeführt, die nicht näher begründet werden¹⁷). Man kann den Verdacht haben, daß die Schulverwaltungen, denen die zweite Phase der Lehrerausbildung in der Berufseinführung untersteht, befürchten, nach der „Freiheit“ des Studiums müsse der angehende Lehrer durch die Studienseminare für den Beamtenstatus „diszipliniert“ werden. Immerhin stellt der Strukturplan fest (1.2a/250, 252): „Weder das bisherige Studienseminar für Gymnasiallehrer noch Ausbildungsgänge für Lehrer an berufsbildenden sowie Grund- und Hauptschulen bieten . . . für eine Neukonzeption der Berufseinführung des Lehrers . . . ein geeignetes Modell“. So ist festzuhalten, daß auch in der Gestaltung des Ausbildungsprozesses die Institution Schule der einphasigen Einheitlichkeit nicht im Wege stehen sollte. Gerade die Prozesse der Bewußtseinsbildung im Hinblick auf die Lehrerrolle und die Bedeutung der Gruppendynamik für die Ausbildungsstruktur machen den einheitlichen und einphasigen Ausbildungsgang notwendig. Die Studienbereiche müssen integrativ koordiniert werden. Dieses Problem ist vom jetzigen Stand der Diskussion aus ständig weiterzuverfolgen (vgl. die Beiträge in diesem Band, S. 167—196).

3. Studienbereiche

3.1 Grundwissenschaften

Das System der Studienbereiche im gesamten Ausbildungsgang ist in der Diskussion nicht mehr umstritten, wenngleich Bezeichnungen wechseln und inhaltliche Bestimmungen damit z. T. unterschiedlich akzentuiert sind. Aber das ist kein Grund mehr für ernste Meinungsverschiedenheiten in den Positionen. Der Gedanke der Berufswissenschaften des Lehrers (vgl. KLAFFKI-BECKMANN, 6.2b/230, 238 ff.) hat sich offenbar durchgesetzt. Mit dem Leitbegriff „Grundwissenschaften“ werden die Befunde einer Pädagogischen Anthropologie (vgl. 6.7a/113 ff., 139 ff.) bezeichnet¹⁸), die sich haupt-

sächlich aus biologischen, psychologischen und soziologischen Forschungsbereichen (einschl. ihrer Grenzgebiete und der philosophischen bzw. theologischen Anthropologie) herleiten. In der neueren anthropologischen Gesamtdiskussion werden die Soziologie und die weiteren Sozialwissenschaften stärker betont. Daher wird dieser Studienbereich auch als Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften bezeichnet, dessen Inhalte im Konzept des Strukturplans aufgeführt sind (1.2a/223 ff. — parallel: 1.2b/102 bis 103 und 1.3b/16 ff.). Auf die entscheidenden Vorarbeiten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für die Inhaltsbestimmung dieses Studienbereichs (3.2) und die Vorstudie im Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag 1965 in Berlin (6.9) sowie auf die Anregungen von G. Preissler (Anm. 7) wird hingewiesen, wenn man den Gang der Diskussion zurückverfolgen will. Richtungsgebend für die Strukturierung der einschlägigen Unterrichtsveranstaltungen im gesamten Gang des Studiums bis zur Berufsreife erscheint das „Strukturschema der Fragerichtungen und Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft“ von W. KLAFFKI (3.2/59 ff. mit Faltafel in der Anlage und Erläuterungen). Wie das Studium der Grundwissenschaften mit den anderen Studienbereichen koordiniert werden kann und welche Probleme sich, auch in der Diskussion, dabei ergeben, soll nachfolgend erörtert werden.

3.2 Fachwissenschaften

Das Studium von Fachwissenschaften als zweiter Studienbereich ist für alle Lehrer unerlässlich. Sonst können sie nicht über die nötigen, wissenschaftlich fundierten Kenntnisse und Orientierungen über Unterrichtsgegenstände und -thematiken in allen Schulstufen verfügen. Diese Notwendigkeit ist in der Position I bis zur Überbetonung dieses Studienbereichs nach Einzelfächern und bis zur Ablehnung des Stufenlehrerkonzepts hervorgehoben. Dies ist aus der Gymnasiallehrertradition heraus verständlich, weil man hier von jeher, d. h. aus der Zeit der fast noch unspezialisierten „universitas literarum“ und der dominanten literarisch-philologischen Bildung, den qualifizierten Fachwissenschaftler ohne weiteres als dadurch qualifizierten (Fach-)Lehrer ansprach. Aber diese Position wird immer fragwürdiger aus mannigfaltigen Ursachen in der Wissenschaftsentwicklung, in der Bildungspolitik und in der Faktorenkonstellation der Unterrichtsprozesse. Weder der „geborene Lehrer“ noch der „ausgebildete Fachspezialist“ können als ohne weiteres qualifiziert für den Lehrerberuf angesprochen werden.

Deshalb mehren sich in den Positionen II-V die Stimmen, den Studienbereich Fachwissenschaften mit den anderen Studienbereichen zu koordinieren oder gar zu integrieren. Selbst im Rahmen der Position I plädieren Lehrerverbände (z. B. 42c und 4.3b,c) dafür, die Akzente im Fachstudium aus grundwissenschaftlichen Einsichten zu bestimmen. Der Bericht zur Bildungspolitik (1.1/51) stellt sogar entgegen der notwendigen und sonst vielfach geforderten „Flexibilität“ der Studiengänge (z. B. 2.1a/221 und 236 ff.) fest, daß dieser Studienbereich dem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium „folgen“ solle (1.1/51). Der Strukturplan (1.2a, 1.3) wendet sich gegen die zunehmende Spezialisierungstendenz nach fachimmanenten Prinzipien und tritt für berufsfeldbezogene Schwerpunkte ein (vgl. 1.2b/179 ff. und die Modelle des Wissenschaftsrats in 1.3b Anlage 2c/S. 103 ff.). Auch NRW (2.2) macht in der Position II den zunächst bestechenden Vorschlag, aus den „fälligen Curriculumrevisionen“ (S. 31) Struktur und Inhalte

des primär betonten fachwissenschaftlichen Studiums (S. 61) abzuleiten, das für die „schulstufenbezogenen Lehramtsstudiengänge“ unterschiedliche Dauer und Intensität haben soll. Das bedingt die Koppelung mit der jeweils korrespondierenden Fachdidaktik, für deren Mitberücksichtigung diese Vorschläge mit der allerdings sehr engen Bezeichnung „schulfachdidaktische Umsetzung fachwissenschaftlicher Bestände“ (S. 70) eintreten. Dem entspricht die Forderung, das Didaktische in den Lehrbereich des Fachwissenschaftlers einzubeziehen und gesonderte Lehrstühle für Fachdidaktiken abzuschaffen. Das erscheint aus Gründen unterschiedlicher Kompetenz (fachimmanente Spezialforschung — berufsfeldbezogene Fachproblematik) fragwürdig, trägt aber auch dazu bei, den notwendigen Kontakt zwischen der allgemeinen Didaktik und den besonderen Fachdidaktiken, der gerade in neueren Untersuchungen erfolgreich und erfolgversprechend eingesetzt hat, von vornherein aufzulösen.

3.3 Didaktik

Alle Stellungnahmen aus den Positionen III/V, aber auch einige aus den Positionen I/II (insbes. 4.2c mit einem umsichtigen Bericht über den Ist-Zustand der Ausbildung in den Ländern und einigen prospektiven Soll-Vorschlägen), treten für Didaktik als Studienbereich ein, der mit dem fachwissenschaftlichen Studium parallel, ggf. in sukzessiven Sequenzen, koordiniert werden soll (1.1, 1.2 und 3, 3.4, 4.1). In Verbindung mit der allgemeinen Didaktik (insbes. 2.1A) wird neben den Fachdidaktiken die Stufen- didaktik — diese die Studiengänge der Stufenlehrer determinierend — hervorgehoben (3.3, 4.1, 4.3, 6.2c).

In diesem Bericht kann nicht im einzelnen auf Struktur und Inhalte (vgl. z. B. 1, 2a/225 und 4.1e) eingegangen werden. Die Entwicklung der didaktischen Forschung wird gewiß noch weitere begründete Entscheidungen für das Lehrprogramm und die Lernsequenzen in diesem Studienbereich bereitstellen. In keinem der Studienbereiche ist wohl die Verbindung von Forschung und Lehre im Lehrerstudium so eng aufeinander bezogen wie hier.

Auf einen wichtigen Zusammenhang muß noch aufmerksam gemacht werden, den NRW (2.2/43) herausstellt. Es werden drei „Ebenen“ von Forschungsermittlungen zur Didaktik abgegrenzt:

1. „Wissenschaftsdidaktik eines Forschungsfaches“ aus fachimmanenten („Theorie und Anwendung, Axiomatik und Methodik“) sowie wissenschaftstheoretischen („soziokulturellen und fachhistorischen“) Prämissen;
2. „Hochschuldidaktik eines lehramtsbezogenen Studienfaches“ aus traditionellen oder prospektiven Interessen und bildungstheoretischen (grundwissenschaftlichen) Voraussetzungen;
3. „(Schul-) Fachdidaktik“ aus dem jeweiligen Unterrichtsangebot.

Dabei wird die zweite Ebene in Abhängigkeit von der ersten und dritten, die dritte von der ersten dargestellt. Das ist aber fragwürdig. Weil die in fortschreitender Spezialisierung begriffenen Forschungsfächer ebenso wie Schulfächer, die eine universitäre Fächerordnung des vorigen Jahrhunderts repräsentieren, nicht mehr lehramtskonstituierend

sein können oder sollten, müßte eine Neuordnung von der zweiten Ebene aus an die Stelle dieser Vorschläge treten. Anstatt der Summation von Einzelfachdidaktiken sollte eine didaktische Besinnung auf die pädagogische Valenz einer Ordnung von Lehrbereichen einsetzen. In diesem Sinne macht BAK kritisch begründete Vorschläge im Sinne des fachwissenschaftlichen und didaktischen Studiums von „Gegenstandsbereichen“ (3.1/Ziff. 38 ff.). In die gleiche Richtung weisen nicht näher präzisierete Stellungnahmen von KPH (3.3) und GEW (4.1). Auch AfE Ffm (F. Roth, 3.4) denkt an (allerdings nur teilkoordinierte) „Fachbereiche“, die nach „Modell A“ in einem „Unterrichtswissenschaftlichen Zentrum“ oder nach „Modell B“ in einem „Fachbereich Didaktik“ kooperieren sollen.

Verf. hat in anderen Zusammenhängen (6.2b/267) auf Lehrbereiche¹⁹⁾ hingewiesen, denen die bestehenden Schulfächer, aber auch „schulfähig werdende Fächer“ zugeordnet werden können, z. B.:

1. Sprachlicher Lehrbereich i. w. S.: Muttersprache, Fremdsprachen, Mathematik;
2. Gestalterisch-ästhetisch-kommunikativer Lehrbereich: Literatur, bildende Kunst, Musik;
3. Politisch-sozialwissenschaftlich-anthropologischer Lehrbereich: Geschichte, Anthropogeographie, Ethologie, Politologie, Ökonomie, Psychologie und Soziologie;
4. Naturwissenschaftlich-technologischer Lehrbereich: Physik, Chemie, Biologie mit polytechnischen Koordinationen;
5. Personaler Bildungsbereich: sozialer Umgang, Sport, Religion, Philosophie.

Selbstverständlich müssen auch Brücken zwischen diesen Lehrbereichen gesehen werden, z. B.

1./2. Sprachen — Kunst; 1./4 Mathematik — Naturwissenschaften;

2./3. Kunst — Gesellschaft; 3./4 Ethologie — Biologie; Sozialwissenschaften — Technologie.

Von Lehrbereichen aus, die aus grundwissenschaftlichen Argumenten definierbar sind, lassen sich didaktische Valenzen, fachwissenschaftliche Akzente und fachdidaktische Zuordnungen bestimmen, die auch für die Differenzierung der fachlichen und didaktischen Studienbereiche der Stufenlehrer wichtig sind. Denn die „Fächerung“ der Lernbereiche ist in den Schulstufen unterschiedlich differenziert und integriert. Es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Lösung der schwierigen Problematik in der strukturierenden und inhaltlichen Bemessung der Studiengänge der Stufenlehrer im fachwissenschaftlichen und didaktischen Studienbereich durch die Diskussion über Lehrbereiche gefördert werden kann. Nicht von ungefähr spielen die Vorschläge und Erfahrungen im noch „ungefächerten Unterricht“ und die Versuche des „fachübergreifenden Unterrichts“ eine immer wieder bedeutsam werdende Rolle im Fächerzwang des Schulsystems. Davon sollte der didaktische Studienbereich, die Koordination der Fachdidaktiken und die Hochschuldidaktik der lehramtsbezogenen Studienfächer nicht nur profitieren, sondern sogar eine strukturierende Anregung empfangen, die in der bisherigen Diskussion im Hintergrund stand. Diese Zusammenhänge sind aber auch bedeutsam für den vierten und letzten Studienbereich „Praxis im Rahmen der Ausbildung“ oder „praktische Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung“, wie er vom Strukturplan (1.2a/226 bzw. 211) bezeichnet wird.

3.4 Berufsbezogene Praxis

Es gibt heute keine ernsthafte Stellungnahme mehr, die nicht die Einbeziehung von Schul- und Lehrpraxis in unterschiedlichen Formen der Begegnung in allen Studienabschnitten befürwortete. Schon seit 150 Jahren in Frage gestellte Auffassungen, die aber in Studienordnungen bis heute fortwirken, wonach die Praxis im Studienseminar der Theorie im Hochschulstudium oder in analog aufgebauten Studienabschnitten in beiden Institutionen folgen sollen, scheinen heute nach dem Stand der Diskussion überwunden. Freilich gibt es noch, namentlich in der Position I, vereinzelt Stellungnahmen (z. B. 4.2 a und b), die lediglich auf das Erfordernis nicht näher definierter „Schulpraktika“ hinweisen. Es ist der neueren schulpädagogischen Forschung wohl wesentlich zu verdanken, daß sich dieser Wandel zu einem eigenen Studienbereich durchsetzte (vgl. in erster Linie die vier Thesen von KLAFLI, 6.4b/175 ff., sowie die Untersuchungen von H.-K. BECKMANN, 6.2 a—c und 6.4 b/184 ff.).

In diesem Bericht kann den vielen Fragen nicht nachgegangen werden, z. B. inwieweit das Bild des Unterrichts im Ist-Zustand der heutigen Schule „lehrreich“ ist und wie einer Neuauflage der „Schulmeisterlehre“ wirksam begegnet werden kann. Hierzu gehört aber auch das Problem der Unterrichtsbeobachtungen mit Protokollierung und technischen Medien (vgl. hierzu die Übersicht von A. O. SCHORB, I, 2 b/264 ff.) und mit den richtungweisenden Methoden des Micro-Teaching und der projektbezogenen Lehrstudien (vgl. 3.3 und 3.6). Trotz der Fülle der Anregungen sind auch in diesem Studienbereich noch viel hochschuldidaktische Forschungsarbeit und mediale Investitionen notwendig. Meist haben sich die Pädagogischen Hochschulen und die Studienseminare mit unzulänglichen traditionellen Methoden, aber auch aus Mangel an geeigneten oder nicht hinreichend ausgebildeten Mitarbeitern, mit diesen Problemen in unbefriedigender Weise auseinandersetzen müssen oder mußten resignieren.

Vor allem entsteht die Frage, wie in begrenzten Studienzeiten dieser Studienbereich nach seiner Bedeutung ausgebaut und mit den anderen Studienbereichen sinnvoll koordiniert werden kann. Diese Frage soll nun im Zusammenhang der Studienbereiche und in weiteren Beiträgen (III,4) verfolgt werden.

3.5 Koordination der Studienbereiche

In der Diskussion wird das Problem der Koordination oder gar Integration (vgl. 3.1 und 3.3) der vier anerkannten Studienbereiche verständlicherweise verknüpft mit den Problemen der differenzierten Stufenlehrerausbildung und der gleichen oder unterschiedlichen Studiendauer. Dazu kommt die „Gretchenfrage“ nach einem sinnvollerweise einphasigen Studiengang, die jedoch nach Mehrheitsentscheidung (entgegen 3.1 und 6.2 c) seltsamerweise (wie wir anmerkten, möglicherweise mit Rücksicht auf Interessen der Schulverwaltung) zugunsten einer zweiphasigen Lösung (Studium und Berufseinführung) beantwortet wurde.

Um dies Problem der Studienordnung und des Studienaufbaues zu lösen, werden Modelle vorgelegt. Diese sind entweder prinzipiell einheitlich im Sinne der „Gleichrangigkeit in der Lehrerausbildung“ („gemeinsame, gleichqualifizierte Ausbildung an wissenschaftlichen Institutionen“, „gleiche Rechte und Möglichkeiten der Fort- und Weiter-

bildung sowie gleiche Aufstiegschancen“ nach 2.1 A und B/7 ff.) oder strukturell differenziert nach Stufenlehrerqualifikationen, bis hin zur Aufspaltung oder besser Nichtaufhebung der getrennten Lehrerbildung nach Lehrerkategorien bzw. Schularten. Die letztere Alternative wird besonders in den Positionen I und II bevorzugt. Sogar NRW (2.2) und Bln (2.3) neigen dazu, obwohl hier Modelle mit angedeuteten, parallelisierenden Koordinationstendenzen vorgelegt werden. Auch das zur Integration tendierende Modell von Robinsohn (6.6), dessen Konzept in den Diskussionen zum Strukturplan als „Realutopie“ bezeichnet wird (1.2b/31 ff. 44 ff. und 53 ff.), gehört hierhin, obwohl damit die vermittelnde Position III angesteuert wird. Ansonsten versucht man eine Gewichtung der Studienbereiche nach Verhältniszahlen (1 : 1 : 1 für den Primar- und Sekundarstufenlehrer und 1 : 2 : 2 für den Kollegstufenlehrer), wobei der Studienbereich Praxis meist unberücksichtigt bleibt (z. B. 4.2d). Mit Recht wird hier und dort gefordert, daß nach verschiedenen Arbeitshypothesen für Modelle parallele Versuche gemacht werden sollten. Es ist aber fraglich, ob die „eilige“ Bildungspolitik (2.1 b/22) diese Versuche ausreifen läßt.

Die Koordination von Grundwissenschaften und Didaktik durch das Konzept der Lehrbereiche, das wiederum den fachwissenschaftlichen Studienbereich nach Stufenlehrerqualifikationen einschaltet (zusammen mit dem parallel laufenden Studienbereich Praxis in einem einphasigen, mehrfachgestuften Studiengang) erscheint dem Berichterstatte als die zukunftsweisende Lösung, auch wenn sie möglicherweise nur schrittweise und mit notwendiger Einschaltung von Versuchen realisiert werden kann. In dieser Hinsicht müssen aber die in der Diskussion vorgelegten Modelle noch im Überblick betrachtet werden.

4. Modelle des Studiengangs

4.1 Prinzipielle Modelle

In den vorgelegten Modellen spiegeln sich die Positionen der Diskussion besonders deutlich wieder. In Position I (4.2 und 3) werden keine Modelle (mit Ausnahme von vergleichenden und teilweise kritischen Betrachtungen des Ist-Zustandes) vorgelegt, weil man sich offenbar von neuen Modellen keine Verbesserung der Effektivität der Lehrerbildung vorstellen kann. Position II mit dem Modell von NRW (2.2/87) strukturiert die Ausbildungsgänge der Stufenlehrer unterschiedlich, dabei mit sehr verschieden akzentuierten Elementen der vier Studienbereiche. Position III wird wohl in der Vermittlungstendenz am deutlichsten durch das Modell von ROBINSOHN (6.6 in 2.1 C/98) repräsentiert. In Position IV legt HKM (2.1 A/75) ein zweiphasiges „Organisationsmodell der integrierten Lehrerbildung“ vor. Die Position V ist durch die einphasig strukturierenden Vorschläge von BAK (3.1) und durch das Modell von BECKMANN (6.2c) umrissen.

Es wäre lohnend, in diesem Bericht die Modelle in graphischer Skizzierung der vorgeschlagenen Ausbildungsgänge vergleichend nebeneinander zu stellen. Dadurch würden die unterschiedlichen Strukturen, aber auch übergreifende Entscheidungen deutlich. Da jedoch im Diskussionsentwurf des HKM (2.1 A/23—44) diese verdienstliche Präsentation bereits enthalten ist und da angenommen werden kann, daß diese Publikation

durch HKM den Interessenten zugänglich gemacht werden kann, wird hier auf eine Wiedergabe aus Raumgründen verzichtet. Aber dem Kommentar des HKM muß z. T. widersprochen werden, weil die Argumentation in Ausschnitten nicht stichhaltig erscheint. Dazu sei kurz angedeutet (die Reihenfolge der kommentierten Modelle entspricht den Diskussionspositionen II—V):

1. *Zu Modell V a—c (NRW) = 2.1 A/38—44 mit Bezug auf 2.2:* Hier wird der Argumentation gegen Position II zugestimmt. Es fehlt der Einbau des vierten Studienbereichs, der in ein berufspraktisches Halbjahr verdrängt wird. „Dem Verhältnis von Theorie und Praxis wird das Modell nicht gerecht.“ — „Integrative Formen der Ausbildung, die Stufenlehramtsbezüge übergreifen, sind nicht möglich.“ — „Durch diesen stufenlehramtsspezifischen Aufbau des Studiums, praktisch vom ersten Tag an, muß die Entscheidung für eine bestimmte Stufenausbildung zu früh fallen.“

2. *Zu Modell III (ROBINSOHN) = 2.1 A/34—35 mit teilweise Bezug auf 6.6 = 2.1 C/98:* Die Skepsis gegenüber „dem derzeitigen Stand der Hochschulreform“ mit „Einbeziehung der schulpraktischen Berufseinführung in das Hochschulstudium“ ist Meinungssache. Die Einführung „klinischer Semester“ (2.1 C/98) muß doch im Sinne der Integration der Studienbereiche positiv gebucht werden. „Das Einschleiben einer praktischen Phase . . . gibt die Chance einer besseren Integration von Theorie und Praxis als das Nacheinander von Studium und Referendariat.“ (H.-K. BECKMANN, 6.2 c). Allerdings bleibt die Frage: „Ist die Lösung des klinischen Semesters nicht zu punktuell, wenn nicht die übrigen Semester im Sinne der Entwicklung einer instrumentalen und kritischen Theorie auch praxisorientiert arbeiten?“ (H.-K. BECKMANN, 6.2 c).

3. *Zu Modell IV = 2.1 A/36—37 mit Bezug auf das Eigenmodell im HKM-Diskussionsentwurf = 2.1 A/75:* In diesem Modell wird die Integration der vier Studienbereiche mit den im Kommentar erwähnten Argumenten schon weitgehend gelöst. Dennoch ist nicht einzusehen, warum aus dem gestuften Komplex der informativen und schulpraktischen Studien im Zusammenhang der Studienstufen in Semester 1/2, 3/4 und 5/6 die weitere dreisemestrige Berufseinführung vom Studium zweiphasig abgelöst wird. Zwar wird gesagt: „In allen Modellen, in denen berufspraktische Ausbildung völlig in die Studienphase verlegt wird, scheint die erhöhte Lernmotivation, die sich aus der Ernstsituation ergibt, nicht kalkuliert zu sein.“ Dem ist entgegenzuhalten: Gerade die Lernmotivation aus der Ernstsituation der ersten eigenverantwortlichen, wenn auch zeitlich eingeschränkten Berufstätigkeit verlangt nach einer aufbauenden Fortsetzung des Studiums in den anderen Bereichen, wie sie nur die Hochschule im Studiengang bereitstellen kann. Es sei denn, das Studienseminar wird voll in die Hochschulinstitution integriert.

4. *Zu Modell I und II = 2.1 A mit Bezug auf das Wiethölterische Loccumer Modell, auf die Vorschläge zu alternierenden, theoretisch fundierenden und praktisch exemplifizierenden Studienstufen und mit dem Hinweis auf das Modell von Beckmann²⁰⁾:* Der Einwand der geringen Realisierungschance mit dem Hinweis auf Überbelastung oder Bevorzugung der „Ausbildungsschulen in Hochschulnähe“ ist ein organisatorisches

und heutzutage verkehrstechnisch lösbares Problem, mit dem auch die Studienseminare (allerdings noch nicht bei völliger Anerkennung zeitsparender Reisekosten) fertig geworden sind. Der Hinweis auf „die Gefahr, daß nur Teile der gesamten Schulwirklichkeit gesehen werden“, bleibt unbegründet. Die Möglichkeit zu alternierenden Studien, die auch die Studentenzahl der Hochschule erhöhen könnte, ist durch den Hinweis auf Ferienordnungen nicht völlig zu eliminieren, da die traditionale Semester-einteilung auch nicht unverrückbar ist. Die Arbeit mit Lerngruppen, die nach Modell IV nur in der zweiten Phase vorgesehen ist, in bezug auf die hochschulmäßigen Studienbereiche, schafft in der gestuften Einphasenstruktur des Studienganges hochschuldidaktisch auch sonst positiv zu sehende Möglichkeiten, diesem Einwand zu begegnen. In dieser Hinsicht könnte auch das Modell von Beckmann in Versuchen weiterentwickelt werden. Sein eingehend begründeter Vorschlag einer Universitätsschule (6.2c/WPB/8, 70) ist ein wichtiger Baustein dazu.

4.2 Differenzierungen für Stufenlehrer?

Differenzierungen für die Stufenlehrer sind einerseits notwendig, sollten aber andererseits die Grundstruktur des prinzipiellen Modells für den Studiengang nach den vorerwähnten Argumenten nicht durchbrechen und durchkreuzen. Hier enthält der Diskussionsentwurf HKM (2.1 A/44—51) nach dem „Baukastensystem“ einige grundlegende Anregungen. Allerdings ist das oben kritisch beleuchtete Problem der Einzelfächerwahl mit den Möglichkeiten der Qualifikation nach Lehrbereichen und Einzelfachakzenten hier noch nicht mitbedacht. In dem Vorschlag von KPH (3.3/26) wird es schon in Betracht gezogen. Die Differenzierungsvorschläge der anderen Stimmen in der Diskussion greifen die kritische Frage nicht auf, ob die Lehramtsqualifikationen mit einem oder mehreren Einzelfächern nicht überholt sind. Allerdings sind dazu curriculare Revisionen in der Unterrichtsorganisation des Schulsystems notwendig, wie sie sich jetzt erst zaghaft in der Sekundarstufe II abzeichnen (vgl. Entwurf zu einer Rahmenvereinbarung der KMK über die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe v. 10.2. 71 mit mehreren Vorentwürfen).

Der Vorschlag von NRW (2.2) ist zwar auf dem richtigen Wege, wenn er den Problemen der Curriculum-Revisionen den Vorrang von der Entscheidung über die Differenzierungsfrage über Studiengänge der Stufenlehrer einräumt. Da diese Revisionsvorschläge in der Koordination der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienbereiche nach grundwissenschaftlichen Aspekten, wie oben ausgeführt, aber auf halbem Wege stecken bleiben, muß der Differenzierungsvorschlag für die Studiengänge und Qualifikationen der Stufenlehrer notwendig das prinzipielle Modell durchkreuzen und zu traditionalverhafteten Lösungen führen.

Trotzdem muß im gegenwärtigen Stand der Diskussion zugegeben werden, daß befriedigende Lösungen noch nicht möglich sind. Das gilt vor allem hinsichtlich der Differenzierung der Studiengänge für Stufenlehrer. Hierzu wird auf den Beitrag von R. Rauschenberger (III, 2) verwiesen. Ohne weitere Diskussion über Lehrbereiche schafft auch das Baukastensystem und das Kurzstudium für den Lehrer mit einer Stufenqualifikation, das Langstudium für den Lehrer mit zwei Stufenqualifikationen oder mit einer Stufenqualifikation und Zusatzstudien (vgl. 1.2a/234 ff. und 1.2b/69 ff.) keine Ab-

hilfe. Auch die Vorschläge der GEW (4.1) mit dem Hinweis auf Gegenstandsbereiche und Schwerpunkte können bisher nicht befriedigen. Es ist allerdings nicht zu bestreiten, daß bei der Gestaltung der Studiengänge für Stufenlehrer die neuen Erkenntnisse der Pädagogischen Anthropologie über „Entwicklung und Erziehung“ als „Grundlagen einer Entwicklungspädagogik“ maßgeblich zu berücksichtigen sind (vgl. H. Roth: Päd. Anthropologie, Bd. II — Hannover, Schroedel, 1971).

4.3 Reformprobleme

Niemand in der Diskussion, der in allen Positionen (mit wenigen Ausnahmen in Position I) den guten Willen mitbringt, die Ausbildungsreform der Lehrer als Schrittmacher der anstehenden Reform des Schul- und Bildungswesen zu betrachten, zweifelt daran, daß unverzügliche und gründliche Reformen in den Ausbildungsinstitutionen einsetzen müssen, wenn die Gesamtreform der siebziger Jahre gelingen soll.

Offensichtlich aber fühlen sich die meisten Diskussionspartner darin überfordert, sich detaillierte Gedanken über die Schritte im Prozeß der Reformen zu machen. Natürlich sprechen auch hier Personalprobleme mit. Hinzu kommt die Trägheit der sozialen Systeme Schule (2.1 A/6) und Hochschule. Hier wirkt noch ihre historische Belastung mit der „Ideologie der Aufspaltung“ (3.3/32) mit. Aber es ist ermutigend, an den Stimmen des Lehrer- und Hochschullehrernachwuchses (3.6 und 3.1) in der Diskussion abzu hören, wie intensiv und progressiv der Drang zur Reform in der jungen Generation ist. Die ältere Generation sollte hier die Reflexion über die Lehrerrolle im Sinne der kritischen Theorie und über die Situation von Erziehung und Unterricht in der „Klassengesellschaft“ (6.1), trotz mancher Kritik an Reformplänen, nicht einseitig negativ werten.

Bei allem braucht der Reformprozeß eine konsequente Planung, wie sie z. B. die Netzplantechnik bereitstellt. Nur der Wissenschaftsrat legt (in 1.3b Anlage 12, S. 459 und Beilage) in einer „Studie zur Verwirklichung der Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens nach 1970“ einen Netzplan vor. Im Strukturplan²¹) sind „Schwerpunkte organisatorischer Reform“ mit „Sofortmaßnahmen“ vorgesehen (1.2 a/248—252). Nur NRW legt außerdem noch „Entscheidungsstermine, Planungsabläufe und Realisierungsstufen“ vor (2.2/133). Man kann den Verdacht haben, aus der Diskussionsposition II heraus einen Vorsprung gewinnen zu wollen. Ein und einhalb Jahre nach der Übergabe des Strukturplans ist davon noch sehr wenig ins Stadium der Realisierung getreten. Ein erster Vorstoß der KMK hinsichtlich der Stufenlehrämter vom Okt. bis Dez. 1970 scheiterte bisher an Hoheitsansprüchen einzelner Länder. Die Arbeit der Bund-Länder-Kommission, von der es abhängt, welche Fortschritte in der Realisierung des Berichts zur Bildungspolitik (1.1), der keine Termine setzt, nunmehr erzielt werden können, ist durch Finanzprobleme und föderalistische Rücksichten auf Parteimehrheiten empfindlich gehemmt. Die langfristige schwedische und die umsichtige englische Schulreform — diese 1940 in Notzeiten angesetzt — dürfte nicht in einzelnen Maßnahmen, aber im Prozeß der Realisierung vorbildlich sein.

Im Rückblick auf die Diskussion und ihre Probleme hat sich gezeigt, daß in den letzten drei Jahren Fortschritte in der Klärung mancher Probleme der Lehrerbildung und im z. T. weitgehenden Einverständnis über den Entwurf prospektiver Strukturen wie Elemente erzielt werden konnten, wie eingangs erwähnt. Es werden aber auch neue

Probleme aufgeworfen, die im weiteren Gang noch der Lösung und einer größeren Resonanz für prospektive, bereits vorgelegte Lösungen harren. Dies zeigt, daß weitere Diskussion, auch über den vorgelegten Stand hinaus und nach den weiteren Erfahrungen im Realisierungsprozeß, notwendig und fruchtbar ist. Dazu gehört auch die hier nicht mehr zu erörternde Diskussion über Modelle für die Ausbildung von Erziehern im Vorschul-(Elementar-)Bereich und von berufserfahrenen Lehrkräften (z. B. Werkmeistern) für die berufsgerichteten schulischen Ausbildungsgänge in den Sekundarstufen. Hier und sonst im aktuellen Reformprozeß eröffnen sich neue Horizonte der Diskussion.

Literaturverzeichnis

— soweit zum Bericht herangezogen, mit Abkürzungsverzeichnis —

- | | | |
|---------|---|-------------------------------|
| 1.1 | Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Drucksache des Bundestages VI/925 v. 8. 6. 70; B VI, S. 47/52. | = Bericht zur Bildungspolitik |
| 1.2a | Strukturplan für das Bildungswesen. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission v. 13. 2. 70; IV, S. 215/52. | = Strukturplan |
| 1.2b | Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 17; Stuttgart (Klett) 1971. | = Materialien |
| 1.2c | Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (Gesamtausgabe). Stuttgart (Klett) 1966. | = Gutachten |
| 1.3a | Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bd. 1: Empfehlungen. Wissenschaftsrat v. Okt. 1970. | = Empfehlungen |
| 1.3b | desgl., Bd. 2: Anlagen 1 Überlegungen zur Lehrerbildung
2 Neugestaltung von Ausbildungsgängen. | |
| 1.4 | Vermerk vom 15. 9. 1970 zur Harmonisierung der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung. Vergleich der Vorschläge der Lehrerverbände mit Anlagen. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschlands, B-Dok. (zit. LV 2.1 C/S. 7 ff.) | = KMK |
| 2.1 A/C | Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerbildung (mit Synopse und Dokumentation). Bildungspolitische Informationen, hrsg. v. Hess. Kultusminister 1 A, B, C/71. | = HKM |
| 2.2 | Lehrer 1980, Lehrerbildung für die künftige Schule. Empfehlungen der Lehrerbildungskommission des Hochschul-Planungsbeirats des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen von H. Heckhausen, O. Anweiler, A. Dihle, C. Menze u. St. Penselin mit einem Gutachten von O. Ewert; Düsseldorf (Bertelsmann Universitätsverlag) 1970. | = NRW |
| 2.3 | Verordnung über die schulpraktische Ausbildung im Anschluß an die erste Staatsprüfung. Senator für Schulwesen Berlin v. 8. 4. 70; Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin 26, 33, 603 ff. (zit. LV 2.1 C/20 ff.). | = Berlin |

- 3.1 Integrierte Lehrerbildung. Schriften der Bundesassistentenkonferenz Nr. 7, Bonn 1970 (zit. LV 2.1 B/8, 11, 17, 25, 32, 39, 44, 63). = BAK
- 3.2 Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Weinheim (Beltz) 1968. = GesErz
- 3.3 Vorschläge zur Reform von Schule und Hochschule, Gesamtschule und Gesamtlehrerbildung, Gesamthochschule — Personalstruktur. Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, Weinheim (Beltz) 1970. = KPH
- 3.4 Lehrerbildung als Aufgabe der Universität. — F. ROTH, AfE Frankfurt/M., Manuskript (zit. LV 2.1 C/81 ff.). = AfE Pfm
- 3.5 Entwürfe, Grundsätze und Forderungen zur Neuordnung der Lehrerbildung. Arbeitskreis der Seminar- und Fachseminarleiter der Studienseminare für Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland e. V., Beschlüsse der Jahrestagung 1970 in Loccum, Mitteilungen Heft 2/1970. = StS
- 3.6 Überarbeiteter Entwurf zur Neuordnung der Referendarausbildung für das Lehramt an Gymnasien. Initiativgruppe Gießen-Marburg, unterstützt von der Fachgruppe Gymnasium der GEW (Hessen) v. 4. 2. und 3. 3. 1970 (zit. LV 2.1 C/27 ff.). = Entwurf
= Neuordnung
- 3.7a Bundesrahmenplan zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien. Arbeitsgemeinschaft der Assessoren und Referendare aller Bundesländer im Deutschen Philologenverband, in: Südwestdeutsche Schulblätter 69, 3, 1970, S. 13f. (zit. LV 2.1 C/33 ff.). = Bundesrah-
= menplan
- 3.7b Entwurf einer Verordnung über die pädagogische Ausbildung und die zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien v. 22. 5. 1970. Arbeitsgemeinschaft der Assessoren und Referendare im Hessischen Philologenverband, Manuskript (zit. LV 2.1 C/37 ff.). = Entwurf
= Verordnung
- 4.1 a—g Stellungnahmen und Veröffentlichungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Lehrerbildung (zit. LV 2.1 B/28, 35, 36 sowie C/8, 18, 26 und Zeitschr.: Gesellschaft und Schule, Heft 02, S. 73 ff. und Dokument: Die Gesamtschule — GEW Hessen — S. 79 ff.). = GEW
- 4.2 a—d Stellungnahmen und Veröffentlichungen des Deutschen Lehrerverbandes und des Deutschen Philologenverbandes zur Lehrerbildung (zit. LV 2.1 C/8, 14, 16, 44). = Philol.
= Verband
- 4.3 a—c Stellungnahmen und Veröffentlichungen weiterer Lehrerverbände zur Lehrerbildung (zit. LV 2.1 C/12, 13, 44). = Lehrer-
= verbände
- 5.1 Meeting on the role of the university in basic and continued education of teachers. Council of Europe, Conseil de L'Europe, Committee for higher education and research, Strasbourg, 3—4 March 1970 „Conclusions“, CCC/ESR (70) 33 Final (zit. 2.1 C/19 ff.). = Council
= Europe
- 5.2 Vorlage der Reformkommission Hamburg für die Juristenausbildung. Staatliche Pressestelle, Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg Nr. 203 v. 7. 1. 70 (zit. 2.1 C/99 ff.). = Juristenaus-
= bildung
- 6.1 BECK, J. — CLEMENS, M. — HEINISCH, F. — MARKERT, W. — MÜLLER, H. — PRESSEL, A.: Erziehung in der Klassengesellschaft = List-Taschenbücher Erziehungswissenschaft 1661, Mchn. (List) 1970.
- 6.2a BECKMANN, H.-K.: Lehrerseminar, Akademie, Hochschule; das Verhältnis von

- Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Weinheim (Beltz) 1968.
- 6.2b BECKMANN, H.-K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung. Weinheim (Beltz) 1968.
- 6.2c BECKMANN, H.-K.: Zur Problematik der zweiphasigen Lehrerausbildung/Integrales Modell einphasiger Lehrerausbildung/Modell einer Universitätsschule = ADLZ (Niedersachsen) 13/14 (70) v. 15. 10. 70 und WPB 8 (70).
- 6.3 BIGALKE, H. G.: Studienseminar und Lehrerausbildung. Ffm (Diesterweg) 1970.
- 6.4 a/b KLAFKI, W. (u. Mitarbeiter): Erziehungswissenschaft (Funkkolleg). Fischer-Taschenbücher 6106, Bd. 1, T. IV, S. 215 ff. und 6108, Bd. 3 Kap. 10, S. 175 ff., Ffm (Fischer) 1970.
- 6.4c KLAFKI, W.: Gymnasiallehrer-Ausbildung an der Universität und am Studienseminar; Ergebnisse einer Umfrage. In: Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf (hrsg. H. BOCKELMANN/HANS SCHEUERL) Heidelberg 1970.
- 6.5a PREISSLER, G.: Versuche zur Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung. Westermann-Taschenbücher F.7, Braunschweig (Westermann) 1966.
- 6.5b PREISSLER, G.: Lehrerausbildung innerhalb der Hochschulreform. Dtsch. Schule 63, 5, 330/40 (Mai 1971).
- 6.6 ROBINSOHN, S. B.: Modell einer Pädagogischen Fakultät. Wissenschaft und Wirtschaft (Stifterverband der Deutschen Wissenschaft) A 1969 (zit. LV 2.1 C/93 ff.).
- 6.7a ROTH, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover (Schroedel) 1967.
- 6.7b ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 4. (Beitrag H. Tiersch: Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, S. 482 ff.). Stuttgart (Klett) 1969.
- 6.8 Sonderheft Bildung. Frankfurter Hefte, Zeitschrift Kultur und Politik 26. 4 (April 71) Beiträge:
 a) E. KOGON, Die Antinomie emanzipatorischer Prozesse, S. 236 ff.
 b) W. DIRKS, Die Geschichte und das Glück, S. 241 ff.
 c) W. HOFFER, Zwischen Leistung und Lust, S. 247 ff.
 d) J. GIDION, Lehren und Lehren lernen; Lehrerberuf und Lehrerausbildung, S. 321 ff.
- 6.9 Psychologie und Soziologie im Studium der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 6, Weinheim (Beltz) 1966.

Anmerkungen

- 1 Die Zahlenangaben und Abkürzungen beziehen sich auf das Literaturverzeichnis; ggf. sind nach dem Schrägstrich die Seitenzahlen angefügt.
- 2 6.2b und c wird z. B. in den Literaturangaben des Diskussionsentwurfs, hrsg. von HKM, (2.1) nicht erwähnt.
- 3 Z. B. Revision der bestehenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in Hessen, die z. Zt. im Gange ist.
- 4 Zur Zusammenarbeit vgl. 1.2b/15.
- 5 Einen vorzüglichen Überblick wie eine erste Analyse der Hauptpunkte dieser gemeinsamen Richtlinien zur Lehrerausbildung innerhalb der Hochschulreform gibt G. PREISSLER (6.5b).
- 6 Zum Verhältnis zwischen Gutachtergremien und Bildungspolitik vgl. 1.2b/22—23. Zusätzlich ist noch, im Hinblick auf die Vorschläge und Empfehlungen der Wissenschaftler für die Reformen im Verhältnis zu den legislativen und administrativen Instanzen, auf die Ausführungen und die Diskussion von H. ROTH und F. HUSEN zu verweisen (ZPäd, Beiheft 9, 1971, S. 17—46).
- 7 Es bedürfte einer besonderen Analyse, diese Entwicklung zu kennzeichnen. Hier sei nur hingewiesen auf: die Restbestände in der traditionellen Ideologie für die Volksschulbildung

- (1.2c/741, 744), die Konzeption der Päd. Hochschule (1.2c/746ff.), die Abweisung von universitären Ausbildungsschulen (1.2c/745), die Ablehnung einer „berufsbezogenen Einführung des Studiums“ (1.2c/767) sowie die einseitigen Anschauungen in der Bestimmung des Verhältnisses von Grundwissenschaften und Fachwissenschaften (1.2c/743, 773 ff.), von Fachwissenschaften und Didaktik (1.2c/753, 784), von Theorie und Praxis (1.2c/787 ff.) im Vergleich des Volksschullehrers- und des Gymnasiallehrerstudiums. Der abschließende Hinweis auf die Zusammenarbeit der verschiedenen „Lehrerkategorien“ (1.2c/805 ff.) behält nur deklamatorischen Charakter. Zur Kritik an einzelnen dieser Problembereiche vgl. insbes. die Stellungnahmen von H. ROTH (6.7b) und der Arbeitsgruppe um W. KLAFKI (6.4a). In diesem Zusammenhang ist noch zu vermerken, daß G. PRESSLER bereits vor zwanzig Jahren auf die wichtigsten Gesichtspunkte der heute anstehenden und diskutierten Reformen der integrierten und diskutierten Reformen der integrierten und differenzierten Lehrerausbildung mit ausführlichen Begründungen hingewiesen hat (vgl. Hes.. Lehrerzeitung 1949, 1 bis 16 und 1955, 338—349).
- 8 Dies wird u. a. durch die Gegenüberstellung der folgenden Zitate deutlich: (1.2a/281) „Die Vermittlungsaufgabe zwischen den persönlichen Lernbedürfnissen, den wertenden Stellungnahmen des Lernenden und den Forderungen der Gesellschaft wird den Lehrer dann nicht in einen Rollenkonflikt führen, wenn er seine übergeordnete Aufgabe darin sieht, die Möglichkeiten des persönlichen, sozialen und politischen Fortschritts bei Jugendlichen kritisch abwägend so zu behandeln, daß die Bereitschaft geweckt wird, sich für den freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat zu engagieren.“
(3.3/20) „Der Lehrer muß seine Schüler dazu befähigen, die normativen Setzungen eines sozialen Systems als historisch bedingt und an Interessen gebundene Normen zu erkennen, gelenkte Bedürfnisse von tatsächlichen zu unterscheiden, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und ihr eigenes Interesse im Kontext gesellschaftlicher Interessen zu bestimmen.“
 - 9 Hervorhebungen vom Verf. des Berichts.
 - 10 Das gilt ebenso für die Interpretation der „Effektivität des Lehrerverhaltens“ im Hinblick auf die „kognitive Lernleistung“ (H. TIERSCH in: 6.7b/482), wenn nicht hinzugesetzt wurde: Der Lehrer braucht „ein wissenschaftlich erhärtetes Wissen vom System Unterricht, ein Bewußtsein seiner spezifischen Berufsrolle und die lernend erworbene Fähigkeit, beides in die Praxis umzusetzen“ (S. 488).
 - 11 Auf eine Analyse der „autoritären“ Institutionselemente des Systems der „verwalteten Schule“ wird hier verzichtet. Auf die Dokumente in 2.1 B/49, 52, 61, 63 und die Arbeiten von H. RUMPF wird verwiesen.
 - 12 Die weiteren Beiträge aus diesem Sonderheft Bildung (6.8b—d) beleuchten die Problematik aus weiteren Aspekten. Insbes. wird auf folgende Befunde und Anregungen hingewiesen: W. DIRKS: „Ich gehe von der Erkenntnis aus, daß die Menschen als gruppengebundene und ideologie-anfällige, aber grundsätzlich sowohl der Selbstbestimmung als auch der Solidarität fähige Wesen die Geschichte machen . . .“ Dazu weist er hin auf die im Prozeß des Handelns wichtigen Lernmöglichkeiten: „Übersetzungskunst“ i. w. S. und das kompensatorische Miteinander von „Vertrauen und Kritik“ in der Kommunikation. (6.8b/242—243). W. HOFFER (6.8c/250) sieht die „Grenzen der Selbstverwirklichung“ als Motiv, „herrschende Verhältnisse zu ändern“. J. Gidion (6.8d/329) macht als weiteres Element der Berufsfeldanalyse auf „das Verhältnis des Lehrers zur Öffentlichkeit“ aufmerksam und stellt fest, daß diese keine in Fragen der Schule „gebildete Öffentlichkeit“ ist. Das erschwert die Aufgaben des Lehrers.
 - 13 Dabei werden die psychologischen Methoden der Leistungsmessung zum Instrumentarium, dessen richtiger Einsatz wichtiger ist als seine immanente quantifizierende wie qualifizierende, diagnostische wie prognostizierende Methodik.
 - 14 H. ROTH (6.7b/60) sagt dazu: „Die Zeit des ‚geborenen Lehrers‘ ist heute vorüber, die Aufgabe des Lehrers ist zu kompliziert geworden, als daß er sie noch mit instinktiven Impulsen und dem gesunden Menschenverstand lösen könnte . . . Wie in der medizinischen Ausbildung die Praxis am Krankenbett immer mehr in den Vordergrund tritt, so auch beim Lehrer eine didaktisch-klinische Ausbildung, die ihres genau durchdachten und gestuften Ausbaus bedarf . . . Mehr und mehr geht es nicht um die Imitation des Meisterlehrers wie ehemals, sondern um die Meisterung erfahrungswissenschaftlich unterbauter Modelle von Lehrver-

- fahren, die es zu verstehen und einzuüben gilt.“ Diese Feststellungen sind durch den Hinweis auf die stetige Einübung der Lehrerrolle und die Bedeutung der Gruppendynamik im Ausbildungsprozeß zu ergänzen.
- 15 An die erste Anregung in dieser Richtung von F. MINNSEN (Zeitschr. „Gruppendynamik“ 1,1) ist zu erinnern.
 - 16 Diese Anregungen wurden inzwischen in einem Modellversuch des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien Kassel I seit 1 1/2 Jahren vom Verf. eingehend erprobt und weiterentwickelt.
 - 17 Vgl. hierzu auch die Äußerungen des Hess. Kultusministers von FRIEDEBURG in einem Zeitungsausschnitt v. 30. 3. 71: „Eine einphasige Lehrerbildung, wie sie für die Juristen diskutiert wird, scheidet zunächst an praktischen Schwierigkeiten“.
 - 18 Dazu in erster Linie das Standardwerk von H. ROTH: Pädagogische Anthropologie, Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung; Bd. II Entwicklung und Erziehung — Hannover (Schrödel) 1966, 1971.
 - 19 Vgl. auch: Dtsch. Schule 61, 5 (1969), 282/93.
 - 20 Vgl. S. 167 ff. in diesem Band.
 - 21 In Bezug auf: 1.) Übernahme der Lehrerbildung in den Hochschulbereich (Kap. IV — 4.3); 2.) Erziehungs- und gesellschaftliche Studien im Hochschulbereich (Kap. IV — 4.4); 3.) Organisation von Praxis in der Lehrerbildung (Kap. IV — 4.5); 4.) Organisation der Berufseinführung (Kap. IV — 4.6); 5.) Allgemeine Grundsätze der Lehrerbildung (Kap. IV — 4.7).