

Rauschenberger, Hans

Die Spezialisierung der Lehrerbildung auf Schularten und Schulstufen

Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: *Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration*. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 141-147. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Rauschenberger, Hans: Die Spezialisierung der Lehrerbildung auf Schularten und Schulstufen - In: Beckmann, Hans-Karl [Hrsg.]: *Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration*. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 141-147 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232549 - DOI: 10.25656/01:23254

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232549>

<https://doi.org/10.25656/01:23254>

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 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

Die Spezialisierung der Lehrerausbildung auf Schularten und Schulstufen

Die Lehrerausbildung ist im Begriff, sich umzuorientieren. Man kommt davon ab, die verschiedenen Studiengänge den überkommenen Schularten zuzuordnen: anstelle von Gymnasiallehrern, Realschullehrern und Volksschullehrern wird es künftig — trotz vorübergehender Rückschläge — Lehrer an Primarstufen und Lehrer an den beiden Sekundarstufen geben. Es fehlt nicht an Befürchtungen gegenüber dieser Entwicklung. So wird geäußert, es bestehe die Gefahr, daß nach der Verfestigung in einzelne Lehrergruppen, die sich durch Studium, Besoldung und Sozialprestige unterscheiden, nunmehr eine Verfestigung der Stufenlehrergruppen erfolge; die bisherige Ungleichbehandlung im Studiengang und in der Bezahlung werde auch in der neuen Gliederung mit einer gewissen Zwangsläufigkeit wiederkehren; sei bisher der Volksschullehrer gegenüber den Lehrern an weiterführenden Schulen unterprivilegiert gewesen, so werde nun wahrscheinlich diese Rolle an den Primarlehrer weitergegeben.

Diese Probleme kommen nicht von ungefähr. Vieles deutet darauf hin, daß die tendenzielle Entwicklung der Lehrerstudiengänge vor allem dadurch belastet wird, daß man sich vorher nicht genügend klar geworden ist über die Bedingungen, die eine Veränderung der Lehrerausbildung erfordern und welche Art der Änderung sich aus diesen Voraussetzungen ergibt. Daß der Deutsche Bildungsrat sich in dieser Situation entschlossen hat, das Diskussionsmaterial zu veröffentlichen, das seiner Stellungnahme im Strukturplan¹⁾ zugrundegelegt ist, mag zugleich dankenswert und aufschlußreich für den sein, der versucht, die Genealogie eines Kommunikués zu studieren²⁾.

Im folgenden sollen einige Voraussetzungen der Spezialisierung besprochen werden, wobei sich jeder Abschnitt an eine der nachstehenden Thesen hält:

- Die Schule als Fakt und Programm ist Hauptgegenstand der Lehrerausbildung
- Die Spezialisierung innerhalb der Lehrerausbildung ist unerläßlich; es gibt zwei Spezialisierungsprinzipien
- Vor- und Nachteile der Stufenlehrerausbildung
- Das ungeklärte Verhältnis zwischen Kern- und Fachstudium.

I

Der zentrale Gegenstand jeder Lehrerausbildung ist die Schule — in doppelter Gestalt, nämlich als Fakt und als Programm³⁾. Es geht also um die Schule, wie sie ist, und zugleich um die Schule, wie sie sein sollte — obwohl sie wahrscheinlich dennoch nicht so sein wird. Ein Lehrerstudium, das ausschließlich auf das bestehende

Schulwesen hin ausgerichtet wäre, enthielte einen schlechten Begriff von Praxis, dem keine Theorie entspräche. Eine theorielose Schulpraxis wird aber durch ihre bloße Faktizität leicht zur Pseudo-Norm, die dem einzelnen vornehmlich ein Anpassungsverhalten abfordert. Eine derartige Verabsolutierung der Praxis, die das Bestehende schon deshalb akzeptiert, weil es besteht, würde die Lehrerausbildung an die Schule ausliefern, ohne die Chance zu entfalten, die Schule über das Bewußtsein der Lehrer zu verändern. Es soll hier nicht aufgerechnet werden, inwiefern die bisherige Lehrerausbildung dieser Gefahr erlegen ist; es kommt vielmehr darauf an, die Gefahr zu erkennen.

Genauso gefährlich ist der umgekehrte Weg, bei dem die Schule, wie sie ist, gar nicht erst zur Kenntnis genommen wird. Indem man sich mit pädagogischen oder bildungsphilosophischen Reflexionen beschäftigt, ohne sich bei der Realität der Schule aufzuhalten, betreibt man die Folgenlosigkeit einer Theorie, die die Schule allererst zum Messer jener theorielosen Praxis liefert, die nichts versteht als sich selbst.

Gegenstand der Lehrerausbildung ist also die Schule sowohl als Wirklichkeit wie als Möglichkeit wie als Handlungsfeld. — Als Wirklichkeit ist sie Objekt erziehungswissenschaftlicher Analyse, als Möglichkeit ist sie Gegenstand pädagogischer Utopie; erst beides zusammen mag zu dem führen, was WILHELM FLITNER einst eine „pragmatische Geisteswissenschaft“ genannt hat (wobei freilich der Ausdruck „Geisteswissenschaft“ heute im wohlverstandenen Sinne Diltheys extensiv interpretiert werden müßte⁴). Wo dieser Anspruch eingelöst wird, geht die Theorie nach einer ihr inhärenten Notwendigkeit in Praxis über. Eine Ausbildung, die diese innere und äußere Dynamik zu aktualisieren vermöchte, würde ihre Absolventen nicht nur zur Kritik befähigen; sie würde zugleich den antizipatorischen Blickpunkt der Pädagogik herausstellen, ihn der Praxis zugänglich machen und dem einzelnen auf diese Weise die Mitarbeit an Veränderungsprozessen ermöglichen, in denen sich die politische Qualität des Pädagogischen erst manifestiert.

Für den in der Lehrerausbildung Befindlichen besteht die Schwierigkeit des Studiums darin, daß er sich die Schule als sich entwickelnde Bildungsinstitution vorstellen soll, sich selber aber als einen, der auf diese Entwicklung unter gewissen Bedingungen Einfluß nehmen kann. Als Lehrer soll er nicht zum Exekutivbeamten einer den Schülern wie ihm verordneten Schule, sondern zu deren Mitgestalter werden. Demzufolge hätte man die allgemeine Qualifikation des Lehrers folgendermaßen zu umschreiben: Er soll die Fähigkeit besitzen, Schule und Schulunterricht kritisch zu analysieren, ferner die Fähigkeit, aufgrund seiner Analyse prospektive Theoreme zu entwickeln, schließlich die Bereitschaft, an der Verwirklichung entsprechender Vorschläge praktisch mitzuarbeiten.

Eine Ausbildung, die derartige Qualifikationen hervorbrächte, hätte nicht nur die Einheit von Theorie und Praxis im Blick, sondern zugleich den Zusammenhang von Fachwissenschaft, pädagogischer Reflexion und politischer Folgerung⁵).

II

Die Konkretisierung des Studiums bei gleichzeitiger Intensivierung der Theorie ist nur dann möglich, wenn der Studierende sich einem begrenzten Arbeitsfeld zuwenden kann, in dem er sich analytisch und praktisch so entfaltet, daß es für ihn zum Exempel für einen größeren Zusammenhang wird. Die Vorstellung, daß der Volksschullehrer in fast allen Fächern und in allen Altersstufen unterrichten könnte, ist eine Ideologie. Die andere Vorstellung, es sei dem Gymnasiallehrer möglich, seine beiden Unterrichtsfächer in allen Altersstufen zwischen zehn und zwanzig Jahren gleich gut zu vermitteln, ist ebenfalls problematisch, zumal dann, wenn der fachwissenschaftlichen Ausbildung, die nur zum Teil für den Unterricht unmittelbar relevant ist, ein pädagogisch-didaktisches Studium weder inhaltlich noch quantitativ entspricht.

Wenn, wie oben gesagt wurde, das Lehrerstudium Theorie und Praxis miteinander verbinden soll, so wird sich dies nur durch Schwerpunktbildung erreichen lassen. Wenn ferner die Schule das Studienfeld ist, dann müssen die Schwerpunkte des Studiums etwas mit der Gliederung des Schulwesens zu tun haben. In diesem Zusammenhang zeigt sich, daß man über die Gliederung der Lehrerbildung nicht argumentieren kann ohne vorausgegangene schultheoretische und schulorganisatorische Erwägungen. (Die Frage, inwieweit die Strukturveränderung der Gesellschaft Veränderungen im Schulaufbau nach sich gezogen hat und die Frage, inwiefern die Ergebnisse der Begabungsforschung uns zur Änderung des Schulwesens nötigen, spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle. Hier können sie nur andeutungsweise verhandelt werden.) Für das Verhältnis zwischen Schule und Lehrerbildung lassen sich immerhin folgende beide Grundformen angeben.

1. Die Entsprechungsform. — Sie besagt, daß die Qualifikationen, die in der Lehrerbildung angestrebt werden, sich auf das vorhandene Schulwesen beziehen müssen. Infolgedessen hängt die Struktur der Lehrerbildung von der Struktur des Schulwesens ab⁶).

2. Die Überlagerungsform. — Sie geht davon aus, daß es Prinzipien der Lehrerbildung gibt, die alle Lehrer betreffen. Das Prinzip kann allgemein pädagogisch begründet werden und besagt dann etwa dies: „Jeder Lehrer muß sich mit Grundfragen der Pädagogik auseinandersetzen — worin immer diese Grundfragen bestehen mögen. Deshalb ist das Wesentliche des Lehrerstudiums für alle gleich.“ Die fachliche Begründung für dieses Prinzip kann etwa lauten: „Ein Mathematiklehrer muß fachwissenschaftliche und didaktische Grundkenntnisse haben, gleichviel, ob er nun Sechsjährigen oder Achtzehnjährigen Unterricht erteilt.“ Es kann auch allgemein berufsbezogen formuliert sein und heißt dann bündig: „Alle Lehrer sind Lehrer“⁷).

Keiner der Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerbildung empfiehlt eine der beiden genannten Formen „rein“; alle bisher vorgeschlagenen Modelle enthalten beide Formen und versuchen sie miteinander zu vereinen. Umfang und Stellenwert der beiden Formen sind für die jeweilige Lösung wichtig.

Die Entsprechungsform erlaubt offensichtlich eine relativ klare Bestimmung der

Qualifikation eines jeden Lehrertypus. Allerdings wird das Problem dadurch nur verlagert, weil die Lehrerausbildung immer gerade so fortschrittlich oder so revisionsbedürftig wäre wie die Schulformen, auf die sie sich bezieht. Ist beispielsweise das heute noch vorhandene dreigliederte Schulwesen überholt, so trifft dasselbe für eine Lehrerausbildung zu, die nach Grund- und Hauptschullehrern auf der einen und nach Gymnasiallehrern auf der anderen Seite klassifiziert ist.

Die Überlagerungsform scheint einen größeren Überblick über pädagogische Theorien und Traditionen zu bieten; ferner scheint sie berufsständische Probleme der Lehrergruppen zu lösen. So würde die von S. B. ROBINSOHN vorgeschlagene Pädagogische Fakultät „die überlieferte und überholte Trennung der Pädagogischen Hochschulen von den Universitäten überwinden; sie würde der prinzipiellen Gemeinsamkeit der Aufgaben aller künftigen Lehrer und damit den gemeinsamen Ausbildungsbedürfnissen Rechnung tragen“⁸⁾.

III

Da die Mehrheit der Auffassungen immer stärker der Stufenlehrausbildung zuzuneigen scheint, werden im folgenden einige Gesichtspunkte zusammengestellt, die für diese Entwicklung charakteristisch sind. Dabei ist zu vermerken, daß das allgemeinbildende Schulwesen bisher *sowohl* nach dem Stufenprinzip als auch nach dem Prinzip von „Schularten“ mit verschiedenen Inhalten verfahren ist: wir haben nämlich genaugenommen nicht ein dreigliedertes Schulwesen, sondern ein viergliedertes, das in Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium eingeteilt ist. Schon seit einem halben Jahrhundert folgt die Grundschule dem Stufenprinzip; erst vom fünften Schuljahr an gibt es eine Einteilung nach verschiedenen Bildungsinhalten und -zielen. Demgegenüber ist die bisherige Lehrerausbildung eindeutig vertikal gegliedert: auf der einen Seite gibt es die Ausbildung für künftige Grund- und Hauptschullehrer, auf der anderen das Studium für die späteren Gymnasiallehrer.

Für die stärkere Berücksichtigung des Stufengesichtspunktes sprechen sowohl die Verfechter der Gesamtschule wie auch bis zu einem gewissen Grade die Verteidiger des bisherigen Systems, weil auch sie für eine größere Flexibilität des Schulwesens insgesamt eintreten. — Im einzelnen sind es aber vor allem folgende beide Aspekte, über die diskutiert wird:

1. Der erziehungswissenschaftliche Aspekt. — Die Ergebnisse der Begabungs- und Lernforschung⁹⁾ rechtfertigen keine Schulorganisation, die nach fest vorgegebenen Begabungsdispositionen aufgegliedert ist. Was Begabung ist, hängt bis zu einem gewissen Umfang von Art und Inhalt des Lernangebots ab. Damit läßt sich ein Schulsystem nicht mehr grob nach wissenschaftlicher Begabung bzw. praktischer Begabung einteilen. Auf der anderen Seite spricht aus der Psychologie nichts dafür, daß man das Schulsystem nach Altersstufen gliedern müßte. Es gibt keine Reifung, die einzig vom Lebensalter abhinge. In allen Altersphasen ist Lernen umweltbeeinflußt; infolgedessen läßt sich eine Theorie der Schulstufen überhaupt nicht aus-

schließlich auf psychologische Ergebnisse stützen. Heinrich Roth zieht daraus die Konsequenz, indem er eine Entwicklungspädagogik darstellt¹⁰), die um die Umweltabhängigkeit von Entwicklungsprozessen weiß und sie in den entsprechenden pädagogischen Maßnahmen berücksichtigt. Insbesondere hängt das Lernen von sozialen Voraussetzungen und vom Lehren bzw. Erziehen ab¹¹). Dies bedeutet, daß auch die Lehr- und Lerninstitutionen mit ihrer Zielsetzung und Struktur auf die Lernergebnisse, die in ihnen erzielt werden, einen großen Einfluß haben. Die Konsequenz für die Theorie der Schulstufen wäre diese: Von der klaren Funktions- und Aufgabenbestimmung der einzelnen Schulstufen wird nicht nur die Übersichtlichkeit eines nach Stufen geordneten Schulwesens abhängen, vielmehr werden auch die in den Schulen erreichten Lernleistungen von dieser Konzeption mitabhängen.

Eine Theorie der einzelnen Schulstufen ist jedoch erst im Entstehen¹²); aus diesem Grund kann eine stufenbezogene Lehrerbildung im Augenblick nicht konkreter aussehen als das, worauf sie sich bezieht.

Dies bedeutet nun aber nicht, man habe mit der Stufenlehrerbildung zu warten, bis die Theorien der Schulstufen entwickelt seien. Wenn oben gesagt wurde, die sich verändernde Schule sei Gegenstand eines Studiums, in dem der Studierende sich als Einflußnehmender zu begreifen lernen sollte, so ergibt sich: Es gehört zu den Aufgaben der Lehrerbildung, an der theoretisch-praktischen Begründung der Schulstufen, ihrer Funktionen und ihrer Ziele auch dort mitzuarbeiten, wo bestenfalls Anfänge gemacht sind (z. B. im Bereich der Orientierungsstufe bzw. der Sekundarstufe I).

2. Der berufliche Aspekt. — Eine Lehrerbildung, die auf die Berufstätigkeit ihrer Absolventen auf einer bestimmten Stufe zielt, wird nach aller Voraussicht die erforderlichen Qualifikationen besser bestimmen können als eine, die eine solche Unterscheidung nicht trifft.

Hierzu gehört freilich, daß innerhalb der Theorie der jeweiligen Schulstufe die Ausgangslage und die Hauptziele allgemein beschrieben werden. Am Beispiel der Sekundarstufe I würde dies etwa bedeuten, daß jeder Studierende, der sich mit der Orientierungsstufe beschäftigt, unbeschadet seiner speziellen Fächer genau wissen muß, was Zehnjährige in aller Regel bereits wissen, was sie können und wofür sie sich interessieren. Darüber hinaus lernt der Studierende, daß eine der hauptsächlichen Aufgaben der Orientierungsstufe darin besteht, dem Schüler die Wahlfähigkeit aus einem größeren Katalog von Lernangeboten zu vermitteln und im einzelnen die unterrichtlichen Funktionen zu studieren, die zu diesem Ziel führen können. Dies ist längst nicht alles, was zur Theorie der Sekundarstufe I gehört. Es wird aber bereits deutlich, daß jede dieser Stufentheorien auf die vorhergehende Stufe aufbaut und auf die folgende hinweist. Die Stufentheorie arbeitet mit Überlappungseffekt.

Ähnlich verhält es sich mit den Qualifikationen, die der jeweilige Stufenlehrer erwerben sollte. Er sollte immer eine der Anschlußqualifikationen für die vorhergehende oder die nächste Stufe hinzuerwerben¹³).

Die unterschiedliche Bewertung, die die bisherigen Lehrergruppen in der Öffentlichkeit erfuhren, dürfte am ehesten dann ausgeglichen werden, wenn sich die Gleichrangigkeit sowohl des erziehungswissenschaftlichen Kernstudiums wie auch der

Fachstudien begründen lassen, wenn ferner die Gleichheit der Studiendauer und die Gleichheit der Besoldung für alle Stufen gesichert wird. Freilich ist die Befürchtung, es könne zu einer Unterprivilegierung des Grundschullehrers kommen, berechtigt, solange nicht deutlich ist, ob alle genannten Bedingungen erfüllt werden.

IV

Dies alles setzt voraus, daß das erziehungswissenschaftliche Kernstudium sich auch als Kernstudium der Stufenlehrausbildung begründen läßt. Wie immer man seine Inhalte — von denen hier nicht die Rede sein kann — auch faßt, es ergibt sich eine Zweiteilung des Studiums in stufenübergreifende Inhalte und stufenspezifische Inhalte.

Die stufenübergreifenden Inhalte werden in den einschlägigen Modellen¹⁴⁾ mit einer gewissen Übereinstimmung dargestellt und brauchen hier nicht näher erläutert zu werden. Daneben wird aber die Theorie der jeweiligen Schulstufe zu entwickeln sein. Unter dem Blickpunkt, Aufgabe und Funktion der jeweiligen Stufe möglichst konkret darzustellen, müßten ebensowohl die soziologischen, die lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen mit den institutionellen, curricularen und sozialpädagogischen Zieltheoremen zusammengebracht werden — dies alles jedoch nicht im Sammlungsverfahren, sondern integriert in eine Theorie und ausgewiesen durch praktikable Studien- und Forschungsprojekte.

An dieser Stelle erweist sich das Fehlen von Stufentheorien als ein erheblicher Mangel; denn hier geht es um die Bestimmung des Verhältnisses zwischen stufenspezifischem Kernstudium, stufenübergreifendem Kernstudium und Fachstudium. Solange nicht zumindest die allgemeinen Konturen von Stufentheorien entwickelt werden, hängen alle fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und — nicht zuletzt — auch allgemein-pädagogischen Studien in der Luft. Es lassen sich Semesterwochenstunden nicht sinnvoll gegeneinander abwägen, solange man nicht weiß, was in den einzelnen Gebieten behandelt wird.

Anmerkungen

- 1 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970 vgl. vor allem S. 215 ff.
- 2 Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 17. Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung, hgg. von BERNHARD HANSSLER, Stuttgart 1971.
- 3 BERNHARD HANSSLER, HANS MAIER und HEINRICH ROTH schreiben a. a. O. S. 80 unter dem Titel „Schultypenlehrer oder Stufenlehrer“: „Die Frage ist nicht alternativ, die Entscheidung ist abhängig vom je gegebenen Schulsystem. Über diese Selbstverständlichkeit hinaus kommt es darauf an, sich an der vermutlichen künftigen Entwicklung zu orientieren.“
- 4 Vgl. W. FLITNER, Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1957.
- 5 Hierzu kann auf die Schrift Nr. 5 der Bundesassistentenkonferenz „Forschendes Lernen — Wissenschaftliches Prüfen“, Bonn 1970, verwiesen werden.
- 6 Siehe Anmerkung 3.
- 7 siehe SAUL B. ROBINSOHN in: Materialien ... a. a. O. S. 31 ff. und 64 ff.

- 8 ib.
- 9 vgl. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4 *Be-gabung und Lernen*, hgg. von HEINRICH ROTH, Stuttgart 1969.
- 10 HEINRICH ROTH, *Pädagogische Anthropologie* Bd. II, *Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971. Siehe insbesondere Teil I.
- 11 ib. S. 164 ff.
- 12 M. E. enthält der Strukturplan zwar Anregungen zu einer solchen, aber noch lange nicht die Ausführung.
- 13 vgl. Strukturplan S. 233 ff. und Materialien ... S. 115 ff.
- 14 Der Versuch einer Synopse findet sich in: bildungspolitische informationen, hgg. vom Hessischen Kultusminister 1A und 1B 71 „Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerbildung“ und 1C 71 „Dokumentation zur Neuordnung der Lehrerbildung“.