

Stock, Hans

Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen - Überlieferung und Aufgabe

Stock, Hans [Hrsg.]: *Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 213-221. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)*



Quellenangabe/ Citation:

Stock, Hans: Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen - Überlieferung und Aufgabe - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 213-221 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233885 - DOI: 10.25656/01:23388

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233885>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23388>

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.

Kontakt / Contact:

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

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.

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonastraße 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Straße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigstraße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelstraße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelstraße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinstraße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Straße 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinerstraße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Straße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldstraße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannesstraße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Planckstraße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe

In meiner Eröffnungsansprache konnte ich schon in aller Kürze von der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen einiges sagen, über die Institution selbst, ihre Aufgaben, ihre Hochschultage. Der Abschluß dieser Arbeitstagung ist geeignet, vor dem Plenum, also nicht nur im Rahmen des Vertretertages, noch einmal Rechenschaft darüber zu geben, weshalb wir an dieser Sache festhalten sollten, obwohl auch hier Veränderungen nötig sind. Und Sie werden mir erlauben, daß ich dabei einige Erfahrungen aus sechsjähriger Tätigkeit in dieser Konferenz einarbeite, auf die Gefahr hin, daß ich dabei hier oder da nur für mich selbst sprechen kann.

Überlieferung und Aufgabe — das kann nur besagen, die Dinge entwickeln sich auch hier geschichtlich, von ersten früheren Einsichten und Vorhaben ausgehend in fortwährender Auseinandersetzung und Umbildung im Eingehen auf die Wandlungen der Lage und die Veränderungen des gesellschaftlichen Bewußtseins. Die Diskussionen dieser Tage, die Beschlüsse des Vertretertages sind ein Exempel dafür. Ich möchte aus den Erfahrungen der Jahre zwischen dem 5. und 7. Pädagogischen Hochschultag einige Impulse für unsere Weiterarbeit formulieren.

1. Die Konferenz als kritisches Forum der Lehrerausbildung im ganzen

Die Konferenz könnte noch wesentlich mehr dazu beitragen, daß der Austausch von Ideen und Erfahrungen in der Hochschulpolitik der Länder jedem einzelnen Land zugute kommt. Im Bereich der Pädagogischen Hochschulen gibt es diesen übergreifenden kritischen Austausch in viel geringerem Umfang als bei den Universitäten. Ich denke dabei nicht nur an die staatlichen Planungen, sondern auch an Initiativen, die aus den Hochschulen selbst kommen. Während die Lehrkräfte des „Mittelbaus“ und die Studentenschaften überregional organisiert sind und deshalb ihre Konzeptionen bis in die Landespolitik hinein einen ausgeglichenen, universalen Charakter haben — ich gebe zu: Das kann auch gelegentlich Nachteile haben —, denken und handeln unsere Kollegen vielfach regional, intern, allzu sehr an Landesverhältnisse gebunden bis zur partikularistischen Eigensinnigkeit. Im Länderbeirat der Konferenz, die ja als Organ den hochschulpolitischen Föderalismus und Pluralismus repräsentiert und vertritt, sind wir bis jetzt zwar zu „Länderberichten“ gekommen — auch auf den Vertretertagungen, aber das sind schließlich nur Referate über bereits geschehene oder beabsichtigte Veränderungen, sie werden in unserer Konferenz nicht ordentlich durchdiskutiert. Manchmal wird ängstlich geheimgehalten, was sich in einem

Land anspinnt. So kann auch der Vorstand nur schwer dazu Stellung nehmen, und doch könnte das den staatlichen Stellen und der Öffentlichkeit gegenüber recht nützlich sein. Die Konferenz ist noch nicht das anerkannte Forum, vor dem die Länderplanungen sich ausweisen müßten. Ich stelle mir nicht vor, daß es dabei stets eine offizielle einheitliche Auffassung geben sollte, wohl aber eine Anwendung erprobter Kriterien dessen, was grundsätzlich zur Lehrerausbildung gehört, mehr im Sinn einer Niveauprobe als eines Gestaltungsmodells. Indirekt hat die Konferenz durch ihr Generalgutachten von 1965 und durch gelegentliche Einzelstellungen zweifellos politisch gewirkt, doch bedürfte dies einer Konsolidierung und einer offiziellen Absprache und einer Neuorganisation. Die hochschulpolitische Einflußnahme der Konferenz wird freilich niemals über Empfehlungen und Stellungnahmen hinausgehen können. Aber das schon kann relevant werden. Es gewinnen die überregionalen Planungen und Vereinbarungen durch KMK und WRK und Bildungsrat zunehmend Einfluß. Ein Leitartikel der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung sprach kürzlich mit Recht von der deutlichen Tendenz zum Überregionalen in der Kulturpolitik.

Die Universitäten besitzen mit Rektorenkonferenz und Wissenschaftsrat zwei sehr verschiedenartig strukturierte und legitimierte Gremien, die beide übergreifend und unabhängig sprechen und handeln können. Die Lehrerausbildung wird im *Bildungsrat* neu geplant, zu dessen bevorstehenden Vorschlägen u. U. unsere Konferenz als einzige aus den Hochschulen selbst gebildete Instanz wird Stellung nehmen müssen. Ist sie bei der jetzigen Konstruktion dazu in der Lage? Ich habe doch den Eindruck, als wären die Pädagogischen Hochschulen in einzelnen Ländern wie im ganzen noch zu sehr Objekt einer Planung durch hochschulexterne Stellen oder durch einflußreiche Personengruppen. Ich habe zwar auch gesehen, daß es in der Entwicklung der Lehrerbildung in den Ländern die Zugkraft vorbildlich erscheinender Lösungen gibt, ebenso aber die Tendenz zur Eigenbrödelei und zur Beharrung. Die Konferenz in ihren Gremien wäre auch dafür verantwortlich, daß die Weiterentwicklung in vollem Umfang die allgemeine Reformdiskussion berücksichtigt und nicht ungebührlich hinterherhinkt.

Wir sind in einer Umformung unserer Satzung begriffen. Es gibt in 8 Ländern der Bundesrepublik noch selbständige Pädagogische Hochschulen, aber die Entwicklung wird weitergehen. Zur Konferenz gehören auch die hessischen Universitätsabteilungen, das Hamburger Institut, die bayerischen, zur Universität zuzurechnenden Hochschulen. Wir wissen alle, daß die Erziehungswissenschaft unteilbar ist, daß die Ausbildung der Lehrer aller Schularten und -stufen zusammengehört, weil die Schule als Ganzes gesehen werden muß. Vorläufig gibt es neben uns eine Konferenz der Universitätspädagogen und eine Konferenz der Studienseminarleiter, heute schon ein fragwürdiges Nebeneinander, institutionell und sachlich gesehen. Was uns fehlt, ist eine Konferenz, in der alle in Theorie und Praxis an Schule und Lehrerausbildung beteiligten Stellen miteinander sprechen und verhandeln können, also die großen Lehrerverbände, die verantwortlichen Leute aus den Kultusministerien und die Pädagogen der Hochschulen und Ausbildungsstätten sowie die Experten aus der BAK und dem VDS — sofern diese

nicht ohnehin durch die Hochschulen mit vertreten sind. Das soll keine Mammutkonferenz sein, sondern eine Art Gipfelkonferenz der Pädagogen, aber solcher Kontakt ist dringlich geboten. Unsere Konferenz sollte einstweilen ihre Selbstständigkeit behalten und weiterarbeiten, aber eine Querverbindung und Konzentration auf höherer Ebene anstreben.

Umstrukturierung ist auch in der Weise notwendig, daß die Hochschulen zukünftig zum Vertretertag nicht nur Rektoren und Professoren delegieren, sondern Angehörige aller Gruppen. Dies zu bearbeiten, ist eine Kommission eingesetzt worden.

II. Bemerkungen zur Frage der Hochschulreform

In Anknüpfung an das zuerst Gesagte lassen Sie mich darauf hinweisen, daß die Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zur Universität in ungleich besserer Lage sind oder doch sein könnten, was die Frage der Hochschul- und Studienreform angeht. Die Pädagogische Hochschule ist in sich selbst noch immer ein Experiment, dessen Ergebnisse, dessen Zukunft im Grunde noch offen sind. Weder trägt noch belastet uns eine alte Tradition, ein hohes Sozialprestige, eine institutionell fixierte Ideologie. Freilich gibt es Tradition und Ideologie in anderer Art ansatzweise auch hier, aber das ist doch nur bei Selbstmißverständnis und Fehldeutung schon der ursprünglichen Konzeption möglich. Bleibt die Pädagogische Hochschule dem inneren Gesetz, wonach sie angetreten, treu, so kann sie sich gerade nicht mehr auf die Pädagogik der zwanziger Jahre und die damalige Gestalt der Bildner- und Bildungshochschule festlegen, sondern muß die zeitlich aktuellen Notwendigkeiten verstehend aufgreifen, und so unterliegt sie einem dauernden Strukturwandel, um dem wissenschaftlichen, pädagogischen, gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden zu können. Ihre Idee und ihre Gestalt lassen sich nicht aus einem abstrakten Begriff von Bildung oder Wissenschaft ableiten, sie ist der Einwirkung gesellschaftlicher Kräfte, der ständigen Orientierung an den variablen Bedürfnissen der Schule und an den Intentionen der Lehrerschaft intensiv ausgesetzt, und sie muß in solchem Bezugssystem ihre Selbstbesinnung als Hochschule immer neu gewinnen.

Und doch wäre es eine idealisierende Verzeichnung des Bildes, wenn man nicht zugäbe, daß die Pädagogische Hochschule in ihrer Initiative zur Reform durch eine gefährliche Neigung zur unkritischen Übernahme traditioneller Hochschulstrukturen und -formen bedroht ist, die ihrerseits dort, wo sie abgenommen werden, längst fragwürdig geworden sind. Jede Reform kann ja nur so gemeint sein, die Chancen für die erziehungswissenschaftlichen Studien und die diese fundierende Lehre und Forschung zu verbessern, Studium und Ausbildung vernünftiger, zweckmäßiger und ergebnisreicher zu gestalten, dabei aber die alte Frage der Gründerzeit nach der humanen Bildung nicht einfach preiszugeben. Der Umgliederungsprozeß in der westdeutschen Lehrerbildung hat sich begreiflicherweise in der jüngsten Phase des Umdenkens und Umgestaltens zur wissenschaftlichen Hochschule hin primär den formalen Strukturen zugewendet und

dabei die alten klassischen Kennzeichen eines Hochschulstatus gewonnen — nur das Promotions- und Habilitationsrecht sind noch strittig, aber auch diese Privilegien der wissenschaftlichen Hochschule werden erstrebt und stehen vor der Tür. Ich zweifle nicht daran, daß dieser Weg im ganzen zwar notwendig und richtig war und ist dort, wo die Universitäten nicht imstande sind, die Ausbildung aller Lehrer zu übernehmen, was noch weithin der Fall ist. Was ich hier kritisch dazu anmerken möchte, ist nicht zu verwechseln mit einer restaurativen Kritik an der sogen. Verwissenschaftlichung, die ein romantisches Bild von Schule und volkstümlicher Bildung zugrundelegt und der Pädagogischen Hochschule eine Art Erziehungslehre verordnet. Ich meine aber, wir sollten eben nicht unbesehen und nur aus Statusgründen fraglich gewordene Modelle nachahmen. Wir sollten nicht abwarten, bis die alten wissenschaftlichen Hochschulen sich selbst reformieren oder staatlich reformiert werden, sondern mit mehr Phantasie und Gründlichkeit unserer Sache gemäß neue akademische Formen zu finden suchen.

Ich nenne nur zwei Beispiele. 1. Die Rektoratsverfassung mit der üblichen Hierarchie des Lehrkörpers — deren Problematik jedem bekannt ist; die Privilegierung der Ordinarien, möglicherweise nur der Habilitierten, gegenüber der großen Gruppe der Dozenten und anderen Mitarbeiter. 2. Die Übernahme des universitären Studentenrechts, das für eine Pädagogische Hochschule besonders unangemessen und untragbar ist, besonders des Disziplinarrechts.

Man muß verstehen, daß hier oder da Pädagogische Hochschulen in ihrem Existenzkampf überkommene Muster einfach aufgreifen, aber diese Phase sollte jetzt abgeschlossen werden, und wir sollten nicht aus der bisher noch begründeten Sorge heraus, als sogen. eigenständige Hochschulen deklassiert zu werden, auf solche neuen Formen verzichten, wie sie in der Reformdiskussion anvisiert werden. Diese Politik verspricht auf die Dauer größere Erfolge, weil nur dadurch die Leistungsmöglichkeiten realiter gesteigert und ein sachlicher und menschlicher Consensus unter allen Angehörigen der Hochschule einschließlich der Studenten erreicht werden kann. So notwendig Statusanhebung ist — Wirkung und Ansehen gewinnen wir nur durch progressive Leistung und durch Einigung. Ich bitte, mich nicht mißzuverstehen: Ich schütte hier nicht Wasser auf die Mühlen derer, die uns entgegenhalten: erst einmal überzeugende wissenschaftliche Qualität Eurer Arbeit — dann Hochschulprivilegien! Dahinter verbirgt sich erstens oft der Wunsch, diesen aufstrebenden, neuartigen Hochschultypus kleinzuhalten; zweitens ist es doch eine Binsenwahrheit, daß nur wirklich hochschulgemäße Arbeitsbedingungen personeller, materieller und struktureller Art eine Weiterentwicklung der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit ermöglichen. Hier hängt eins am andern. Aber eben darum dürfte es doch gehen: Daß wir den notwendigen Strukturwandel als Bedingung der Möglichkeit für größere Leistungskraft und für einen consensus omnium verstehen und dementsprechend Verfassungen und Satzungen konstruieren. Erst von da aus wird die Pädagogische Hochschule wirksam ihre gesellschaftlichen Aufgaben angreifen können, die Demokratisierung der Erziehung und der Schule.

Ich kann hier unmöglich zu Form und Inhalt all der Organisationsmodelle Stellung nehmen, wie sie bisher von Universitätsreformern, Erziehungswissenschaftlern, Studentenschaft, Bundesassistentenkonferenz, Ministerien, Instituten und Konferenzen oder freien Gruppen von Professoren vorgelegt werden, bis hin zum Vorschlag einer Pädagogischen Fakultät oder Pädagogischen Universität. Das alles bedarf m. E. noch sorgfältiger Sichtung und Überlegung — ganz abgesehen davon, daß es sich dabei auch immer um ein Politikum handelt. Aber bei aller möglichen Divergenz der institutionellen und organisatorischen Lösung dürften jedenfalls einige Kriterien geltend zu machen sein, die ich hier nur auswahlweise und thesenhaft bezeichnen kann:

III. Kritische Aspekte künftiger Lehrerausbildung

1. Wird das Studium der Lehrer insgesamt in die Universität integriert und inkorporiert, so nur in der Form einer voll entwickelten und differenzierten, mit allen Rechten ausgestatteten Institution als Fachbereich oder Abteilung oder Fakultät. Eine nur formale Angliederung oder eine halb isolierte Sonderposition im Universitätsgefüge ist abzulehnen.

2. Jede formale Lösung wird auch daran zu messen sein, wieweit sie inhaltlich einen Ausgleich zwischen erziehungswissenschaftlichen Studien und fachwissenschaftlichen Studien zustandebringt und das Problem der Praxis im Studium bewältigt. Das alte Vorurteil, der Lehrer, jedenfalls qua künftiger Gymnasiallehrer — bzw. weitsichtiger gesagt: als Oberstufenlehrer — müsse erst seine Fächer studieren, bevor er pädagogisch etwas lernen könne, gilt so nicht mehr. Andererseits scheint mir etwa das sehr bedeutsame reformerische Modell ROBINSONS zur Pädagogischen Fakultät nun umgekehrt die Fachstudien fast in den Rang bloßer Begleitstudien zu versetzen. Hier sinnvoll zu differenzieren und zu akzentuieren, ist eine schwierige Aufgabe. Es kann auch eine erziehungswissenschaftliche Überfrachtung und Überforderung geben, die zu neuem Dilettantismus führt — wie denn angesichts der Mannigfaltigkeit der wissenschaftlichen Ansprüche, die an die Vorbildung des Lehrers zu stellen sind, das Problem des Dilettantismus bisher nicht gelöst erscheint. Das gilt auch für die jetzige Pädagogische Hochschule, die in ihrer Studienreform hinsichtlich Schwerpunktbildung und Konzentration der Fächer weiterdenken muß. Ich meine, es zeige sich, daß auch das Studium der Grundschul-, Hauptschul- und Realschullehrer im Grunde einer gegliederten Zeit von 8 Semestern bedürfe, wenn ein tragbares Verhältnis zwischen pädagogischen und fachwissenschaftlichen Ansprüchen in einer Studienordnung, die wirklich zum Studieren verhilft, gefunden werden soll. Die Erziehungswissenschaft selbst ist heute eine sich rasch ausweitende und zugleich differenzierende Disziplin, kooperativ nach vielen Seiten hin zu entwickeln. Die Pädagogische Hochschule sollte diesen Prozeß durch Differenzierung ihrer Lehrstühle und Lehraufträge mitmachen und fördern. Davon zu unterscheiden ist aber die Neuordnung der pädagogischen Studiengänge, die mit solcher Ausweitung in der Selbstdarstellung der Erziehungswissenschaft nicht

Schritt halten können und sollen. In dem weiten Bereich der sogenannten „Grundwissenschaften“ wird es zunehmend auf Spezialisierung und Schwerpunktbildung im Studium hinauslaufen, auf verschiedenartige pädagogische Berufsziele hingeeordnet. Wir brauchen also *eine umfassendere und differenziertere Selbstdarstellung der Erziehungswissenschaften und zugleich die Ausarbeitung sinnvoll sich beschränkender und akzentuierter Studiengänge.*

Auch für den Aufbau des sogenannten Wahlfachstudiums ist zu fordern, daß nicht einfach die universitären Inhalte und Methoden der Fachwissenschaften übernommen und im Kleinformat dargestellt werden. Diese Fachwissenschaften werden an der Universität ebenso universal wie speziell betrieben. Es muß doch sowohl von der Schule wie von der sachlichen Notwendigkeit her eine Überprüfung der traditionellen Lehrinhalte, ihrer wissenschaftlichen wie gesellschaftlich-pädagogischen Aktualität, stattfinden, in allen Fächern, besonders in den sprachlichen Disziplinen mit ihrer historisch-literarischen Orientierung. Das Wahlfachstudium sollte sich nicht ganz aus dem erziehungswissenschaftlich bestimmten Gesamtgefüge emanzipieren, sondern mit fachdidaktischen Kategorien eine Neuordnung der fachwissenschaftlichen Studien intendieren. Das eine wissenschaftliche Wahlfach oder zwei Fächer in 6—8 Semestern zu studieren, ist für den Lehrer erst dann wirklich möglich, nützlich und ergebnisreich, wenn in den Fakultäten und Fachbereichen neue Studienordnungen entstehen, die zwischen Wissenschaftsautonomie und Ausbildungszweck eine Synthese finden.

Entsprechend wären dann die Prüfungsordnungen zu revidieren, die z. T. noch einer Zersplitterung der Studien und einer falsch verstandenen Universalität der Bildung Vorschub leisten.

3. Wo es in einem Land noch mehrere kleine vereinzelte Pädagogische Hochschulen gibt, da sollten sie zusehen, mit allen Mitteln durch Kooperation und Querverbindungen die Isolierung abzumildern. Dabei sollte man aus Erfahrungen anderer Länder, die solche Verbindungssysteme haben, lernen, auch aus deren Fehlern. Wie immer die Lösungen aussehen, sie sollten entwicklungsfähig und offen bleiben und auch den Gesichtspunkt der Rentabilität und Bildungsökonomie nicht vergessen, um mit gutem Gewissen die dazu notwendigen Investitionen beanspruchen zu können. Derartige Zusammenfassungen sollten sich als Keimzelle zu Päd. Fakultäten oder Teiluniversitäten verstehen.

4. Bei dem notwendigen Prozeß der Verwissenschaftlichung der Gesamtlehrerbildung muß der Bezug auf Schule und Praxis nicht nur erhalten bleiben, sondern intensiviert werden. Die Begründung liegt in der Tatsache, daß die Schule es ist, die einer wissenschaftlichen Durchdringung und einer geistig-politischen Anhebung bedarf. Auch eine universitäre Lösung muß dies einkalkulieren. Dazu haben wir heute vormittag einiges gehört. Wenn die Reform der Lehrerbildung mit der Schulreform zusammenhängt, dann gehört notwendig dazu auch eine Kooperation der Hochschule mit der Schulverwaltung sowie mit der Lehrerschaft. Das Zielbild der künftigen Schule muß sich stärker auf das Studium der

Lehrer auswirken, Grundschul-, Fachgruppen-, Fachlehrer, aber in welchen Fächerkombinationen? Müssen in der Schule nicht neue Bereiche eingeführt werden, Wirtschaft und Arbeit, Recht und mehr Technik? Ist nicht der Fächerkanon von Schule und Hochschule zu überprüfen?

Der erst noch voller zu realisierende Hochschulstatus dürfte also nicht bedeuten, in eine sich vornehm dünkende, aber selbstgenügsame und sich isolierende Autonomie von Forschung und Lehre zu geraten, die den Kontakt mit der Praxis verliert, für die sie doch da ist. Mir scheint, auch die Frage einer angegliederten Versuchsschule ist neu aufzunehmen, um reformerische Experimente wissenschaftlich ansetzen und kontrollieren zu können.

5. Das Prinzip der Kollegialität und der Mitbestimmung aller Glieder einschließlich der Studentenschaft ist an einer Pädagogischen Hochschule aufs äußerste ernst zu nehmen. Sofern es nach einem allgemeinen Hochschulrecht, das von der PH in einem Land nicht einfach abgeändert werden kann, im Lehrkörper das Ordinariatssystem gibt, muß durch Festlegung der Arbeitsbedingungen und der Geschäftsordnungen eine Ordinarienherrlichkeit ausgeschlossen werden. Auch sehe ich nicht ein, weshalb es an einer Pädagogischen Hochschule, wenn sie den Status einer wissenschaftlichen Hochschule erhält, z. B. Seminardirektoren geben muß. Die rechtliche und funktionelle Position des sogen. Mittelbaus ist, in Abweichung vom universitären System, neu zu ordnen. Die Einbeziehung von reformfreudigen und als Hochschulmentoren erfahrenen Lehrern aller Schulstufen in den Lehrkörper sollte nachdrücklich angestrebt und gesetzlich geordnet werden. Behinderungen, die aus geltenden akademischen Laufbahnbestimmungen erwachsen, müssen abgebaut werden. Für die so umstrittene Frage der Mitbestimmung der Studentenschaft gilt pädagogisch m. E. der einfache Grundsatz, daß man die Studenten dort mitarbeiten lassen sollte, wo sie mitarbeiten wollen. Es müssen hier endlich einmal Erfahrungen gemacht werden. Die Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Repräsentation ist theoretisch wohl sinnvoll, praktisch darf sie nicht zu einer Alternative führen, weil eine qualifizierte Mitarbeit und Mitbestimmung ohne ausreichende quantitative Repräsentation nicht möglich und aussichtslos ist. Unsere Professorenschaft sollte sich mit dem Gedanken befreunden, daß auch die Ordinarien in Zukunft in den akademischen Gremien nach einem Repräsentativsystem mitarbeiten und vertreten sind. Die Einheit von Forschung, Lehre und Verwaltung ist personell nicht mehr realisierbar, man muß an periodische Trennung der Funktionen denken.

6. Ich spreche mich gegen die Übernahme eines Habilitationsverfahrens aus, das nicht radikal neue Formen findet, wie sie einer erziehungswissenschaftlich bestimmten Hochschule gemäß wären, sofern es dergleichen überhaupt geben muß. Förderung des akademischen Nachwuchses mit allen Mitteln, Studienfreiheit für Assistenten, aber Eignungsnachweis für Berufungen durch wissenschaftliche und pädagogische Leistungen, die nicht an ein starres akademisches Verfahren gebunden sind.

7. Erziehungswissenschaftliche Forschung ist heute im allgemeinen nur noch kooperativ und interdisziplinär möglich. Es bedarf daher des Aufbaus von Fachgruppen und die einzelne Hochschule bzw. den einzelnen Lehrstuhl übergreifenden Forschungsorganisationen. Auch von daher müssen die bestehenden kleinen Hochschulen sich verbinden oder konzentriert werden.

8. Schließlich möchte ich eine Frage berühren, die heute in der Diskussion m. E. zu kurz kommt. Bei aller Kritik an einer allzu direkten Bildungsabsicht, wie sie in der sogenannten überschaubaren kleinen Pädagogischen Hochschule früher vorherrschte, kann die Frage nach dem pädagogischen Denken in der Einheit von Erkenntnis und Verhalten, Intelligenz und Person, nach der persönlichen Eignung und nach der individuellen Bildung des Studierenden und des Lehrers nicht unterdrückt werden. Die Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Durchbildung und fachlicher Ausrüstung ist, gerade im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Studien, kein Argument gegen solche Intentionen. Man sollte nicht einem Wissenschaftsaberglauben verfallen. Wir sprachen früher von dem politisch-, gesellschaftlich-, künstlerisch- und philosophisch-theologisch orientierten und gebildeten Lehrer; wir wollen ihn nicht durch den erziehungswissenschaftlichen „Fachidioten“, den ungebildeten Unterrichtsexperten, ersetzen. Bei aller Konzentration auf die heute vordringliche pädagogische, psychologische, soziologische und fachwissenschaftliche Ausbildung darf im Blick auf die Gesellschaft und auf die Praxis, d. h. die Lebens- und Schulwelt unserer Kinder, der Horizont einer humanen Bildung nicht verengt werden. In der Diskussion wurde die Formel „Kreativität der Person im gesellschaftlichen Kontext“ gebraucht. Die wesentlichen und empfindlichen Dinge, um die es hier geht, lassen sich in der großen Massenhochschule kaum mehr institutionalisieren und nicht sichern. Sie lassen sich vielleicht nur noch durch ein geschicktes System der Binnengliederung verwirklichen, das intensivere sachliche und auch persönliche Kontakte, wechselseitige Kritik und offene Aussprache ermöglicht. Hier hat gewiß vor allem die eigene Arbeit der Studentenschaft eine Aufgabe. Jede Zeit setzt ihre Akzente. Ich möchte die zwei Haupttendenzen, die heute auch die Studentenschaft bewegen, noch einmal ganz uneingeschränkt bejahen; die mit allen modernen Mitteln der Rationalisierung arbeitende wissenschaftliche Spezialausbildung und die politisch-gesellschaftliche Aufklärung des Studierenden, der Lehrer und Erzieher werden will. In dieser Aktivität der Studenten steckt doch zweifellos ein Element wissentlicher und willentlicher Mitverantwortung, das die Hochschulen und ihre Lehrkörper gegen Massenträgheit, apolitische Privatheit und bloßen Berufsmaterialismus entschlossen fördern müssen. Insofern geht es auch dieser studentischen Jugend auf ihre Weise um Humanität und Bildung. Deshalb sollte z. B. die alte Tradition eines Hochschulforums und einer interdisziplinären und interpersonellen Diskussion nicht absterben, auch wenn es um veränderte Inhalte solcher Diskussion geht. Die Pädagogische Hochschule muß die übergreifenden großen Probleme der Zeit aufnehmen: Das Verhältnis von Macht und Recht, Autorität und Freiheit, Atheismus und Glauben, und vor allem auch die Frage einer neuen Moralität.

Dies vorweggesagt und vorausgesetzt, muß m. E. von der Tradition der Hochschule her und im Interesse einer kritischen Selbsterkenntnis auch gesagt werden, daß es im geistigen und im politischen Streit in einer Hochschule wie ganz gewiß auch in einer Schule Regeln und Pflichten einer freien Gesittung gibt; neben Mut, Flexibilität und selbständiger Aktivität so etwas wie Toleranz, Sachlichkeit und Takt. Hierin könnten sich die Generationen, die Gruppen der Lehrenden und Lernenden zusammenfinden. Simplifizierungen, monologisierende Formelsprache, einseitige Anklagen verzerren das Bild der Wirklichkeit und wirken letztlich inhuman.

9. Denkt man an den Plan der Bremer Universitätsgründung, so sollte man sich nun auch daran erinnern, daß hier Abteilungen für Bildende Kunst und Musik vorgesehen waren, die nicht nur Wissenschaft pflegen, sondern zugleich damit verbunden künstlerische Praxis ermöglichen. Auch dieses Erbe dürfte an der Pädagogischen Hochschule nicht in Mißkredit geraten, sondern muß in zeitgemäßer Form weiterentwickelt werden. Ich zitiere: „Die Universität soll nicht nur den Wissenschaften, sondern im gleichen Range auch den Künsten eine Stätte bieten. Denn nach der Überzeugung des Beratungsausschusses kann die neue Hochschule eine universale Einstellung gegenüber der Gesamtwirklichkeit nur dann gewinnen, wenn sie Raum für Forschen wie für Gestalten gibt“. OTTO WEBER, der 1963 diesen Bremer Plan herausgab, hat mir in einem Gespräch gesagt, er habe für diesen Gedanken Anregungen aus dem Bildungsdenken der Pädagogischen Hochschule empfangen. Es ist wohl an der Zeit, dies der Pädagogischen Hochschule ins Gedächtnis zu rufen. Das wissenschaftliche Faktum und die soziologisch-psychologische Analyse ist das eine Element — das Verstehen von Ziel und Sinnstrukturen, das Gestalten und die Frage nach dem Personsein des Menschen im ganzen, das sind die anderen Elemente; beides bedingt einander.

Ich schließe mit dem Wunsch, daß die didaktische Reform die Leistungen der Hochschule und den wissenschaftlichen Ertrag des Lehrens und Lernens steigert; daß sie zu neuer Einigung aller Angehörigen der Hochschule führt; daß sie Raum erobert für ein ruhigeres, selbständiges Studieren des Einzelnen, für die Entwicklung zu kritischem Denken und zu freier Humanität in sozialer Verantwortung. Wir können nicht auf die Weltrevolution warten, sondern wir müssen in unserem kleinen Bereich mit der Reform einsetzen.