

Lehrerbildung

Von Alfred Gleißner

1) Organisierte Lehrer(aus)bildung

Erste Formen organisierter Lehrerbildung finden wir im 18. Jhr. Vorbildlich wirkte der als Klosteroberer und Landesherr für die Schulen seiner Grafschaft Sagan (Schlesien) verantwortliche Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788). Mit dem Zustand des Schulwesens nicht zufrieden, drang er auf ein möglichst flächendeckendes Netz von (Pfarr-)Schulen (Trivialschulen), zusätzlich zur Lateinschule des Klosters. Die Qualität des Unterrichts suchte er durch eine neue Art der Lehrerbildung zu verbessern: Lehrer wurden künftig an einer Musterschule (Normalschule) zentral ausgebildet¹. Ein Lehrplan und neue Lehrmittel entstanden. Der Religionsunterricht wurde eingerichtet, unterteilt nach Katechismusunterricht, den der Pfarrer zu erteilen hatte, und nach Bibelunterricht, den der Lehrer als eine Art von Propädeutik für den Katechismusunterricht erteilte. Die Schulaufsicht vor Ort hatte der Ortspfarrer wahrzunehmen.

Felbiger wurde durch seinen Eifer für die Schule über die Landesgrenze hinaus so bekannt, daß ihn Kaiserin Maria Theresia 1774 nach Wien berief², um das Volksschulwesen neu zu ordnen. Noch im gleichen Jahr leitete seine Allgemeine Schulordnung für die Normal-, Haupt- und Trivialschulen wichtige Schulreformen — nach dem Beispiel Sagens — ein.

Die pädagogischen Motive Felbigers liegen sicher nicht mehr im Bereich jener funktionsbezogenen Einschränkungen, wie sie für die Schulen vorher typisch waren. Sein Ziel ist die Hebung der Allgemeinbildung; dabei mißt er der religiösen Unterrichtung hohen Wert bei. Die Vertreter der Kirche sind für ihn die am meisten geeigneten Personen, für das Wohl der Schule die Verantwortung zu übernehmen; sie können sich in der Wahrnehmung ihrer Pflicht auf einen zunehmend besser ausgebildeten Lehrerstand stützen. Dabei wird es sich auf Dauer als verhängnisvoll erweisen, wenn ein Geistlicher ohne Lehrerausbildung die Aufsicht über einen ausgebildeten und täglich unterrichtenden Lehrer führen soll (Geistliche Schulaufsicht).

Mit der sukzessiven Einführung der allgemeinen Schulpflicht bauen die Staaten auf dem Vorhandenen auf. Sie übernehmen die Unterteilung in Volksschulen und Lateinschulen, seit dem Neuhumanismus in ihrer klassischen Form als Gymnasium bezeichnet. Bestehen bleibt die geistliche Schulaufsicht, — schon mangels vorhandener Alternativen;

¹ Felbigers Bedeutung liegt vor allem in der durch seine spätere Stellung bedingten Breitenwirkung seiner Reformen. Das Anliegen, die Schule durch eine bessere Lehrerausbildung zu verbessern, ist erheblich älter. So gründete z.B. August Hermann Francke schon 1696 in Halle ein Seminarium praeceptorum, vgl. Ferdinand Graf/Konrad Ronecka, Lehrer/Lehrerin, in: Leo Roth (Hg.), Pädagogik, München 1991, Seite 1005.

² Für seine bahnbrechenden Neuerungen erhielt Felbiger Anregungen aus Berlin; dort unterhielt er mit dem (protestantischen) Minister Johann Julius Hecker lebhaft Kontakte.

doch wird neben der Erfahrung auch die Auffassung der Kirchen, daß Erziehung Teil der Seelsorge sei, gerne akzeptiert. Ausgebaut wird die Lehrerausbildung in Lehrerbildungsanstalten, denen — neben der oben bereits genannten Musterschule (Normalschule) — ein Seminar angeschlossen ist; zugelassen werden noch mehr als 100 Jahre lang nur männliche Bewerber³. Religiosität und Konfessionalität sind wichtige Fundamente; Lehrendienst und Kirchendienst sind nach wie vor miteinander verbunden.

Die Volksschullehrerausbildung ändert sich erst nach 1919. Die Weimarer Verfassung bestimmte in Art. 143, Abs.2: »Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Recht einheitlich zu regeln«. Das notwendige Gesetz erschien nicht. Die Reichsschulkonferenz 1920 erwog die Ausbildung von Volksschullehrern an Universitäten oder an Pädagogischen Hochschulen⁴. Infolgedessen entwickelte sich regional das Ausbildungsniveau unterschiedlich, mehrheitlich jedoch in Richtung Pädagogischer Akademien oder Pädagogischer Hochschulen. Die Ausbildung an der Universität schien weniger geeignet, weil dort ein Student nur wenige Fächer studieren, an der Schule aber alle erteilen müsse, und weil der vorrangige erzieherische Auftrag der Volksschule an der Universität keine adäquaten Ausbildungsmöglichkeiten fände⁵.

Im Bereich der Verbindung zwischen fachtheoretischem Studium und Einführung in die Schulpraxis liegt den volksschullehrerbildenden Institutionen an einer intensiven Integration von Theorie und Praxis⁶.

Bildungsziel der Volksschulen in dieser Epoche ist die Hebung der allgemeinen Volksbildung auf ein Niveau, das das Erlernen nicht-akademischer Berufe ermöglicht. Auch der Persönlichkeitsbildung wird Wert beigemessen, indem der konfessionelle Religionsunterricht — im allgemeinen immer noch in der Zerteilung von Katechismus- und Bibelunterricht — selbstverständliches und alle verpflichtendes Unterrichtsfach ist und die Präsenz der Religion durch die Kirchen auch darüber hinaus durch Schulgebet, Schulgottesdienste, klassenweisen Empfang von Sakramenten unbestritten ist. Darum ist auch die Lehrerausbildung im allgemeinen konfessionell⁷. In Bayern wird der Wichtigkeit konfessioneller religiöser Erziehung durch die katholische oder evangelische Bekenntnis-

³ Die Sorge für eine verbesserte Lehrerbildung erfüllte in der Zeit der Wirksamkeit Felbigers viele Schulmänner auch in anderen Ländern: so erhielt z.B. Johann Gottfried Herder in Weimar 1777 den Auftrag zur Ausarbeitung eines Planes für ein Lehrerseminar. Nach Überwindung zahlreicher Schwierigkeiten konnte es am 31.3.1788 eröffnet werden, vgl. Christoph Fasel, Herder und das klassische Weimar. Kultur und Gesellschaft 1789–1807, Frankfurt 1988, Seite 56.

⁴ Vgl. Bernhard Albers, Lehrerbild und Lehrerbildung. Aachen 1988, (Religionspädagogik heute, Bd. 19), Seite 47f.

⁵ Vgl. Bernhard Albers, a.a.O., vor allem S. 50–55.

⁶ Zur Auseinandersetzung, ob das Volksschulstudium an der Universität oder an einer nichtuniversitären Institution stattfinden soll, vgl. Bernhard Albers, a.a.O., Seite 55–76.

⁷ Die (Volksschul-)Lehrerausbildung wurde fast überall konfessionell organisiert, wie sie es auch schon vor 1933 war. Bernhard Albers weist darauf hin, daß von 15 Pädagogischen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen 12 konfessionellen Status haben, a.a.O., Seite 78. Die Konfessionalität der Lehrerbildung wurde in der Folge immer wieder in Frage gestellt, weil sie dem wissenschaftlichen Anspruch der Ausbildung widerspricht. Wegen der Verflechtung zwischen Kirchen und Schule hielt man allerdings einen theologischen bzw. religionspädagogischen Lehrstuhl für notwendig; für den Religionsunterricht vertritt dieser Lehrstuhl das Anliegen der Fachdidaktik; vgl. Bernhard Albers, a.a.O., Seite 66.

schule Rechnung getragen⁸. Sie weicht erst 1968 der Christlichen Gemeinschaftsschule⁹. Zwar geht die geistliche Schulaufsicht 1919 zu Ende, aber der Religionsunterricht an allen öffentlichen Schulen erhält jetzt und erneut im Grundgesetz von 1949 Verfassungsrang.

Bewerber für das gymnasiale Lehramt studieren die von ihnen angestrebten Fächer an der Universität. Dort erhalten sie auch eine allgemeine Einführung in die Pädagogik, jedoch ohne »daß die Perspektive der späteren Berufstätigkeit als Lehrer überhaupt nur ins Auge gefaßt und zum Bezugspunkt für das Studium gemacht bzw. als Studienelement in die Ausbildung einbezogen wurde«¹⁰; der Schulwirklichkeit begegnen sie erst nach dem Studium im sogenannten Referendariat.

Ziel des Gymnasiums und der ihm nach und nach gleichgestellten anderen Höheren Lehrveranstaltungen ist für einen Teil der Schüler die Mittlere Reife, die das Eingangstor gehobener Berufslaufbahnen darstellt, und für die Masse der Schüler die allgemeine Reife. Darunter wird vor allem Studierfähigkeit verstanden. Der Persönlichkeitsbildung wird großer Wert beigemessen; für die Gegenwart von Religion und Kirche in der Schule gilt dasselbe wie für die Volksschulen; vielleicht gilt es sogar noch mehr, weil den Höheren Lehranstalten hauptamtliche geistliche Studienräte zugeordnet sind, die — ohne besondere Ausbildung für diese Funktion, auch ohne Teilnahme an der 2. Ausbildungsphase (Referendariat) — dem Lehrerkollegium auf Dauer angehören und der Schule ganz zur Verfügung stehen¹¹.

Die Zeit des Nationalsozialismus brachte den Versuch, das Unterrichtsziel unverändert bei Berufstätigkeit bzw. Studierfähigkeit zu belassen, aber die Persönlichkeitsbildung dezidiert in der Richtung der national-sozialistischen Ideologie als eines völkisch und rassistisch indoktrinierten Menschen zu verändern. Demzufolge unterlagen vor allem der Religionsunterricht und die religiösen Elemente des Schullebens — eigentlich abgesichert durch das Reichskonkordat — zunehmenden Einschränkungen, nicht selten auch Repressalien. Erinnert wurde gerade in jüngster Zeit an den Versuch der Nationalsozialisten, die Kreuze aus den Schulstuben zu entfernen; hier wie überhaupt zeigten sich die Kirchen als engagierte Verteidiger ihrer Interessen an der Schule.

2) Nach 1945

Nach 1945 wurde die Tradition wieder aufgenommen, wie sie bis 1933 bestanden hatte: Unterrichts- und Bildungsziele, Lehrerausbildung für Volksschulen (und an eigenen

⁸ Bekenntnisschulen als Alternativen zu den Simultanschulen wurden nach 1945 in den Regionen der (westl.) Besatzungszonen wieder zugelassen, wo sie bis 1933 bestanden hatten.

⁹ Seit dem Volksentscheid vom 7.7.1968 lautet Art. 135 der bayer. Verfassung: »Die öffentlichen Volksschulen sind gemeinsame Schulen für alle Volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse unterrichtet und erzogen«.

¹⁰ Leo Roth, in: ders. (Hg.), Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München 1980, Seite 23.

¹¹ Der letztgenannte Gesichtspunkt ist allerdings dahingehend einzuschränken, daß auch größere Volksschulen vor allem in der Stadt hauptamtliche geistliche Religionslehrer hatten, — auch diese ohne besondere Ausbildung für die schulische Funktion.

Instituten für Berufsschulen) bzw. für Gymnasien. Freilich flossen auch wichtige neue Ideen und die Früchte der Erfahrungen in den Neuanfang ein¹².

Die wichtigste didaktische Veränderung war die Wende zur Curriculum-Didaktik in der Mitte der 60er Jahre¹³. Damit wanderte der Schwerpunkt von den Unterrichtsinhalten zu den Unterrichtszielen. Der materiale Bildungskanon verlor an Bedeutung, wichtig wurde der Erwerb von Befähigungen (Qualifikationen), die das Bestehen von Ansprüchen jetziger und vermutbarer künftiger Lebenssituationen ermöglichen. Mit der Curriculums-Didaktik entstanden neue didaktische Kriterien, wie etwa Lernzieltaxonomien¹⁴ und curriculare Lehrpläne¹⁵. Der Fortschritt der Kommunikationstechnik erlaubte und erforderte neue Anschauungsmittel. Auch eine neue Generation von Schulbüchern und Schülerarbeitsmitteln erschien auf dem Markt.

Zweifellos traf die curriculare Wende die Schule in einer ernsten Krisensituation; ihre rasche Akzeptanz verdankt sie der Hoffnung, vermittels der curricularen Didaktik einen Ausweg aus der Krise zu finden. Tatsächlich hatten angesichts der immer unübersichtlicher werdenden Stofffülle in den Lehrplänen führende Pädagogen¹⁶ schon vor Robinsohns Buch radikale Reduzierungen gefordert (Was lernen?); in diesen Forderungen findet sich auch der Wunsch nach Legitimierung der einzelnen Unterrichtsinhalte (Warum lernen?); unter dem Einfluß der Empirischen Pädagogik und der Lernpsychologie wechselte der Schüler vom Unterrichtsobjekt zum Unterrichtssubjekt und wurde mit seinen Fragestellungen und Lernmöglichkeiten konstitutiv für den Unterricht (Wie lernen?).

Die gesellschaftlichen Turbulenzen der ausgehenden 60er Jahre stellten traditionelle Schulsysteme sehr kritisch in Frage¹⁷. Die Legitimität einzelner Schulfächer wurde angezweifelt und die Abschaffung der Verknüpfung von Lebensperspektiven mit Schullaufbahnen wurde gefordert.

¹² Hans-Karl Beckmann warnt zu Recht vor der Annahme eines allzu einfachen Anknüpfens zwischen 1933 und 1945, Zur Lehrerbildung in den Jahren 1967–1987 — Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Edeltraud Röbe (Hg.), Schule in der Verantwortung für Kinder, Perspektiven pädagogischen Denkens und Handelns, Ulm 1988, 177.

¹³ Grundlegend für diese Wende Saul B. Robinsohns Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967. Der Curriculum-Impuls traf auf die gerade stattfindende Diskussion zwischen geisteswissenschaftlicher Didaktik (Wolfgang Klafki) und lerntheoretischer Didaktik (»Berliner Schule«) und erschien im Augenblick als die rettende Alternative, — eine Hoffnung, die sich nicht erfüllte. Trotzdem entstand eine ganze Heerschar von Lehrplänen nach den Maßstäben der curricularen Didaktik und bestimmte auf Jahre hinaus den Unterricht. Vgl. Hans-Karl Beckmann, a.a.O., Seite 179f, und Thomas N. Kahl, Lehrerbildung. Situation — Analyse — Vorschläge, München 1979, 98f.

¹⁴ Viele davon aus dem Ausland importiert, wie z.B. B.S. Bloom/D.R. Krathwohl, Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, 2 Bde., New York 1956 und 1964; oft nur verständlich vor dem Hintergrund der Diskussion um das programmierte Lernen, erheblicher Einfluß der behavioristischen Theorien, wie z.B. R.F. Mager, Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim 1965.

¹⁵ In der damaligen BRD etwa seit Beginn der 70er Jahre, nach und nach für alle Fächer.

¹⁶ Zu nennen sind u.a. Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki.

¹⁷ Wichtig dazu ist der Einfluß der Frankfurter Schule »mit den Zielen der Demokratisierung, Emanzipation und Chancengleichheit«, Hans-Karl Beckmann, a.a.O., 178.

Unter den Schulfächern war es besonders der Religionsunterricht, der angegriffen wurde, weil durch ihn den Kirchen massive Einflußmöglichkeiten auf die nachwachsende Generation eingeräumt wurden¹⁸.

Wichtiger noch waren die Forderungen, die Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem besser zu gewährleisten. Es entstanden entweder vielfältige Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Schularten im zwei- oder dreigliedrigen Schulsystem und ganz neue qualifizierende Schulabschlüsse oder — radikaler — neue Schulsysteme in der Form der Gesamtschule¹⁹.

Wenig beachtet, aber von nicht minderer Bedeutung war in den zurückliegenden 30er Jahren der Ausbau von zwei bislang eher marginalen Schulsystemen: der Sonderschulen und der Berufsschulen.

Die Sonderschulen differenzierten auf der Grundlage des Fortschritts diagnostischer und therapeutischer Möglichkeiten ihre Schularten nach den Fördermöglichkeiten bestimmter Behinderungen; sie entwickelten eigene Lehrpläne und eigene schülersituationsbezogene Unterrichtsorganisationen und (nicht selten auch) -methoden²⁰.

Aus den früheren gewerblichen, kaufmännischen, landwirtschaftlichen und hauswirtschaftlichen Berufsschulen ist inzwischen ein eigenständiges Schulsystem mit einer fast verwirrend großen Zahl von Schularten und den unterschiedlichsten Abschlußmöglichkeiten geworden²¹.

In den 50er und 60er Jahren wurden die Volksschullehrerbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen umgewandelt²². Schon 1958 hatten die Bundesländer Hessen und Bayern beschlossen, die Pädagogischen Hochschulen unter weitgehender Wahrung ihrer Selbständigkeit den Landesuniversitäten anzugliedern. Damit sollten die Pädagogischen Hochschulen der Universitäten in die Lage versetzt werden, durch das ihnen jetzt zukommende Promotions- und Habilitationsrecht den Nachwuchs für ihre Lehrkörper selbst auszubilden. Die bisherige Doppelfunktion ihrer Dozenten, nämlich für eine wissenschaftliche Theorie *und* für Teile der schulpraktischen Ausbildung zuständig zu sein, hatte bis jetzt das Problem nicht gelöst, ob die besseren Dozenten aus der Wissenschaft (Universität) oder aus der Schule kommen sollten²³. In den 70er Jahren erfolgte die Inte-

¹⁸ Die kath. Kirche beschäftigte sich mit diesem Problem bei der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnis ihrer Beratungen war der Beschluß *Der Religionsunterricht in der Schule* und — sachlich damit verbunden — das Beratungspapier über *Das katechetische Wirken der Kirche*.

¹⁹ Gerade diese Entscheidung wurde politisch regional verschieden getroffen.

²⁰ Die Entwicklung der Sonderschulpädagogik ist derzeit noch sehr im Fluß. — Auch die Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen hat die Universität übernommen.

²¹ Im Bereich der Beruflichen Schulen ist die Entwicklung noch nicht zu Ende gekommen. Auch die Ausbildung für das Lehramt an Beruflichen Schulen hat die Universität übernommen.

²² Den Weg bereitete das »Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen« vom »Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen« vom 5.9.1955. Vgl. dazu Bernhard Albers, a.a.O., 54f. In Nordrhein-Westfalen wurden z.B. 1962 aus den Pädagogischen Akademien Pädagogische Hochschulen, ders. a.a.O., 56.

²³ Vgl. Bernhard Albers, a.a.O., 59. Oskar Hammelsbeck spricht von der Trias einer (wissenschaftlichen) »Erziehungswissenschaft«, einer (lehrer- und erziehungskonformen) »Bildung« und einer (praktischen) »Bindung an die Schule«, ebd. 59f. Vor allem wegen der an zweiter Stelle genannten Aufgabe sollte Lehrerausbildung in kleinen überschaubaren Gruppen mit einem Mindestmaß von gemeinsamem Leben (z.B. gemein-

gration der (bisherigen Volksschullehrer-) Ausbildung an die Universitäten²⁴. Dort wurde die bisher von den Pädagogischen Hochschulen geleistete Lehrerbildung zeitweilig in einer eigenen Fakultät geschlossen weitergeführt. Nach wenigen Jahren wurden diese Fakultäten aufgelöst und die Lehrstühle den jeweils nächststehenden Fakultäten (Bezugsfakultäten) zugewiesen.

Damit erhielten die Lehrstühle auch das Promotions- und Habilitationsrecht in ihrer Fachwissenschaft.

3) Universitäre Lehrerbildung

Aus verschiedenen Gründen fiel die Entscheidung, die Ausbildung für alle Lehrämter den Universitäten zu übertragen. Zwei dieser Gründe seien hier ausdrücklich genannt:

Einmal die in den 60er/70er Jahren vorherrschende Wertschätzung der Wissenschaft(en), mithin der wissenschaftlichen Erkenntnisse; dies betraf vor allem das naturwissenschaftliche Gebiet (mit seinen in jener Zeit atemberaubenden Fortschritten); die nicht-naturwissenschaftlichen Disziplinen suchten an dieser Entwicklung teilzuhaben, vor allem durch die möglichst breite Übernahme naturwissenschaftlicher Methoden: Empirische Forschung wurde in vielen Disziplinen betrieben (und führte ihrerseits zu neuen und wichtigen Ergebnissen).

Es war nicht länger einsichtig, daß nur die Studiengänge des gymnasialen Lehramts wissenschaftlich ausgebildet werden sollten, die Studiengänge aller anderen Lehrämter jedoch auf eine Ausbildung unterhalb des wissenschaftlichen Levels verwiesen bleiben, damit auch ausgeschlossen von der Partizipation an wissenschaftlicher Forschung. Für die nicht-gymnasialen Lehramtsstudiengänge bedeutete dies insofern eine Änderung der Studien- und Prüfungsordnungen, als jetzt nicht mehr alle Fächer des Kanons zu studieren waren, sondern aus der gesamten Palette des Kanons einige Unterrichtsfächer ausgewählt werden mußten und das Studium sich auf diese Fächer konzentrierte bzw. beschränkte²⁵. Der Zweifachlehrer schien allerdings den Bedingungen der Volksschule mit dem bewährten Klaßlehrerprinzip nicht angemessen; infolgedessen blieb es in diesem Bereich beim Studium von vier Fächern²⁶. Dieses gemäßigte Klassenlehrprinzip kommt vor allem den Grundschulkindern entgegen, die personale und stabile Zuwendung brauchen, weil sie — mehr als größere Schulkinder — über die Persönlichkeit der Lehrkraft zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand kommen²⁷. Die Mehrzahl der studierten Fächer bringt den Vorteil, daß Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen

same musische Betätigung) erfolgen. Hierfür schien der Rahmen einer Universität wenig geeignet, vgl. Bernhard Albers, a.a.O., 53 und 68. Die Fachdidaktiken gehörten zum wissenschaftlichen Bereich, ebd. 60–64

²⁴ In den alten Bundesländern mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Schleswig/Holstein.

²⁵ Das Studium aller Schulfächer könnte zu »enzyklopädischer Halbbildung und zum Dilettantismus« führen, befürchtete der Deutsche Ausschuß, vgl. Bernhard Albers, a.a.O., 60.

²⁶ Bei Studiengängen, in denen mehr als zwei Fächer studiert werden, werden unter den Fächern verschiedene Gewichte gesetzt.

²⁷ Vgl. Hans F. Schmidt, Problematische Primarlehrerausbildung, in: Leo Roth (Hg.), Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München 1980, 74.

mehr Zeit in »ihrer« Klasse verbringen können. Sie bringt allerdings auch den Nachteil mit sich, daß es schwierig ist, diese auf wissenschaftlichem Niveau studierten Fächer zum Ende der 1. Ausbildungsphase adäquat zu prüfen, ohne die Zahl der Einzelprüfungen ins Uferlose steigen zu lassen²⁸. Der (An-)Erkenntnis der Bedeutung der verschiedenen entwicklungspsychologischen Phasen jüngerer und älterer Volksschüler und den daraus resultierenden unterschiedlichen didaktischen Entscheidungen entsprach die Trennung zwischen einem Studiengang für Grundschullehrer und einem Studiengang für Hauptschullehrer²⁹.

Solche Überlegungen werden verständlich vor den o.g. Veränderungen im pädagogischen und schulpolitischen Bereich. Wenn Schulen durchlässig sein sollen, um die Chancengleichheit verschiedener Gesellschaftsgruppen und unterschiedlich an das Bildungssystem angekoppelter Regionen zu verbessern, konnte nicht länger vertreten werden, daß aufeinander verwiesene Schularten von einer qualitativ wesentlich unterschiedlich ausgebildeten Lehrerepopulation unterrichtet wurden³⁰.

Zum anderen drängte der immer höher Anspruch der Eltern an die nicht-gymnasialen Schularten nach einer besseren Lehrerausbildung: die Übertrittsquote in weiterführende allgemeinbildende Schulen wuchs lawinenartig an. Dazu bewog die Meinung, daß ein höherwertiger Schulabschluß — nach verbreiteter Meinung: fast von selbst — zu besseren Berufschancen und damit zu einer komfortableren Stellung im Leben führen würde. Damit wurde das Erreichen von guten Lernerfolgen für viele Schüler notwendig³¹. Schon die Grundschule wurde zur Leistungsschule. Das Ausleseprinzip verschärfte sich. Das war für die Schule — in besonderer Weise für die Grundschule, aber auch für die beiden ersten Klassen der Hauptschule (zumindest dort, wo die Realschule mit der 7. Jahrgangsstufe beginnt³²) — von einschneidender Bedeutung. Von den zwei Bildungszielen (Menschenbildung und Vermittlung von Sachwissen) erlangte die Wissensvermittlung einen so hohen Stellenwert, daß auf den erzieherischen Auftrag der Schule zwangsläufig weniger Gewicht gelegt werden konnte. Dies ist um so bedenklicher, als Kinder heute der erzieherischen Zuwendung dringender bedürften, weil die Sozialisationsinstanz Familie

²⁸ Über Prüfungs- und Studienordnungen suchen folgende Maßnahmen Abhilfe zu schaffen:

1. Die Prüfung des Studiums wird dadurch entlastet, daß einige Fächer schon während des Studiums abgelegt und abgeprüft werden (Zwischenprüfung).
2. Nicht alle Teildisziplinen müssen durch schriftliche oder mündliche Prüfungen nachgewiesen werden. Einige Teildisziplinen (meist nach Wahl der Studierenden) werden durch den Erwerb des Nachweises der erfolgreichen Teilnahme (»Schein«) nachgewiesen.

Gerade die letztgenannte Maßnahme führt zum Erwerb vieler Scheine, je nach Fächerverbindung etwa 25 Nachweise. Angesichts einer zeitlich begrenzten Studienzeit kann sich daraus ein Studieninteresse ableiten, das vorrangig das Sammeln der (notwendigen) Scheine betreibt; Hans-Karl Beckmann kritisiert: »Das Studium ist weitgehend zu einem ›Schein-Studium‹ im doppelten Sinne des Wortes verkommen«, a.a.O., 187.

²⁹ Bzw. Primarstufenlehrer und S-I-Lehrer. Belege bei Bernhard Albers, a.a.O., 81.

³⁰ Die hier — und im folgenden — behandelten Gründe bewirkten auch die Intensivierung der Ausbildung der für die vorschulische Ausbildung (Kindergarten) Verantwortlichen. Sie findet fortan an Fachakademien statt.

³¹ 1970 traten 19% der Schüler in die Realschule und 20% in das Gymnasium über; 1990 gingen 26% zur Realschule und 31% zum Gymnasium, vgl. Klaus Hurrelmann, Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, München 1994, 90.

³² Wegen der gestiegenen Ansprüche der Ausbildungsbetriebe auch bedeutungsvoll für die übrigen Klassen der Hauptschule.

ihre erziehlichen Pflichten nicht mehr selbstverständlich und umfassend erfüllen kann. Dies wiederum hatte Rückwirkungen auf die Schüler, die jetzt in eine neue Lernatmosphäre kamen und mehr als früher unter Leistungsdruck gerieten. Konkurrenzdenken, Überforderungen und — bei nicht erreichten Leistungen — Marginalisierung mit möglichen psychischen Beschädigungen wurden zahlreicher. Gravierend verstärkte sich das Problem einer insgesamt schwieriger werdenden Schule, als vermehrt Kinder aus Familien ausländischer Muttersprache eingeschult und im allgemeinen zusammen mit den deutschen Kindern zu unterrichten waren. Aus deutschen Familien kamen vermehrt Kinder aus Ein-Kind-Familien oder aus unvollständigen Familien.

Unter den mit Letzterem angesprochenen Problemen defizitärer Sozialisation hatte der Unterricht insgesamt zu leiden (Medienkonsum), als auch einige Unterrichtsfächer im Besonderen, z.B. der Religionsunterricht wegen zurückgehender religiöser und insbesondere kirchlicher Sozialisation.

Es ist demnach ein ganzes Bündel von im Wesentlichen neuen und zusätzlichen qualitativ komplexen Aufgaben, für die Lehrer in ihrer Ausbildung ausgerüstet werden müssen. »Soll ›mit der Forderung wissenschaftlicher Ausbildung der Volksschullehrer ernst gemacht werden, dann kann diese nur von den Universitäten oder von Technischen Hochschulen mit universaler Basis getragen werden‹«, forderte 1963 die Westdeutsche Rektorenkonferenz³³. Die Entscheidung, ihre Ausbildung künftig auf volles akademisches Niveau anzuheben, war angemessen³⁴. So bestimmte das Bayerische Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) 1974: »Das Studium für ein Lehramt ist an einer staatlichen³⁵ Universität oder Kunsthochschule ... durchzuführen«³⁶.

Die Universitäten traf die Übernahme der Ausbildung für die Lehrämter an Grund-, Haupt-, Sonder- und Berufsschulen nicht unerwartet. Bereits die Zuordnung der Pädagogischen Hochschulen zu den Universitäten hatte den Universitäten die Verantwortung für die nicht-gymnasialen Lehrämter übertragen. Aber dies hatte für die Universitäten vergleichsweise wenig Folgen; die Lehrerausbildung blieb, wie sie war. Auch dadurch begünstigt, daß die Pädagogischen Hochschulen meist räumlich von den Universitäten getrennt waren; die Kontakte zwischen den Professoren der beiden Institutionen blieben

³³ Beleg bei Bernhard Albers, a.a.O., 80. — Die damalige Forderung der Westdeutschen Rektorenkonferenz setzte das Schwergewicht der Ausbildung allerdings deutlich auf die fachwissenschaftlichen Studien. vgl. ebd., 80f.

³⁴ Es wird hier nicht untersucht, ob es andere, den Erfordernissen besser korrespondierende Ausbildungsmöglichkeiten gegeben hätte. Zweifellos war die Vollakademisierung der Lehrerbildung nur eine von mehreren möglichen Optionen. Vgl. dazu die Vorschläge der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen, referiert bei Hans-Karl Beckmann, a.a.O., 185f; vgl. ebd. 191–194; »Kritik zu der Entwicklung der Lehrerbildung«. Bedenken äußern z.B. F.Graf/K.Ronecker, a.a.O., 1008: »Die pädagogischen Hochschulen sehen ihre Hauptaufgabe in der Lehrerbildung für Grund-, Haupt- und Realschulen. Sie sind bewußt auf diese in Lehre und Forschung ausgerichtet. Dies trifft sowohl auf die erziehungswissenschaftlich orientierten Fächer als auch auf die Fachdidaktiken zu, in denen ein enger Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und deren Didaktik gepflegt wird. Diese enge Verknüpfung, die für den Fachlehrer äußerst wichtig ist, steht in der universitären Lehrerausbildung in Gefahr«. — Mit Forderungen nach einer »besseren« Lehrerausbildung beschäftigt sich — aus der Perspektive eines Junglehrers — Thomas N. Kahl, Lehrerausbildung. Situation — Analyse — Vorschläge, München 1979.

³⁵ Die Studienmöglichkeit an einer nichtstaatlichen Hochschule regelt Art. 4 Abs. (2).

³⁶ Art. 4 Abs. (1) Satz 1.

eher sporadisch. Sie wurden erst intensiver, als die Pädagogischen Hochschulen aufgelöst und ihre Erbmasse in Erziehungswissenschaftliche Fakultäten eingebracht wurde.

Jetzt erhielten die Professoren der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten die Zweitmitgliedschaft in ihren Bezugsfakultäten. Dadurch wurden die Kontakte notwendigerweise intensiver. Studierende für die Lehrämter an Grund-, Haupt-, Sonder- und Berufsschulen tauchten vermehrt in Vorlesungen auf, verlangten Zutritt zu Seminarveranstaltungen. Sie unterschieden sich deutlich von den Real- und Gymnasialstudierenden, deren Studienordnungen immerhin eine gewisse Verwandtschaft mit dem Vollstudium eines Faches aufwies, z. B. durch die Beschränkung auf 2 Fächer³⁷. Die für die Universität neuen Lehrämter waren damit kaum mehr vergleichbar. Besonders im Bereich der Grund- und Hauptschule kamen wegen der Mehrzahl der zu studierenden Fächer und dem erheblichen Stundenbedarf des Erziehungswissenschaftlichen Studienanteils bei begrenzter Studienzeit³⁸ Deputate von sehr geringem Umfang zustande. Wie sollte eine Fachdisziplin mit Studierenden zurecht kommen, deren Stundendeputat kaum ein Dutzend SWS beträgt und die dabei auch noch einen qualifizierten Seminarschein erwerben sollen?

Es ist fast schon unnötig, hinzuzufügen, daß sich diese Situation nach der Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und der Integration der Lehrenden und der Studierenden in die zuständigen Fakultäten noch einmal verschärfte³⁹. Die fachwissenschaftlichen Disziplinen erhielten für ihre neuen Aufgaben kein neues Personal; von den bald beginnenden Sparmaßnahmen wurden überdies die lehrerbildenden Fächer besonders betroffen. Viele Kollegen standen dieser Situation hilflos gegenüber, einige empfanden sie als Zumutung, andere ignorierten einfach ihre neuen Hörer.

4) Fachdidaktik an der Universität

So begann die Fachdidaktik ihr Dasein an der Universität in einem eigenartigen Klima, wenn auch nach Fakultäten verschieden akzentuiert, zwischen zurückhaltender Akzeptanz und kaum verborgener Ablehnung.

Inzwischen sind fast 20 Jahre ins Land gezogen. Jüngere Mitglieder sind in die Lehrkörper der Fakultäten gekommen, die die Präsenz der Fachdidaktik als etwas Gegebenes zur Kenntnis nahmen; die Mitarbeit in den Gremien von Hochschule und Fakultäten gab Gelegenheit, bei der Formulierung von Studien- oder Prüfungsordnungen, bei Prüfungen, bei vielen anderen Anlässen über die Vertreter der Fachdidaktik auch ihre Disziplin etwas näher kennenzulernen. Wenn in jüngster Zeit Fachbereichsräte und Senat für die Wiederbesetzung vakanter fachdidaktischer Lehrstühle gestimmt haben, so spricht das

³⁷ In manchen Fächern auch durch die selbstverständliche Übernahme von Vorbedingungen, z.B. Latinum und/oder Graecum.

³⁸ Regelstudienzeit für diese Studiengänge 8 Semester.

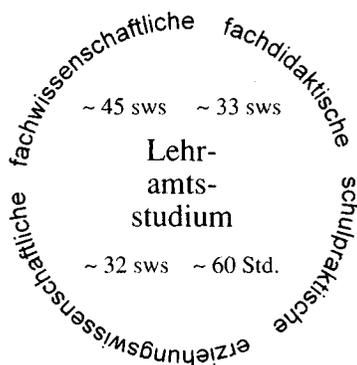
³⁹ Betroffen von der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Landesuniversitäten waren alle lehrerbildenden Fakultäten; das ist im Falle einer so großen Universität wie der LMU die Hälfte von insgesamt 20 Fakultäten. Die auf so viele Fakultäten verteilte Lehrerbildung koordiniert die Hochschulkommission für Lehrerbildung.

auch dafür, daß Vorurteile gegen diese Disziplin abgebaut werden konnten und einer nüchternen Beurteilung der durch die Fachdidaktik in Lehre und Forschung geleisteten Dienste Platz gemacht hat.

Abgesehen von ihrer Verlagerung an die Universität ist die Lehrerbildung gekennzeichnet durch die Verflechtung von drei Studienteilen während der ersten Ausbildungsphase: des erziehungswissenschaftlichen, des fachwissenschaftlichen und des fachdidaktischen Studienteiles: Darüber hinaus werden schon in der ersten Ausbildungsphase theoretische Studien mit schulpraktischen Übungen verbunden⁴⁰.

Um für Studium und Beruf fruchtbar zu werden, sollte sorgsam darauf geachtet werden, daß die erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Studien nicht nur im gleichen Studienabschnitt nebeneinander stehen, sondern vielmehr so miteinander verbunden werden, »daß sie sich gegenseitig ergänzen und vertiefen«⁴¹. Es geht also nicht um die bloße Addition verschiedener Studienteile; »man studiert [...] nicht primär Fachwissenschaften, an die ein wenig Didaktik — in der Regel nur als Anwendungstheorie, als Unterrichtsmethodik verstanden — ausgehängt wird und denen notgedrungen auch Erziehungswissenschaft als eigentlich universitätsfremdes Studium beigegeben wird«⁴².

Es geht vielmehr um deren Integration zu einem einheitlichen Ganzen:⁴³



Die erziehungswissenschaftlichen Studien dienen vor allem der Beschäftigung mit Pädagogik, Schulpädagogik oder allgemeiner Didaktik und (pädagogischer) Psycholo-

⁴⁰ BayerLBG Art. 3 Abs. (1) Satz 1: »Vorbildung und Ausbildung für ein Lehramt werden erworben durch ... ein erziehungswissenschaftliches Studium, ein fachwissenschaftliches oder künstlerisches Studium, fachdidaktische Studien und entsprechende Schul- bzw. Betriebspraktika.«

⁴¹ BayLBG Art. 3 Abs. (1) Satz 2.

⁴² Hans Stock, Integration der Lehrerbildung in die Universität. Chance oder Niedergang, Göttingen 1979, 77. zit. nach Hans-Karl Beckmann, a.a.O., 186.

⁴³ Je nach Lehramt variieren die einzelnen Studienteile in ihrem Umfang. Nach der Vorstellung des Deutschen Bildungsrates (1972: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen) ist zwischen Fachwissenschaft zu Fachdidaktik anzustreben: Primärbereich I:1, Sekundarstufe I 5:3, Sekundarstufe II 7:3; Hinweis bei Hans-Karl Beckmann, a.a.O., 187.

gie⁴⁴, die fachwissenschaftlichen Studien dienen der Beschäftigung mit den als Schwerpunkt gewählten Unterrichtsfächern⁴⁵; die fachdidaktischen Studien dienen der Beschäftigung mit der unterrichtlichen Umsetzung eines Faches; die schulpraktischen Studien schließlich dienen dem Kennenlernen der heutigen Schulwirklichkeit aus der Perspektive des Lehrers und der Erprobung erster Unterrichtsversuche⁴⁶.

»Aufgabe und Ziel der Praktika während des Studiums sind die Einführung des Studierenden in die Schulpraxis der einzelnen Schularten und in die Fachpraxis der einzelnen Unterrichtsfächer. Nach einer Periode der Unterrichtsbeobachtung soll der Studierende eigene Unterrichtsplanung betreiben und auch erste Unterrichtsversuche durchführen«⁴⁷; Zur Durchführung der schulpraktischen Ausbildung beauftragt der Staat Lehrkräfte⁴⁸; sie arbeiten eng mit den Fachdidaktikern der Universität zusammen; die Fachdidaktiker besuchen die Schulpraktika, besprechen sie — oft gemeinsam mit den Ausbildungslehrkräften — mit den Studierenden⁴⁹ und bieten praxisbegleitende Seminarveranstaltungen an.

Die Anzahl (und damit die Dauer) der Schulpraktika ist verschieden in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen. Mehr Praktika verlangen Studiengänge für Lehramter, in denen die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Studien und deren Einübung in der Praxis besonders hoch veranschlagt wird⁵⁰.

Die Ausbildung von Lehrern hat also in Weiterführung der wesentlichen Aufgaben der früheren Pädagogischen Hochschulen zu vermitteln zwischen Wissenschaft und Schule, zwischen Theorie und Praxis. Das müssen alle Fachdisziplinen, die Lehramtsstudiengänge betreuen, wissen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten berücksichtigen. Unbedingtes Postulat ist die Brückenfunktion zwischen Wissenschaft und Schule für den (Fach-)Didaktiker; sie müssen sowohl in ihrer (Bezugs-)Wissenschaft als auch in der Praxis der Schule zuhause sein⁵¹. Dem steht nicht entgegen, daß durch das Studium an der Universität besonders der wissenschaftliche Teil der Ausbildung konzentrierter wird und darin den Ansprüchen heutiger komplexer Fachwissenschaften Rechnung trägt.

⁴⁴ Dazu kommen Pflichtanteile aus Disziplinen, die für die Pädagogik und für die Schule Bedeutung haben, wie Philosophie/Theologie und Politikwissenschaft/Soziologie/Volkskunde, vgl. LPO I § 36(2)2.

⁴⁵ Die Zahl der zu wählenden Unterrichtsfächer variiert je nach Lehramt. Teilweise bestehen auch Vorgaben für die Kombinierbarkeit von Unterrichtsfächern.

⁴⁶ Gerade die frühzeitige Einplanung der Schulpraktika kann wichtige Hinweise auf die Berufseignung des Praktikanten geben, — ein wichtiger Gesichtspunkt für einen über etwa 35 Jahre auszubildenden anspruchsvollen Beruf.

⁴⁷ Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (LPO I) § 38(1)2.

⁴⁸ LPO I ebd: »In der Beobachtung fremder und bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eigener Lehrversuche werden die Studierenden von Praktikumslehrern angeleitet.«

⁴⁹ Die Betreuung der Schulpraktika gehört zu den Lehraufgaben der Fachdidaktiker.

⁵⁰ Dies betrifft besonders die Lehramter an Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen. Die Bedeutung der Praktika unterstreicht Hans-Karl Beckmann: »Die ›schulpraktischen Studien‹ müssen zu einem Herzstück der Lehrerbildung entwickelt werden, wobei in Parallelität an die klinischen Semester im Medizinstudium erinnert werden darf«, a.a.O., 197.

⁵¹ Vgl. Bernhard Albers, a.a.O., 63. — Von den Lehrenden der Fachdidaktik wird neben den akademischen Graden auch die Fakultas für ein Lehramt und mehrjährige Unterrichtspraxis verlangt.

5) Die Aufgaben der Fachdidaktik

Die Fachdidaktik vertritt wie jede andere wissenschaftliche Disziplin ihr Anliegen in Forschung und Lehre. Der hauptsächliche Gegenstand ihres Interesses ist der Unterricht in einem bestimmten Fach.

Im Rahmen der Lehrerbildung ist Unterrichtsfach weitgehend mit Schulfach gleichzusetzen. Unterrichtsfächer können für alle Schularten und -stufen verbindlichen Charakter haben, wenn sie für das Erreichen des allgemeinen Bildungszieles unverzichtbar sind; sie können aber auch nur für bestimmte (d.h. nicht für alle) (Aus-)Bildungsgänge von Wichtigkeit sein und dort noch einmal nach spezifischen Bildungszielen einer Schulart oder -stufe unterschiedlich gewichtet werden. Diese Entscheidungen führen zu dem vielfältig ausgefächerten Schulsystem, wie wir es heute in hochentwickelten Industrieländern haben⁵².

Da die Unterrichtsfächer verschiedene Lehrziele, verschiedene Inhalte und verschiedene Unterrichtsorganisationen haben, ist es sinnvoll, jedem Unterrichtsfach eine eigene Fachdidaktik zuzuordnen. Freilich gibt es in der Schule kein für sich allein isoliert stehendes Unterrichtsfach. Alle Fächer zusammen formen »den Unterricht« oder »die Schule«. Deshalb muß Fachdidaktik auch den Blick über den Zaun werfen.

Als Didaktik eines Unterrichtsfaches ist die Fachdidaktik auf Zusammenarbeit mit der ihr nächstliegenden wissenschaftlichen Disziplin (Bezugswissenschaft) angewiesen⁵³. Die Bezugswissenschaft ist an den Universitäten im allgemeinen als Fakultät oder Fachbereich organisiert. Auf der organisatorischen Ebene ist darum Bezugswissenschaft = Bezugsfakultät. Innerhalb der Bezugsfakultät bildet die Fachdidaktik entweder eine selbständige wissenschaftliche Einheit oder sie wird jener Teildisziplin (jenen Teildisziplinen) zugeordnet, die die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Fachdidaktik bedenkt oder größte Praxisnähe hat (haben)⁵⁴. Das innere oder sachliche Verhältnis zur Bezugswissenschaft ist vielschichtig. Die Fachdidaktik ihrerseits bezieht ihren wissenschaftlichen Anspruch nicht aus der Wissenschaftlichkeit ihrer Bezugsdisziplin, sondern aus

⁵² Man denke in der Bundesrepublik Deutschland an die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer Deutsch, Sozialkunde und Religionslehre, die in allen Schularten und -stufen ordentliche Unterrichtsfächer sind; zu ihnen gehören auch (mindestens) ein Fach des musischen Bereiches (z.B. Sportunterricht), das an allen Schulen vertreten sein sollte. Zur Akzentuierung der anderen Fächer aus dem sprachlichen, gesellschafts- oder naturwissenschaftlichen Kanon denke man — vor allem, aber nicht nur — im Bereich der weiterführenden Schulen an die durch die Schulartbezeichnung markierten Schwerpunkte, wie z.B. alt- oder neusprachliche, naturwissenschaftliche und musische Gymnasien oder an Berufliche Schulen.

⁵³ Hans-Karl Beckmann beschreibt die Fachdidaktik als die »Theorie und (die) Lehre des Unterrichts in *einem* Fach unter Beachtung des Verhältnisses zu *einer* Fachwissenschaft«, Fachdidaktik. Bereichsdidaktik, Stufendidaktik, in: L. Roth, Pädagogik, München 1991, 674, beklagt aber auch die Fach-zu-Fach-Zuordnung, vgl. ebd., 686.

⁵⁴ Zum Beispiel: Fachdidaktik des (evangelischen oder katholischen) Religionsunterrichts in den Instituten für Praktische Theologie bei der evangelischen bzw. der katholischen theologischen Fakultät der Universität München. — Zur Perspektive der Pastoraltheologie, vgl. Konferenz der bayerischen Pastoraltheologen (Hg.), Das Handeln der Kirche in der Welt von heute. Ein pastoraltheologischer Grundriß, München 1994, besonders 191–227; evangelischerseits vgl. Peter C. Bloth, Praktische Theologie, Stuttgart – Berlin – Köln 1994, 191–205.

der unter wissenschaftlichem Anspruch erfolgenden Vertretung ihres eigenen Fachgebietes in Forschung und Lehre⁵⁵.

Einmal muß die Fachdidaktik wissen, wo die Schwerpunkte ihrer Bezugswissenschaft liegen und was ihre wichtigsten Aussagen sind. Die Bezugswissenschaft ihrerseits besteht in der Regel aus einer Mehrzahl von Disziplinen, die oft — wengleich sie dieselbe Sache zum Gegenstand ihrer Forschung haben — ein gutes Stück weit voneinander entfernt stehen. Wie leistet sie also diese Aufgabe, die unter dem Anspruch wissenschaftlicher Genauigkeit eigentlich gar nicht geleistet werden kann? Sie leistet sie sicher nicht dadurch, daß sie den Versuch unternimmt, alle Teildisziplinen gleichermaßen gründlich zu beherrschen. Sie wird vielmehr unter dem Gesichtspunkt ihrer Hauptinteressen sich kundig zu machen suchen. Hauptinteresse der Fachdidaktik ist der Nutzen für den schulischen Unterricht. Deshalb wird hier auch der Filter zu suchen sein, mit dessen Hilfe die Fachdidaktik im uferlosen Terrain sich einen Weg zu bahnen sucht; oft werden dabei die in den Lehrplänen aufgeführten Themen die Wegweiser sein.

Aber es gibt auch eine andere Ebene. In dieser stellt die Fachdidaktik ihrerseits Fragen an die Bezugswissenschaft: wo etwa Problembereiche von Jugendlichen angefragt werden, die die Fachwissenschaft bisher ungenügend beachtet hat; wo die Plausibilität von Begründungen nicht (mehr) überzeugen kann; wo fächerübergreifende Lösungen wünschenswert oder notwendig wären ...

Fachdidaktik beschränkt sich also keineswegs auf die Vermittlung von Aussagen der Fachdisziplin(en) an verschiedene Adressaten⁵⁶; sie gibt ihrerseits Anregungen an die Fachwissenschaft, deren Arbeit sie kritisch verfolgt⁵⁷.

Neben den Beziehungen zu den Disziplinen der Bezugswissenschaft hat die Fachdidaktik vor allem Kontakte mit den Disziplinen der Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Allgemeine Didaktik) zu pflegen. Paradigmata im pädagogischen Bereich müssen von der Fachdidaktik kritisch auf ihre Brauchbarkeit für die didaktische Konzeption des eigenen Faches überprüft werden⁵⁸; Didaktik reflektiert die Lehre vom Unterricht mit all seinen Komponenten wie Schülervoraussetzungen, Unterrichtsgehalte und -ziele, Unterrichtsergebnisse⁵⁹.

⁵⁵ Vgl. den Hinweis bei Bernhard Albers, a.a.O., 70.

⁵⁶ Zur (illegitimen) Reduzierung der Fachdidaktik auf die Vermittlung von Aussagen ihrer Bezugswissenschaft, vgl. Hans-Karl Beckmann, a.a.O., 190.

⁵⁷ Nicht selten formuliert von Studierenden, die in den Praktika erfahren, ob fachwissenschaftliche Inhalte überhaupt umsetzbar sind oder ob die Vorlesungen ihnen genügend Wissen vermitteln, Diskussionen mit Schülern standzuhalten.

⁵⁸ In Bayern ist für die Landesuniversitäten eine ständige Kontaktstelle zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten pädagogischen und (fach-)didaktischen Lehrstühlen (Gemeinsame Kommission für Fragen der Didaktik) vorgesehen.

⁵⁹ Die Beschreibung der Didaktik ist nicht überall einheitlich. Wilhelm H. Peterßen trifft die vorherrschende Meinung, wenn er sagt: Didaktik ist »Theorie und Lehre des Lernens und Lehrens schlechthin«; sie ist die »Wissenschaft, die sich mit allen Lern- und Lehrerscheinungen befaßt und sich um die Erfassung aller Vorgänge und Faktoren in diesem Feld bemüht, einschließlich aller darauf einwirkenden Bedingungen und davon ausgehenden Wirkungen«, Didaktik und Curriculum/Lehrplan, in: L. Roth, Pädagogik, München 1991, 658.

J. Derbolav bezeichnet die Didaktik als »Herzstück« der Pädagogik, W. Klafki als »eine ihrer Herzkammern«, vgl. ebd.

Als spezifische Determinanten eines Unterrichtsfaches und mithin als Gegenstand der Fachdidaktik⁶⁰ müssen demnach gelten:

Die Beschreibung eines Faches im Kanon der Unterrichtsfächer auf der Grundlage anthropologischer (individueller wie sozialer) Bedürfnisse von Schülern und angesichts kulturhistorischer Erfordernisse⁶¹. Die historische Entwicklung eines Unterrichtsfaches gibt Aufschlüsse über die Erwartungen, die man in der Vergangenheit mit diesem Fach verknüpft hat. Zu berücksichtigen ist überdies die rechtliche Situation.

Ein Schulfach legitimiert sich aus den Lehr- und Lernzielen, die erreicht werden sollen, und deren Erreichen sich als notwendig darstellen läßt, um jungen Menschen die Entwicklung ihrer selbst (Persönlichkeitsbildung) und den Zugang zur Gesellschaft (Sozialisation) zu ermöglichen oder wesentlich zu erleichtern. Darum bildet die Auswahl und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen eine wichtige Aufgabe der Fachdidaktik. Sie können sowohl sehr allgemein schularten- und stufenübergreifend verbindlich beschrieben werden, als auch differenziert für einzelne Schularten, -stufen und/oder Unterrichtsschritte⁶². Ziele schließlich können nur angegangen und erreicht werden durch die Behandlung von (Lehr-/Lern)Inhalten. Darum muß die Fachdidaktik den von ihr geforderten Zielen Inhalte zuordnen, also auch ein Inhaltsspektrum entwickeln, dessen Kohärenz mit den Zielformulierungen aufgewiesen werden kann⁶³.

Wenn Inhalte zu vermitteln sind, dann gleichwohl nicht im systematischen Sinn, sondern unter Herausstellung jener Gesichtspunkte, die im Zusammenhang eines bestimmten Lernvorgangs von Bedeutung sind (Unterrichtsinhalte).

Die Umsetzung von Inhalten hat nur Aussicht auf Akzeptanz und Erfolg, wenn verläßlich Beschreibungen von Schülergruppen verschiedener Jahrgangsstufen und Schularten erarbeitet werden, die ihren Erfahrungshintergrund beleuchten, Motivationsimpulse bedenken und daraus ihre Lernmöglichkeiten erheben.

Lernen muß organisiert werden. Die Eigenarten des Unterrichtsgegenstandes müssen herausgearbeitet und so dargestellt werden, daß sie sachlich richtig sind und gleichzeitig

⁶⁰ Laut Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 5.9.1955 umfaßt die Didaktik der Unterrichtsfächer (= Fachdidaktik) die »Lehre von ihren Bildungsgehalten und Bildungszielen ebenso wie die Besinnung auf die verfügbaren Methoden und ihre Begründung«, Bernhard Albers, a.a.O., 60.

⁶¹ Der o.e. Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland über den Religionsunterricht in der Schule vom 22.11.1974 thematisiert ausführlich die Begründung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, vgl. Abschnitt 2.

⁶² Vgl. die von der Deutschen Bischofskonferenz 1972 formulierten Ziele für den Religionsunterricht: »— er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche;

— macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt und hilft, den Glauben denkend zu verantworten;

— er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer; — er motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft«. (Gem. Syn. der Bistümer in der BRD, Der Religionsunterricht in der Schule, Abschnitt 2.5.1.)

⁶³ Ziel- wie Inhaltsbeschreibungen leisten in der Schulpraxis die Lehrpläne. Lehrpläne bilden gleichzeitig eine wichtige Nahtstelle zwischen wissenschaftlicher Fachdidaktik und administrativer Schulaufsicht. Fachdidaktiker, Schulpraktiker und Schulaufsicht müssen darum bei der Entwicklung von Lehrplänen zusammenarbeiten.

für die Schüler verstehbar werden. Unterricht muß deshalb wirklichkeitsbezogen sein; wo keine Lebensbeziehung aufgewiesen werden kann, schwindet jedes Interesse am Gegenstand.

Lernergebnisse, die bei gut strukturiertem Unterricht erzielt werden, sollten festgehalten und angemessen gesichert werden, damit künftiger Unterricht darauf aufbauen kann. Ob Lernzuwachs tatsächlich erreicht worden ist, kann mit verschiedenen Verfahren (und unterschiedlicher Genauigkeit) überprüft werden. Diese Vergewisserung ist notwendig, um die Lernergebnisse der Schüler zu bewerten und dadurch die Schüler selbst über ihre Fortschritte zu informieren, aber auch um den Unterrichtsverlauf kritisch reflektieren und künftigen Unterricht gegebenenfalls verbessern zu können.

Rein fachbezogener Unterricht kann den Schülern oft nicht das Verständnis für die Ganzheitlichkeit der Wirklichkeit von Leben und Welt erschließen. Nur unter einem Aspekt betrachtet, wird die Welt eindimensional, in Einzelteile seziiert, verliert ihre Lebendigkeit und fordert nicht mehr heraus zu eigenem Engagement.

Zu solchen Bereichen gehören z.B. zwischenmenschliche Konfliktstrategien und der Umgang mit der Umwelt. Verhängnisvolle Fehlhaltungen mit unabsehbaren Konsequenzen sollten schon so früh wie möglich verhindert werden. Darum sind Friedens- und Umwelterziehung heute selbstverständliche und wichtige Unterrichtsthemen aller Schularten geworden. Sie bilden im Kanon keine eigenen, neuen Unterrichtsfächer; ihre Anliegen werden von mehreren Fächern aufgegriffen und fachspezifisch behandelt, aber doch so, daß für den Schüler fächerübergreifend ein in sich kohärentes Ergebnis verstehbar wird⁶⁴.

⁶⁴ Die am Beispiel Umwelt- und Friedenserziehung beteiligten Fächer gehören nicht nur zum gesellschaftswissenschaftlichen und zum musischen Fächerkanon; auch die naturwissenschaftlichen Fächer sind beteiligt (Physik, Biologie!), bis hin zu den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern (Gefälle der Weltwirtschaft, Waffenhandel!). Auch die Gestaltung des Schullebens ist für die gesamte Thematik von großer Bedeutung. — Der fächerübergreifende Unterricht stellt an die beteiligten Lehrkräfte — vor allem in den weiterführenden Schularten — erhebliche Anforderungen an ihre Fähigkeit zur Kooperation.