



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970

Anlagen

Wissenschaftsrat

Bonn, 1970

2. Neugestaltung von Ausbildungsgängen

urn:nbn:de:hbz:466:1-8323

Neugestaltung von Ausbildungsgängen

Die Anlagen enthalten Beispiele für die Neuordnung einzelner Studiengänge. Die verschiedenen Aspekte der Neuordnung konnten in dem Beispiel nicht mit der gleichen Intensität erörtert werden. Auch insofern sind die Beispiele als Anregungen aufzufassen, die im Einzelfall noch ergänzt und weitergeführt werden müssen. So muß etwa geprüft werden, ob das zeitliche Verhältnis zwischen gemeinsamem Grundstudium und getrennten Phasen von Studiengängen des gleichen Faches angemessen ist.

Soweit in den Anlagen Fragen der Lehrerausbildung erörtert werden, sind diese auf dem Hintergrund der in Anlage 1 ausgeführten Überlegungen zur Lehrerausbildung zu verstehen. Weitergehende Ausführungen zur Lehrerausbildung in den Anlagen geben spezifische Aspekte zu diesem Thema aus der Sicht des einzelnen Faches wieder. Fachspezifische und allgemeine Erfordernisse in der Lehrerausbildung aufeinander abzustimmen, wird eine entscheidend wichtige Aufgabe sein. Das gemeinsame Grundstudium in verschiedenen Fächern soll die Aufnahme spezifischer Lehrveranstaltungen für die Lehrerausbildung keinesfalls ausschließen. Auf die Ausbildung für die gegenwärtigen Berufsschullehrer sowie die Grund-, Haupt- und Realschullehrer und auf die Auswirkungen der Neuordnung des Schulbereichs auf die Ausbildung dieser Lehrer ist nicht näher eingegangen worden. Ausdrücklich betont sei, daß, soweit in einzelnen Beispielen das Thema der Lehrerausbildung nicht ausdrücklich oder im vollen Umfang erörtert wird, dies keineswegs bedeuten soll, daß die Lehrerausbildung in diesen Fächern deshalb von geringerer Bedeutung wäre.

Übersicht

	Seite
a) Zur Ausbildung der Juristen	49
b) Wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung	87
c) Ausbildung im Fach Germanistik	103
d) Zur Lehrerausbildung im Fach Geschichte	143
e) Neugestaltung der Ausbildung im Bereich der Fremdsprachen	151
f) Überlegungen zu einem mathematischen Grundstudium	167
g) Überlegungen zur Gestaltung der Ausbildung im Fach Physik	177
h) Gesichtspunkte zur Gestaltung der Ausbildung im Fach Chemie	191
i) Überlegungen zur ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung	197
j) Zur Gestaltung der Ausbildung für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und angrenzende Tätigkeitsbereiche	215
k) Ausbildung im Bereich der nichtärztlichen Berufe des Gesundheitswesens	229

Zur Ausbildung der Juristen

Inhalt

	Seite
Vorbemerkung	51
I. Studienziel	51
II. Studiengang	53
1. Gliederung des Studiums	53
2. Erster Studienabschnitt	53
a) Kernfächer	53
b) Rechtsgeschichte, Rechtsvergleichung, Rechtsphilosophie	58
c) Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Wissenschaft von der Politik	60
3. Zweiter Studienabschnitt	61
a) Vertiefung der Kernfächer	61
b) Wahlfachkurse	63
c) Rechtsgeschichte, Rechtsvergleichung, Rechtsphilosophie	63
d) Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Wissenschaft von der Politik	64
4. Dauer	64
III. Unterrichtsmethoden	64
1. Allgemeines	64
2. Erster Studienabschnitt	65
a) Gegliedertes Kurssystem	65
b) Kurse	66
c) Blocksystem	68
d) Übergang zum zweiten Studienabschnitt	69
3. Zweiter Studienabschnitt	69
a) Vertiefungsvorlesungen	69
b) Seminare	69
c) Übungen für Vorgerückte	69
d) Repetitorium	70
IV. Abschluß des Studiums	71

	Seite
V. Praktische Ausbildung	72
1. Ausbildungsziel, Ausbildungsgänge	72
2. Ausbilder	73
3. Dauer	74
4. Besoldung	74
5. Abschluß der praktischen Ausbildung	74
6. Die Ausbildungszweige	75
a) Gemeinsame Ausbildung im Gerichtswesen	75
b) Ausbildungszweig Justiz	75
c) Ausbildungszweig Verwaltung	76
d) Ausbildungszweig Wirtschaft	77
e) Ausbildungszweig Arbeits- und Sozialwesen	77
VI. Aufbaustudium	78
1. Eingangsvoraussetzungen	78
2. Inhalt des Aufbaustudiums	79
3. Lehrveranstaltungen	80
4. Abschlüsse und Dauer	80
VII. Die Ausbildung der Rechtspfleger	80
1. Der gegenwärtige Ausbildungsgang	80
2. Würdigung und Weiterentwicklung	81
3. Vorbildungsvoraussetzungen	81
4. Rechtspflegerstudium	81
5. Eingliederung in die Gesamthochschule	82
6. Ausbildungszeit	83
VIII. Die Ausbildung für den gehobenen Verwaltungsdienst	83
1. Gegenwärtiger Ausbildungsgang	83
2. Weiterentwicklung der jetzigen Ausbildung	84

Vorbemerkung

Die Notwendigkeit einer Neuordnung der juristischen Ausbildung ist seit langem allgemein anerkannt. Das gilt sowohl hinsichtlich der Tätigkeitsbereiche und der Ausbildungsziele als auch der Funktion und inhaltlichen Bestimmung des Studiums und der praktischen Ausbildung. Zu diesen Fragen sind im Laufe der letzten Jahre eine Reihe von Vorschlägen entwickelt worden, die bei der Erarbeitung der folgenden Vorschläge mit berücksichtigt worden sind.

I. Studienziel

(1) In den juristischen Berufen ist zunehmend eine Tendenz zur Spezialisierung festzustellen. Dennoch sollte an einer einheitlichen Ausbildung der Juristen im Studium festgehalten werden, nicht nur um eine breite berufliche Verwendbarkeit der Juristen zu sichern, sondern auch weil die Gefahren einseitiger Spezialisierung nur gebannt werden können, wenn der Jurist gelernt hat, eine Spezialmaterie im Zusammenhang mit der gesamten Rechts- und Sozialordnung zu sehen. Die einheitliche Ausbildung schließt jedoch nicht aus, daß der Student sich schon während seines Studiums vertieft in ein besonderes Fachgebiet einarbeitet. Die Hochschule bietet die Möglichkeit, ein Spezialfach in seinem Gesamtzusammenhang zu behandeln und auch in der Spezialisierung hergebrachte Grenzen zu überschreiten.

Das vertiefte Studium in einem Spezialfach soll deshalb nicht notwendig als Vorbereitung oder Festlegung auf einen bestimmten Beruf verstanden werden, sondern als exemplarisches Einarbeiten in einen engeren Problemkreis. Ein wissenschaftlich vertieftes Studium in allen Bereichen der Rechtswissenschaft ist nicht möglich. Um zu verhindern, daß mit dem ständigen Anwachsen des Stoffes sich eine Überlastung und dadurch eine Tendenz zur Oberflächlichkeit einschleicht, soll dem Studenten Gelegenheit geboten werden, in methodisch dafür geeigneten Fächern selbständiges Arbeiten in einem speziellen Fragenbereich zu lernen. Die Auswahl der Spezialfächer ist deshalb unter wissenschaftlichen und methodischen Gesichtspunkten vorzunehmen und nicht an gegenwärtigen Berufsbildern zu orientieren.

(2) Die einheitliche Ausbildung bedeutet nicht, daß der Student sich mit allen Bereichen des Rechts zu befassen hätte. Das juristische Studium ist seit langem exemplarisches Studium. Jedoch bedarf die Auswahl der exempla ständiger Überprüfung. Kriterium für die Auswahl ist das Studienziel. Der Jurist soll in seinem Studium lernen, mit dem Recht umzugehen und an seiner ständigen Verbesserung mitzuarbeiten. Dazu reicht es nicht aus, daß er das geltende Recht kennenlernt. Vielmehr muß er das Recht verstehen als ein historisch bedingtes und sich weiter entwickelndes Mittel zur Gestaltung von Le-

bensverhältnissen und zur Lösung sozialer Konflikte, um damit die Fähigkeit zu erwerben, das Recht auch dann anzuwenden, wenn das zur Zeit seines Studiums geltende Recht in der weiteren Entwicklung mehr oder weniger verändert ist.

(3) Für das Verständnis des Rechts ist es notwendig, die regelungsbedürftigen Konflikte in ihrer geschichtlichen und sozialen Bedingtheit zu erfassen und die Gestaltungs- und Regelungsmodelle des Rechts zu kennen. Um die richtige Antwort des Rechts für einen sozialen Konflikt und die Möglichkeit des Rechts für die Gestaltung von Lebensverhältnissen aufzufinden, genügt es nicht, sich eine abstrakte Rechtstechnik anzueignen. Diese liefert bestenfalls Modelle für die im Recht bereitstehenden Mittel, sagt jedoch nichts aus über deren Eignung zur gerechten Lösung sozialer Konflikte.

Die dem Juristen gestellte Aufgabe läßt sich an Rechtsnormen verdeutlichen, die an einen bestimmten Tatbestand eine eindeutige Rechtsfolge knüpfen. Die Normsetzung und die Interpretation der Norm setzen sowohl die Analyse des Tatbestands als auch die Verdeutlichung der Rechtsfolge voraus. Nur unter dieser Bedingung können Tatbestand und Rechtsfolge in die richtige Relation gesetzt und die Einwirkung der Rechtsfolge auf die Lebensverhältnisse beurteilt werden. Der Jurist muß deshalb einerseits das Instrumentarium möglicher Rechtsfolgen, deren Einordnung in das Gesamtgefüge der Rechtsordnung und ihre soziale Relevanz überschauen, andererseits aber auch in der Lage sein, den Lebenssachverhalt in seinen Verflechtungen zu erkennen. Nur so vermag er die Rechtsfolge als angemessene Regelung eines Lebenssachverhalts zu verstehen, die rechtliche Relevanz sozialer und wirtschaftlicher Veränderungen zu durchschauen und daraus die angemessenen rechtspolitischen Konsequenzen zu ziehen sowie die Bedeutung des Rechts als gestaltenden Faktor des Soziallebens zu erkennen.

Um diese Aufgabe zu lösen, genügt es nicht, den Studenten auf seine Lebenserfahrung zu verweisen oder für ihn unkontrollierbare Erfahrungen zu vermitteln. Auch die ausführliche Darstellung und die gründliche Verarbeitung der Tatbestände gerichtlicher Entscheidungen reichen allein nicht aus. Sie vermitteln zwar ein wertvolles Anschauungsmaterial möglicher sozialer Konflikte, sind aber durch das Entscheidungsziel vorgeprägt und nur dann in ihrer rechtlichen und sozialen Bedeutung zu erfassen, wenn sie wissenschaftlich interpretiert werden können. Das aber setzt zugleich voraus, daß der Jurist mit den Wissenschaften vertraut ist, die sich mit der Beschreibung und Deutung sozialer Vorgänge befassen. Er muß deshalb fähig sein, sich unter anderem der Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaft, der Soziologie und der Wissenschaft von der Politik zu bedienen. Hierdurch

wird sich auch erreichen lassen, daß der Jurist den Standort seiner Tätigkeit im Gesamtgefüge der Gesellschaft begreift und auch aus dieser Sicht die fachliche Enge vermeidet.

II. Studiengang

II. 1. Gliederung des Studiums

Der Studienanfänger begegnet in der Rechtswissenschaft einer ihm weitgehend unbekanntem Materie. Er bedarf deshalb im Anfang besonderer Anleitung und wird erst im Laufe des Studiums fortschreitend zu selbständiger Arbeit fähig werden. Dementsprechend sollte das Studium gegliedert sein.

Der erste Abschnitt des Studiums, der sich über zwei Studienjahre erstreckt, dient vornehmlich der Vermittlung und Aneignung grundlegender Kenntnisse und gleichzeitig der Einübung in die besondere juristische Arbeitsweise. Am Ende des ersten Studienabschnitts sollte der Student nicht nur einen Grundbestand an Wissen aufweisen, der ihn in die Lage versetzt, Zusammenhänge zu durchschauen, sondern er sollte auch in der Lage sein, sich in neue Gebiete selbständig einzuarbeiten. Die Einteilung in zwei Studienabschnitte bezweckt also nicht eine Abschichtung des Stoffes. Sie ist vielmehr an den Lehr- und Arbeitsmethoden orientiert.

Im zweiten Studienabschnitt sollten die Lehrveranstaltungen nicht mehr allein der Wissensvermittlung, sondern auch der Diskussion selbständig erarbeiteten Stoffes mit dem Ziel der Erläuterung, Korrektur und Vertiefung dienen.

II. 2. Erster Studienabschnitt

Das Studium im ersten Abschnitt bleibt auf die Kernfächer beschränkt, die auf das Studienziel auszurichten sind. In den Katalog sind deshalb die Rechtsgebiete aufzunehmen, deren Behandlung den Studenten in die Lage versetzt, in anderen Bereichen des Rechts selbständig zu arbeiten und die Aufgaben zu erfüllen, die sich dem wissenschaftlich ausgebildeten Juristen in Wissenschaft und Praxis stellen. Die Kernfächer dienen also sowohl der Einübung in die Arbeitsweise und der Vermittlung rechtlicher Ordnungsprinzipien und Gestaltungsformen als auch der Erkenntnis der Wirkungsmöglichkeiten des Rechts in Staat und Gesellschaft und der Abhängigkeit des Rechts von historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten.

a) Kernfächer

Als Kernfächer werden vorgeschlagen:

(1) Zivilrechtliche Kernfächer

— Für die Einübung in die juristische Arbeitsweise ist es unerlässlich, daß der Student ein kodifiziertes Rechtssystem kennenlernt, um

die Bedeutung der Systematik und ihre Grenzen zu erkennen, mit den methodischen Prinzipien vertraut zu werden, die der Kodifikation zugrunde liegen und aus dem Vergleich mit neuen Methoden zu lernen, wie eine überkommene Kodifikation durch Auslegung und Rechtsfortbildung zur Lösung aktueller Konflikte beitragen kann. Dafür bieten sich die wesentlichen Teile der ersten drei Bücher des Bürgerlichen Gesetzbuchs an, weil sie eine strenge Systematik aufweisen, ihr Rechtsstoff den charakteristischen Abschluß einer historisch wichtigen Rechtsepoche darstellt und ihr Inhalt mit den Mitteln moderner Methodik auf die sozialen Bedingungen der Gegenwart bezogen werden muß.

- Die rechtliche Gestaltung des Lebens einer kleinen Gruppe und die Möglichkeiten, ihre Konflikte rechtlich zu lösen, können am Beispiel des Familienrechts gezeigt werden. Hier gewinnen auch die Beziehungen des Rechts zu kulturellen und sozialen Gegebenheiten und zu ethischen Forderungen aktuelle Bedeutung. Die notwendige Einbeziehung soziologischer Erkenntnisse in die Rechtswissenschaft kann in diesem Bereich am erfolgreichsten einsetzen, weil die Soziologie der kleinen Gruppe dem Juristen wichtige, methodisch gesicherte Ergebnisse vermitteln kann.
- Die vorausschauende Gestaltung und Regelung von Lebensverhältnissen, eine der wichtigsten Aufgaben des praktischen Juristen, läßt sich einführend am Beispiel des Erbrechts lehren, wenn man die inhaltliche Gestaltung der letztwilligen Verfügung und ihre Auswirkungen beim Erbfall in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt.
- Die rechtlichen Strukturen der im Wirtschaftsleben relevanten und jeweils an konkreten wirtschaftlichen Zwecken orientierten Gruppen erkennt der Student im Recht der Personen- und Kapitalgesellschaften. Die Organisationsformen und ihre wirtschaftliche und soziale Bedeutung, die Mittel zur Lösung von Gruppenkonflikten und die Anpassung rechtlicher Gestaltungsformen an wirtschaftliche Ziele sollten den Mittelpunkt der Behandlung dieses Bereiches bilden. Wegen des Sachzusammenhangs sollte das Vereinsrecht hier mit einbezogen werden.
- Den Umgang mit weitgehend nicht kodifiziertem Recht zur Lösung der sozialen Aufgaben der Gegenwart lernt der Student im Arbeitsrecht. Seine Entwicklung zu einem selbständigen Rechtsgebiet veranschaulicht sowohl die Methode der Rechtsfortbildung als auch die Aufgabe und Möglichkeit des Rechts, soziale Konflikte zu vermeiden oder zu lösen. Am Zusammenspiel des Arbeitsvertragsrechts, des Arbeitsschutzrechts und des kollektiven Arbeitsrechts wird zugleich die Relativität der Abgrenzung von Privatrecht und öffentlichem Recht erkennbar.

— Weitere Bereiche des Wirtschaftsrechts in die Kernfächer einzubeziehen, erscheint nicht notwendig, wenn, was allerdings unerlässlich ist, die Beziehungen zwischen Privatrecht und Wirtschaftsordnung in den aufgeführten Kernfächern berücksichtigt werden. Ein exemplarisches Studium anhand von Kernfächern ist nur sinnvoll, wenn diese nicht als starr umgrenzte Spezialitäten verstanden werden. So bietet schon die Rechtsgeschäftslehre des allgemeinen Teils des Bürgerlichen Gesetzbuches reichlich Gelegenheit, die allgemeinen Prinzipien der Wirtschaftsordnung einzubeziehen. Die Grundstrukturen des Wettbewerbs müssen bei der Behandlung der zivilrechtlichen Delikte berücksichtigt werden. Die Bestimmungen des Handelsgesetzbuchs über den Handelsstand und die Handelsgeschäfte können im Schuldrecht in dem Maße mitbehandelt werden, in dem sie für das Verständnis der Privatrechtsordnung wichtig sind. Die Grundzüge des Wertpapierrechts wird man nicht übergehen können, wenn man die Lehre von der Abtretung und Erfüllung, insbesondere aber die Formen des finanzierten Kaufs behandelt.

(2) Strafrechtliche Kernfächer

Die exemplarische Behandlung des Strafrechts setzt — nicht anders als die des Zivilrechts — die Überwindung überkommener Schranken voraus. Strafrechtliche Dogmatik und Kriminologie mögen für ein vertieftes Studium und für die Forschung bis zu einem gewissen Grade isolierbar sein. Für das Studium aber sollten sie gleiches Gewicht haben. Die wissenschaftlichen Brücken zwischen der Kriminologie und den für sie wesentlichen Gebiete der Psychologie, Psychiatrie, Soziologie und Pädagogik sowie zwischen der Kriminologie und der Strafrechtsdogmatik zu schlagen, sollte nicht dem Studenten überlassen bleiben. Die wissenschaftliche Integration der genannten, sich ergänzenden Fächer ist Voraussetzung einer exemplarischen Lehre, die mehr bietet als nur die Darstellung des jeweils geltenden Rechts.

Der Student soll angeregt werden, über die Voraussetzungen, den Zweck, die Wirkungen und die Möglichkeiten von Strafe und Maßnahmen nachzudenken. Dazu ist es notwendig, die rechtsphilosophischen Grundlagen des Strafrechts aufzudecken. Die Frage nach dem Sinn und Zweck der Strafe, das Problem der Schuld als Voraussetzung staatlichen Strafens bieten hierfür besonders geeignete Ansatzpunkte, um auch das Interesse an einem vertieften rechtsphilosophischen Studium im zweiten Studienabschnitt zu wecken. Der Student muß ferner von den Ursachen und Bedingungen strafbaren Verhaltens wissen. Ihm muß gezeigt werden, wie die Forschungsergebnisse der Kriminologie in kriminalpolitische Entscheidungen umgesetzt werden. Er muß schließlich die Methode des Strafrechts anhand des allgemeinen

Teils und ausgewählter Tatbestände des besonderen Teils des Strafgesetzbuches sowie einiger Nebengesetze kennenlernen.

Für die Auswahl der exemplarischen Straftatbestände geben die kriminologischen und kriminalpolitischen Aspekte geeignete Hinweise. Die Frage nach der Eignung des Strafrechts als sozialpolitisches Gestaltungsmittel wird dazu führen, beispielsweise den Schutz des Lebens und der Gesundheit nicht nur anhand der klassischen Tatbestände des Strafgesetzbuches zu behandeln, sondern auch den Schutz und das Schutzbedürfnis gegenüber den Gefährdungen der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung einzubeziehen: Tatbestände des Lebensmittel- und Arzneimittelrechts gehören in diesen Zusammenhang in gleicher Weise wie die Frage, ob das Strafrecht geeignet ist, die Einhaltung von Arbeitsschutzbestimmungen zu sichern. Der Schutz des Vermögens sollte nicht nur anhand der klassischen Eigentums- und Vermögensdelikte erläutert werden; vielmehr sind auch andere wirtschaftlich relevante Tatbestände etwa aus dem Aktien- oder Konkursrecht heranzuziehen. Nur wenn der Vermögensschutz in dieser Breite dargestellt wird, läßt sich die Frage stellen und beantworten, ob die Tatbestände unseres Strafrechts den modernen wirtschaftlichen Entwicklungen und Verhaltensweisen angemessen sind.

(3) Prozeßrechtliche Kernfächer

Ginge es bei der Beschäftigung mit dem Prozeßrecht nur um die äußere Ordnung des Verfahrensablaufs, so wäre es gerechtfertigt, den Juristen erst in der praktischen Ausbildung mit den Prozeßordnungen zu befassen. Diese nicht selten geforderte Ausgliederung des Prozeßrechts aus dem Studium würde jedoch auf falschen Voraussetzungen beruhen. Der Student würde ein unvollständiges Bild des Rechts und seiner Wirkungsweisen erhalten, wenn er es nur in der künstlich abstrahierten Gestalt des materiellen Rechts kennenlernen würde. Die Bewährung des materiellen Rechts im Prozeß ist ein Faktor des Rechtslebens, der zu seinem vollen Verständnis unerläßlich ist. Der Student soll darüber hinaus von der Prozeßrechtswissenschaft lernen, daß die Gestaltung eines Verfahrens sich nicht beliebiger Formen bedienen darf, die Form vielmehr durch den Inhalt bedingt ist, um den es in dem Verfahren geht. So hat das Prozeßrecht exemplarische Bedeutung für die Erkenntnis der Relation von Form und Inhalt, die für einen Juristen, der nicht in Formalismus erstarren will, unverzichtbar ist. Darüber hinaus ist das Verfahren die Bewährungsprobe für die rechtsstaatlichen Garantien der Verfassung und damit eine der wesentlichen Konkretisierungen der Rechtsbeziehungen zwischen Bürger und Staat. Zivilprozeß- und Strafprozeßrecht sind deshalb in den Katalog der exemplarischen Kernfächer aufzunehmen.

(4) Kernfächer aus dem Bereich des öffentlichen Rechts

Das öffentliche Recht bereitet dem Studenten erfahrungsgemäß besondere Anfangsschwierigkeiten, weil es in seinen allgemeinen Regeln gesetzlich verhältnismäßig wenig fixiert und weil es wegen seiner Zersplitterung schwer überschaubar ist. Gesetzeskenntnis und rechtstechnische Regeln der Interpretation und Subsumtion genügen zu seiner Handhabung noch weniger als in anderen Rechtsgebieten. Vielmehr bedarf es schon zum Auffinden der einschlägigen Rechtsnormen des Überblicks über die Organisation unseres Gemeinwesens und über seine Rechtsquellen sowie der Kenntnis von Begriffen und Prinzipien, die nur aus der Geschichte verständlich, durch die Lehre entwickelt und durch die Rechtsprechung konkretisiert worden sind. Eine sachgerechte Anwendung der einschlägigen Normen setzt meist schon ein durchdringendes Verständnis für Sinn und Funktion der Norm im politisch-sozialen Zusammenhang voraus. Überblick und Verständnis lassen sich nur aus den geschichtlichen, philosophischen, politischen und sozialen Grundlagen des öffentlichen Rechts gewinnen.

- Die beste Einführung in das öffentliche Recht bietet die Darstellung des Staatsrechts unter Einbeziehung politologischer Aspekte. Die Darstellung der Verfassung muß mit einem Aufriß der Verfassungsentwicklung der Neuzeit und der Staatsideenlehre verbunden sein. Der Student muß hierbei Verständnis für die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit sowie eine gründliche Orientierung über die Organisation unseres Gemeinwesens, d. h. über die obersten Bundesorgane und ihre Kompetenzen, das Verhältnis von Bund und Ländern und die wichtigsten internationalen Organisationen gewinnen.

Anstatt einer abstrakten Staatslehre sollten neben der Vermittlung eingehender Kenntnis unseres Verfassungsrechts Kenntnisse des Staatsrechts anderer Länder in ihren Grundzügen vermittelt werden. Der Student soll dadurch in die Lage versetzt werden, das eigene Staatswesen kritisch zu verstehen.

- Der Student muß schon im ersten Studienabschnitt mit den Grundgedanken des allgemeinen Verwaltungsrechts vertraut gemacht werden. Hierzu gehören u. a. die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Lehre vom Verwaltungshandeln, der Begriff des Ermessens und der unbestimmte Rechtsbegriff. Diese Problemkreise als Kernfächer des Verwaltungsrechts bieten die Möglichkeit, die Grundzüge des Verwaltungsrechts im gleichen Maße kennenzulernen wie etwa die wesentlichen Teile der ersten drei Bücher des Bürgerlichen Gesetzbuchs im Zivilrecht. Die beiden Hauptfunktionen der Verwaltung — nämlich Eingriff und Leistung — vermitteln dem Studenten die Kenntnis, wie das Verhältnis der Gesellschaft

oder des einzelnen zum Staate aus den jeweiligen Gegebenheiten gestaltet werden kann.

Für das Verständnis des Verwaltungsrechts wäre die Einbeziehung einer Verwaltungslehre besonders wichtig. Da es jedoch zur Zeit noch keine geschlossene „Lehre von der Verwaltung“ gibt, sollten Ansatzpunkte gemeinsam mit den wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen unter Auswertung praktischer Erfahrungen, etwa durch Heranziehung von Verwaltungspraktikern im Wege des Kontaktstudiums, weiterentwickelt werden.

- Für die Ausbildung im ersten Studienabschnitt sollten aus dem weiten Bereich des besonderen Verwaltungsrechts nur einige Rechtsfragen herausgegriffen werden. Diese Auswahl sollte nicht in erster Linie der Vermittlung eines — immer lückenhaften — Überblicks über Rechtsregelungen für Teilbereiche der Verwaltung dienen. Vielmehr soll an einigen wenigen Rechtsinstituten des besonderen Verwaltungsrechts die Bedeutung der jeweiligen Rechtsregelung für das geordnete Zusammenwirken der Kräfte des gesellschaftlichen Lebens zur Verwirklichung bestimmter politischer oder wirtschaftlicher Ziele dargetan werden.

Unter diesen Gesichtspunkten kommen vor allem in Betracht: das Ordnungsrecht (Polizeirecht) als besondere Form der Eingriffsverwaltung, das Raumordnungs- und Baurecht, das Wirtschaftsverwaltungsrecht, das Enteignungsrecht und das Sozialhilferecht sowie die Organisation der staatlichen und gemeindlichen Verwaltung und sonstigen Körperschaften und Anstalten des öffentlichen Rechts.

- Der Student sollte auch über die Grundzüge des Verfassungs- und Verwaltungsprozeßrechts informiert werden. Jedoch sollten hierfür keine besonderen Lehrveranstaltungen angesetzt werden. Das Prozeßrecht ist vielmehr im Zusammenhang mit dem materiellen Recht zu behandeln. An Beispielen wichtiger Grundsatzurteile in beiden Disziplinen sollte gezeigt werden, wie sich die rechtsstaatlichen Garantien durchsetzen lassen.

b) Rechtsgeschichte, Rechtsvergleichung, Rechtsphilosophie

Diese Fächer sind unverzichtbare Bestandteile der rechtswissenschaftlichen Ausbildung. Die historischen und philosophischen Grundlagen des Rechts und den Einblick in fremde Rechtsordnungen nur denen zu vermitteln, die dafür besonderes Interesse zeigen, ist nicht zu verantworten. Andererseits leidet das hergebrachte Angebot in den historischen Fächern häufig darunter, daß es zu breit und zu wenig auf die Probleme der Gegenwart bezogen ist, während die Rechtsvergleichung und die Rechtsphilosophie an manchen Orten in der Lehre zu wenig gepflegt werden.

- Zum Verständnis der gegenwärtigen Rechtsordnung und ihrer Fortentwicklung bedarf der Student des Einblicks in die geschichtliche Entwicklung des Rechts, seine historische Bedingtheit und seine Abhängigkeit von sozialen und kulturellen Gegebenheiten. Die bisher im rechtshistorischen Bereich angebotenen Vorlesungen — Deutsche Rechtsgeschichte, Deutsches Privatrecht, Römische Rechtsgeschichte, Römisches Privatrecht, Privatrechtsgeschichte der Neuzeit und Verfassungsgeschichte — werden dem jedoch nicht gerecht. Die historischen Aspekte sollten vielmehr stärker als bisher bei der Behandlung des geltenden Rechts berücksichtigt werden. Die rechtshistorische Vertiefung sollte deshalb schon im ersten Studienabschnitt in die Behandlung der Kernfächer einbezogen werden. Das kann freilich nicht in der Weise geschehen, daß alle Gegenstände der Kernfächer historisch vertieft behandelt werden. Vielmehr sollte dies bei Einzelfragen exemplarisch geschehen. Damit würde zugleich der Anreiz geboten, wissenschaftlich intensiver in der Rechtsgeschichte zu arbeiten.

Zur Berücksichtigung der rechtshistorischen Aspekte bei der Darbietung des geltenden Rechts werden die Ergebnisse historischer Forschung am zweckmäßigsten in die Behandlung des geltenden Rechts eingearbeitet. Ein Verständnis dieser historischen Einblendungen setzt voraus, daß der Student zuvor einen allgemeinen Überblick über die Rechtsentwicklung gewonnen hat, der ihm am Anfang des Studiums in gedrängter Form dargeboten werden muß. Am besten eignet sich hierfür eine koordinierte Lehrveranstaltung, in der die Rechtshistoriker der verschiedenen Gebiete (Deutsche Rechtsgeschichte, Römisches Recht, Verfassungsgeschichte) zusammenwirken.

- Die Rechtsvergleichung dient neben dem Vergleich der Rechtssysteme dem Verständnis der Wechselbeziehungen zwischen sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten einerseits und der Rechtsordnung andererseits. Sie trägt ferner zur Relativierung juristischer Konstruktionen bei, indem sie zeigt, daß unterschiedliche Rechtssysteme zu gleichen Lösungen für denselben Konflikt führen können. Sie bringt schließlich rechtspolitischen Gewinn, indem sie bessere ausländische Lösungen zur Übernahme empfiehlt. In diesem Zusammenhang sollte dem Studenten auch die Gelegenheit geboten werden, seine allgemeinen Fremdsprachenkenntnisse durch Einführung in die juristische Fachsprache anderer Länder zu vertiefen.

Der hohe didaktische Wert der Rechtsvergleichung sollte ebenso wie der der Rechtsgeschichte durch Einblendung in die Behandlung der Kernfächer nutzbar gemacht werden. Nicht der Überblick über eine ausländische Rechtsordnung im ganzen ist anzustreben;

vielmehr sind einzelne aktuelle Rechtsfragen in rechtsvergleichen-der Sicht darzustellen. Zur praktischen Durchführung bieten sich hier dieselben Wege an wie für die Einbeziehung rechtshistorischer Aspekte in die Behandlung der Kernfächer.

- Die Rechtsphilosophie wird hergebrachterweise nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre als besonderes Fach angesehen. Für die Lehre eignen sich aber spezielle rechtsphilosophische Veranstaltungen nur im letzten Stadium der Ausbildung; denn sie setzen die Kenntnis der geltenden Rechtsordnung voraus. Andererseits sollte der Student von Anfang an mit rechtsphilosophischen Fragen vertraut gemacht werden. Das muß in stärkerem Maße als bisher bei der Behandlung des geltenden Rechts geschehen. Wird das rechtsphilosophische Interesse auf diese Weise schon frühzeitig geweckt, so wird auch eine selbständige rechtsphilosophische Veranstaltung am Schluß des Studiums auf fruchtbaren Boden fallen.

c) Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Wissenschaft von der Politik

Auch diese Fächer sind für das Studium des Rechts im Hinblick auf das Studienziel unverzichtbar. Jedoch kann von einem Studenten der Rechtswissenschaft nicht erwartet werden, daß er ein volles Studium auch dieser Fächer absolviert. Sonderveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaft und der Soziologie für Juristen dienen dem gesetzten Ziel nur unvollkommen. Sie sind thematisch meist daran orientiert, was man in kurzer Zeit einem außerhalb dieser Fächer Studierenden bieten kann, und deshalb nicht genügend auf die juristische Fragestellung bezogen. Die Ausbildungsprobleme spiegeln hier die wissenschaftliche Entwicklung, die zunehmend zu einer Isolierung der Fächer geführt hat. Eine Verbesserung der Ausbildungsbedingungen wird erst erreicht werden können, wenn die hierfür nötige Voraussetzung einer wissenschaftlichen Kooperation wieder gegeben ist. Dies ist nicht allein damit zu erreichen, daß einzelne Professuren für Rechtssoziologie geschaffen werden oder einzelne Rechtslehrer auch wirtschaftswissenschaftlich voll ausgebildet sind. Vielmehr kommt es darauf an, daß die wirtschaftswissenschaftlichen und soziologischen Aspekte des Rechts in den Rechtsunterricht vollständig einbezogen werden.

Dieses Ziel ist jedoch nicht sofort zu erreichen. Vielmehr müssen Vorarbeiten geleistet und Übergangslösungen gefunden werden. Die wissenschaftliche Aufgabe besteht darin, daß der Rechtslehrer die Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaft und der Soziologie aufnimmt und der Wirtschaftswissenschaftler und der Soziologe sich den Fragen der Juristen an ihre Disziplinen stellen. Den geeigneten Weg dazu bieten gemeinsame Seminare. Auf diese Weise erhält auch der Student

unmittelbar Einblick in die wissenschaftlichen Probleme einer solchen Kooperation und lernt das Gespräch mit dem Spezialisten des anderen Faches, das er in seinem Beruf ständig führen müssen. Die Ergebnisse solcher Seminare werden zunehmend in die Rechtslehre eingehen, so daß sie auch den Studenten des ersten Studienabschnittes in den für sie bestimmten Unterrichtsveranstaltungen vermittelt werden können. Auf diese Weise wird das gesteckte Ziel in einiger Zeit erreicht werden. Als Übergangslösung wäre dabei an die Einbeziehung wirtschaftswissenschaftlicher und soziologischer Mitarbeiter in die juristischen Fachbereiche, ferner an koordinierte Lehrveranstaltungen, in denen das juristische Thema auch vom Wirtschaftswissenschaftler und Soziologen behandelt wird, zu denken.

Hinsichtlich der Wissenschaft von der Politik ist die Situation insofern günstiger, als der Abstand der Staatslehre und des Staatsrechts zur Politischen Wissenschaft wesentlich geringer ist als etwa der zwischen dem Zivilrecht und der Soziologie. Bereits heute gibt es in zahlreichen juristischen Fakultäten Lehrstühle für Politische Wissenschaft, deren Inhaber zugleich Juristen sind. Die Einbeziehung der Politologie in die Staatsrechtslehre stößt deshalb nur auf geringe Schwierigkeiten. Die Veranstaltung gemeinsamer Seminare mit Politologen, die selbst nicht Juristen sind, wird ausreichen, um die in den juristischen Vorlesungen ohnehin aufgezeigten Bezüge zur Politologie zu verdeutlichen.

Eine gemeinsame Grundausbildung für Juristen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, wie sie das Konstanzer Modell eines integrierten sozialwissenschaftlichen Grundstudiums vorsieht, kann im gegenwärtigen Zeitpunkt nicht allgemein empfohlen werden. Die wissenschaftliche Kooperation zwischen den beteiligten Fächern, die für ein solches Modell vorauszusetzen wäre, läßt sich, zumal angesichts der Belastung durch hohe Studentenzahlen, nicht von heute auf morgen herstellen. Außerdem besteht die Gefahr, daß der Student der Rechtswissenschaft durch ein solches Grundstudium zeitlich und inhaltlich überfordert würde oder die Belange der Rechtswissenschaft zu kurz kämen. Deshalb sollte das Modell zunächst unter den besonderen Bedingungen in Konstanz erprobt werden.

II. 3. Zweiter Studienabschnitt

a) Vertiefung der Kernfächer

Gegenstand des zweiten Studienabschnitts sind zunächst die Kernfächer, die jetzt vertieft behandelt werden. Die Lehrveranstaltungen sollen sich dabei einerseits auf wichtige Einzelfragen konzentrieren, andererseits aber auch der Aufdeckung von Zusammenhängen dienen. Eine gesonderte Behandlung der einzelnen Kernfächer kommt in diesem Abschnitt nicht in Betracht. Prozeßrechtliche Fragen sollen im

Zusammenhang mit dem materiellen Recht, gesellschaftsrechtliche Probleme in Verbindung mit Wettbewerbs-, Betriebsverfassungs- und Steuerrecht erörtert werden; im Strafrecht sollen sowohl die Zusammenhänge mit der Verfassungs- und Wirtschaftsordnung als auch mit der Kriminologie und dem Strafprozeß berücksichtigt werden.

Als Beispiele werden folgende Themen genannt, aus denen reichlich Veranstaltungen anzubieten sind:

— Zivilrecht

Abzahlungsgeschäfte und Formen der Kreditsicherung
Vertragsverletzungen, unerlaubte Handlungen und Gefährdungshaftung
Ungerechtfertigte Bereicherung
Rechtsgeschäftslehre
Haftungssystem (materielles Recht, Zwangsvollstreckung und Konkurs)
Ehe und Familie in Recht und Prozeß (Ehescheidung und Eheprozeß, Kindschaftsrecht mit Freiwilliger Gerichtsbarkeit)
Gesellschaftsformen und Mitbestimmung
Gesellschaftsformen und Steuerrecht
Kündigungsschutz und soziale Sicherheit

— Strafrecht

Schuld und Strafe (rechtsphilosophische Vertiefung)
Strafrechtlicher Vermögensschutz und Wirtschaftsordnung
Jugendstrafrecht, Jugendkriminologie
Wechselwirkungen von materiellem Strafrecht und Strafprozeß
Staatsschutz und Verfassungsordnung
Strafzumessungslehre

— Öffentliches Recht

Allgemeine Staatslehre und Verfassungsvergleichung
Grundrechte und Individualrechtsschutz
Bindung und Freiheit der Verwaltung
Finanzverfassung im Bundesstaat
Sozialer Rechtsstaat
Das Recht der planenden und leistenden Verwaltung
Öffentliches Organisations- und Dienstrecht

Unter den anzubietenden Veranstaltungen soll der Student frei wählen und damit die Verantwortung für seine Ausbildung in den Kernfächern selbst übernehmen.

b) Wahlfachkurse

Das Studium im zweiten Abschnitt wird ergänzt durch Wahlfachkurse. Ihren Gegenstand bilden vor allem Fächer, die im Kernfachkatalog nicht enthalten sind, wie Wettbewerbsrecht, Urheber- und Patentrecht, Sozialversicherungsrecht, Landwirtschaftsrecht, Internationales Privatrecht, Völkerrecht, Europarecht, Steuerrecht, Kirchenrecht. Der Wahlfachkatalog soll offen gehalten werden, um einerseits der Entwicklung der Rechtswissenschaft und andererseits den in den einzelnen Fachbereichen besonders gepflegten Spezialgebieten Rechnung zu tragen. Die angeführten Fächer sind deshalb nur als Beispiele zu verstehen. Die einzelnen Fachbereiche sollen ihr Wahlfachangebot selbst festlegen. Dabei ist darauf zu achten, daß die Beschäftigung mit dem Wahlfach nicht einseitiger Spezialisierung Vorschub leisten darf. Das Wahlfachstudium dient vielmehr der exemplarischen Arbeit an einem engeren Problemkreis, der in seinem Zusammenhang mit der gesamten Rechts- und Sozialordnung behandelt werden soll. Die hergebrachten Grenzen überkommener Spezialgebiete sind deshalb für den Wahlfachkatalog nicht ausschlaggebend. Das Arbeitsthema des Wahlfachkurses kann auch von einem Spezialproblem der Kernfächer ausgehen, um von hier aus die Grenzen zu anderen Fächern zu überschreiten. Auch Wahlfachkurse mit rechtshistorischem, rechtsvergleichendem oder rechtsphilosophischem Schwergewicht sollten gebildet werden.

Jeder Student muß an einem Wahlfachkurs teilnehmen. Der Kurs erstreckt sich über ein Studienjahr. Die Arbeit im Wahlfachkurs sollte in dieser Zeit etwa ein Viertel der Arbeitskraft des Studenten in Anspruch nehmen, so daß ihm hinreichend Gelegenheit bleibt, sich dem vertieften Studium in den Kernfächern zu widmen.

Die Methodik des Wahlfachkurses wird weitgehend durch dessen Gegenstand bestimmt. Generell läßt sich sagen, daß Stoffvermittlung, Wiederholung, Einübung und selbständige Arbeit miteinander verknüpft werden müssen. Der Kurs wird regelmäßig mit einer in das Thema einführenden Vorlesung beginnen, an die sich die Verarbeitung von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterial anschließt, um dann mit einer seminarmäßigen selbständigen Arbeit abzuschließen.

c) Rechtsgeschichte, Rechtsvergleichung, Rechtsphilosophie

Das Studium im zweiten Abschnitt soll in gleicher Weise wie im ersten rechtshistorische, rechtsvergleichende und rechtsphilosophische Aspekte einbeziehen. Das setzt eine Anleitung zur selbständigen Arbeit auch auf diesen Gebieten voraus. Deshalb sollten Kurse zur methodischen Anleitung für rechtshistorische, rechtsvergleichende und rechtsphilosophische Arbeit angeboten werden. Jeder Student sollte an einem dieser Kurse nach seiner Wahl teilnehmen.

d) Wirtschaftswissenschaft, Soziologie, Wissenschaft von der Politik

Dem vertieften Studium der Zusammenhänge zwischen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialordnung dienen gemeinsame Seminare. Da von den Studenten der Rechtswissenschaft — sollen sie in angemessener Zeit ihr Studium beenden — nicht erwartet werden kann, daß sie die Methoden der Wirtschaftswissenschaft, der Soziologie und der Politologie selbständig beherrschen, wird es in diesen Seminaren vor allem darauf ankommen zu lernen, mit den Vertretern der anderen Fachrichtungen zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig zu verstehen und ein Problem von verschiedenen wissenschaftlichen und methodischen Ausgangspunkten her zu lösen.

Die Teilnahme an einem solchen Seminar sollte für obligatorisch erklärt werden, sobald die beteiligten Fachbereiche in der Lage sind, eine hinreichende Zahl von Veranstaltungen anzubieten.

II. 4. Dauer

Der erste Studienabschnitt dauert zwei Jahre; der zweite Studienabschnitt wird eineinhalb bis höchstens zwei Studienjahre dauern.

III. Unterrichtsmethoden

III. 1. Allgemeines

Änderungen des Studieninhalts durch exemplarische Beschränkung des Stoffes und Einbeziehung von Nebengebieten können allein keine wirksame Reform des Studiums herbeiführen. Vielmehr bedarf es auch einschneidender Änderungen in den Unterrichtsmethoden. Die neuen Erkenntnisse der Didaktik, die vor allem auf lern- und verhaltenspsychologischen Einsichten beruhen, sollten dafür nutzbar gemacht werden. Die Umsetzung didaktischer Erkenntnisse in die Praxis des Rechtsunterrichts stellt Probleme, die bisher noch kaum erkannt, geschweige denn bearbeitet worden sind. Es wird empfohlen — neben den vorhandenen hochschuldidaktischen Arbeitskreisen — an den Hochschulen, an denen die Voraussetzungen hierzu gegeben sind, juristisch-didaktische Arbeitsgruppen zu bilden.

Unabhängig davon sollte aber sogleich mit Reformen des Unterrichts begonnen werden, die bekannten Mängeln der gegenwärtigen Lehrmethoden abhelfen können.

Sowohl die großen systematischen Vorlesungen als auch die Übungen, wie sie gegenwärtig mit großen Teilnehmerzahlen veranstaltet werden, stoßen auf berechtigte Kritik. Die große Vorlesung vermag nur selten mehr zu geben als ein gutes Kurzlehrbuch. Die wesent-

lichen Nachteile der großen Vorlesung bestehen darin, daß der Vortragende die unterschiedliche Aufnahmefähigkeit und Motivation sowie die ungleichen Vorkenntnisse der Hörer nicht berücksichtigen kann. Er muß sich auf ein mittleres Niveau einstellen und damit die anspruchsvollen Hörer enttäuschen, andere aber überfordern; ferner gibt die von der Übung isolierte Vorlesung dem Studenten keinen hinreichenden Anreiz zu eigener Aktivität und keine Möglichkeit zur Selbstkontrolle und Selbstbestätigung.

Auch die zur Ergänzung der Vorlesungen eingerichteten Arbeitsgemeinschaften beheben diese Mängel nicht in zureichendem Maße. Mitunter sind die Arbeitsgemeinschaften nicht hinreichend mit der Vorlesung koordiniert, weil deren Leiter die Vorlesung selbst nicht hören; oft wird nicht mehr als eine in der Form aufgelockerte Wiederholung der Vorlesung geboten. Durch häufigen Wechsel in der Leitung der Arbeitsgemeinschaften gehen didaktische Erfahrungen vielfach verloren.

Die Übungen leiden vor allem an zu hohen Teilnehmerzahlen, die eine intensive Diskussion unter Berücksichtigung des Leistungsstandes aller Teilnehmer unmöglich machen. Nur selten ist der Übungsleiter in der Lage, sämtliche Übungsarbeiten selbst zu lesen und mit eigenen Bemerkungen und Hinweisen zu versehen. Die Korrekturassistenten wechseln zu häufig, um sich auf die didaktischen Anliegen des Übungsleiters einstellen zu können. Die Anfängerübungen sind oft nicht hinreichend mit den entsprechenden Vorlesungen koordiniert.

III. 2. Erster Studienabschnitt

a) Gegliedertes Kurssystem

(1) An die Stelle der Vorlesungen und Übungen sollte deshalb für den ersten Studienabschnitt ein gegliedertes Kurssystem treten. Die Studenten eines Jahrgangs werden für jedes Kernfach in einem Kurs zusammengefaßt, der in Arbeitsgruppen aufgegliedert wird. Der Leiter des Kurses legt gemeinsam mit den Leitern der Arbeitsgruppen den Arbeitsplan für jeweils ein Studienhalbjahr fest. In dem Plan wird der Stoff in Hauptabschnitte gegliedert, deren Behandlung durch eine einführende Vorlesung von wenigen Stunden für alle Teilnehmer des Kurses eingeleitet wird. Diese Einführung erläutert die Fragestellung, gibt Hinweise auf mögliche Lösungswege und erläutert den Arbeitsplan.

Die weitere Behandlung des Hauptabschnitts erfolgt in den Arbeitsgruppen, und zwar in der Weise, daß die Studenten sich anhand vorgegebener Lektüre von Lehrbüchern und eigens hergestellter Arbeitsmaterialien vorbereiten, in der Arbeitsgruppe das Verständnis des

Gelesenen vertieft, seine Anwendung erprobt und unterschiedliche Auffassungen gegeneinander abgewogen werden. Die Arbeit in den Gruppen wird so angelegt sein, daß eine Mitarbeit ohne vorbereitende Lektüre nicht möglich ist.

Den Abschluß der Gruppenarbeit zu jedem Hauptabschnitt bildet eine kleinere — als ausreichend oder nicht ausreichend zu bewertende — Klausuraufgabe, die der Selbstkontrolle der Lernenden und der Lehrenden dient. Bei der Korrektur und Besprechung sind vor allem Hinweise zu geben, wie Fehler vermieden und vorhandene Lücken geschlossen werden können.

Die Gruppenarbeit schließt mit einer vom Kursleiter durchgeführten gemeinsamen Besprechung aller Teilnehmer der Arbeitsgruppe ab. Sie dient der Zusammenfassung, der Stellungnahme zu Fragen, die in den Arbeitsgruppen kontrovers geblieben sind, der Einordnung des Erarbeiteten in größere Zusammenhänge und damit auch der Überleitung zu dem nächsten Hauptabschnitt.

Im Laufe des ersten Studienabschnitts hat jeder Student drei Hausaufgaben, und zwar eine aus dem Zivilrecht, eine aus dem Strafrecht und eine aus dem öffentlichen Recht schriftlich zu bearbeiten. Die Aufgaben werden von dem jeweils zuständigen Arbeitsgruppenleiter im Einvernehmen mit dem Kursleiter für alle Teilnehmer einer Gruppe einheitlich gestellt. Die Arbeit wird von dem Gruppenleiter vorkorrigiert, vom Kursleiter bewertet und in der Arbeitsgruppe besprochen. Bei Mißerfolg kann die Hausarbeit wiederholt werden.

Die Arbeit in den Gruppen sollte vor allem darauf ausgerichtet sein, daß der Student selbständig zu arbeiten lernt und die dafür notwendigen Kenntnisse erwirbt. Bei der Aufstellung der Arbeitsprogramme ist darauf zu achten, daß den Studenten Zeit bleibt, eigene wissenschaftliche Interessen zu pflegen. Hierfür sollten von den Gruppenleitern Anregungen und Hilfen gegeben werden. Ihre Tätigkeit beschränkt sich nicht auf den Unterricht; vielmehr obliegt ihnen auch die Beratung der Teilnehmer ihrer Arbeitsgruppe.

(2) Der Kursleiter koordiniert die Arbeit der zugeordneten Gruppen. Er legt gemeinsam mit den Gruppenleitern das Arbeitsprogramm fest und berät mit ihnen die Auswahl des Stoffes und des Arbeitsmaterials sowie die Methodik des Unterrichts. Auch sollte er an einzelnen Arbeitssitzungen der Gruppen teilnehmen, um selbst den Kontakt mit den Studenten zu halten und einen Überblick über den Fortgang der Arbeit zu gewinnen.

b) Kurse

Die Zahl der für die ersten zwei Studienjahre vorzusehenden Kurse ist durch den Katalog der Kernfächer vorbestimmt. Bei der Festset-

zung der Zahl der Wochenstunden wird davon ausgegangen, daß der Student pro Unterrichtsstunde zwei bis drei Stunden zur Vor- und Nacharbeit benötigt. Im übrigen ergeben sich die zeitlichen Ansätze aus dem Umfang des Stoffes der einzelnen Kernfächer und ihrer Relation zueinander.

Folgende Einteilung der Kurse wird vorgeschlagen:

— Zivilrecht

Einübung in die juristische Methode anhand eines kodifizierten Rechtssystems (Allgemeiner Teil, Schuldrecht und Sachenrecht des BGB):

3 Wochenstunden, im letzten Halbjahr jedoch nur 2

Rechtliche Gestaltung des Lebens einer kleinen Gruppe (Familienrecht):

2 Wochenstunden über ein halbes Jahr

Vorausschauende Gestaltung und Regelung von Lebensverhältnissen (Erbrecht):

2 Wochenstunden über ein halbes Jahr

Einführung in das Gesellschaftsrecht:

2 Wochenstunden über ein halbes Jahr

Einführung in das Arbeitsrecht:

3 Wochenstunden über ein halbes Jahr

Einführung in das Zivilprozeßrecht:

2 Wochenstunden über ein halbes Jahr

— Strafrecht und Einführung in das Strafprozeßrecht

3 Wochenstunden im ersten,

2 Wochenstunden im zweiten Studienjahr

— Öffentliches Recht

3 Wochenstunden im ersten und vierten,

4 Wochenstunden im zweiten und dritten Studienhalbjahr.

Außerdem ist eine zweistündige koordinierte rechtshistorische Einführungsvorlesung für das erste Halbjahr vorzusehen.

Verteilt man die einzelnen Kurse auf die vier Studienhalbjahre des ersten Studienabschnitts, so ergibt sich folgendes:

	Anzahl der Wochenstunden
1. Halbjahr	
Bürgerliches Gesetzbuch I—III	3
Strafrecht	3
Staatsrecht	3
Rechtshistorische Einführung	2
insgesamt	11
2. Halbjahr	
Bürgerliches Gesetzbuch I—III	3
Familienrecht	2
Strafrecht	3
Staatsrecht und allgemeines Verwaltungsrecht	4
insgesamt	12
3. Halbjahr	
Bürgerliches Gesetzbuch I—III	3
Erbrecht	2
Arbeitsrecht	3
Strafrecht	2
Staatsrecht und allgemeines Verwaltungsrecht	4
insgesamt	14
4. Halbjahr	
Bürgerliches Gesetzbuch I—III	2
Zivilprozeßrecht	2
Gesellschaftsrecht	2
Strafrecht, vorwiegend Strafprozeß	2
Besonderes Verwaltungsrecht	3
insgesamt	11

c) Blocksystem

Die Vorschläge zur Gliederung des Stoffes bedeuten nicht, daß die einzelnen Kurse sich jeweils über das ganze Halbjahr erstrecken müssen. Vielmehr könnte es sich für den Lehrerfolg und für den Einbau des Kontaktstudiums als vorteilhaft erweisen, den Stoff der Kurse zeitlich kompakt darzubieten, so daß sie grundsätzlich nicht nebeneinander, sondern nacheinander angeboten werden (Blocksystem). Die

damit verbundene erhebliche Belastung des Lehrpersonals in dem betreffenden Teil des Studienhalbjahres würde mehr als ausgeglichen durch die Freistellung in der übrigen Zeit des Studienhalbjahres. Es wird empfohlen, daß einige Fachbereiche dieses System erproben, ihre Erfahrungen austauschen und die gewonnenen didaktischen Erkenntnisse den übrigen Fachbereichen zur Verfügung stellen.

d) Übergang zum zweiten Studienabschnitt

Mit der Einführung des Kurssystems erübrigt sich eine förmliche Zwischenprüfung zum Übergang in den zweiten Studienabschnitt. Voraussetzung für die Zulassung zum zweiten Studienabschnitt ist die regelmäßige Teilnahme an den Lehrveranstaltungen einschließlich der Klausuren und eine erfolgreiche Mitarbeit sowie der Nachweis, daß die drei vorgeschriebenen Hausarbeiten wenigstens als ausreichend bewertet worden sind.

III. 3. Zweiter Studienabschnitt

Die wesentlichen Unterrichtsveranstaltungen des zweiten Studienabschnitts sind Wahlfachkurse (vgl. S. 63) sowie Vertiefungsvorlesungen, Seminare und Übungen für Vorgerückte.

a) Vertiefungsvorlesungen

Die Vertiefungsvorlesungen dienen der Behandlung von Spezialproblemen in ihrem Zusammenhang mit anderen Bereichen der Rechts- und Sozialordnung, der Herstellung des Überblicks über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fächern und der Behandlung methodischer Probleme. Eine Begrenzung der Teilnehmerzahl ist hier nicht erforderlich. Kolloquien zur Ergänzung sind wünschenswert.

b) Seminare

In den Seminaren soll der Student durch selbständige Leistungen und in gemeinsamer Arbeit mit den anderen Teilnehmern zur Lösung wissenschaftlicher Fragen beitragen. Dieses Ziel wird am ehesten erreicht, wenn in den Seminarsitzungen nicht thematisch isolierte Referate vorgetragen werden, sondern jeder Teilnehmer mit der Bearbeitung eines Teilaspekts zu einem Gesamtthema beiträgt. Die Ergebnisse der Untersuchungen zu dem jeweiligen Teilaspekt und ihre Begründungen sollten den Teilnehmern wenigstens thesenartig vor den Seminarsitzungen schriftlich mitgeteilt werden, um auf diese Weise die Besprechungen fruchtbarer zu machen.

c) Übungen für Vorgerückte

In den Übungen sind schriftliche Hausarbeiten und Klausuren anzufertigen und zur Selbstkontrolle der Studierenden zu bewerten. Ausschlaggebend für ihren Erfolg ist jedoch eine Begrenzung der Teilnehmerzahl. Nur dann ist es dem Übungsleiter möglich, die Arbeiten selbst zu lesen und auf individuelle Fehler einzugehen.

Die zivilrechtliche Übung sollte nicht wie bisher auf den Stoff des Bürgerlichen Gesetzbuchs beschränkt bleiben, vielmehr sollte sie Arbeitsrecht, Handelsrecht und Zivilprozeßrecht einbeziehen. Die für diese Fächer bisher vorgesehenen Spezialübungen können dann entfallen. Organisatorisch läßt sich die übergreifende zivilrechtliche Übung in der Weise durchführen, daß mehrere Hochschullehrer verschiedener Fachrichtungen die Übung gemeinschaftlich veranstalten.

Auf eine Teilnahmepflicht und den „Scheinzwang“ als Voraussetzung für das Examen sollte in Zukunft verzichtet werden. Die Technik der Falllösung muß der Student bereits im ersten Studienabschnitt gelernt haben. Ob der Student einer weiteren Einübung in die praktische Anwendung des Rechts auf den Einzelfall bedarf, soll er selbst verantwortlich entscheiden. Wer das Schwergewicht seiner Studien mehr auf die Arbeit in Seminaren legen will, soll daran nicht durch Zwang zur Teilnahme an Übungen gehindert werden. Durch intensive Mitarbeit im Seminar sollte der Student in gleicher Weise auch praktische Fähigkeiten erwerben können wie in der Übung. Die Mißstände, die sich in den Übungen eingeschlichen haben, wie die ungenügende Teilnahme an der Besprechung der Arbeit und die Anfertigung der Arbeiten mit fremder Hilfe, werden von selbst entfallen, wenn an der Übung nur Studenten teilnehmen, die sich von ihr eine Förderung ihres Studiums versprechen.

Selbständige Klausurenkurse sollten neben den Übungen nicht mehr angeboten werden. Wenn es auch nicht möglich sein wird, im Examen auf Klausuren zu verzichten, so sollte man diesem technischen Mittel zur Feststellung von Kenntnissen und Fähigkeiten nicht ein derartiges Gewicht beimessen, daß man die Hochschuldidaktik eigens diesem technischen Behelf anpaßt. Die Klausurentchnik setzt eine rationelle Arbeitsweise und eine durch die Sache vorgegebene logische Ordnung der Gedanken voraus. Beides läßt sich auch anhand leichterer Fälle lernen und muß deshalb schon von jedem Studenten erwartet werden, der in den zweiten Studienabschnitt überwechselt.

Ein positiver Faktor der Klausurenkurse liegt in der Möglichkeit der Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung des Studenten. Jedoch kommt diesem Vorzug der Kurse im gegenwärtigen System wohl eine überhöhte Bedeutung zu, weil andere Möglichkeiten der Selbstkontrolle nicht gegeben sind. Sie wären aber nach dem hier vorgeschlagenen Studiengang in reichem Maße vorhanden.

d) Repetitorium

Ein besonderes Problem der juristischen Ausbildung ist seit Generationen das Repetitorium. Es verdankt seine Entstehung und Bedeutung wohl überwiegend der Diskrepanz zwischen Inhalt und Methode des akademischen Studiums und den Anforderungen der juristischen

Staatsprüfung. Gelingt es, diese Diskrepanz durch Neugestaltung des Studiums und entsprechende Anpassung des Stils und des Inhalts der Prüfung zu beseitigen, so brauchen typische Repetitionsveranstaltungen hergebrachter Art, wie Lernkurse, Klausurenkurse, simulierte Examenngespräche und dergleichen nicht mehr im Lehrplan zu erscheinen. Die Hochschuldidaktik sollte die Wiederholung als ständigen Faktor in alle Veranstaltungen während des ganzen Studiums einbeziehen. Neuer Stoff ist mit dem bereits bearbeiteten in Beziehung zu setzen. Das zwingt zur Wiederholung, soweit Lücken festgestellt werden. Die Analyse von Fehlern weist bei richtigem Studienaufbau auf Lücken in der früheren Arbeit zurück, die durch sofortige Wiederholung geschlossen werden müssen.

IV. Abschluß des Studiums

Die Prüfung zum Abschluß des Studiums muß inhaltlich, methodisch und organisatorisch dem Studiengang angepaßt werden. Ihr Zweck ist festzustellen, ob der Kandidat das Studienziel erreicht hat. Kriterium dafür ist, ob er in den von ihm bearbeiteten Bereichen zu selbständigen Leistungen fähig und schließlich auch in der Lage ist, sich fremde Gebiete methodisch richtig zu erschließen. Ausschlaggebend sind dabei sein Verständnis und seine methodischen Fähigkeiten. Der Prüfungsstoff sollte grundsätzlich mit dem Arbeitsstoff des Studiums übereinstimmen. Jedoch sollte dem Kandidaten Gelegenheit gegeben werden zu zeigen, daß er sich auch in unbekanntem Bereichen zurechtzufinden weiß.

Als Examensleistungen werden vorgeschlagen:

- eine vierwöchige Hausarbeit aus dem Bereich des Wahlfaches oder eines anderen, von dem Kandidaten zu benennenden Faches,
- mindestens vier Klausuren aus dem Bereich der Kernfächer, von denen wenigstens eine ein theoretisches Thema aus diesem Bereich zum Gegenstand haben sollte,
- eine mündliche Prüfung, welche die Kernfächer und das Wahlfach zum Gegenstand hat und in der jeder Kandidat etwa eine Stunde lang geprüft wird.

Das Thema der Hausarbeit wird von dem Leiter des Wahlfachkurses gestellt, in dem der Kandidat mitgearbeitet hat. Wünscht der Kandidat ein Thema aus einem anderen Gebiet, so bestimmt dies einer der Hochschullehrer, an dessen Veranstaltungen in diesem Gebiet der Student teilgenommen hat.

Die Klausurthemen werden von Hochschullehrern gestellt, die in dem Zeitraum, in dem der Kandidat im zweiten Abschnitt studiert hat, Lehrveranstaltungen für diesen Abschnitt in den Kernfächern angeboten haben.

Die mündliche Prüfung wird von dem Leiter des Wahlfachkurses und je einem Hochschullehrer des Privatrechts, des öffentlichen Rechts und des Strafrechts abgenommen, die Lehrveranstaltungen für den zweiten Studienabschnitt des Kandidaten angeboten haben.

Ob die Prüfung Staatsprüfung ist oder Universitätsabschlußprüfung, ist von untergeordneter Bedeutung, sofern sichergestellt bleibt, daß die Prüfung von Hochschullehrern abgenommen und damit auch Diskrepanzen zwischen Lehr- und Prüfungsstoff ausgeschlossen werden. Bleibt die Prüfung Staatsprüfung, so wäre denkbar, daß ein höherer Richter oder ein Verwaltungsbeamter den Vorsitz führt, der im Rahmen der Thematik des Prüfungsgesprächs Ergänzungsfragen stellen kann, im übrigen aber selbst nicht prüft, wohl aber über die Bewertung der Leistungen mit abstimmt. Über das erfolgreich abgeschlossene Examen wird dem Studenten ein Diplom erteilt.

V. Praktische Ausbildung

V. 1. Ausbildungsziel, Ausbildungsgänge

Es kann nicht mehr das Ziel der praktischen Ausbildung sein, mit allen richterlichen Tätigkeiten vertraut zu machen und alle Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die zur Ausübung des Richterberufs benötigt werden. Auch gegenwärtig wird dieses Ziel nicht erreicht, weil eine Einübung in den Beruf des Richters voraussetzen würde, daß der auszubildende Jurist die Verantwortung für seine Tätigkeit und vor allem für seine Entscheidungen trägt.

Die praktische Ausbildung der Juristen ging bisher von der Vorstellung aus, man könne in einer bestimmten Zeit die Einübung in die wichtigsten juristischen Berufszweige erreichen. Unter diesem Gesichtspunkt hat die Referendarausbildung Elemente anderer Berufsbereiche als der Justiz, z. B. in der Verwaltungs- und der Anwaltsstation, aber auch in der Ausbildungsstation nach freier Wahl berücksichtigt. Dem Anspruch einer übergreifenden Ausbildung hat die Referendarausbildung bisher insofern nicht genügt, als sie sich vor allem auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten konzentrierte, die zur Ausübung des Richterberufs benötigt werden. Zugleich hat sich gezeigt, daß trotz der langen Ausbildung die Einarbeitung in den Beruf überwiegend nach dem Assessorexamen in der Praxis erfolgt, wodurch sich eine weitere Verlängerung der tatsächlichen Ausbildungszeit ergibt.

Für die künftige Ausgestaltung der praktischen Ausbildung ist ferner zu berücksichtigen, daß heute die überwiegende Zahl der Juristen Berufe außerhalb der Justiz in Wirtschaft, Verwaltung und weiteren Bereichen anstrebt. So standen im Jahre 1969 in der Bundesrepublik rd. 3 100 Absolventen der zweiten juristischen Staatsprüfung rd. 750

freie Stellen im Bereich der Justiz gegenüber, 1968 kamen rd. 3 400 Absolventen auf rd. 700 freie Stellen, 1967 rd. 3600 Absolventen auf rd. 630 freie Stellen. Ausbildungsziel sollte demzufolge die allgemeine Befähigung zu rechtsgebundenen Berufen sein. Nur bei einer Erweiterung des Zieles der praktischen Ausbildung können die Belange der einzelnen juristischen Berufe ausreichend berücksichtigt werden.

Aus diesem Grunde sollte von einer breit angelegten praktischen Ausbildung abgesehen werden. Stattdessen sollte der Jurist neben einer Ausbildung im Gerichtswesen eine Ausbildung in einem der juristischen Berufszweige Verwaltung, Wirtschaft, Justiz sowie Arbeits- und Sozialwesen erhalten. Hierdurch läßt sich einerseits bereits während der Ausbildung das angestrebte besondere Berufsziel berücksichtigen, andererseits aber an einem wesentlichen Bereich des Rechtslebens die Umsetzung der im Studium erworbenen mehr theoretischen Fähigkeiten in praktische Tätigkeit üben.

In einer so angelegten Ausbildung werden die gemeinsamen Aspekte der juristischen Tätigkeitsbereiche vor allem durch die Gerichtsstation hinreichend berücksichtigt, so daß der Jurist weiterhin vielseitig verwendbar ist und ein Wechsel von einem juristischen Berufsbereich zu einem anderen wie bisher möglich sein wird.

V. 2. Ausbilder

Die Wirksamkeit der Ausbildung ist entscheidend von der Qualifikation der Ausbilder abhängig. Sie können nicht wie bisher die Verantwortung für die Ausbildung neben ihren sonstigen Berufsaufgaben wahrnehmen. Vielmehr müssen geeignete Praktiker für einen begrenzten Zeitraum für die Ausbildung freigestellt und auf die Ausbildungsaufgabe vorbereitet werden.

Für die praktische Ausbildung in den einzelnen Zweigen Justiz, Verwaltung, Wirtschaft, Arbeits- und Sozialwesen werden Gruppen gebildet, die auf ihrem Wege durch die verschiedenen Ausbildungsstationen von einem hauptamtlichen Ausbilder geleitet werden. Die Ausbilder beaufsichtigen die praktische Tätigkeit und haben die Möglichkeit, in ihren Ablauf einzugreifen, wenn die ausbildende Stelle ihrer Ausbildungsaufgabe nicht gerecht wird. Weiter wird die praktische Ausbildung im Gespräch mit dem Ausbilder und in Arbeitsgemeinschaften, die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch in der gesamten Gruppe bieten, vertieft.

Gemeinsam mit den ausbildenden Stellen trägt der hauptamtliche Ausbilder die Verantwortung für die Ausbildung und Beurteilung des Auszubildenden. Dem Umfang seiner Aufgabe entsprechend können einem Ausbilder etwa zwanzig junge Juristen anvertraut werden. Soweit in einem Ausbildungszweig mehrere Gruppen bestehen, sollte

jeder Teilnehmer die Gruppe einmal wechseln dürfen. Die Ausbilder werden für drei oder vier Jahre vom Landesjustizminister ernannt und unterstehen ihm während der Ausbildungstätigkeit. Nach Ablauf dieser Zeit kehren sie in die Praxis zurück.

V. 3. Dauer

Durch den Einsatz hauptamtlicher Ausbilder, eine Beschränkung der Ausbildungsstationen und die volle Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit wird es möglich, die Dauer der praktischen Ausbildung auf ein Jahr zu beschränken. Dadurch wird ein frühzeitiger Übergang in die eigenverantwortliche Tätigkeit ermöglicht, die während der Ausbildung nicht geboten werden kann. Durch einen früheren Eintritt in die Berufstätigkeit wird zugleich Zeit für die ohnehin erforderliche Einarbeitung in die spezielle Aufgabenstellung der Praxis gewonnen.

V. 4. Besoldung

Bei der vorgeschlagenen Umgestaltung der praktischen Ausbildung ist es zweifelhaft, ob der Jurist während dieses Abschnitts noch hoheitliche Funktionen wahrzunehmen hat, die eine beamtenrechtliche Stellung rechtfertigen würden. Aus diesem Grunde wird zu prüfen sein, ob die Auszubildenden auch weiterhin zu Beamten auf Widerruf ernannt oder ob sie nicht stattdessen als Angestellte im öffentlichen Dienst beschäftigt werden sollen. In jedem Falle muß für eine angemessene Vergütung gesorgt werden, die eine vollzeitliche, nicht durch Nebenerwerb gestörte praktische Ausbildung sichert.

V. 5. Abschluß der praktischen Ausbildung

Art und Dauer der praktischen Ausbildung rechtfertigen kein erneutes umfangreiches Examen mit Klausuren, Hausarbeit und Benotungen. Vielmehr sollte man sich auf die Feststellung, ob das Ausbildungsziel erreicht ist, beschränken. Diese Feststellung sollte von einer Kommission getroffen werden. Der Kandidat sollte vor der Kommission einen kurzen Vortrag über ein Aktenstück halten, an den sich eine Diskussion anschließen könnte. Bestehen Zweifel an der Erreichung des Ausbildungszieles, so sollte die Prüfungskommission sich durch weiteres Befragen ein eigenes Bild von den Kenntnissen des Kandidaten machen. Bei dieser Beurteilung geht die Kommission von dem Bericht des Ausbilders aus. Die Ausbilder nehmen an der Prüfung und Beratung teil.

Wenn das Ausbildungsziel nicht erreicht ist, sollte die Kommission festlegen, wie lange die Ausbildungszeit verlängert werden soll. Die Verlängerung soll ein halbes Jahr nicht überschreiten. Eine zweite Verlängerung sollte von einer besonderen Genehmigung abhängen. Ist das Ausbildungsziel nach Ansicht der Kommission erreicht, dann erfolgt eine entsprechende Feststellung ohne Benotung.

Aufgrund dieser Feststellung ist der Jurist für die Tätigkeit in allen rechtsgebundenen Berufen ausgewiesen. Dementsprechend sollte er auch die Befähigung zum Richteramt im Sinne des § 5 Abs. 1 des Deutschen Richtergesetzes erhalten unabhängig davon, welchen Ausbildungszweig er gewählt hat. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, daß jeder Jurist in allen juristischen Berufsbereichen und als Richter in allen Zweigen der Gerichtsbarkeit tätig werden kann.

V. 6. Die Ausbildungszweige

Das Ausbildungsziel der Befähigung zu rechtsgebundenen Berufen wird durch eine grundlegende Ausbildung im Gerichtswesen und durch eine weitere Ausbildung in der Justiz, der Verwaltung, der Wirtschaft oder dem Arbeits- und Sozialwesen anzustreben sein.

a) Gemeinsame Ausbildung im Gerichtswesen

Diese Ausbildung dient dazu, den jungen Juristen, gleichgültig, welches Berufsziel er anstrebt, mit der praktischen Bewährung des Rechts in einem rechtsstaatlichen Verfahren vertraut zu machen. Hier kann er in kurzer Zeit eine Anzahl von Rechtsfällen kennenlernen und an der Vorbereitung von Gerichtsentscheidungen durch Abfassung von Gutachten und mündlichen Voten sowie durch Aufarbeitung oft schwieriger Sachverhalte beteiligt werden. Bei rationeller Ausbildung vermag eine Eingangsphase von vier Monaten genügend Einblick in eine Fülle praktischer Rechtsfälle und in die Arbeitsweise des Richters zu vermitteln.

Die Eingangsstufe wird für die einzelnen Ausbildungszweige ihren besonderen Anforderungen entsprechend zu gestalten sein.

b) Ausbildungszweig Justiz

Für den Ausbildungszweig Justiz findet die viermonatige Eingangsstufe bei einem Land- oder Amtsgericht wegen der für alle Rechtsbereiche grundlegenden Bedeutung der ordentlichen Gerichtsbarkeit statt. Das Schwergewicht der Ausbildung wird im zivilrechtlichen Bereich liegen. Darüber hinaus sollte dem Auszubildenden auch durch Teilnahme an strafprozessualen Verhandlungen und Einblick in den Strafvollzug ein gedrängter Überblick in die Praxis des Strafrechts geboten werden.

Um dem künftigen Richter, Rechtsanwalt und Staatsanwalt auch in andere Möglichkeiten der Praktizierung des Rechts Einblick zu geben, sollte sich eine Ausbildung außerhalb der Justiz anschließen. Hier bietet sich eine Tätigkeit in der Verwaltung deshalb besonders an, weil der Auszubildende die Erfüllung öffentlicher Aufgaben durch rechtsgebundene zweckmäßige Gestaltung kennenlernt und zugleich auch Vorkenntnisse für die Tätigkeit an Gerichten außerhalb

der ordentlichen Gerichtsbarkeit gewinnt. Eine Ausbildung beim Regierungspräsidenten, bei der Kreisverwaltung oder einer Stadt als Beispiele der Selbst- und Staatsverwaltung bietet Einblicke in den Verwaltungsablauf und die Eigenheiten der Verwaltungspraxis. Bei intensiver Einarbeitung kann bereits ein Zeitraum von drei Monaten für eine Einführung nützlich sein. Eine von der richterlichen grundlegend abweichende Tätigkeit lernt der Jurist auch kennen, wenn er sich stattdessen der Ausbildung in einem Anwaltsbüro unterzieht. Hier gewinnt er einen besonders guten Einblick in die Probleme der Rechtsuchenden und eine kritische Distanz zur richterlichen Tätigkeit. Für die Ausbildung kommen nur qualifizierte und an Ausbildungsfragen interessierte Anwälte in Betracht, bei deren Auswahl und Überwachung die Anwaltskammern mitwirken.

Den Abschluß bildet eine gründliche Ausbildung bei einem Senat für Zivil- oder Handelssachen eines Oberlandesgerichts, weil die Berufungsentscheidungen Probleme tatsächlicher und rechtlicher Art von beträchtlichem Schwierigkeitsgrad behandeln.

Danach werden für den Ausbildungszweig Justiz folgende Ausbildungsstationen empfohlen:

Land- oder Amtsgericht	4 Monate
Regierungspräsident, Stadtverwaltung, Kreisverwaltung oder Rechtsanwalt	3 Monate
Oberlandesgericht	5 Monate

c) Ausbildungszweig Verwaltung

Auch für den angehenden Verwaltungsjuristen bringt eine viermonatige Eingangsausbildung bei einem Land- oder Amtsgericht den erforderlichen Einblick in den für alle Rechtsbereiche grundlegenden Rechtsgang innerhalb der ordentlichen Gerichtsbarkeit.

Das Hauptgewicht liegt in der Ausbildung auf dem Gebiet der praktischen Verwaltung. Sie soll nicht nur die von der Justiz unterschiedliche Bedeutung des Rechts in der Verwaltungspraxis aufzeigen, sondern anhand praktischer Verwaltungsentscheidungen in die Fülle der im Bereich des öffentlichen Lebens zu regelnden Sachverhalte und die Folgeerscheinungen des Verwaltungshandelns einführen.

Dementsprechend bietet sich zunächst eine viermonatige Tätigkeit in einer Verwaltungseinheit mit vielfältiger Aufgabenstellung an. Am geeignetsten erscheint wegen des Umfangs der anfallenden Verwaltungsgeschäfte die Verwaltung einer Stadt oder eines Landkreises.

Die hier gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen sollten sodann in einer weiteren viermonatigen Ausbildung vertieft und unter anderen Aspekten ergänzt werden. Hierzu bietet eine Bezirksregierung mit

ihrer umfassenden Zuständigkeit und ihrer Aufsichtsfunktion gute Möglichkeiten.

Demnach gliedert sich der Ausbildungszweig Verwaltung in	
Land- oder Amtsgericht	4 Monate
Stadtverwaltung oder Kreisverwaltung	4 Monate
Regierungspräsident	4 Monate

d) Ausbildungszweig Wirtschaft

Nach der viermonatigen einleitenden Ausbildung bei einem Landgericht (vorwiegend Kammer für Handelssachen) oder einem Amtsgericht sollten vier Monate der praktischen Unterweisung in einem wirtschaftlichen Unternehmen gewidmet werden. Neben anderen Bereichen der Unternehmensleitung ist die Rechtsabteilung eines Unternehmens für die Ausbildungsaufgabe besonders geeignet. Hier spiegelt sich der gesamte Unternehmensablauf in den anfallenden Rechtsfällen wider. Der Jurist lernt, nach rechtlichen Möglichkeiten zur Durchsetzung unternehmerischer Initiativen zu suchen und gewinnt einen Einblick in eine Fülle spezifischer Konflikte und unterschiedlicher Möglichkeiten, sie zu lösen. Der Jurist soll weiter einen Einblick in die Finanzabteilung des Unternehmens gewinnen, wozu die gemeinsame Behandlung steuerrechtlicher Fragen durch die Finanz- und Rechtsabteilung Gelegenheiten gibt.

Die Tätigkeit wird fortgesetzt in einer viermonatigen Ausbildung bei einer Industrie- und Handelskammer. Hier kommen die gemeinsamen Interessen der Wirtschaftsunternehmen und verstärkt wirtschaftsrechtliche und wirtschaftspolitische Fragen zur Geltung. Der gleiche Zweck läßt sich durch Ausbildung bei einer entsprechenden Einrichtung auf übernationaler Ebene erreichen.

Demnach werden für den Ausbildungszweig Wirtschaft folgende Abschnitte vorgeschlagen:

Landgericht oder größeres Amtsgericht	4 Monate
Wirtschaftsunternehmen	4 Monate
Industrie- und Handelskammer oder entsprechende Einrichtung auf übernationaler Ebene	4 Monate

e) Ausbildungszweig Arbeits- und Sozialwesen

Dieser Ausbildungszweig sollte eingeführt werden, weil das Recht der Sozialpartner und das Sozialwesen eine immer stärkere Bedeutung gewinnen.

Für die einleitende viermonatige Phase im Gerichtswesen ist eine Ausbildung bei Arbeits-, Landesarbeits- oder Landessozialgerichten besonders angezeigt, weil hier zugleich ein Einblick in den gerichtlichen Verfahrensablauf besonderer Ausrichtung und eine Beschäfti-

gung mit der Durchsetzung arbeits- und sozialrechtlicher Ansprüche möglich ist.

Hieran anschließen sollten sich vier Monate Ausbildung bei einer Arbeitgeberorganisation in tarifpolitischen und sonstigen überbetrieblichen Arbeitsfragen. Den gleichen Zweck der Einführung in den Arbeitsbereich erfüllt eine Ausbildung in der Personal- und der Rechtsabteilung eines Großunternehmens, das auch Gelegenheit zur Einarbeitung in den Funktionszusammenhang zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern gibt.

Eine Erweiterung des Blicks ist sodann in einer abschließenden viermonatigen Tätigkeit bei den Gewerkschaften, vor allem deren Bezirksorganisationen, möglich, in der neben tariflichen Aspekten besonders in die sozialpolitischen Funktionen der Arbeitnehmerorganisationen eingeführt werden sollte.

Danach umfaßt der Ausbildungszweig Arbeits- und Sozialwesen folgende Abschnitte:

Arbeits-, Landesarbeits- oder Landessozialgericht	4 Monate
Arbeitgeberorganisation oder Großunternehmen	4 Monate
Gewerkschaft	4 Monate

VI. Aufbaustudium

Das Aufbaustudium soll nach den Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen vor allem eine Vertiefung des Studiums ermöglichen, indem es die Studenten in engeren Kontakt mit der Forschung bringt und ihnen Gelegenheit bietet, sich an der Forschungsarbeit unmittelbar zu beteiligen. Es soll ferner im Hinblick auf neue Wirkungsbereiche und Aufgaben, für deren Bewältigung das Fachstudium nicht ausreicht, zu einer kombinierten wissenschaftlichen Ausbildung führen, die auch die Grenzen der Fakultäten überschreitet.

Das Aufbaustudium soll somit einerseits dazu dienen, Nachwuchs für den Beruf des Hochschullehrers zu gewinnen. Zum anderen soll es aber auch für andere Berufe eine vertiefte wissenschaftliche Ausbildung bieten.

VI. 1. Eingangsvoraussetzungen

Voraussetzung für die Zulassung zum Aufbaustudium ist der Abschluß des rechtswissenschaftlichen Studiums mit einem Ergebnis, das erwarten läßt, daß der Absolvent den Anforderungen des Aufbaustudiums gewachsen ist. Ferner sollte in der Regel der erfolgreiche Abschluß der praktischen Ausbildung vorliegen. Dies ist vor allem notwendig, damit der Student die praktische Relevanz seiner wissenschaftlichen

Arbeit selbst zu übersehen vermag und aus der Praxis Anregungen für die wissenschaftliche Vertiefung gewinnt.

Ein juristisches Aufbaustudium für Absolventen anderer Fächer kommt angesichts der in der Regel hohen fachspezifischen Anforderungen eines juristischen Aufbaustudiums nur dann in Betracht, wenn sichergestellt ist, daß der Student sich die erforderlichen Rechtskenntnisse spätestens während des Aufbaustudiums aneignet. Ein verkürztes juristisches Zweitstudium dürfte in vielen Fällen nach Abschluß eines Studiums in benachbarten Disziplinen der geeignete Weg sein, zusätzlich juristische Kenntnisse zu erwerben. Denkbar ist auch ein juristisches Ergänzungsstudium von zwei Jahren, das zwar keinen für Berufe im Rechtswesen qualifizierenden Abschluß, jedoch eine wesentliche Verbreiterung der beruflichen Basis vermitteln kann.

VI. 2. Inhalt des Aufbaustudiums

Das Aufbaustudium besteht in der wissenschaftlichen Vertiefung in Gebieten, die nach dem jeweiligen Stand der Wissenschaft vordringlich der Bearbeitung bedürfen. Hier können auch Probleme der juristischen Praxis wissenschaftlich vertieft werden. Eine Fixierung auf einzelne Themen würde — wie in anderen Disziplinen — die Weiterentwicklung der notwendigen Fragestellungen beeinträchtigen. Fragen, die über die vielfach zu eng gesetzten Fachgrenzen hinausgreifen, bedürfen vordringlich einer wissenschaftlichen Bearbeitung.

Es kann nicht das Ziel des Aufbaustudiums sein, zu einer Vertiefung in der ganzen Breite der Rechtswissenschaft zu führen. Auch hier ist eine Spezialisierung unvermeidlich, zumal fach- und fachgebietsüberschreitende Gesichtspunkte mit berücksichtigt werden sollen.

Als Beispiel für Themenkreise seien genannt:

- Vertiefung im Gesellschaftsrecht unter Einbeziehung steuerrechtlicher und wirtschaftswissenschaftlicher Aspekte.
- Vertiefung im Strafrecht unter Einbeziehung der Kriminalpolitik und der Kriminologie und ihrer interdisziplinären Verflechtung.
- Vertiefung in Spezialgebieten des besonderen Verwaltungsrechts unter Einbeziehung von Planungsmethoden, Organisationsmodellen etc.
- Schul- und Hochschulrecht unter Einbeziehung von Aspekten der Bildungspolitik und der Bildungsplanung.
- Vertiefung im Arbeitsrecht unter Einbeziehung von Aspekten der Sozialwissenschaften und der Sozialversicherung.
- Rechtsgeschichte einer bestimmten Epoche: Vertiefung und Methodenkritik unter Einbeziehung der allgemeinen Geschichtswissenschaft und der Sozial- und Geistesgeschichte.

VI. 3. Lehrveranstaltungen

Für die Studenten im Aufbaustudium müssen eigene Lehrveranstaltungen vorgesehen werden. Im Hinblick auf die relativ kleine Zahl von Aufbaustudenten einer speziellen Fachrichtung kommen vor allem Seminare in Betracht, wobei den fachüberschreitenden gemeinsamen Seminaren besonderes Gewicht zuzumessen ist. Besonderen Wünschen seitens der Studenten, die sich aus deren forschungsorientierter Arbeit ergeben, ist z. B. in Form von Forschungskolloquien Rechnung zu tragen.

VI. 4. Abschlüsse und Dauer

Soweit eine Promotion im Aufbaustudium nicht angestrebt wird, ist ein anderer Abschluß vorzusehen. Ob hierfür das in den Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums vorgeschlagene Zertifikat ausreicht, erscheint fraglich. Das Aufbaustudium wird möglicherweise attraktiver und auch in der Berufswelt höher eingeschätzt, wenn es mit einem Leistungsnachweis abschließt. Als Kriterium können die Mitarbeit in den Kursen und Seminaren sowie veröffentlichungsreife kleinere wissenschaftliche Arbeiten dienen.

Das Aufbaustudium sollte grundsätzlich auf zwei Jahre begrenzt sein. Zum Abschluß einer erfolgsversprechenden Dissertation kann es um höchstens ein weiteres Jahr verlängert werden.

VII. Die Ausbildung der Rechtspfleger

VII. 1. Der gegenwärtige Ausbildungsgang

a) Die Ausbildung ist durch die Länder geregelt. Dadurch ergeben sich gewisse Abweichungen, die jedoch in dem hier erörterten Zusammenhang von untergeordneter Bedeutung sind. Als Beispiel wird hier die Regelung des Landes Baden-Württemberg angeführt. Die Ausbildung ist dort in

10 Monate Praktikum

12 Monate Fachlehrgang (Rechtspflegerschule)

11 Monate praktische Ausbildung

3 Monate Wiederholungslehrgang (Rechtspflegerschule)

gegliedert und schließt mit der Laufbahnprüfung ab.

Die Ausbildung in der Rechtspflegerschule erfolgt durch qualifizierte Richter und Rechtspfleger, die ihre praktische Erfahrung in die Lehre einbringen und nach längstens fünf Jahren in die Praxis zurückkehren, soweit sie nicht nur nebenamtlich in der Rechtspflegerausbildung tätig sind.

VII. 2. Würdigung und Weiterentwicklung

Die gegenwärtige Ausbildung der Rechtspfleger wird im allgemeinen als gut und den Aufgaben angemessen gewertet. Der an den Rechtspflegerschulen gebotene intensive und praxisnahe Unterricht vermittelt einen hohen Kenntnisstand. Die Vorzüge des gegenwärtigen Ausbildungssystems sollten deshalb keinesfalls preisgegeben werden.

Andererseits erweist es sich als notwendig, die Studienphase in der Rechtspflagerausbildung zu erweitern. Dies ist vor allem durch das Rechtspfliegergesetz vom 5. November 1969 geboten, das den Kreis der dem Rechtspfleger übertragenen Geschäfte wesentlich erweitert, indem es dem Rechtspfleger Aufgaben zuweist, die bisher noch dem Richter vorbehalten waren. Auch die notwendige weitere Entlastung des Richters durch den Rechtspfleger wird voraussetzen, daß die Ausbildung des Rechtspflegers vertieft wird.

VII. 3. Vorbildungsvoraussetzungen

Bisher werden zur Rechtspflagerausbildung nicht nur Abiturienten, sondern auch Absolventen von Realschulen nach einem zweijährigen Praktikum zugelassen. Sobald die Neuordnung des Sekundarschulbereichs entsprechend den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vollzogen ist, muß die Rechtspflagerausbildung den Abschluß der Sekundarstufe II voraussetzen. Die erhöhten Anforderungen an den Rechtspfleger und die dadurch bedingte wissenschaftliche Ausbildung setzen einen Schulabschluß voraus, der einen reibungslosen Übergang in die weitere Ausbildung möglich macht.

VII. 4. Rechtspflegerstudium

Gegenüber dem Studiengang, der zu allen rechtsgebundenen Berufen befähigt, wird der Studiengang der Rechtspfleger insofern enger sein, als er sich auf bestimmte Gebiete konzentriert. Zugleich müssen diese Gebiete, wie z. B. verfahrensrechtliche Spezialbereiche (z. B. Freiwillige Gerichtsbarkeit, Zwangsvollstreckung), in einem breiteren Umfang berücksichtigt werden.

Deshalb ist eine vollständige Koordinierung des Studienganges für Rechtspfleger mit dem zu rechtsgebundenen Berufen allgemein befähigenden Studiengang nicht möglich. Ein konsekutives Studium in der Weise, daß zunächst alle Studenten eine einheitliche Studienphase durchlaufen, die dann mit der Befähigung zum Rechtspflegeramt abschließt, kommt nicht in Betracht.

Die Rechtspflagerausbildung ist in starkem Maße unmittelbar praxisbezogen. Sie soll weitgehend Kenntnisse vermitteln, die im Beruf des Rechtspflegers direkt anwendbar sind. Einer umfassenden rechts-

wissenschaftlichen Ausbildung bedarf der Rechtspfleger deshalb nicht, zumal er rechtlich schwierige Angelegenheiten dem Richter vorzulegen hat.

Andererseits wird eine nur praxisbezogene Ausbildung ohne theoretische Grundlegung in Zukunft nicht ausreichen, um den Rechtspfleger instandzusetzen, seine Aufgaben zu erfüllen. Er muß in der Lage sein, sein Tätigkeitsfeld im Gesamtzusammenhang der Rechtsordnung zu sehen. Ähnlich wie der Richter bedarf er dem jeweiligen Stand der Wissenschaft entsprechender Kenntnisse in den Nachbar-disziplinen Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften. Seine Ausbildung muß deshalb unter Beibehaltung des praxisbezogenen Unterrichts um wissenschaftliche Komponenten erweitert werden.

VII. 5. Eingliederung in die Gesamthochschule

Das nach diesen Gesichtspunkten neu zu ordnende Rechtspflegerstudium sollte in den Hochschulbereich einbezogen werden, weil hier die Voraussetzungen eines wissenschaftsorientierten Studiums leichter zu schaffen sind als durch einen weiteren Ausbau der Rechtspflegerschulen.

Die praxisbezogene Ausbildung, die bisher in der Rechtspflegerschule stattfand, soll weiterhin in der Hand von Richtern und erfahrenen Rechtspflegern bleiben, die auf Zeit in den Hochschuldienst abgeordnet werden und auf diese Weise auch den wünschenswerten Kontakt mit der Wissenschaft erhalten, der sowohl ihren Ausbildungsaufgaben als auch ihrer späteren beruflichen Praxis dienlich sein wird. Umgekehrt wird die Rechtswissenschaft an den Hochschulen von der Mitarbeit dieser Praktiker wertvolle Anregungen erhalten.

Die praxisbezogene Ausbildung kann im Rahmen der Gesamthochschule durch wissenschaftliche Kurse unschwer ergänzt werden, die teils als gesonderte Veranstaltungen für Rechtspfleger, teils als gemeinsame Veranstaltungen angeboten werden können.

Die Einfügung des Rechtspflegerstudiums in die Gesamthochschule bietet darüber hinaus den Vorteil, den Übergang vom Beruf des Rechtspflegers zu dem des Richters zu erleichtern. Gegenwärtig muß ein Rechtspfleger, der später Richter werden will, das volle rechtswissenschaftliche Studium und den staatlichen Vorbereitungsdienst durchlaufen. Der damit verbundene Zeitaufwand schreckt viele Rechtspfleger, die aufgrund ihrer Fähigkeiten und Erfahrungen gute Richter werden könnten, von einem Berufswechsel ab. Wird dagegen die Rechtspflegerausbildung in die Gesamthochschule einbezogen, so wird es möglich sein, berufserfahrenen und bewährten Rechtspflegern einen besonderen, verkürzten rechtswissenschaftlichen Studiengang anzubieten, der sie in etwa zwei Jahren zum Studienabschluß führt.

Da diese Form der Durchlässigkeit auch im Interesse der Justiz liegt, sollten geeignete Rechtspfleger durch bezahlten Studienurlaub in die Lage versetzt werden, ein solches Ergänzungsstudium zu absolvieren, ohne sich selbst und ihre Familien wirtschaftlichen Schwierigkeiten auszusetzen.

Die erhöhte Durchlässigkeit, die auf diese Weise erreicht werden kann, wird auch den Anreiz für den Beruf des Rechtspflegers verstärken. Die Möglichkeit des Aufstieges in das Richteramt kann dazu beitragen, daß Nachwuchskräfte für die Arbeit des Rechtspflegers in ausreichender Zahl gewonnen werden.

Die zuständigen Justizverwaltungen sollten gemeinsam mit den Hochschulen einen Studiengang für Rechtspfleger entwickeln, der die bewährte und fortzuführende praxisbezogene Ausbildung mit wissenschaftsorientierten Kursen verbindet. Die Hochschulen sollten einen Ergänzungsstudiengang für bewährte Rechtspfleger entwickeln, der im Deutschen Richtergesetz und den Justizausbildungsgesetzen und -ordnungen der Länder zu verankern ist.

VII. 6. Ausbildungszeit

Die Gesamtzeit der Ausbildung der Rechtspfleger sollte dreieinhalb Jahre nicht überschreiten. Sie sollte mit einem Einführungspraktikum beginnen, das die Zeit zwischen dem Schulabschluß bis zum Beginn des Studienjahres ausfüllt. Die weitere Ausbildung sollte sich über drei Studienjahre erstrecken, die zeitlich so anzusetzen wären, daß eine praktische Ausbildung von insgesamt vier Monaten zwischen die einzelnen Studienjahre eingeschoben werden kann.

VIII. Die Ausbildung für den gehobenen Verwaltungsdienst

VIII. 1. Gegenwärtiger Ausbildungsgang

Die Laufbahnanwärter des gehobenen Dienstes der allgemeinen und inneren sowie der Finanzverwaltung des Bundes, der Länder und der Gemeinden werden zur Zeit in einem dreijährigen Vorbereitungsdienst herangebildet. Als Vorbildung wird entweder das Abitur oder die mittlere Reife und ein dreijähriges Verwaltungspraktikum bzw. eine berufsfördernde Lehre gefordert.

Die Ausbildung wird bei verschiedenen Behörden abgeleistet. Etwa ein halbes Jahr der Ausbildungszeit entfällt auf zwei bis drei Lehrgänge an Verwaltungsschulen. Diese Schulen haben zum Teil eigene Gebäude und Lehrmittel, verfügen zumeist jedoch über keine ständigen Lehrkräfte. Vielmehr werden geeignete Kräfte aus dem Kreis des höheren Dienstes zur Lehrtätigkeit auf Zeit abgeordnet.

Die Ausbildung bei verschiedenen Verwaltungsbehörden strebt das Ziel an, die Laufbahnbewerber mit möglichst vielen Tätigkeitsberei-

chen vertraut zu machen. Praktisch können die gehobenen Beamten nach kurzer Einarbeitung in weiten Bereichen der allgemeinen bzw. Finanzverwaltung eingesetzt werden.

VIII. 2. Weiterentwicklung der jetzigen Ausbildung

Die derzeitige Ausbildung wird den beruflichen Anforderungen nur teilweise gerecht. Der gehobene Beamte wird mit praktischen Problemen vertraut gemacht, gewinnt aber nicht das Rüstzeug zur Einordnung seiner Tätigkeit in größere Zusammenhänge und zur Bewältigung neuartiger Verwaltungsaufgaben. Die veränderte Funktion des Verwaltungsbeamten muß notwendig eine Veränderung seiner Ausbildung nach sich ziehen. In der Verwaltung zeichnet sich mehr und mehr der Bedarf nach fundiert vorgebildeten Kräften ab, die in der Lage sind, sich aufgrund theoretischer Kenntnisse schnell in fremde Sachgebiete einzuarbeiten. Ähnlich wie den Rechtspflegern sollte auch diesen Kräften deshalb eine wissenschaftliche Grundausbildung und ein Einblick in einige der für die Verwaltung wichtigsten Fachgebiete geboten werden.

In diesem Sinne ist aufgrund der Beschlüsse der Ministerpräsidenten zur Vereinheitlichung des Fachhochschulwesens erwogen worden, Fachhochschulen für Wirtschaft und Verwaltung einzurichten und an ihnen in einem dreijährigen Studium eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende, zu selbständiger Tätigkeit befähigende Ausbildung zu vermitteln. Diese Vorstellungen gehen von der Einrichtung separater Fachhochschulen mit nur geringen Verbindungen zu den bestehenden wissenschaftlichen Hochschulen aus.

Von der bisherigen praktisch orientierten Ausbildung, die sich in den Grenzen des Ausbildungszieles bewährt hat, völlig abzugehen, erscheint nicht notwendig. Jedoch sollten durch eine wissenschaftliche Grundausbildung der Überblick über die Einordnung der beruflichen Tätigkeit in das gesellschaftliche Ganze erschlossen und durch die Vermittlung der wissenschaftlichen Methodik die produktive Anpassung an die Veränderungen in Staat und Gesellschaft ermöglicht werden.

Für diesen Zweck aber können neu zu schaffende Fachhochschulen nur als Übergangseinrichtungen in Frage kommen. Da es vor allem auf den Kontakt mit wissenschaftlicher Methodik ankommt, hierfür aber die wissenschaftliche Hochschule am besten ausgestattet ist, sollte die Ausbildung zu gegebener Zeit in Gesamthochschulen einbezogen werden. Hierdurch wird ein Verbund von Lehrpersonal, Lehrmitteln, Räumen und sonstigen Einrichtungen hergestellt und eine Durchlässigkeit für Personal und Studenten ermöglicht. Auf diese Weise würde die Hochschule mit den Problemstellungen der praktischen Verwaltung in Berührung kommen und von daher Impulse zur Intensivierung

der verwaltungswissenschaftlichen Forschung und zur Weiterentwicklung der Verwaltungslehre erhalten.

Für die Ausbildung werden teils eigene Lehrveranstaltungen einzurichten sein, teils wird aber auch auf Lehrveranstaltungen für andere Studiengänge zurückgegriffen werden können.

Hier sollen keine konkreten Vorschläge für diesen etwa auf drei Studienjahre zu bemessenden Studiengang vorgelegt werden. Sie müssen bald entsprechend den veränderten Erfordernissen der modernen Verwaltung entwickelt werden, wobei statt der in einigen Vorschlägen zu beobachtenden Tendenz der stofflichen Überforderung eine von einer methodischen Grundausbildung begleitete, mehr exemplarische Einführung in einzelne Wissensgebiete angestrebt werden sollte.

Hierbei wird auch zu prüfen sein, inwieweit eine gemeinsame Ausbildung der Kräfte für den gehobenen Verwaltungsdienst und der Kräfte des mittleren wirtschaftlichen Managements angeraten ist. Zu solchen Überlegungen besteht Anlaß wegen der sich angleichenden Funktionsabläufe in Wirtschaft und Verwaltung und zur Verbesserung der Austauschbarkeit der Kräfte zwischen beiden Bereichen.

Wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung

Inhalt	Seite
I. Gegenstand	89
II. Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche	89
III. Anforderungen an die Ausbildung	90
IV. Studienaufbau	92
1. Gliederung der Studiengänge	92
2. Prinzipien für die Durchführung	93
3. Erste Phase des Studiums	94
4. Zweite Phase des Studiums	95
5. Aufbaustudium	99
6. Kontaktstudium	99

I. Gegenstand

Gegenstand der Wirtschaftswissenschaften bilden die Untersuchung und die Klärung desjenigen Teils menschlichen Handelns, der durch die Erzeugung, den Tausch und die Verwendung knapper Güter charakterisiert ist. Dabei ist wirtschaftliches Handeln einmal vom Stand des technischen und organisatorischen Wissens einer Gesellschaft abhängig. Zum andern ist es in einen gesellschaftlichen Rahmen eingeordnet, der seinerseits die Wertvorstellungen, die Institutionen und die sozialen Beziehungen der Gesellschaft und ihrer Gruppen umfaßt. Die Wirtschaftswissenschaften können daher ihren Bereich nicht so eng abgrenzen, daß sie die Rückwirkungen des wirtschaftlichen Handelns von Individuen, einzelnen Gruppen von Individuen oder des Gemeinwesens auf Institutionen und soziale Strukturen ausschließen.

II. Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche

Die Aufgabenbereiche der Wirtschaftswissenschaften im einzelnen liegen auf einzelwirtschaftlicher Ebene und auf verschiedenen Ebenen der Aggregation. Die im einzelwirtschaftlichen Bereich zu lösenden Probleme umfassen die Beschaffung von Produktionsmitteln, die Organisation und die Planung der Fertigung, den Absatz der Produkte, die Finanzierung, das Rechnungswesen, den Bereich Revision und Steuern, die Organisation und Planung in Betrieben und Unternehmen sowie das allgemeine Management.

Aufgabenbereiche auf aggregierten Ebenen wirtschaftlicher Tätigkeit sind auf sektoraler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene gegeben. Sektoral finden sich zahlreiche Aufgaben im Bereich der Märkte für einzelne Güter und Dienstleistungen, der strukturellen Entwicklung und Anpassung bestimmter Wirtschaftsbereiche sowie in der sektoralen Wirtschaftspolitik. Auf regionaler Ebene sind die gesamte Planung der Infrastruktur, speziell die Verkehrs-, Bau-, Energie- und Versorgungsplanung wahrzunehmen, die Beobachtung des Arbeitsmarktes, die Planung und Durchführung von Industrieansiedlung sowie die regionale Wirtschaftspolitik. National stellen sich Aufgaben in Planung und Verwaltung im Bereich der wirtschaftlichen Einflußnahme von Verbänden und des Staates sowie der staatlichen Wirtschaftspolitik, z. B. der Finanz-, Steuer-, Wettbewerbs- und der Sozialpolitik. Auf internationaler Ebene schließlich sind die Bereiche des Außenhandels, des internationalen Geld- und Kapitalverkehrs, der wirtschaftliche Fragen berührenden Verträge und Abkommen sowie der internationalen Wirtschaftspolitik wahrzunehmen, wobei die Europäischen Gemeinschaften besonders umfangreiche Aufgaben stellen. Als ein in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnender Aufgabenbereich ist die Entwicklungspolitik hervorzuheben.

Entsprechend diesen Aufgaben liegen die Tätigkeitsbereiche von Wirtschaftswissenschaftlern im einzelwirtschaftlichen Bereich einmal in gewerblichen Unternehmen im Produktions- und im Dienstleistungsbereich, d. h. bei Produktionsunternehmen, im Handel, bei Banken, Versicherungen, Wirtschaftsberatung, Wirtschaftsprüfung und anderen Dienstleistungsbetrieben. Ein zweiter, bisher wenig entwickelter, aber in Zukunft mit Sicherheit an Bedeutung gewinnender Komplex von Tätigkeitsbereichen findet sich in den gemeinwirtschaftlich geführten Unternehmen bzw. nicht auf unmittelbaren wirtschaftlichen Erfolg zielenden Einrichtungen im weitesten Sinne. Diese Kategorien schließen sowohl den öffentlichen als auch den Verbandsbereich ein. Insbesondere zu nennen sind Behörden, Hochschulen, Krankenhäuser, kommunale Einrichtungen, genossenschaftliche Organisationen und Verbände.

Die stärker gesamtwirtschaftlich orientierten Tätigkeitsbereiche liegen vor allem bei Regionalkörperschaften, Länder- und Bundesministerien, Kammern, Verbänden, Gewerkschaften und internationalen Organisationen, aber auch bei einzelnen Unternehmen. In allen diesen Bereichen dürfte der Bedarf an wirtschaftswissenschaftlich ausgebildeten Hochschulabsolventen künftig zunehmen.

Als dritter Aufgaben- und Tätigkeitsbereich sind Ausbildung und Forschung zu nennen, und zwar sowohl bei berufsbezogener Ausbildung im Sekundarbereich der Schule als auch an Hochschulen und Wirtschaftsforschungsinstituten.

Insgesamt wird in Zukunft der Bedarf an qualifizierten Wirtschaftswissenschaftlern vor allem in denjenigen Bereichen steigen, deren Bedeutung zunimmt oder in denen ökonomischen Gesichtspunkten bislang nur ungenügend Rechnung getragen wurde, wie z. B. im öffentlichen Bereich.

III. Anforderungen an die Ausbildung

Aus den vielfältigen Tätigkeitsbereichen mit jeweils unterschiedlichen Aufgabenstellungen, die zudem einem laufenden Wandel unterworfen sind, resultiert die Notwendigkeit einer Ausbildung, die einmal eine genügend breite theoretische Basis vermittelt, auf der anderen Seite aber dem Bedürfnis nach Spezialisierung und exemplarischer Ausbildung Rechnung trägt. Die Spezialisierungsmöglichkeiten müssen genügend vielseitig sein und können sich an Tätigkeitsbereichen orientieren. Im Gegensatz zu der heute in der Regel üblichen Trennung zwischen betriebs- und volkswirtschaftlichen Studiengängen sollte man von der gemeinsamen theoretischen Basis ausgehend stärker funktionale Tätigkeiten innerhalb bestimmter Berufsgruppen in den Vordergrund stellen.

Die allgemeinen Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften sollen den Zugang zu wirtschaftswissenschaftlichen Fragestellungen eröffnen, in Grundzügen den gegenwärtigen Erkenntnisstand auf den wichtigsten Gebieten darstellen und einen ersten Einblick in die Methodik zur Lösung von Problemen geben. Darüber hinaus sollen sie einen Überblick über die Wirtschaftssysteme im Rahmen unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen sowie über das wirtschaftspolitische Instrumentarium auf verschiedenen Ebenen vermitteln. Hierbei sind auch die Beziehungen zu anderen Disziplinen zu berücksichtigen.

Die Spezialisierung sollte eine Vertiefung in Teilbereichen mit dem Ziel exemplarischer Ausbildung anstreben, wobei nicht nur die Theorie, sondern auch deren Anwendungen zur Lösung von Problemen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden betont werden müssen. Dabei dienen die Anwendungen weniger einer speziellen Berufsvorbereitung, als vielmehr dem Erlernen des Prozesses der Definition einer Aufgabe, der methodisch korrekten Lösung und der Darstellung der Ergebnisse in einer für den jeweiligen Adressaten geeigneten Form.

Inhaltlich muß ein Studiengang deshalb sowohl die methodischen Voraussetzungen in Mathematik und Statistik sowie im Rechnungs- und Bilanzwesen enthalten als auch die Mikro- und Makroökonomie in ihren drei Aspekten, nämlich der positiven Analyse als Erklärung wirtschaftlicher Zusammenhänge, der Entscheidungstheorie als formaler Ableitung von ökonomischen Handlungsregeln in Abhängigkeit von Zielsetzung und vorgegebenen Restriktionen sowie der Politik als der Auswahl und Durchführung von Maßnahmen sowie der Schaffung eines angemessenen rechtlichen und institutionellen Rahmens zur Realisierung bestimmter Ziele. Die notwendigen Ergänzungen aus anderen Disziplinen können auf zwei Ebenen liegen. Einmal handelt es sich um das Kennenlernen der für die wirtschaftliche Tätigkeit relevanten institutionellen und sozialen Umwelt, zum anderen um Ergänzungen im technologischen Bereich, soweit die Möglichkeiten dazu gegeben sind.

Infolge des in Theorie und Anwendung sehr umfangreichen Bereichs der Wirtschaftswissenschaften und der daraus resultierenden Vielfalt an Spezialisierungsmöglichkeiten sind feste Studiengänge mit einem weitgehend vorgeschriebenen Studienaufbau nur mehr beschränkt sinnvoll. Die Grundausbildung in den ersten beiden Studienjahren soll dazu dienen, allgemein einen festen Kern zu vermitteln. Im weiteren Verlauf des Studiums muß dagegen den Studenten weitgehende Freiheit in der Ausrichtung und Gestaltung des Studiums eingeräumt werden. Dadurch kann eine Ausbildung realisiert werden, die der gebotenen exemplarischen Stoffauswahl und zugleich den individuell unterschiedlichen Studienwünschen Rechnung trägt. Grundsätzlich ist ein Einblick in die Probleme der Praxis zur Schärfung des Blicks für

ökonomisch relevante Fragen erwünscht. Dazu bieten sich verschiedene Möglichkeiten, und zwar als Praktikum vor dem Studium oder während des Studiums, als Traineeprogramme größerer Unternehmen meist nach dem Studium oder als von Unternehmen angebotene Einführungskurse, etwa in der vorlesungsfreien Zeit. Über den Wert des Praktikums bestehen unterschiedliche Auffassungen; zudem sind einige Formen des Praktikums noch nicht genügend erprobt. Form, Dauer und Realisierungsmöglichkeit eines Praktikums sollten daher zunächst an einigen Hochschulen geprüft werden. Für die sinnvolle Durchführung solcher Versuche empfiehlt sich eine Kontrolle durch den Fachbereich.

Insgesamt sollte die Hochschulausbildung in den Wirtschaftswissenschaften so umgestaltet werden, daß die Ausbildungsinhalte mehr als bisher nach Art und Richtung differenziert werden. Dazu bietet die Gesamthochschule geeignete Ansatzpunkte.

IV. Studienaufbau

IV. 1. Gliederung der Studiengänge

Für die Gestaltung des Studiums in der Gesamthochschule bietet sich von den Ausbildungszielen und -inhalten her folgender Aufbau an. Einem für alle Studenten der Wirtschaftswissenschaften gemeinsamen Grundstudium von zwei Jahren folgt eine im weiteren differenzierte Ausbildung mit unterschiedlicher Dauer und weitgehenden Möglichkeiten der Fächerkombination.

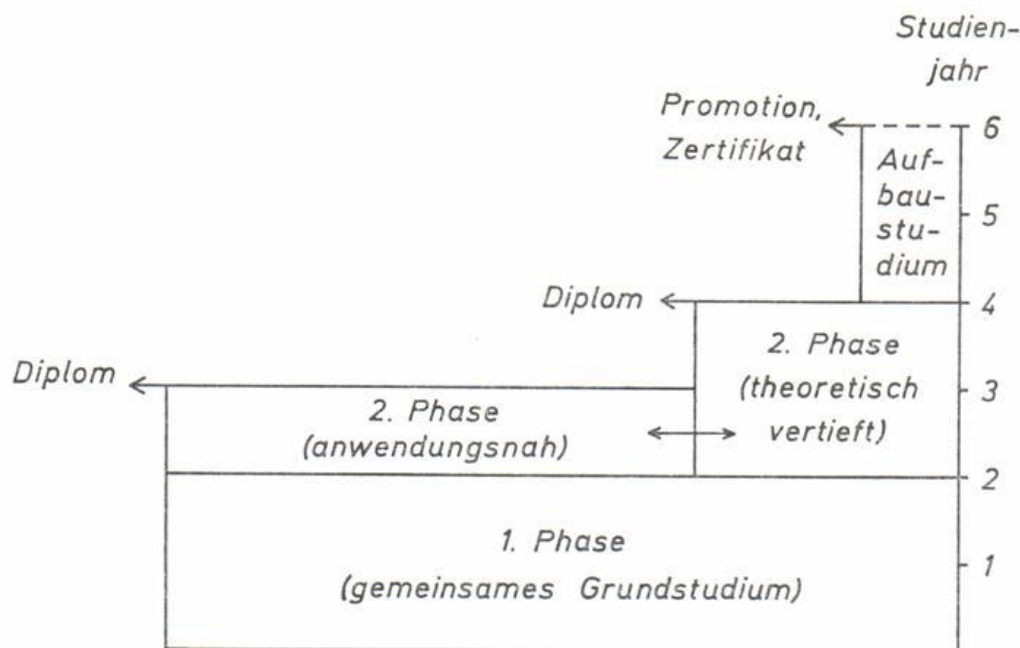
In einem Fall umfaßt das Studium ein weiteres Studienjahr, also insgesamt drei Jahre mit dem Ziel einer vergleichsweise anwendungsnahen Ausbildung im Rahmen der jeweiligen Tätigkeitsbereiche. Es schließt mit dem Diplom ab.

Im anderen Fall verlangt das Studium im Anschluß an den ersten Studienabschnitt zwei weitere Studienjahre und stellt besondere Anforderungen an die theoretische Durchdringung des Faches und damit an das Abstraktionsvermögen der Studenten. Es schließt ebenfalls mit dem Diplom ab.

Der Wechsel zwischen beiden Studiengängen sollte möglich sein. Hierbei sollten Studienleistungen des anderen Ausbildungsganges soweit wie möglich angerechnet werden.

Das Aufbaustudium von etwa zwei Jahren führt zu einer Vertiefung, Ergänzung und weiteren Spezialisierung, wobei Lehrveranstaltungen und eigene wissenschaftliche Arbeit stärker zugunsten letzterer ausgewogen werden. Wenn zusätzlich eine Dissertation vorgelegt wird, schließt das Aufbaustudium mit der Promotion ab.

Die folgende Abbildung verdeutlicht den formalen Aufbau des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums.



Das Kontaktstudium bietet den im Beruf Tätigen eine Ergänzung und Vertiefung der im Rahmen eines Hochschulstudiums gewonnenen Qualifikation, indem es eine jeweils kurzfristige Rückkehr an die Hochschule ermöglicht. Es sollte allen Absolventen dieser Studiengänge zugänglich sein, aber auch für solche Führungskräfte in Industrie, Handel und Verwaltung in Betracht kommen, die nicht studiert haben.

IV. 2. Prinzipien für die Durchführung

Das Studium in beiden Varianten führt zu einem einheitlichen Diplom in den Wirtschaftswissenschaften. Die Abschlüsse sind damit sowohl in ihrem Niveau als auch in der Ausrichtung innerhalb einzelner Studiengänge nicht mehr an den einheitlichen Abschlüssen der traditionellen — aber nicht erreichten — Zielsetzung orientiert. Statt dessen gewähren die Studiengänge eine große Flexibilität im Aufbau. Sie ermöglichen damit eine Spezialisierung einzelner Hochschulen auf bestimmte Schwerpunkte und führen gleichzeitig zu einem wünschenswerten Wettbewerb zwischen den Hochschulen. Ein vorgegebenes Schema in Form von Prüfungsordnungen mit weitgehend festgelegten Prüfungsfächern sollte mit Ausnahme des Grundstudiums unbedingt vermieden werden. Nicht die Einheitlichkeit detaillierter Prüfungsordnungen, sondern die Transparenz der Studienordnungen einzelner Hochschulen ermöglicht eine sinnvolle Studiengestaltung und eine Information über den erreichten Grad der Ausbildung.

Größere Wahlmöglichkeiten für die Studenten setzen eine intensive Studienberatung während des gesamten Studiums voraus. Eine gut

funktionierende Studienberatung ist unverzichtbare Bedingung für die Einführung eines freier als heute kombinierbaren Studiums. Sie soll den Studenten eine wirksame Hilfe für den zweckmäßigen Aufbau des Studiums geben.

Parallel zu den größeren Spezialisierungsmöglichkeiten sollte die Arbeit in kleinen Gruppen verstärkt und den Studenten die Möglichkeit einer laufenden Kontrolle ihres Leistungsstandes gegeben werden. Damit die Identität zwischen Lehrer und Prüfer gesichert bleibt und aufgrund der sehr weitgehenden Wahlmöglichkeiten im zweiten Studienabschnitt, scheint es unumgänglich, ein konsekutives Prüfungssystem zu wählen.

Auf eine Diplomarbeit kann im dreijährigen Studium zugunsten einer längeren Semesterarbeit verzichtet werden. Im vierjährigen Studium sollte der für die Diplomarbeit vorgesehene Zeitraum zwei bis drei Monate nicht überschreiten. Die Wahl des Faches sollte bei möglicherweise begrenzter Wahl des Prüfers bzw. des Themas frei sein.

IV. 3. Erste Phase des Studiums

Am Beginn des Grundstudiums, das zwei Jahre dauert, muß eine Einführung in die Arbeitsweise der Hochschulen, also die Technik wissenschaftlichen Arbeitens, stehen, damit den Studenten die Möglichkeit eröffnet wird, ihr Studium sinnvoll zu gestalten und die an einer Hochschule verfügbaren Mittel, z. B. die Bibliothek, zweckentsprechend zu nutzen. Die Lehrveranstaltungen des Grundstudiums umfassen die für Wirtschaftswissenschaftler erforderlichen methodischen Grundlagen, die Basis der Wirtschaftstheorie und Ergänzungen aus Nachbardisziplinen.

Zu den methodischen Grundlagen gehören die Mathematik, Mathematische Statistik, die Wirtschafts- und Sozialstatistik, die den Zugang zu Quellen eröffnen und bestimmte Techniken, wie z. B. Indexberechnungen, vermitteln soll, das einzel- und gesamtwirtschaftliche Rechnungswesen, Grundlagen der Nutzen- und Entscheidungstheorie sowie eine Einführung in die Datenverarbeitung, die sich auf die eigene Entwicklung, Prüfung und Durchrechnung einfacher Computerprogramme konzentriert.

Parallel dazu wird eine Einführung in die wesentlichen Teilbereiche der Wirtschaftswissenschaften gegeben. Dazu gehören ausgehend vom einzelwirtschaftlichen Bereich die Produktions-, Kosten-, Absatz- und Preistheorie, die Finanzierungs- und Investitionstheorie. Daraus werden partielle Gleichgewichte für die Märkte der Güter und Produktionsfaktoren sowie das gesamtwirtschaftliche Gleichgewicht auf mikroökonomischer Grundlage entwickelt. Diese Einführung umfaßt weiter den Kern der Makrotheorie, vor allem die Theorie des Wirtschaftskreislaufs einschließlich der Behandlung staatlicher Aktivität

und außenwirtschaftlicher Aspekte. Im Bereich der Wirtschaftspolitik sollte ein Überblick über die Wirtschaftssysteme und über das einzelnen Systemen angemessene wirtschaftspolitische Instrumentarium gegeben werden. Spezielle Aspekte der Wirtschaftspolitik sollten nicht von der theoretischen und entscheidungsorientierten Behandlung der Spezialgebiete losgelöst werden; d. h. eine Integration von Theorie und Politik muß gewährleistet sein. Ebenfalls vorzusehen ist eine Einführung in die methodologischen Aspekte des Faches.

Mit diesen Hinweisen sollen die Problembereiche charakterisiert werden, die zu behandeln sind, für die jedoch im einzelnen nicht jeweils eigene Lehrveranstaltungen vorgesehen werden müssen.

In den Nachbardisziplinen ist in der Rechtswissenschaft die spezielle Problematik im Hinblick auf die Tätigkeit von Wirtschaftswissenschaftlern zu vermitteln, also der rechtliche Rahmen für die wirtschaftliche Tätigkeit aufzuzeigen. Dabei sollte im wesentlichen ein Grundwissen über Rechtsvorschriften vermittelt werden, ohne das sich Rechtskonflikte häufig nicht vermeiden lassen. Bei Auftreten von Rechtskonflikten ist ohnehin die Einschaltung juristisch ausgebildeter Kräfte erforderlich. Aus diesen speziellen Aspekten ergibt sich die Notwendigkeit von Spezialveranstaltungen für Wirtschaftswissenschaftler. Im Bereich der Sozialwissenschaften sollten die Studenten Wirtschaftseinheiten, also Unternehmen, Verbände, Staat und öffentliche Einrichtungen in ihrem sozialen Bezug kennenlernen.

Das Grundstudium sollte an allen Hochschulen ähnlich strukturiert sein. Der Abschluß sollte allgemein anerkannt werden, um den Studenten nach Abschluß des Grundstudiums einen Hochschulwechsel ohne Schwierigkeiten zu ermöglichen.

IV. 4. Zweite Phase des Studiums

Im zweiten Studienabschnitt werden generell eine exemplarische theoretische Vertiefung und die Anwendung der Theorie auf konkrete Fragestellungen geboten. Die Lösung von Problemen sollte an praxisrelevanten Fragen eingeübt werden, wobei es zunächst um den Nachvollzug bereits gelöster und im Anschluß daran um noch offene Probleme geht. Speziell zu denken wäre an Fallstudien im Bereich privater und öffentlicher Unternehmen bzw. Einrichtungen und im Bereich sektoraler bzw. gesamtwirtschaftlicher Modelle sowie an die Lösung sektoraler, regionaler oder allgemeiner Fragestellungen in Form von Gutachten.

Aus den bereits angegebenen Gründen der Notwendigkeit einer exemplarischen Ausbildung und einer großen Vielfalt sinnvoller Kombinationsmöglichkeiten von Teilgebieten verbietet sich die Festlegung eines oder weniger Studiengänge, zwischen denen die Studen-

ten wählen können. Es bieten sich drei alternative Möglichkeiten zur Gestaltung des zweiten Studienabschnitts:

- die Zulassung von Wahlfächern neben einem festen Kern von Pflichtfächern,
- weitgehend freie Kombinationsmöglichkeit von definierten Fächern sowie
- die völlig freie Wahl im Rahmen eines Kurssystems.

Die erste Alternative entspricht den heutigen Prüfungsordnungen, bei denen die Pflichtfächer allerdings sehr weit ausgedehnt sind und im Rahmen des Studienplans ein zu großes Gewicht einnehmen. Bei der zweiten Alternative wird die Wahlmöglichkeit wesentlich erweitert. Es handelt sich um ein frei kombinierbares, aber vorstrukturiertes System. Bei einer Betrachtung im einzelnen zeigt sich jedoch, daß die Definition einer großen Zahl kombinierbarer Fächer einmal zu Überschneidungen größeren Ausmaßes führt, zum andern das Gewicht der Fächer sehr unterschiedlich sein wird.

Es ist deshalb zu erwägen, dem Kurssystem, der dritten Alternative, den Vorzug zu geben. Beim Kurssystem muß sichergestellt sein, daß die Fachbereiche jeweils auf mindestens zwei Jahre ein ausgewogenes Kurssystem anbieten und die Studenten in der Studienberatung eine Hilfe für die zweckmäßige Zusammenstellung ihres Studienplanes erhalten. Es liegt auf der Hand, daß die Fachbereiche im Rahmen ihrer Studienberatung gewisse Modellstudiengänge anbieten.

Das Kurssystem gestattet sowohl den Studenten ein ihren Interessen gemäßes Studium als auch den Fachbereichen eine recht weitgehende Spezialisierung. Dies in Kombination mit einem im wesentlichen einheitlich ausgerichteten Grundstudium dürfte die optimale Kombination zwischen gesicherter breiter theoretischer Grundlage und der Notwendigkeit der Spezialisierung bieten. Ein solches System bietet auch am ehesten die Möglichkeit einer über die Wirtschaftswissenschaften hinausgehenden Fächerkombination.

Zur Verdeutlichung der dem Kurssystem eigenen Flexibilität werden im folgenden sowohl für das dreijährige als auch für das vierjährige Studium einige Kombinationsmöglichkeiten angedeutet.

a) Das dritte Jahr des dreijährigen Studiums sieht eine stärker anwendungsorientierte Ausbildung vor. Tätigkeitsbereiche der Absolventen sind z. B.: Datenverarbeitung, Statistik, Produktionsplanung, Absatz, Rechnungswesen, Verwaltungstätigkeit in öffentlichen Einrichtungen, so z. B. in Kliniken, Fachbereichen der Hochschulen, in der Behördenorganisation, Führung kleinerer Unternehmen und Aufgaben bei staatlichen Organen und Regionalkörperschaften (Verkehrsplanung, Arbeitsämter, Verwaltung).

Zur Vorbereitung auf eine Tätigkeit im industriellen Produktionsbereich könnten etwa die Gebiete Operations Research und industrielles Rechnungswesen gewählt werden. Das Gebiet Operations Research würde z. B. allgemeine Methoden, Netzplantechnik, Reihenfolgeprobleme, Warteschlangenprobleme, Lagerhaltungsprobleme und Programmoptimierung umfassen, ergänzt durch elektronische Datenverarbeitung für diesen Bereich einschließlich der Beherrschung mindestens einer Programmiersprache. Für das Gebiet des industriellen Rechnungswesens könnte der Schwerpunkt auf der allgemeinen Planungsrechnung und der Plankostenrechnung liegen.

Für das Ziel einer Tätigkeit im Bereich des Absatzes würde der Schwerpunkt auf Marketing und Binnenhandelslehre, Operations Research im Bereich des Marketing, Werbung, Marktforschung und Sozialpsychologie liegen.

Eine zweckmäßige Ausbildung für den Bereich der öffentlichen Verwaltung würde Finanzwissenschaft, Nutzen-Kostenanalyse und Verwaltungsrecht auf jeden Fall umfassen müssen.

Eine andere Möglichkeit im öffentlichen Bereich würde sich durch die Verbindung von allgemeiner Wirtschaftspolitik, Regionalplanung und -politik mit einem Spezialgebiet wie Verkehrswirtschaft oder Arbeitsmarktforschung (labor economics) bieten.

Für eine Tätigkeit im Außenhandel könnten beispielsweise Außenhandelstheorie, Handelsbetriebslehre, Marketing und eine Sprache, wie z. B. Spanisch, kombiniert werden.

Diese hier für das dritte Jahr des dreijährigen Studiums angedeuteten Möglichkeiten geben nur einen Ausschnitt aus der Vielzahl möglicher Kombinationen. Sie sollen nicht zu einer Berufsfertigkeit in einem der genannten Bereiche führen, sondern eine exemplarische Ausbildung zu einem Zeitpunkt gestatten, in dem nach Abschluß des Grundstudiums eine genügende Fundierung gegeben ist, um bei der Wahl der Spezialgebiete eigene Interessen sinnvoll berücksichtigen zu können.

b) In der zweiten Phase des vierjährigen Studiums werden entsprechend der Zielsetzung dieses Studienganges die theoretische Vertiefung und die selbständige Lösung komplizierter Probleme betont, und zwar wiederum unter Auswahl einer Kombination bestimmter Teildisziplinen.

Spätere Tätigkeitsbereiche der Absolventen umfassen den administrativen Bereich in Behörden und Unternehmen, dispositive Tätigkeit in Unternehmen, Verbänden und bei regional konzentrierten Aufgaben, finanzwirtschaftliche Tätigkeit im privaten und öffentlichen Bereich, statistisch-ökonomische und pädagogische Tätigkeit. Auch

oder gerade für diesen Studiengang sollte eine integrierte Behandlung von einzel- und volkswirtschaftlichen Problemen bestimmter Teilbereiche durchgeführt werden.

Die Kombination einzelner Fächer sollte den Studenten weitgehend freigestellt sein; allerdings sollte der Wahl der Studienfächer eine individuelle Studienberatung vorausgehen. Damit wird impliziert, daß auch dieser Studiengang eine stärkere exemplarische Ausbildung verlangt als die bisher üblichen Studiengänge. Im konkreten Fall kann die zweite Phase des Studiums sich auf nur zwei Gebiete beschränken, dann aber basierend auf einer genügend breiten theoretischen Basis und einer weitgehenden Vertiefung im einzelnen. Dies kann zum Beispiel bei einer Kombination von volkswirtschaftlicher Theorie und Ökonometrie der Fall sein, wobei im ersteren Bereich vertiefende Lehrveranstaltungen für Mikro- und Makrotheorie, Finanzwissenschaft, Konjunktur- und Wachstumstheorie, Wohlfahrtsökonomik und allgemeine Wirtschaftspolitik vorzusehen sind, im Bereich der Ökonometrie eine Vertiefung in mathematischer Statistik, die Theorie von Schätz- und Prüfverfahren sowie die Entwicklung ökonometrischer Modelle. Dies müßte durch die Lösung konkreter ökonometrischer Probleme ergänzt werden.

Ein stärker an einzelwirtschaftlichen Problemen orientiertes Studium könnte z. B. als Kern eine theoretische Vertiefung und Ergänzung in diesem Bereich, also in der Entscheidungs-, Informations- und Organisationstheorie, im Rechnungswesen, der Gesamtplanung und im allgemeinen Management mit Operations Research verbinden, wobei im letzteren Bereich nicht die Anwendung bekannter Verfahren auf bestimmte Probleme im Vordergrund stehen sollte, sondern die Weiterentwicklung von Grundmodellen in Anpassung an gegebene Problemstellungen. Dies erfordert zur Erleichterung der Durchdringung des Stoffes ein hohes Niveau mathematischer Kenntnisse.

Als drittes Beispiel kann die Verbindung von theoretisch orientiertem Kern aus dem Bereich von Volks- und Betriebswirtschaftslehre mit sektoralen Problemen genannt werden. Dieser Kern sollte eine Vertiefung in der Entscheidungstheorie sowie der Mikro- und Makrotheorie und eine Einführung in die Ökonometrie mit einer umfassenden Behandlung einer oder mehrerer verwandter Branchen auf einzel- und gesamtwirtschaftlicher Ebene verbinden, z. B. im Bereich Banken, Geld, Währung, im Verkehrsbereich oder im Agrarbereich.

Die hier angedeuteten Möglichkeiten zeigen wieder nur einen kleinen Ausschnitt möglicher Kombinationen, deren Zahl sich nach der Ausrichtung eines Fachbereichs und den speziellen Möglichkeiten an der jeweiligen Hochschule richten muß. Im Rahmen der Studienberatung können dabei bestimmte Modelle von Fächerkombinationen angeboten werden, ohne denjenigen Studenten, die im Verlauf des Grund-

studiums konkrete Vorstellungen über ihre speziellen Ziele gewonnen haben, die Möglichkeit zu nehmen, eigene Programme zu entwickeln. Damit sind weder Vollständigkeit in der Theorie noch eine auf einzelne Berufe bezogene sofortige Berufsfähigkeit das Ziel der Ausbildung, sondern die Ausbildung in der Erschließung neuer Probleme und neuer Gebiete.

IV. 5. Aufbaustudium

Das Ziel des Aufbaustudiums liegt in einer Vertiefung der Ausbildung auf den bereits im Studium gewählten Gebieten und in einer Ergänzung dieses Studiums sowohl im Bereich der Wirtschaftswissenschaften als auch benachbarter Gebiete. Der Zugang zum Aufbaustudium in den Wirtschaftswissenschaften setzt den qualifizierten Abschluß des vierjährigen Studienganges voraus. Das Aufbaustudium sollte jedoch nicht an das Fach gebunden sein, sondern vielmehr auch Mathematikern, Ingenieuren, Juristen u. a. offenstehen, um insbesondere die Forschungsgebiete zwischen verschiedenen Disziplinen sowie Rand- und Spezialfächer genügend berücksichtigen zu können.

Entsprechend der sowohl innerhalb der Wirtschaftswissenschaften als auch durch Hinzukommen von Absolventen anderer Studiengänge stark unterschiedlichen Vorbildung muß für das Aufbaustudium eine gründliche Studienberatung vorgesehen werden. Diese kann dadurch gewährleistet werden, daß zu Beginn des Aufbaustudiums eine Betreuerkommission gebildet wird, die mit dem Studenten gemeinsam das weitere Studienprogramm festlegt, insbesondere auch für die Absolventen anderer Studiengänge diejenigen Lehrveranstaltungen bestimmt, die im Bereich der Wirtschaftswissenschaften nachzuholen sind.

Die Lehrveranstaltungen für das Aufbaustudium sollten die Studenten in die Forschung der jeweils gewählten Spezialgebiete sowie der Hauptbereiche der Theorie und Methodenlehre einführen. Zusätzlich sind als Voraussetzung für eigene Arbeiten im Bereich der quantitativen Wirtschaftsforschung weitere Gebiete der Mathematik und der Ökonometrie zu erschließen. Es muß also betont werden, daß für das Aufbaustudium eigene Lehrveranstaltungen vorzusehen sind.

IV. 6. Kontaktstudium

Der rasche Fortschritt der wissenschaftlichen Erkenntnisse auch auf dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaft läßt das Wissen in wenigen Jahren zum großen Teil veralten.

Die wirtschaftlichen, sozialen und institutionellen Entwicklungen verändern zudem die beruflichen Anforderungen ständig. Als Beispiele seien nur die zunehmende Bedeutung des Einsatzes des Computers,

der wachsende Anteil des Dienstleistungsbereichs am Sozialprodukt, die Integration der Märkte im EWG-Raum, das Entstehen multinationaler Unternehmen und die große Zahl neuer, für die Wirtschaft relevanter Gesetze genannt.

Schließlich ändern sich die Aufgaben des einzelnen im Laufe seines Berufslebens in Betrieben oder Behörden. Auch Absolventen anderer Studiengänge übernehmen Managementfunktionen, für die sie nicht ausgebildet sind.

Eine wirtschaftswissenschaftliche Fortbildung der in der Praxis Stehenden ist deshalb notwendig. Sie sollte im Interesse des einzelnen wie der Gesamtheit durch institutionelle Vorkehrungen gesichert werden.

Bereits jetzt führen viele Großunternehmen für Nachwuchskräfte des eigenen Hauses wirtschaftswissenschaftliche Fortbildungsveranstaltungen durch. Intensität, Gegenstände und Methoden der betrieblichen Fortbildung sind sehr unterschiedlich. Die Hochschulen sind durch einzelne Hochschullehrer daran beteiligt. Eine Verknüpfung zwischen dieser Fortbildung und den Hochschulen besteht bisher nicht.

Daneben gibt es eine ganze Reihe von überbetrieblichen Institutionen, die der wirtschaftswissenschaftlichen Fortbildung dienen. Träger sind in der Regel Vereine, deren Mitglieder die an der Fortbildung interessierten Unternehmen sind. Daneben werden seit etwa drei Jahren vereinzelt an einigen Universitäten sogenannte Unternehmerseminare veranstaltet, so z. B. in Münster, Mannheim, Gießen und Marburg. In Köln wurde im Zusammenwirken von Hochschullehrern verschiedener Universitäten und Fachrichtungen mit Vertretern großer Unternehmen das Universitätsseminar der Wirtschaft (USW) errichtet. Diese Kurse werden gewöhnlich durch Mitgliederbeiträge, Teilnehmergebühren und mitunter auch durch Zuschüsse der öffentlichen Hand finanziert. Als Lehrkräfte wirken außer Hochschullehrern auch Wirtschaftspraktiker. Die Dauer der Veranstaltungen liegt meist zwischen einem Tag und drei Wochen. Das Universitätsseminar der Wirtschaft veranstaltet Kurse mit einer Dauer von zehn Wochen. Seine Veranstaltungen sind bisher wohl die einzigen, die nicht nur nach Gegenstand und Methoden, sondern auch nach der Dauer einem wirtschaftswissenschaftlichen Kontaktstudium im Sinne der Empfehlungen des Wissenschaftsrates nahe kommen.

Während in der Bundesrepublik bisher erst wenige Universitäten wirtschaftswissenschaftliche Fortbildungsveranstaltungen anbieten, gehören z. B. in den USA regelmäßige Kurse für management development von mehrwöchiger oder sogar mehrmonatiger Dauer zum Veranstaltungsprogramm der in den Wirtschaftswissenschaften

führenden Universitäten oder deren Graduate Business Schools. Als Beispiel seien hier nur die Kurse der Harvard-University, Northwestern University, des Massachusetts Institute of Technology, der Carnegie-Mellon University, University of California oder Columbia University genannt. Auch im westeuropäischen Ausland, in England, Frankreich, Belgien und Holland wird die überbetriebliche wirtschaftswissenschaftliche Fortbildung in stärkerem Ausmaße gepflegt als in der Bundesrepublik.

Wenn die erfolgreichen Ansätze zu einem wirtschaftswissenschaftlichen Kontaktstudium in der Bundesrepublik auch nicht übersehen werden dürfen, so erscheint eine Verbreiterung und eine stärkere staatliche Förderung als bisher notwendig. Die vorhandenen räumlichen und personellen Kapazitäten der Hochschulen reichen angesichts der steigenden Studentenzahlen nicht aus, an allen Hochschulen ein wirtschaftswissenschaftliches Kontaktstudium von ausreichender Dauer einzurichten. Es sollten daher an einigen Fachbereichen Möglichkeiten eines Kontaktstudiums für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften eingerichtet werden. Dabei sollte auch die Forschung über Methoden und Gegenstände des Kontaktstudiums berücksichtigt werden. Im Bereich der Volkswirtschaftslehre sind völlig neue Ansätze zu entwickeln, im Bereich des Management können die in den bisherigen Ansätzen gewonnenen Erfahrungen berücksichtigt werden. Ein besonderes Problem liegt darin, qualifizierten Interessenten, die in der Privatwirtschaft tätig sind, die Teilnahme am Kontaktstudium zu ermöglichen.

Ausbildung im Fach Germanistik

Inhalt

	Seite
Vorbemerkung	105
I. Aufgaben und Funktionen der Germanistik	106
1. Veränderungen im Selbstverständnis	106
2. Konsequenzen	107
3. Gegenstandsbereich und Besonderheiten	109
4. Richtungen und Komponenten im Lehrangebot	111
5. Zur Germanistik im außerdeutschen Bereich	113
II. Tätigkeitsbereiche und Ausbildungsprinzipien	114
1. Allgemeine Gesichtspunkte	114
2. Bezug zum Lehrerberuf	115
3. Folgerungen	116
III. Deutschunterricht in der Schule	117
1. Aufgaben und Funktion	117
2. Arbeitsweise	118
IV. Lehrkräfte in der Hochschule	118
V. Gestaltung der Ausbildung	119
1. Kontaktstudium	119
a) Formen und Durchführung	120
b) Funktionen	121
2. Studium	121
a) Voraussetzungen und Konsequenzen einer Umgestaltung	121
b) Charakteristik des Modells	123
c) Gliederung des Studiums	125
d) Berufsbezogene Studienkomponenten	126
e) Studiendauer	126

	Seite
VI. Besondere Aspekte der Lehrerausbildung	127
1. Berufsbezogene Studiengegenstände	127
a) Übersicht	127
b) Verteilung auf die Ausbildungsabschnitte	128
2. Berufseinführungsphase	129
3. Zur Organisation	130
Beilage 1: Unterrichtsgänge und Unterrichtsinhalte in der Schule	131
Beilage 2: Beispiel für Lehrangebot und Lehrplangestaltung im Germanistikstudium	136

Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen gehen zwar in mancher Hinsicht noch vom gegenwärtigen Zustand der Disziplin aus, so z. B. von einer Verwendung des Namens Germanistik in der bisher gebräuchlichen Weise und für den bisher üblichen Gegenstandsbereich; darüber hinaus orientieren sie sich jedoch an Veränderungen, die bereits eingetreten oder in absehbarer Zeit zu erwarten sind. Diese Veränderungen beziehen sich vor allem

- an den Hochschulen: auf das Selbstverständnis der germanistischen Disziplin und auf ihre Zuwendung zur Schulpraxis in denjenigen Teilbereichen, in denen sie in der Lehrerbildung eine maßgebliche Rolle spielt,
- im Schulbereich: auf die Umstrukturierung von Schultypen und Schulstufen sowie auf die verschiedenen Tendenzen zu Veränderungen innerhalb der Lehrerschaft, wie z. B. zu Lehrern mit Literatur- oder Sprachschwerpunkt.

Insgesamt steht die germanistische Hochschuldisziplin in besonderem Maße inmitten der heutigen, allgemein dynamisierten Situation des Bildungswesens. Die vorliegenden Überlegungen versuchen, dieser Lage Rechnung zu tragen. In ihren Konsequenzen führen sie zu einer Neubestimmung des Zieles und des Inhalts der bisherigen germanistischen Disziplin sowie zur Ablösung bisheriger organisatorischer Formen in Instituten, Abteilungen und Studienrichtungen. Andere Vorschläge sollen dadurch in keiner Weise ausgeschlossen, sondern im Gegenteil angeregt werden.

Für die fachinterne und fachexterne Diskussion stellen sich damit die folgenden Perspektiven:

- Die bisher als wissenschaftliche Behandlung einer bestimmten Nationalliteratur verstandene Germanistik wird abgelöst durch eine Konzeption der Germanistik als der Philologie der Grundsprache.
- Anstelle der bisherigen Trennung in „ältere“ und „neuere“ Sprach- und Literaturgegenstände bzw. entsprechende „Abteilungen“ werden in einer neu verstandenen Germanistik die beiden Hauptbereiche unter ihren Wissenschaftskomponenten genereller gefaßt: entweder als sprachbezogene oder als literaturbezogene Gegenstände.
- Damit wird für die Sekundarstufen der Schule die Ausbildung von Lehrern mit Sprachen- oder mit Literaturschwerpunkt systematisch begründet und im Hinblick auf eine besser fundierte Berufskompetenz gefordert. Auch künftig gemeinsam studiert und in der Schule gelehrt, können sich die beiden Hauptbereiche unter die-

sen Bedingungen in der Schulpraxis anders und nachhaltiger auswirken als bisher.

- Der Bereich, wo Neuerungen vor allem nötig, aber auch möglich sind, ist die wissenschaftliche Verfahrensweise der Disziplin insgesamt, und zwar ebenso hinsichtlich ihrer allgemeinen Orientierung und Zielsetzung wie hinsichtlich ihrer Durchführung im Falle einzelner Aufgaben: also das Wissenschaftsverständnis, die Problembewußtheit, die Aufgaben- und Methodenkritik, kurz das Bescheidwissen der Disziplin über sich selbst. Da gerade diese Aspekte bisher nur relativ selten thematisiert und noch seltener allgemein fruchtbar gemacht wurden, wird sich insgesamt gesehen eine gelegentlich auch persönliche Umorientierung nicht vermeiden lassen.

An dieser Gesamtlage, für die es vielfältige Gründe innerhalb und außerhalb der Germanistik gibt und die in mancher Hinsicht auch für andere Philologien in analoger Weise besteht, sind die folgenden Vorschläge orientiert. Ausgangspunkt ist das Bestreben, den künftigen Absolventen des germanistischen Studiums, zumal den künftigen Deutschlehrern eine optimale Vorbereitung zu bieten. Damit ist nicht etwa eine Festlegung von Tendenzen oder gar von Interessen innerhalb der wissenschaftlichen Arbeit beabsichtigt, sondern die Eröffnung einer neuen Sicht; auch insofern sind anders gewählte Orientierungen oder Akzentuierungen geradezu gefordert. Vor der Disziplin liegt damit ein Spektrum von Aufgaben, die nur von ihr und in ihr zu lösen sind. Eine weitreichende und tiefgehende Veränderung ihres Interessen- und Arbeitsbereichs ist, nicht zuletzt in Wechselwirkung mit entsprechenden Entwicklungen in anderen Philologien, vorzusehen.

I. Aufgaben und Funktionen der Germanistik

I. 1. Veränderungen im Selbstverständnis

Seit jeher bestehen in der Germanistik zwei deutlich umschreibbare Hauptbereiche, Sprache und Literatur. Die Verschiebung, die dazu geführt hat, daß der Sprachbereich vorwiegend unter sprachhistorischen Gesichtspunkten betrachtet wurde und daß im Literaturbereich zunächst die altdeutsche Literatur und sodann vor allem die ältere und neuere Dichtung den Gesichtskreis bestimmten, ist heute als Ergebnis einer bestimmten Interessenrichtung und als Folge einer spezifischen historischen Konstellation erkannt und muß entsprechend gewertet werden.

Ihre Entwicklung zu einem zentralen Universitäts- und Schulfach verdankt die Germanistik vor allem dem Umstand, daß seit dem frühen 19. Jahrhundert die historische Rechtfertigung und die Festigung einer deutschen Sprachgemeinschaft für die Herausbildung des deutschen

Nationalbewußtseins und dessen staatliche Verwirklichung besonders maßgeblich wurden. In einigen Nachbarländern wuchs den grundsprachlichen Philologien eine ähnliche Aufgabe zu. So gewannen die philologischen Disziplinen, und in Deutschland insbesondere die Dichtungsgeschichte eine kaum mehr eingrenzbar Zuständigkeit für alle Fragen nach der „Wesenseinheit“ der Menschen ihres Sprachbereichs. Auch die bis heute zu beobachtende Dominanz historischer Forschungs- und Lehraufgaben in der Germanistik ist aus dem Bemühen zu verstehen, einen bis in vordeutsche Epochen zurückreichenden Zusammenhang der deutschen Nationalgeschichte herzustellen.

Die zunehmende technische, wirtschaftliche und in Ansätzen bereits politische Verflechtung größerer Regionen mißt den Philologien — und damit auch der Germanistik — heute neue, wichtige und von ihnen nur gemeinsam zu lösende Aufgaben zu. Anstelle der Selbstbestätigung einzelner Sprachgemeinschaften werden die Vorbereitung und der Ausbau einer Verständigungsfähigkeit vordringlich, die nicht mehr an den bisherigen Sprachgrenzen Halt macht. Die Beherrschung mehrerer Sprachen wird künftig ebenso wie die Fähigkeit zum Umgang mit mehreren Literaturen allgemein und damit besonders im Bildungswesen eine zunehmende Rolle spielen. Nur wenn die Sprachkompetenz und das literarische Kommunikationsvermögen verschiedensprachiger Bewohner größerer Regionen mit deren zunehmender Verflechtung Schritt halten, wird die Bevölkerung dieser Gebiete auch imstande sein, ihre sozialen Bedürfnisse und Zielsetzungen zu artikulieren und im Zuge einer überregionalen Integration zu verwirklichen.

I. 2. Konsequenzen

Um dieser Situation mit ihren wichtigen neuen Aufgaben von der Wissenschaftsseite her gewachsen zu sein, sind die in umgrenzter Thematik arbeitenden und miteinander nur locker verbundenen Philologien in Hochschule und Schule stärker als bisher auf eine konstruktive und mehr als nationale Gesichtspunkte betonende Kooperation angewiesen. Hierzu bedürfen sie einer gemeinsamen theoretischen Grundlegung, die je nach der Art des Gegenstands vor allem in Zusammenarbeit mit der allgemeinen Sprachwissenschaft oder aus einer allgemeinen Literaturwissenschaft entwickelt werden kann. Aus dieser sachbedingten Unterscheidung von zwei Hauptbereichen germanistischer Wissenskomponenten ergeben sich auch Konsequenzen für die Lehrerausbildung. Sie wird nicht nur systematisch strukturierbar, sondern erlaubt auch die Konzeption einer Ausbildung, die schwerpunktmäßig entweder die Linguistik oder die Literatur betont und deren Absolventen jeweils mehr als eine Sprache oder mehr als eine Literatur beherrschen müssen.

Die geschichtsbezogenen Komponenten des Germanistikstudiums werden im Rahmen eines neuen, systematisch orientierten Verständnisses der Disziplin keineswegs beseitigt, wohl aber wissenschaftssystematisch anders verteilt: Soweit sie mit sprach- oder literaturorientierten Methoden erarbeitet werden, ordnen sie sich den Hauptbereichen allgemeiner Sprach- bzw. allgemeiner Literaturtheorie zu; soweit es sich um kulturhistorische Komponenten handelt, gehören sie in den Bereich der soziokulturellen Interpretation. Auf diese Weise erscheinen die historischen Perspektiven nicht mehr als isolierter und so nur noch ausnahmsweise akzeptierter Selbstzweck, sondern bekommen einen gesicherten Ort als nicht zu übergehende Komponenten in einem an Methode, Systematik und Theoriebildung orientierten wissenschaftlichen Gesamtzusammenhang.

Eine weitere Konsequenz liegt in der veränderten Betrachtung der Nationalliteratur. So wie eine natürliche (National-)Sprache in der Sprachtheorie und der grammatischen Methodik als ein Anwendungsgebiet für linguistische Theorien und Methoden erscheint und auf diese Weise objektiviert wird, stellen sich die einzelnen (National-)Literaturen als Anwendungsbereich für literaturwissenschaftliche Methoden und Theoriebildung dar. Dieser Standpunkt, der im Ausland seit langem durch Fach- und Studienbezeichnungen wie Allgemeine oder Vergleichende Literaturwissenschaft oder Komparatistik manifestiert wird, beginnt sich auch in der Literaturwissenschaft der Bundesrepublik durchzusetzen. Angesichts der neuen Aufgaben ist es angemessen, für die Gestaltung der Germanistik bereits von diesem Standpunkt auszugehen und entsprechende Themen z. B. schon für das Grundstudium vorzusehen. Bis zu einer überzeugenden Vertretung dieser Wissenschaftskomponenten auch in der Schule wird noch einige Arbeit zur Entwicklung literaturtheoretischer Ansätze notwendig sein, und zwar in einem ungleich größeren Umfang als bei der ebenfalls erforderlichen Weiterentwicklung schon bestehender sprachtheoretischer Ansätze.

Auch im Rahmen einer theoretischen Neuorientierung der Philologien, die bis zu einer praktischen Neuordnung innerhalb der Fächer und ihrer Prüfungsordnungen führen kann, sowie innerhalb der Konzeption einer Philologie der Grundsprache mit den Teildisziplinen „Deutsche Sprache“ und „Deutsche Literatur“ werden nach wie vor spezifische Studiengänge für Germanisten erforderlich sein, wenngleich mit merklich veränderter Zielsetzung und Themenstellung. Eine als Philologie der Grundsprache verstandene und betriebene Germanistik wird zugleich eine fächerübergreifend-propädeutische Funktion gewinnen: Sie wird für die Aufdeckung oder Lösung von allgemeinen Sprachproblemen zuständig, wie sie in allen sozialen Bereichen und in außerphilologischen Wissenschaften und Schulfächern vorkommen.

Sie wird damit zum umfassenden Kompetenzträger jeder wissenschaftlichen Erfahrung, Analyse und Methodik, deren Objekt sprachliche Produktionen des deutschen Sprachbereichs sind. Hierbei wird die Germanistik in der kontinuierlichen Erweiterung ihres Wissens disziplinimmanente Konsequenzen verfolgen, dieses Wissen aber auch in die verschiedenen Bereiche der Gesellschaft, speziell in das gesamte Bildungssystem, zu vermitteln haben. Zur Aufgabe ihrer Forschung wird es gehören, Mitteilungsformen zu finden, die es ermöglichen, die Forschungsergebnisse der Germanistik an alle, die einer solchen Information direkt oder zu Lehrzwecken bedürfen, sachgerecht und in der jeweils benötigten (brauchbaren) Form weiterzugeben. Als „Abnehmerkreis“ wird nach wie vor der Schulsektor aller Stufen die Hauptrolle spielen: Er ist der Bereich, der für Transformation und Nutzbarmachung germanistischen Wissens für die Gesellschaft entscheidende Bedeutung hat.

Die Erschließung neuen Wissens (Forschung) und dessen wirkungsvolle Vermittlung für die Allgemeinheit (Lehre) sind damit gleichwertig primäre Aufgaben. Die bisher und zur Zeit meist übliche Fixierung des germanistischen Interesses in Forschung und Lehre auf literarische Werke oder Werte sowie auf deren Interpretation und geistesgeschichtliche Einordnung muß gegenüber diesem Ansatz als zeit- und wissenschaftsgeschichtliche Einengung eines erheblich breiter denkbaren Interessenspektrums gelten. Gegenstand der Germanistik sollten alle Formen sein, in denen deutsche Sprache und Literatur gerade auch gegenwärtig genutzt werden, wobei Analyse, Systematisierung und Verständnis der zeitgenössischen Erscheinungsformen die Ermittlung ihrer historischen Voraussetzungen einschließen.

I. 3. Gegenstandsbereich und Besonderheiten

Der Gegenstandsbereich einer dergestalt neu verstandenen Germanistik als Hochschulfach wird vor allem durch eine größere Breite ihrer Aufgabenstellung charakterisiert:

- Als propädeutische Wissenschaft ist sie zuständig für die kommunikative Funktion der deutschen Sprache, also für den breiten Anwendungsbereich der deutschen Sprache und Literatur im gesamten Bildungssystem. Er reicht von der Elementarstufe über die Schule bis an den tertiären Bildungsbereich heran und erstreckt sich unter dem Titel der Sprachbeherrschung praktisch quer durch alle Ausbildungsformen bis in die Erwachsenenbildung.
- Als Disziplin mit Komponenten aus einer allgemeinen Sprach- und Literaturwissenschaft nimmt sie teil an der Methodengewinnung und Theoriebildung für die Erschließung des literarischen Kultursektors im allgemeinen und in beliebigen Einzelfällen.

- Als Disziplin im Rahmen der epochalen und regionalen Kulturwissenschaften fällt ihr die Kompetenz zu, entstehungs- und wirkungsgeschichtlich die Rolle der Literatur innerhalb der Erscheinungsformen und Leistungen einer Gesamtkultur zu bestimmen.

Schon aus dem zuerst genannten Sachverhalt ergibt sich, daß besondere Sorgfalt erforderlich ist, um den Gegenstandsbereich der Hochschulgermanistik — wie auch des entsprechenden Deutschunterrichts an den Schulen — zu umreißen. Würde die Germanistik strikt auf die Aufgaben der Analyse und der Systematisierung der Kommunikationsmedien Sprache und Literatur beschränkt, so wären Art und Grenzen der Disziplin klar zu bestimmen, und sie wäre insbesondere von allen direkt materialorientierten Wissenschaften deutlich zu unterscheiden.

Der Umstand jedoch, daß mit sprachlichen und literarischen Texten immer auch „Realien“ vermittelt werden, setzt eine Philologie der Grundsprache stets der Gefahr aus, auch für die Erforschung, Bestimmung und Systematisierung aller möglichen in ihren Texten vorkommenden Realien als zuständig angesehen zu werden. Dieser Anspruch ist soweit berechtigt, als die Philologien seit altersher ihrerseits Textkritik und Textanalyse als Vorstufen und Hilfsmittel zur Kunst der Textauslegung (Exegese, Interpretation) verstanden haben. Tatsächlich erfüllt sich erst so einer der überfachlich-sozialen Zwecke dieser Wissenschaft. Sie ist jedoch überfordert, wenn über die Erarbeitung einer Interpretationslehre und die Anleitung zu praktischer Interpretation hinaus bündige Aufschlüsse von ihr verlangt werden über die Beschaffenheit der Textinhalte — genauer: der aus dem Text ersichtlichen oder erschlossenen Materie —, also über die Beschaffenheit eines Naturgegenstandes oder eines historischen Faktums oder über die Begründung eines Philosophems. So kann die Philologie z. B. allenfalls die Aussageintentionen aufklären, auf Grund deren in einem Text von Granit, von Wallensteins Tod, vom Tod überhaupt, von Leibeigenschaft oder von Auschwitz die Rede ist. Sie kann den Bedeutungsumfang und das Verständnis solcher Bezeichnungen unter bestimmten historischen und sozialen Bedingungen ermitteln. Sie kann jedoch nicht von sich aus, d. h. mit ihren Mitteln, „Wahrheiten“ über die so bezeichneten Sachverhalte feststellen. Die Unklarheit über den Wissenschaftscharakter der Germanistik oder auch grundsätzliche Zweifel an ihrer Wissenschaftlichkeit im Vergleich mit anderen Disziplinen rühren nicht zuletzt aus dieser Überbeanspruchung und oft aus falscher Selbsteinschätzung her, die aus heute erkennbaren, historischen Gründen eine Zeit lang an der Hochschule kaum weniger um sich gegriffen haben als im Deutschunterricht der Schulen. Ein schlichter Rückzug ist hier nicht am Platze; er würde zugleich den Verzicht auf den Kernbereich der Textauslegung bedeuten. Notwen-

dig ist es jedoch zu klären, daß die Philologie mit ihren Mitteln nicht schon Erkenntnisse über alle möglichen Materien sichert, wohl aber einen wesentlichen Beitrag dazu leistet, die Erkenntnisfähigkeit anhand der philologischen Analyse der Textdokumente zu schulen, dadurch nämlich, daß sie jeden in den Stand setzen kann, die Konditionen und auch die Einschränkungen zu erfassen, unter denen Texte Erkenntnis über Fakten vermitteln. Philologische Ausbildung soll somit dahin führen, Kenntniserwerb und Kritik in allen sozialen und kulturellen Bereichen der Vergangenheit und Gegenwart unter der günstigen Voraussetzung sprachlicher Kontrolle und Selbstkontrolle zu betreiben. Nicht zuletzt aus diesem Grunde sollte die Hochschulgermanistik auch die Reform des bisherigen Deutschunterrichts zu einem systematischen Sprach- und Literaturunterricht in die Wege leiten.

I. 4. Richtungen und Komponenten im Lehrangebot

Die Aufgliederung der Germanistik in sprachwissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Arbeitsgebiete entspricht einerseits den Einteilungsregeln der benachbarten philologischen Disziplinen und einer Einteilung der Unterrichtselemente in den Schulen. Andererseits resultiert sie aus dem Umstand, daß literarische Erscheinungen zwar allgemein als besonders strukturierte Sprachgebilde gelten müssen, insgesamt jedoch nur einen Teil sprachlicher Erscheinungen und Probleme darstellen.

Für jeden dieser wissenschaftlichen Bereiche sind Entwicklungen zu konstatieren, die sich auf das Lehrangebot auswirken; sie sollen hier am Beispiel der Literaturwissenschaft gekennzeichnet werden.

Die Schwierigkeiten, die einer klaren Bezeichnung und Strukturierung der unerläßlichen Wissenskomponenten im Bereich des literaturwissenschaftlichen Lehrangebots an der Hochschule entgegenstehen, resultieren in erster Linie daraus, daß die Aufarbeitung einer kontinuierlichen Geschichte der deutschen Literatur, vor allem der Dichtung im engeren Sinne, als die Hauptaufgabe verstanden worden ist. Demgegenüber standen andere, zunehmend wichtige Aufgaben zurück. Zu diesen gehören zum Beispiel die Erschließung der Erscheinungsbreite und der Funktionen von Literaturgattungen, auch außerhalb des künstlerischen Bereichs, und die Aufarbeitung informativer, illustrierender, illusionierender und appellierender Literaturformen, die teils gattungsbestimmend, teils gattungsübergreifend in Gebrauch sind. Eine Musterung der verschiedenen Funktionen, die der Literatur unter den gegenwärtigen sozialen und kulturellen Bedingungen zufallen bzw. von ihr wahrgenommen werden können, wird die Priorität

täten ergeben, nach denen die verschiedenen Sparten der literaturwissenschaftlichen Kenntnisse gewonnen und im Unterricht geordnet werden können.

- Mit Sicherheit werden in Zukunft neben der Einteilung des Lehrangebots nach verschiedenen historischen Epochen und Fragestellungen stärker als bisher die verschiedenen Komponenten der Literaturwissenschaft (Textanalyse, Interpretationslehre, Rhetorik, Poetik, allgemeine Zeichentheorie usw.) als besondere Lehrgegenstände zur Geltung kommen müssen.
- In Verbindung mit der Methodenlehre wird die Wissenschaftsgeschichte — zugleich zur Aufklärung über die Schwerpunkte vergangener wie gegenwärtiger Interessennahme an der Literatur — größeres Gewicht erhalten.
- Bei historischen Studien werden die literarischen Zeugnisse stärker als bisher zur Gewinnung und Erprobung von Arbeitsverfahren und zur Herleitung gegenwärtiger literarischer Erscheinungen und Tendenzen zu nutzen sein.

Schließlich kann die derzeit noch zunehmende Unsicherheit über den Umfang des Gegenstandsbereichs „Literatur“ dadurch überwunden werden, daß aus der von verschiedenen Disziplinen, nicht zuletzt von der Sprachwissenschaft und von der Sprachphilosophie in den letzten Jahrzehnten energisch entwickelten Zeichentheorie eine allgemeine Texttheorie abgeleitet wird, die es erlaubt, z. B. die Dichtkunst als eine Zeichensprache von besonderer bzw. potenziertes Valenz vom sprachlichen Zeichensystem anderer Texte der Schrift- und Umgangssprache abzuheben. Hier wie in der Erarbeitung einer Zeichen-Transformationslehre, eventuell mit Anschluß an eine Lehre von der Transformation im Verband der verschiedenen Kommunikationsebenen, werden Hauptaufgaben einer künftigen Literarästhetik liegen. Dabei werden auch die hier ebenfalls benötigte Übersetzungstheorie und -praxis zwangsläufig stärker in den Vordergrund der Lehre rücken.

Während die letztgenannten Lehrgebiete den Anschluß der germanistischen Literaturwissenschaft an eine allgemeine Literaturwissenschaft begünstigen, erfordert die Lösung neuer Aufgaben, die sich aus der geschärften Aufmerksamkeit für die gesellschaftliche Funktion der Literatur ergeben (z. B. Rezeptionsforschung, Wirkungsanalyse), zunehmend die Kooperation mit anderen Kommunikationswissenschaften und sozialwissenschaftlichen Disziplinen. Hier können auf längere Sicht nur kollegial geleitete Lehrveranstaltungen (team teaching) und in der Übergangszeit Arbeitsgemeinschaften den Studienbedürfnissen Rechnung tragen.

I. 5. Zur Germanistik im außerdeutschen Bereich

Faßt man das Fach Germanistik funktional als Philologie der Grundsprache auf, so unterscheidet sich von ihr die außerdeutsche Germanistik deutlich dadurch, daß sie die Funktion der Philologie einer Fremdsprache hat. Das ist in Ländern mit eigenständiger Germanistik seit jeher der Fall, z. B. in Frankreich, Finnland, Jugoslawien, der Tschechoslowakei, um nur einige zu nennen. Hinzu kommt als eine weitere Besonderheit, daß die Literatur im eigentlichen germanistischen Studiengang insofern reduziert erscheint, als es im Ausland oft eine eigene Disziplin wie Vergleichende Literaturwissenschaft gibt. Das alles hat in der außerdeutschen Germanistik bisher zu bestimmten Schwerpunkten geführt: Gründliches, über Jahre reichendes Erlernen der deutschen Sprache, inklusive der älteren Sprachstufen mit charakteristischen Literaturdenkmälern, dazu eine Auswahl aus dem Literaturspektrum der neueren Literatur, darunter oft gerade neuester Produktionen.

Zu den Folgen dieser deutlich anders akzentuierten Lage gehört, daß ausländische Studenten der Germanistik an den deutschen Hochschulen insbesondere die wissenschaftliche Behandlung der deutschen Sprache selbst vermissen. Da die Gegenstände der älteren Abteilung in ihrer Ausführlichkeit für ausländische Studenten nicht in Betracht kommen, werden allein die Gegenstände und die spezifischen Interpretationen der neuen Abteilung zur typischen Erfahrung eines Studienaufenthalts in der Bundesrepublik.

Auch im Bereich der außerdeutschen Germanistik bereiten sich derzeit Umstellungen vor, die in manchem mit den innerdeutschen Problemen übereinstimmen. So werden an einigen Orten die bisherigen Studien- und Prüfungsgegenstände einer Revision unterzogen und z. B. die starke Konzentration auf die Frühformen der deutschen Sprache — etwa auf das Nibelungenlied — dadurch relativiert, daß neben die bestehenden Zweige (Sprache und Literatur) ein „neuer“ Zweig (Linguistik) sowie verstärkt Landeskunde gesetzt werden. Außerdem wird zunehmend auf praktische Sprachbeherrschung Wert gelegt. So kann zwar die Wahlfreiheit zunehmen; die entscheidende Umstellung müßte jedoch in einer Veränderung des oft noch stark kanonischen Gegenstands- und Lehrkatalogs bestehen.

Angesichts dieser Lage ist zu empfehlen, daß die Vertreter der germanistischen Disziplin bei den zu erwartenden Arbeiten zur Neuorientierung des Faches und seiner Studienmöglichkeiten sich ausdrücklich um Kontakte mit außerdeutschen Germanisten bemühen und deren Gesichtspunkte mit zur Kenntnis nehmen. In einem Bereich wie der Sprachlehre an der Schule wird sich die zukünftige innerdeutsche Germanistik eng mit den Problemen der außerdeutschen Germanistik

berühren, die als Philologie einer Fremdsprache (Deutsch) zu Fragen der Sprachlehre des Deutschen schon immer ein besonders enges Verhältnis hatte. Es ist nicht ausgeschlossen, daß sich zumindest in diesem Bereich ein für innerdeutsche Überlegungen sehr fruchtbarer Erfahrungsaustausch herausbildet. Darüber hinaus aber wird sich im Rahmen einer übernationalen Konfrontation manche wichtige Anregung gerade aus der Art und Weise ergeben, die deutsche Literatur von anderer Seite her zu interpretieren und zu beurteilen. Es wäre sicherlich nützlich, die früheren und die heutigen deutschen Autoren auch in ihrer außerdeutschen Sicht in deutschen Studiengängen zu behandeln.

II. Tätigkeitsbereiche und Ausbildungsprinzipien

II. 1. Allgemeine Gesichtspunkte

Die Aufgaben der Germanistik als Hochschuldisziplin beschränken sich nicht auf die Ausbildung von künftigen Lehrern, auch wenn sie gerade deren fachliche Ausbildungsbedürfnisse in vollem Umfang zu erfüllen hat. Da der Lehrerberuf im Gegensatz zu anderen Berufen von Schulabsolventen häufig nicht sofort, sondern erst im Laufe des Studiums in Aussicht genommen wird, sollten Studiengänge der Germanistik zumal in den ersten Semestern von Einengungen zugunsten bestimmter Berufsziele freibleiben. Sie müssen auch zur Ausbildung für andere Berufe, wie z. B. von Publizisten, Redakteuren, Verlagslektoren, Wissenschaftlern, Berufszweigen der Auslandskulturarbeit, geeignet sein. Zwar müssen schon früh und zunehmend Lehrveranstaltungen angeboten oder so angelegt werden, daß sie Berufsorientierungen und Berufswahl erleichtern, eine vorzeitige Einengung des Berufshorizonts sollte jedoch, auch im Hinblick auf die erhöhte Mobilität im Berufsleben, vermieden werden.

Um dem raschen Wandel der beruflichen Erfordernisse in allen Tätigkeitsbereichen Rechnung zu tragen, sollte der Hochschulunterricht vor allem wissenschaftliche Methoden und Arbeitsformen, und zwar an zweckmäßig ausgewählten Gegenständen vermitteln. Der unter diesem Aspekt exemplarischen Stoffauswahl ist gegenüber der Anreicherung von Spezialkenntnissen, die im Bedarfsfall leicht erschließbar sind, der Vorzug zu geben, erst recht gegenüber einem fest umrissenen Wissenskanon der im Laufe eines Berufslebens mit immer größerer Wahrscheinlichkeit überholt wird. Die damit angesprochene Theoretisierung der Ausbildung ist nicht zuletzt als Motivationsbasis für diejenigen wichtig, die die Kontinuität des Faches in Forschung und Lehre weiterführen sollen.

II. 2. Bezug zum Lehrerberuf

Zur Bestimmung derjenigen Forschungsergebnisse, die über die Schulen weitergegeben werden sollen und folglich schon im Studium der künftigen Lehrer eine besondere Rolle spielen müssen, ist die Germanistik auf ständigen Kontakt mit anderen Wissenschaften und mit den Schulen selbst angewiesen. Eine entscheidende Aufgabe der Lehrerausbildung besteht darin, zur Einordnung der in der Schule fruchtbaren Lehrgegenstände in größere historische wie gegenwärtige Zusammenhänge anzuhalten sowie das Interesse an der ständigen Ausweitung der persönlichen Kenntnisse und an der Steigerung der eigenen Fähigkeiten zu wecken.

Ein strukturierter Ausbildungsgang, der zu Anfang eine breite Orientierung und dann zunehmend die Konzentration auf bestimmte, berufszugewandte Studienschwerpunkte ermöglicht, muß gewährleisten, daß die gerade für Lehrberufe notwendige Fähigkeit zu selbständiger Urteilsbildung über Lehrgegenstände und Arbeitsmethoden bereits während des Studiums erworben wird. Nach Maßgabe seiner Studienfortschritte ist deshalb jeder Student mit den Prinzipien der Forschungsarbeit so bekannt zu machen, daß er zur selbständigen Auswertung von Forschungsergebnissen in der Lage ist. Darüber hinaus sollte er auf den Zusammenhang von Erkenntnis, Interessen und Arbeitsmethoden aufmerksam gemacht und mit einer begrenzten Aufgabenstellung an einem Forschungsobjekt beteiligt oder zum Entwurf einer Forschungsaufgabe angehalten oder zur Kritik eines Forschungsunternehmens angeleitet werden.

Die Ausbildung von Lehrern hat dementsprechend zwei prinzipiellen Bedingungen zu genügen:

- Keines der für den Schulunterricht als notwendig erkannten Ziele darf unter den Studienzielen fehlen.
- Ein Überschuß an Studienzielen und an wissenschaftlichen Gegenständen ist nötig, damit die Unterrichtsziele selbst wissenschaftlich kontrolliert und gegebenenfalls sachgerecht verändert werden können.

Zu diesen allgemeinen Bedingungen kommt als spezielle Anforderung hinzu, daß auf die Ausbildung der Befähigung, im späteren Beruf Forschungsergebnisse zu vermitteln, besonderes Gewicht gelegt werden muß. Dazu kann neben Lehrveranstaltungen, die nach Thema oder Methode gezielt didaktisch sind, in erster Linie eine Tätigkeit als Tutor in der zweiten Hälfte des Studiums dienen. Eine solche Tutorentätigkeit ist als eine erste Übung in der selbständigen Vermittlung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten anzusehen.

II. 3. Folgerungen

Damit ergeben sich für die Ausbildung innerhalb der Hochschule und speziell im Hinblick auf die Lehrtätigkeit in den Schulen folgende Prinzipien:

- Die Lehrerausbildung muß die Wissenschaftlichkeit im Studium gewährleisten, also kein nur für den Schulgebrauch zurechtgemachtes (pädagogisiertes) Fertigkeitwissen bieten. Wenn die von der Schule zu erbringenden Voraussetzungen den Anschluß sowohl an eine wissenschaftliche wie an eine praxisnahe Ausbildung ermöglichen sollen, ist dies von der Schule her nur zu erreichen, wenn ihre Unterrichtsgegenstände wissenschaftlich gesichert sind.
- Das Studium der Lehrer muß möglichst vielseitig verwendbar und in zeitlicher wie systematischer Hinsicht ökonomisch sein.
- Das Studium muß den Forderungen nach exemplarischer Darbietung genügen; dies setzt auf Generalisierung angelegte Methoden sowie — zwecks Steigerung der Theoretizität — die Behandlung von Gegenständen voraus, die die Generalisierbarkeit erleichtern.
- Operationen und Methoden der Wissensgewinnung müssen gegenüber unstrukturierten Faktenmengen und Stoffkatalogen Vorrang haben.

Diese Prinzipien stimmen mit Forderungen überein, die schon seit geraumer Zeit seitens der Schule auf Grund von dortigen Erfahrungen an die Hochschulausbildung der Germanisten gestellt werden:

- Die Darbietung, Lehre und Entwicklung von Unterrichtsinhalten auf der Oberstufe, zumal bei wissenschaftsorientiertem Schulabschluß, macht Studienformen mit ausreichendem Anschluß an eine aktive Wissenschaftsbetätigung und Forschung unerlässlich.
- Die Hochschulen haben ein Angebot an spezifisch theoriebezogenen Lehrveranstaltungen — Allgemeine Sprachwissenschaft bzw. Allgemeine Literaturwissenschaft — ebenso wie die Möglichkeit zur Weiterbildung (Zusatzausbildung) sicherzustellen.
- Innerhalb der Hochschulgermanistik ist eine Fachdidaktik zu entwickeln, die eine eigene Komponente im Studium darstellt, die anthropologische Relevanz und — auch in ihrer historischen Entwicklung — die gesellschaftliche Funktion der Studiengegenstände betont; damit wird die Übersetzung der Wissenschaftsgehalte in wissenschaftsorientierte Praxis der Schule erleichtert und kann die Didaktik wissenschaftlich fundiert werden.
- Gelegenheit zu einer Tutortätigkeit während des Studiums sollte insbesondere den Lehramtskandidaten eingeräumt werden.

Damit sind einige Gesichtspunkte umschrieben, die für ein Germanistik-Studium neuer Art maßgeblich werden sollten und die sich auch auf die Funktion der Germanistik in der Hochschule auswirken würden.

III. Deutschunterricht in der Schule¹⁾

III. 1. Aufgaben und Funktion

Sprache und Literatur sind universelle und notwendige Medien der Selbstdarstellung, der zwischenmenschlichen Verständigung und der sozialen Kommunikation. Der Deutschunterricht hat die vielfältigen Erscheinungen dieser Bereiche, soweit sie mittels der deutschen Sprache aktualisiert werden, zum Gegenstand. Es ist daher die Hauptaufgabe dieses Schulfaches, ein bewußtes Sprachverhalten zu erzeugen und zu fördern sowie zu sicherem Umgang mit Sprache und Literatur zu befähigen. Im Hinblick auf die verschiedenen Rollen und Funktionen, die im Leben zu bewältigen sind, kommt dem Deutschunterricht weiterhin die Aufgabe zu, Sprachverständnis und soziales Handeln zu thematisieren und in ihrer gegenseitigen Bedingtheit wahrnehmbar zu machen.

Im einzelnen lassen sich Teilaufgaben unterscheiden, die in einem Voraussetzungs-zusammenhang stehen; der Deutschunterricht soll

- Aufmerksamkeit und Interesse für die Erscheinung der Sprache und ihrer sozialen Funktionen wecken;
- Fähigkeiten des individuellen und des kommunikativen Sprechens ausbilden;
- Einsichten in Bau und Leistungen der Sprache vermitteln;
- methodisches und kritisches Verstehen und Verfertigen von Texten verschiedener Art schulen;
- Grundkenntnisse vermitteln, um die Urteilsfähigkeit für Intention und Wert sprachlicher Erscheinungen zu fördern.

Auf diese Weise wird der Schüler mit möglichst vielen Formen, Mitteln und Rollen des kritisch-differenzierenden Sprechens, Lesens und Schreibens (Aufsatz) vertraut gemacht.

Indem der Deutschunterricht auf der heutigen Sprache als der Grundsprache basiert, wird er bereits vom ersten Schuljahr an wirksam, was nur für wenige Schulfächer gilt. Innerhalb des Fächerspektrums der Schule hat er auf allen Stufen eine insofern propädeutische Funktion,

¹⁾ Aus der Sicht der dargelegten Situation der Germanistik werden im folgenden die Aufgaben des Deutschunterrichts in der Schule skizziert; sie werden im einzelnen noch mit den Überlegungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zu den Fragen des Grundsprachencurriculums abgestimmt werden müssen.

als er die Sprachprobleme auch anderer Fächer zu verstehen und zu lösen hilft. Andererseits muß er ständig durch sachliche Kenntnisse aus anderen Fächern ergänzt werden.

III. 2. Arbeitsweise

In der Arbeitsweise verbinden und ergänzen sich auf allen Stufen die Verfahrensschritte der Anbahnung und Vorbereitung, der Entfaltung und Weiterführung, der Vertiefung und relativen Abrundung. Der grundsprachlichen Basis entsprechend vollzieht sich die Arbeit im Deutschunterricht ausschließlich an gesprochenen oder geschriebenen selbst- oder fremdproduzierten deutschen Texten. Denn Texte als Form und Vorkommen aktualisierter Sprache sind der Ort, an dem Äußerungen sowie Veränderungen des Welt- und Selbstverständnisses zur Sprache kommen, und der Materialbereich entsprechender Beobachtungen.

Bereits in der Schule ist die Arbeitsweise wissenschaftsorientiert: Ein Erkenntnisziel wird aufgestellt; ein Beispiel wird eingehend behandelt; sein Erkenntniswert und Anwendungsbereich werden reflektiert; die Methode des Erkenntnisgewinns wird dargelegt; die Anwendung des Erkannten wird erprobt.

Auf diese Weise leistet auch der Deutschunterricht einen Beitrag zur Erfüllung der für das Bildungssystem allgemein gültigen Zielforderungen nach Intellektualisierung, Kommunikation und Mobilität. Insofern sich die methodische Erschließung der Fachgegenstände auf spezielle menschliche Verhaltensweisen und auf Möglichkeiten des Denkens und Erfindens richtet, vermittelt auch er Fähigkeiten zur aktiven Teilnahme an der Gestaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft.

Konkrete Überlegungen zur Gestaltung und Auswahl der Unterrichtsgänge und -inhalte in der Schule, die ihrerseits in enger Beziehung zur Ausbildung der Lehrer für den Deutschunterricht stehen, sind in Beilage 1 (S. 131 ff.) dargelegt.

IV. Lehrkräfte in der Hochschule

Ein Fach von der Größenordnung — und dem Lehrerbedarf — der deutschen Philologie kann an den Hochschulen nicht allein von Lehrkräften wahrgenommen werden, deren Auftrag Forschung und Lehre ohne Differenzierung verbindet. Es wird künftig notwendig sein, zwischen Aufgabenbereichen von Hochschullehrern zu unterscheiden, wobei entweder Forschungstätigkeit durch Lehre ergänzt wird, oder Lehrtätigkeit, soweit nötig, mit Forschung verbunden werden muß. An der Gesamthochschule wird ohnehin eine größere Differenzierung innerhalb des Lehrkörpers stattfinden müssen (vgl. Bd. 1, S. 94 ff.), nicht

zuletzt wegen der in ihr vereinigten verschiedenartigen Studiengänge. Die Zahl der vorwiegend mit Lehraufgaben betrauten Lehrkräfte wird dabei die der vorwiegend in der Forschung tätigen wesentlich übersteigen müssen.

Für die Germanistik als dem größten Schulfach, das für die Ausbildung zum Lehrerberuf Hochschullehrer mit besonderer didaktischer Schulung und Erfahrung voraussetzt, stellt sich dieses Problem noch weit dringender als in anderen Disziplinen. Auch den vor allem für die Lehre qualifizierten Hochschullehrern müssen laufbahnmäßig befriedigende Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden. Solange Lehrbefähigung nur zum Akademischen Rat, Forschung dagegen zum Ordinarius führt, ist der Unzulänglichkeit der Lehrerausbildung und einer gleichzeitigen Beeinträchtigung der Forschung in den großen Schulfächern nicht abzuweichen. Die tatsächliche, auch wissenschaftliche Anerkennung der Lehre als eigenständiger und für sich hochgradig wissenschaftlicher Leistung würde zudem den erheblichen Rückstand abbauen, der gerade in der Bundesrepublik im Bereich der notwendigen breiten Wissenschaftsvermittlung besteht.

Darüber hinaus muß für die — am zweckmäßigsten kollegial zu leitenden — fachdidaktischen Lehrveranstaltungen eine Verstärkung des Lehrpersonals auch durch nebenamtlich tätige Lehrer, unter Umständen durch solche im Kontaktstudium, angestrebt werden. Auch Leiter von Studienseminaren können hier herangezogen werden. Für die Bemessung der Zahl der notwendigen Lehrkräfte muß der Unterricht in kleinen Gruppen als die wirksamste und somit vorrangige Form von Lehrveranstaltungen vorausgesetzt werden.

V. Gestaltung der Ausbildung

V. 1. Kontaktstudium

Bei der schnellen Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis sowie im Hinblick auf die Anforderungen der Praxis, aber auch auf eine möglichst rasche Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis kann das Studium immer weniger als ein einmalig fertig abschließbarer Ausbildungsgang konzipiert werden. Das trifft heute gerade auch für geisteswissenschaftliche Disziplinen zu; für sie gilt in besonderem Maße, daß es nicht mehr möglich ist, einen festen Katalog von Lehrgegenständen aufzustellen oder während des Studiums das Gesamtgebiet inhaltlich abzudecken. Dementsprechend muß das Studium als Lernprozeß verstanden werden, der grundsätzlich ungeschlossen und auf Weiterführung angewiesen ist. Eine bleibende Berufstüchtigkeit ist nur mehr durch einen kontinuierlichen Kontakt mit den Methoden und Ergebnissen der wissenschaftlichen Entwicklung, also mit der Hochschule sicherzustellen.

Dieser Lage ist am besten durch die Einführung des vom Wissenschaftsrat bereits 1966 empfohlenen Kontaktstudiums Rechnung zu tragen (vgl. Bd. 1, S. 77 f.). Da es diese Studienform bisher praktisch noch nicht gibt, soll sie hier unter den Gesichtspunkten für ein germanistisches Studienmodell an erster Stelle erörtert werden.

Die Einführung des Kontaktstudiums ist ein unabdingbarer Bestandteil der Neugestaltung von Studiengängen. Auch eine Verkürzung von Studienzeiten ist in Relation zur Weiterbildung während der Berufstätigkeit zu sehen, was jedoch die Grundforderung nicht aufhebt, Studiengänge primär aufgrund einer Analyse der Komponenten umzustrukturieren und so zu einer vertretbaren Verkürzung zu kommen. Eine Studiendauer von acht bzw. sechs Semestern wird also erst nach einer derartigen Analyse im Hinblick auf eine institutionalisierte Ergänzungsmöglichkeit als ausreichend gelten können. Überlegungen zu Form und Funktion verschiedener Kontaktstudien sind daher ein unerlässlicher Faktor in Planungen bezüglich der Studienfragen.

a) Formen und Durchführung

Das Kontaktstudium ermöglicht im Beruf stehenden Absolventen der Hochschulen, an regulären Veranstaltungen innerhalb der Hochschulen planvoll teilzunehmen.

Zur Zeit ist das Studienhalbjahr die kürzeste Studieneinheit; generell wird sich das Kontaktstudium jeweils über eine Studieneinheit erstrecken müssen, wobei die Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen auf ein bis zwei Wochentage konzentriert werden kann. Von „Lehrgängen“ oder komprimierten „Intensivkursen“ ist dann abzuraten, wenn sie die Hörer zur Passivität zwingen würden. Nur ein längerer Kontakt mit der wissenschaftlichen Arbeit selbst verbürgt einen zweckentsprechenden Erfolg, zumal bei solchen Gegenständen, bei denen erst mittels eines Lernprozesses der Zugang zu Neuerungen zu gewinnen ist.

Während einer Kontaktstudieneinheit soll der einzelne Teilnehmer sowohl passiv durch Teilnahme an regulären weiterführenden Veranstaltungen als auch aktiv tätig sein als Mitglied einer kollegialen Leitung von Gemeinschaftsveranstaltungen, z. B. in fachdidaktischen Kolloquien. In dieser doppelten Funktion dient das Kontaktstudium der Weiterbildung der im Beruf Stehenden, zugleich trägt es durch deren Mitwirkung an Lehrveranstaltungen zur notwendigen Intensivierung der Beziehungen zwischen Hochschule und Praxis bei.

Ein Teilnehmer am Kontaktstudium wird also während einer sich auf bestimmte Wochentage konzentrierenden Präsenzphase sowohl zu seiner eigenen Weiterbildung als auch zur Mitwirkung an Lehrveranstaltungen an einer Hochschule freigestellt.

Die Möglichkeit einer Ausnutzung von neuen Vermittlungsmedien (vgl. Bd. 1, S. 61 f., 80 ff.; Bd. 2, S. 243 ff.) ist gesondert zu prüfen und vorzusehen.

b) Funktionen

Im Rahmen eines Kontaktstudiums soll im einzelnen folgendes geleistet werden können:

- Qualifikationserneuerung: Auffrischung und Korrektur einer früher erworbenen Fachkompetenz, verbunden mit der Neuorientierung an den Fortschritten in der Wissenschaft und in der Vermittlung von Lehrgegenständen; zu diesem Zweck sollte eine Kontaktpräsenz, die sich über eine Studieneinheit (Semester) erstreckt, in einem Intervall von etwa fünf Jahren vorgesehen werden.
- Qualifikationserweiterung: Erwerb einer erweiternden Qualifikation im Rahmen der bereits ausgeübten Berufskompetenz, z. B. bei Erweiterung einer Grundstufenfakultas; hierzu sind Sonderlehrgänge vorzusehen; als Kontaktpräsenz ist eine einmalige Phase von mindestens zwei Studieneinheiten (Semestern) vorzusehen.
- Qualifikationsergänzung: Hinzuerwerb einer berufsfähigen Kompetenz in einem zusätzlichen Fach, z. B. der Lehrbefugnis in einem weiteren Fach. Die Kontaktpräsenz ist auch hier als einmaliger Abschnitt von zwei aufeinanderfolgenden Studieneinheiten (Semestern) vorzusehen.

Beim Erwerb von erweiternden oder ergänzenden Qualifikationen ist die während der Berufsausübung geleistete eigene wissenschaftliche Arbeit anzuerkennen und angemessen zu berücksichtigen.

V. 2. Studium

a) Voraussetzungen und Konsequenzen einer Umgestaltung

Es leuchtet ein, soll aber dennoch eigens betont werden, daß das nachstehend vorgelegte Studienbeispiel zu seiner Verwirklichung auf etliche, für ein Gelingen konstitutive Voraussetzungen angewiesen ist. Hierfür sind erforderlich:

- Eine zielthematish und folglich auch inhaltlich anvisierte Umorientierung der germanistischen Disziplin: Diese Umorientierung muß sich, soweit sie die Lehrerausbildung betrifft, auf alle Teilaspekte der germanistischen Disziplin auswirken, die an der Lehrerausbildung teilhaben.
- Die Art der Umorientierung: Sie ist nicht allein eine Frage der Bewältigung von Quantitätsdruck, neu differenzierten Ausbildungsformen oder der Einrichtung von entsprechend vielen Berufstrainingskursen; vielmehr handelt es sich darum, eine Entwick-

lung einzuleiten bzw. verstärkt fortzusetzen, die zu einer Erfassung und Lösung des Problems einer adäquaten Aufgabenstellung führt.

- Die Notwendigkeit einer Entwicklung innerhalb der Wissenschaft selbst: Ihre inhaltlichen und besonders ihre methodischen — letztlich wissenschaftstheoretischen — Voraussetzungen müssen eigens thematisiert und manchenorts erst noch ermittelt werden.
- Praktische Voraussetzungen: Hierzu gehören vor allem die Entwicklung von Kontaktstudien und anderen Fortbildungsmöglichkeiten, zunächst für Lehrer als der größten Absolventengruppe; die Analyse und Differenzierung der Studieninhalte hinsichtlich ihrer Unterscheidung nach präsenzbedingten und präsenzunabhängigen Teilen. Das erfordert — abgesehen von wissenschaftsinternen Überlegungen — die Beauftragung von Expertengruppen (vgl. Bd. 1, S. 58 f.), an denen gerade auch Sachverständige aus dem Schulbereich zu beteiligen sind. Die Mitglieder der Expertengruppen müssen mit den Kriterien der betreffenden wissenschaftlichen Disziplinen vertraut sein.
- Organisatorische Voraussetzungen: Die Typen von Hochschulveranstaltungen müssen überprüft (Verhältnis von Kursen und Vorlesungen, Seminarformen, Tutorien, kleine Gruppen, Blockstudium, Kompaktkurse) und ihre Realisierbarkeit gesichert werden.

Eine tatsächliche Hochschul-, Studien- und Schulreform wird ohne entsprechende Reform der dahinterstehenden Wissenschaften selbst weithin unmöglich sein und in einer bloßen Betriebsamkeit stecken bleiben. Daß sich eine tiefergehende Reform bis in die persönliche, d. h. interessenmäßige Orientierung der verantwortlichen Wissenschaftler selbst auswirken kann, braucht kaum eigens vermerkt zu werden. Man steht hier an einem Kernpunkt der bisherigen Reformdiskussion um Hochschule, Schule und Gesellschaft:

- Es ist auch in einer Wissenschaft unmöglich, ohne kritische Reflexion der eigenen und bisherigen Voraussetzungen — in Wissenschaftsgeschichte, Problemspektrum, Methodentypik, Arbeitsinteresse usw. — neuen oder erweiterten Aufgaben gerecht zu werden. Die Analyse des eigenen Wissens- und Wissenschaftssystems wird notwendig, die Formen der aspektgerichteten Abstraktionen, die Art der Theoriebildung, die spezifische Weise der Struktur- erfassung, die Generalisierungsbedingungen müssen zum Thema werden. Diese Reflexionen reichen in den Bereich der Wissenschaftstheorie.
- Für eine Wissenschaft wie die Germanistik bedeutet das eine Analyse und Beurteilung der in ihr maßgeblichen Prozesse des Ver-

stehens und Interpretierens, die Einbeziehung der Fragen des Formulierens von Beschreibungen und Beurteilungen, die Kennzeichnung der Besonderheit und der besonderen Rolle von historischer Forschung, die Einbeziehung genereller Theorieansätze, wie Zeichen-, Text-, Sprach-, Literatur-, Kunsttheorie, um einiges zu nennen.

- Studienspezifisch und studienpraktisch ergibt sich als Konsequenz, daß es z. B. eine legitim germanistische Aufgabe und wissenschaftliche Funktion werden wird, in die Studienveranstaltungsthemen solche der Orientierung im skizzierten Sinn aufzunehmen. In personeller Hinsicht wird damit Lehrpersonal nötig, das diese Aufgabe, auf die man sich möglichst bald einstellen muß, auch wirklich erfüllen kann.
- Der einzelne Wissenschaftler, ob bereits im Amt oder ein solches anstrebend, muß unter diesen Bedingungen gegenwärtig sein, in der Hochschule und in seinem Fach auf Veränderungen zu treffen, die zunächst als „nur intellektuell“ oder „nur theoretisch“ erscheinen, tatsächlich aber keineswegs nur internwissenschaftlicher Art sind. In der Verantwortung für den wissenschaftlichen Fortschritt seiner Disziplin wird er daher seinen Auftrag auch in dem Sinn zu verstehen haben, daß damit unter Umständen die eigene Umorientierung (Umschulung), z. B. in der Richtung der Forschungsthematik, verbunden sein kann.
- Organisatorische Konsequenzen sind in diesem Zusammenhang insbesondere Förderungsmaßnahmen für solche Vorhaben, die ausdrücklich zum Zweck der thematischen Erweiterung oder der Umschulung unternommen werden.

Diese kurzen Bemerkungen sollen darauf hinweisen, daß Überlegungen qualitativer Art zu irgendeinem Aspekt der Bildungs-, Ausbildungs-, Hochschul- und Schulebene unmittelbar in die jeweils angesprochene oder mitbeteiligte Wissenschaft hineinführen und damit auch primär von ihr aus beantwortet werden müssen. Es gilt, die Tatsache ernst zu nehmen, daß das gesamte Leben der heutigen Gesellschaft weitgehend von Faktoren oder Auswirkungen der Wissenschaften durchzogen ist.

b) Charakteristik des Modells

Für das Studium der Germanistik wird im folgenden ein Vorschlag zur Gestaltung des Lehrplans unterbreitet, der die Anwendung der zuvor dargelegten Prinzipien exemplarisch verdeutlichen soll. Der Prägnanz halber wurden hierfür nicht sämtliche Schritte abgebildet, die von Ziel-, Gesichtspunkt- und Gegenstandsanalysen auszugehen haben und nach Diskussion der Obligatorik schließlich zu einem oder

mehreren Curricula führen. Es wird vielmehr eine präsumtive, curricular gesicherte Endphase als ein mögliches Beispiel modellhaft dargestellt. Hierbei sind die beiden Hauptgruppen von Gegenständen aus dem Sach- und dem Theoriebereich, so wie sie sich für eine neu verstandene Germanistik ergeben, berücksichtigt: Sie sind für Fragen der Sprache sprachwissenschaftlicher, für Fragen der Literatur literaturwissenschaftlicher Provenienz. Auf den unterschiedlichen Stand der Theoriebildung in diesen beiden Bereichen wurde bereits hingewiesen, im Beispiel jedoch nicht näher eingegangen; er wird sich bei angemessener Durchführung der Veranstaltungen implizit zeigen und auswirken.

Besonderheiten des Modells sind:

- Es wird noch zwischen Germanistik als erstem und zweitem (= Neben-)Studienfach unterschieden, jedoch ein gemeinsames Grundstudium für zukünftige Lehrer aller Stufen vorgesehen.
- Zur Verwirklichung ist somit sicherzustellen, daß Studienabschnitte, die in einer Gesamthochschule an mehreren Stellen studiert werden können, dort jeweils gleichwertig — d. h. gleich hochwertig — angeboten werden; anderenfalls wäre ein gemeinsames Grundstudium nicht zu rechtfertigen, da die Studenten Mängel des Grundstudiums im zweiten Studienabschnitt auszugleichen hätten.
- Im zweiten Studienabschnitt (5.—8. Semester) wird der Notwendigkeit entsprochen, dem Studenten ein Studium mit selbstgewähltem wissenschaftlichen Akzent zu ermöglichen; die Veranstaltungen dieses Abschnitts haben daher fast ausschließlich Wahlcharakter und enthalten auch Themen, die zur Vorbereitung eines Aufbaustudiums anzuraten sind.
- Für die berufsbezogenen Komponenten werden mehrere Möglichkeiten vorgesehen. Sie setzen im Studium ein, können für die künftigen Lehrer der Oberstufe aber auch in der Phase der Berufseinführung berücksichtigt werden.
- Ein zentrales Sprachlehrinstitut der Hochschule kann für die Abhaltung von Kursen für die Lehre der deutschen Sprache in der Schule einbezogen werden.
- Die Trennung in ein Studium in der älteren oder in der neueren „Abteilung“ wird dadurch überwunden, daß Gegenstände aus beiden Gegenstandsbereichen im Studiengang erscheinen.
- Die Anforderung an methodischer Reflexion, die zu einer erfolgreichen Durchführung des vorgeschlagenen Studienmodells unerläßlich ist, ergibt, wie bereits erwähnt, Konsequenzen auch für die wissenschaftliche Arbeitsweise aller Mitglieder des Lehrkörpers.

c) Gliederung des Studiums

Für das germanistische Studium werden unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerausbildung unterschieden: ein für alle schulischen Ausbildungsziele gleicher („gemeinsamer“) erster Studienabschnitt (Grundstudium A); Germanistik als Erstes Fach (B) für Lehrer der Sekundarstufen I und II (B 1), als Zweites oder Nebenfach für Lehrer mit anderer Hauptfachrichtung (B 2), als Sachfach für Lehrer des Primarbereichs (B 3); dazu zwei Ausbildungsrichtungen, sprachlich (spr) oder literarisch (lit).

Damit ergeben sich als Möglichkeiten für vollständige Studiengänge:
Germanistik als Erstes Fach

- für künftige Deutschlehrer mit Schwerpunkt in den Sekundarstufen I und/oder II, wahlweise in der sprachlichen oder in der literarischen Richtung (A + B 1 — spr/lit)
- für künftige Lehrer des Primarbereichs (A + B 3)

Germanistik als Zweites oder als Nebenfach

- in der sprachlichen oder in der literarischen Richtung (A + B 2 — spr/lit).

Im einzelnen ist auf folgendes hinzuweisen:

(1) Germanistik als Erstes Fach

Das Studium gliedert sich in zwei Abschnitte:

Der erste Abschnitt, das Grundstudium (A), gleichermaßen für alle Studenten der Germanistik geeignet und gemeinsam für zukünftige Primarbereichs- und Sekundarstufenlehrer, umfaßt das 1. und 2. Studienjahr und schließt mit einer Zwischenprüfung oder entsprechenden Leistungsnachweisen ab.

Der zweite Abschnitt (B) dauert für die Lehrer des Primarbereichs (B 3) ein Jahr (3. Studienjahr), für die Studenten mit anderen Ausbildungszielen (B 1) zwei Jahre (3. und 4. Studienjahr). Für letztere werden zwei Studiengänge angeboten, ein sprachwissenschaftlich orientierter als Abschluß für Sprachphilologen (B 1-spr) und ein literaturwissenschaftlich orientierter als Abschluß für Literaturphilologen (B 1-lit).

Für beide Studiengänge sichert das Modell eine ausreichende Wahlfreiheit.

Das Studium schließt mit einer Prüfung ab, die für alle Absolventen eine einheitliche Bezeichnung trägt (vgl. Bd. 1, S. 75).

(2) Germanistik als Zweites Fach oder als Nebenfach

Das Studium gliedert sich ebenfalls in zwei Abschnitte:

Der erste Abschnitt (Grundstudium, A) und sein Abschluß entsprechen dem Studium der Germanistik als Erstem Fach, jedoch können die wahlweise angebotenen Lehrveranstaltungen eingeschränkt werden.

Der zweite Abschnitt (B 2) besteht aus Veranstaltungen, die einem Studienjahr entsprechen (also einem 5. und 6. Semester), und bietet ebenfalls einen sprachwissenschaftlich und literaturwissenschaftlich orientierten Studiengang an (B 2-spr; B 2-lit).

Die Abschlußprüfung im Zweiten bzw. im Nebenfach kann zusammen mit der Abschlußprüfung im jeweiligen Ersten Fach oder im Abstand von einem Semester vor oder nach dieser abgelegt werden.

Beispiele für die Gestaltung entsprechender Lehrpläne sind in Beilage 2 (S. 136 ff.) dargestellt.

d) Berufsbezogene Studienkomponenten

In dem Beispiel für die Lehrplangestaltung sind die erziehungswissenschaftlichen Komponenten der Lehrerbildung offen gelassen. Ihre Einbeziehung ist notwendig, muß aber zugleich in einer Weise und in einem Umfang geschehen, die das fachwissenschaftliche Studium nicht beeinträchtigen. Berufsbezogene, fachdidaktische Lehrveranstaltungen sind insbesondere dann vorzusehen, wenn die Berufswahl stattgefunden hat und die notwendigen erziehungswissenschaftlichen sowie andere berufsbezogene Lehrveranstaltungen auf diesem Hintergrund besonders günstige Voraussetzungen finden.

e) Studiendauer

Modifikationen in der Studiendauer sind absichtlich offengelassen und können sich u. a. aus folgenden Gründen ergeben:

- Im Rahmen der für alle Semester vorgesehenen Wahlveranstaltungen können solche gewählt werden, die bereits zum Themenbestand eines höheren Semesters gehören;
- durch die Wahl kombinierter Veranstaltungen mit fachdidaktischem Bezug können fachwissenschaftliche Gegenstände und berufsspezifischer Bezug zugleich behandelt werden, wobei die Wahlmöglichkeit für solche Veranstaltungen pro Semester auf ein bestimmtes Maß beschränkt werden sollte;
- vom Studenten kann auf das wahlfreie Halbjahr (z. B. Auslandsaufenthalt) verzichtet werden;
- Formen des Fernstudiums können in dem Maß einbezogen und vom Studenten ausgenutzt werden, wie es gelingt, die fernstu-

dienfähigen Studienkomponenten von den präsenzbedingenden Studienkomponenten zu unterscheiden und bis zur praktischen Nutzbarkeit wissenschaftlich zu entwickeln;

- eine entsprechende Möglichkeit liegt in der Ausarbeitung und organisatorischen Sicherung des Kontaktstudiums, auch dies wiederum mit Einbeziehung von Fernstudienkomponenten. Ein relativ leichter Zugang zu Möglichkeiten der wissenschaftsnahen Fortbildung, gegebenenfalls mit Erwerb zusätzlicher Berufskompetenz, könnte verhindern, daß die im Modell gebotenen Wahlmöglichkeiten mißverstanden werden als verkappte Druckmittel, bestimmte Themen und studienverkürzende Veranstaltungsformen wählen zu müssen.

VI. Besondere Aspekte der Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung ist so zu ordnen, daß sie stärker als bisher der Berufsfähigkeit Rechnung trägt. Generelle Vorentscheidungen über die Ausbildungsinhalte sind wenig sachdienlich, vielmehr gilt es zu differenzieren. Hierbei sind Auswahl und Zuordnung der Studienkomponenten so zu treffen, daß die künftigen Lehrer ebenso für die Unterrichts- wie für die Erziehungsaufgaben befähigt werden, aber auch die Möglichkeit gewinnen, an der allgemein zu erwartenden beruflichen Mobilität teilzuhaben. Der Tätigkeitsbereich eines Lehrers ist je nach dem Stufenschwerpunkt verschieden. Der Stufenschwerpunkt sollte deshalb auch die Kriterien für die Studienschwerpunkte liefern (vgl. Beilage 1, S. 131 ff.).

Das bedeutet für die künftige Lehrerausbildung, daß die bisher isoliert aufeinanderfolgenden Stadien der Ausbildung eng miteinander verbunden werden, wobei sich die Verbindung von fachspezifischen Anforderungen mit den Aspekten der Wissenschaftsvermittlung einschließlich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Komponenten inhaltlich und im Ablauf des Studiums unterschiedlich gestalten kann. So überwiegen etwa für die Sekundarstufenlehrer zwar in den beiden Abschnitten des Studiums (A; B 1, 2) die fachwissenschaftlichen Studien, doch können ihnen bereits der Wissenschaftsvermittlung dienende Studien zugeordnet werden; deren Anteil wächst in der zweiten Hälfte des Studiums ständig und dominiert in der Phase der Berufseinführung.

VI. 1. Berufsbezogene Studiengegenstände

a) Übersicht

Als berufsspezifische Studiengegenstände kommen für die Lehrer aller Stufen und Fächer vielfältige Aspekte und Stoffgebiete in Frage. Ohne damit Festlegungen vorwegzunehmen oder der notwendigen

Abstimmung mit den für die Lehrerausbildung allgemein gestellten Anforderungen an die pädagogische Ausbildung in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften vorzugreifen¹⁾, sind im folgenden in einem knappen Überblick Gesichtspunkte zusammengestellt, die bei künftigen Regelungen in Betracht gezogen werden sollten:

Unterrichtspraxis: Unterrichtsverfahren, -stile und -mittel; Sozialformen; Urteilsformen; Erwerb eines Repertoires von Unterrichtssituationen und -modellen; schulpädagogische Untersuchungen mit empirischen Methoden;

Unterrichtsrelevante Kenntnisse aus folgenden Gebieten: Bildungskonzeptionen, Curriculumforschung, Normen- und Ideologiekritik; Pädagogische Anthropologie; zeitgemäße Entwicklungspsychologie mit Epochaltypologie; Sozialpsychologie des Lehrer- und Schülerverhaltens; Denk- und Lerntheorien; Unterrichtsforschung;

Didaktik und Methodik des Faches auf praxisnaher Reflexionsebene: Verhältnis von Wissenschaftstheorie und Bildungskonzeption; Konfrontation fachwissenschaftlicher Ergebnisse und Bildungsziele; Erprobung von Richtlinien und Lehrplänen; didaktische Analyse und Planung von Unterrichtseinheiten: Transformation der Wissenschaftsgegenstände in die Schulpraxis; Auswahl der Unterrichtsinhalte unter dem Gesichtspunkt der fachmethodischen Ergiebigkeit; Verhältnis von Lernprozeß und Stufen des Unterrichts: Vorführung und Besprechung von Unterrichtsstunden, Mitschau; Grundformen des Lehrens und Lernens; zeitgemäße Lernverfahren (praktische Arbeit mit Sprachlabor, Lernprogrammen und anderen Medien); Erprobung und Beurteilung schriftlicher Arbeiten; Behandlung fächerübergreifender Fragestellungen;

Schulpädagogische Aspekte: Theorie der Schule, Schulreform; Schulorganisation, Schulkunde; Schulrecht, Beamtenrecht; Schule und Gesellschaft, Eltern- und Schülermitverantwortung; Fragen der Disziplin; Leistungsbeurteilung als Problem.

b) Verteilung auf die Ausbildungsabschnitte

(1) Schulbezogene Gegenstände und Lehrformen während des Studiums

Die der Wissenschaftsvermittlung dienenden Gegenstände im Studium lassen sich wie folgt umreißen:

- Lehrveranstaltungen zur Denk- und Lerntheorie;
- Lehrveranstaltungen zur modernen Entwicklungs- und Sozialpsychologie;
- Grundlegung der Fachdidaktik auf theoretischer Reflexionsebene im Anschluß an Fachveranstaltungen;

¹⁾ Vgl. S. 16 ff.

- vermehrtes Angebot didaktischer Lehrveranstaltungen in der zweiten Hälfte des Studiums unter Einbeziehung geeigneter Fachdidaktiker aus den Studienseminaren;
- Tutorien als Einübung in die didaktische und methodische Praxis;
- Medienkunde, Sprachlabor, programmiertes Lernen.

Im Studium haben die der Wissenschaftsvermittlung dienenden Veranstaltungen den Charakter der Grundlegung, Einführung und ersten Einübung. Wichtig wird es sein, daß Hochschulgermanistik und Hochschullinguistik Überlegungen zu einer Fachdidaktik anstellen, die auch die anthropologische Relevanz und gesellschaftliche Funktion der Wissenschaftsgegenstände betont, ihre exemplarische Bedeutung untersucht und damit die Übersetzung der Wissenschaft in die wissenschaftsorientierte Praxis der Schule erleichtert.

(2) Berufsbezogene Studiengegenstände während der Phase der Berufseinführung

In dem Maße, wie bereits in das Studium berufsbezogene Lehrgegenstände einbezogen werden, wird es auch möglich, die Phase der Berufseinführung und damit das bisherige Studienseminar von Ausbildungsaufgaben zu entlasten, bzw. mit den Hochschulen zu verbinden. Dies wird bei Gegenständen der theoretischen Pädagogik möglich sein, während die Erfahrung und die Beherrschung der Praxis im selbständigen Unterrichten nur durch Ausübung der Lehrtätigkeit selbst erworben werden kann.

Da es eine gesicherte Praxis für Unterrichtsfächer und -formen aller Art, die einfach zu übernehmen wäre, nicht gibt und auch kaum geben kann, ist der Unterricht jeweils aufgrund einer empirischen Erforschung und Beschreibung der Strukturen und Faktoren des pädagogischen Feldes individuell zu entwickeln. Gerade dadurch aber ist er für Reformen offen, die Strukturen und Faktoren der Vermittlung betreffen. Darum muß jeder Lehrer mit den von der Unterrichtsforschung entwickelten rationalen — und darum erlernbaren — Methoden der Analyse und Planung des Unterrichts bekannt gemacht werden. Das kann unter begleitender eigener Unterrichtserfahrung, die Anwendung wie Kontrolle ermöglicht, am besten geschehen.

VI. 2. Berufseinführungsphase

In der Berufseinführungsphase soll der angehende Lehrer auf verschiedenen Stufen unterrichten; ein Wechsel der Ausbildungsschule kann dazu beitragen, den Erfahrungshorizont zu erweitern.

Im Beginn dieser Phase steht ein kurzer Abschnitt, der der Eingewöhnung und Einführung in die Schul- und Unterrichtspraxis dient. Mo-

dellstunden und gemeinsam geplante eigene Unterrichtsversuche wechseln miteinander ab.

Die Berufseinführung geht anschließend von einzelnen Stunden zu Unterrichtsreihen über, die zunächst unter Anleitung geplant und durchgeführt werden (etwa acht Wochenstunden). Die durch die eigene Praxis aufgeworfenen Probleme machen die Aufnahme unterrichtsrelevanter, der Wissenschaftsvermittlung dienender Aspekte notwendig und sinnvoll.

Schließlich wird selbständig Unterricht erteilt (etwa 12 Wochenstunden). Das theoretische Wissen kann nach Maßgabe der Praxis ergänzt werden. Klassen und Unterrichtsmodelle werden empirisch untersucht, neue Lernverfahren — team teaching, Gruppenunterricht, Projektverfahren — erprobt.

Die Ausbildung endet mit der Zuerkennung der vollen Befähigung für das Lehramt. In diesen Abschluß ist der Nachweis erfolgreicher erziehungswissenschaftlicher Studien einzubeziehen, soweit diese nicht bereits mit dem Studium absolviert worden sind.

VI. 3. Zur Organisation

Im Rahmen der Gesamthochschule ist es möglich und sinnvoll, eine Reihe der oben genannten Inhalte bereits im Studium anzubieten. Die ständige Verbindung der praktischen Ausbildung mit der Bildungs- und Unterrichtsforschung sollte durch die Kooperation zwischen Hochschule und dem Ausbildungsträger der Berufseinführungsphase gewährleistet werden. Eine solche Verbindung, in der empirische Forschung und Praxis unmittelbar aufeinander wirken, ist ein dringendes Desiderat.

Es wird daher empfohlen, die bisherigen Studienseminare so mit der Gesamthochschule zu verbinden, daß ihre bisherige Funktion nicht mehr getrennt vom Studium, d. h. abgesetzt von der Hochschule stattfindet, sondern in sachgemäßer und organischer Weise mit dem Studium zu einer kontinuierlichen Gesamtausbildung verbunden werden kann. Dies ist zu erreichen, wenn die Funktionen der Studienseminare in den Bereich der Gesamthochschule einbezogen werden. Die Studienseminare würden dann weiterhin für die organisatorischen Voraussetzungen der Berufseinführungsphase zuständig sein, in sachlich-wissenschaftlicher Hinsicht jedoch mit den betreffenden Fachbereichen der Hochschulen eng zusammenarbeiten. Ihnen werden auch die Ausbildungsschulen zugeordnet.

Daraus ist keineswegs zu folgern, daß nunmehr alle Studienseminare — verstanden in ihrer neuen Rolle — ihren Standort in Hochschulstädten haben müßten. In welcher Form und an welcher Stelle die Kooperation verwirklicht wird, kann sich nur von den jeweiligen sachlichen Erfordernissen her bestimmen.

Unterrichtsgänge und Unterrichtsinhalte in der Schule¹⁾

1. Allgemeiner Rahmen

Die Grundstufe ist die erste und allgemeine Ausbildungsphase für alle Schüler. Darauf aufbauend ergeben sich Differenzierungen nach Begabung und Interesse sowie nach den Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit; auch unterschiedliche Verbindungen von Lehrgegenständen beeinflussen die Leistungsebene des Deutschunterrichts. Es gilt, die Schüler möglichst früh für Arbeitsverfahren zu gewinnen, die im Fortgang immer wissenschaftlicher werden. Gewohntes ist fragwürdig zu machen, die Entdeckerlust zu reizen und so allmählich zu methodisiertem Probierverhalten zu führen, das Strukturen sichtbar macht. Damit bedient sich der Deutschunterricht von der ersten Schulstufe an prinzipiell der gleichen Verfahrensweise wie die Wissenschaft.

Die besondere Art des Erkennens und der Entwicklung von Unterrichtsgegenständen ist jeweils auf den früheren für die späteren Ausbildungs- und Leistungsstufen vorzubereiten. Es bedarf eigener Überlegungen, wie diese Vorbereitung von Lehrern der vorangehenden Stufen angemessen geleistet werden kann.

Die Lehrer für die Grund-, Mittel- oder Oberstufe unterscheiden sich in der Art der von ihnen zu leistenden Wissensvermittlung und der zu vermittelnden Inhalte. In der Ausbildung kommt dieser Sachverhalt unter anderem in der unterschiedlichen Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher Komponenten zum Ausdruck. Wissenschaftlichkeit und Qualität der Ausbildung müssen aber für alle künftigen Lehrer gleichermaßen sichergestellt werden.

Aus der stufenspezifischen Tätigkeit und Schwerpunktwahl des Lehrers folgt nicht, daß für die Ausbildung besondere Studiengänge mit stufenspezifisch unterschiedlichen Inhaltskatalogen entwickelt werden müssen. Die erforderliche Stufenspezifität in Ausbildung und Abschlüssen läßt sich durch Angebot und Wahl von entsprechenden Studieninhalten und Schwerpunkten erreichen.

2. Unterrichtsinhalte

Beim Rückgang auf sprachliche Produktion als dem primären Erfahrungs-, Lern- und Lehrgegenstand des Deutschunterrichts ergeben sich zwei Hauptgebiete, in denen er Wissen und Können zu vermitteln hat: das Sprachverständnis und der Sprachgebrauch. Die dahin führenden Unterrichtsinhalte lassen sich wie folgt gliedern:

¹⁾ Vgl. S. 117 Anmerkung 1.

Sprachverständnis

- Reflexion über Sprache
 - Gegenwartssprache in ihren verschiedenen Ausprägungen (synchronische Betrachtungsweise)
 - Sprachenentwicklung mit Einschluß des Mittelhochdeutschen (diachronische Betrachtungsweise)
 - Linguistische Beschreibungsformen der Sprache: Syntax, Semantik, Morphologie, Phonologie
 - Sprachsoziologie
 - Sprache im Rahmen einer allgemeinen Zeichentheorie
 - Sprachvergleich
- Umgang mit Texten
 - Verfahren der Textbeschreibung mit Einschluß von Gebrauchstexten
 - Werkbeschreibung, Poetologie (Zweckformen, Bauformen, Gattungen)
 - Literaturgeschichte und -soziologie mit Einschluß des Mittelhochdeutschen
 - Einbeziehung der Privatlektüre
 - Probleme der Wertung
 - Probleme der Übersetzung anhand literarischer Texte

Sprachgebrauch

- Mündlicher Sprachgebrauch
 - Schulung des Sprachbewußtseins, zweckentsprechendes und situationsgerechtes Sprechen
 - a) individuell: Redeformen
 - b) kommunikativ: Gesprächsformen
 - Rezitation von Prosa und Gedicht: Vortragsformen
 - Darstellendes Spiel
- Schriftlicher Sprachgebrauch
 - Abfassung von Texten verschiedener Intention
 - Begriffserläuterung
 - Anlage einer Textbeschreibung
 - Textkomposition (Versuche in literarischen und journalistischen Formen)

Trotz verschiedener Organisationsformen wird der Deutschunterricht künftig weithin in Inhalten und Methoden übereinstimmen. Differenzierungen ergeben sich infolge verschiedener Altersstufen und Leistungsebenen. Diese werden im folgenden unterschieden als Grundstufe (1.—4. Schuljahr), als Mittelstufe (5.—6. und 7.—10. Schuljahr) und als Oberstufe (11. und 12./13. Schuljahr).

Die konkrete Gestaltung von Lehrplänen hat vielfältige Gesichtspunkte zu berücksichtigen, zu denen auf der einen Seite Altersstufe,

Neigung, Interesse, Ausgangsniveau und Begabung, auf der anderen Ausbildungsgänge, Lernziele, Leistungsebenen und Unterrichtsinhalte gehören. Hiervon ausgehend müssen differenzierte, d. h. nach Inhalten, Aspekten und Schwerpunkten unterschiedliche Unterrichtsgänge des Deutschunterrichts entwickelt werden. Sie ergeben sich im Einzelfall aus einer Verbindung von Kern- und Wahlkomponenten, wobei die einzelnen Unterrichtselemente jeweils anders akzentuiert, zugeordnet und integriert werden. Die unterschiedlichen Unterrichtsgänge führen zu entsprechend differenzierten Qualifikationen der Schulabsolventen und für die Lehrpraxis zu unterschiedlichen Unterrichtssituationen in den jeweiligen Schulstufen. Darüber hinaus müssen innerhalb der Unterrichtsthematik dem unterschiedlichen Leistungsvermögen entsprechende Unterrichtsgänge vorgesehen werden, die eine weitere Vielfalt hinsichtlich möglicher Fächerkombinationen und Abschlüsse ergeben.

3. Lehrgegenstände der Schulstufen

a) 1. bis 4. Schuljahr

Die für alle Schüler gleiche Grundausbildung bietet, ausgehend von den in die Schule eingebrachten Voraussetzungen der Elementarstufe des Vorschulalters, die grundlegende Einführung in notwendige Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben und die erste Eröffnung von Interessenhorizonten; beides muß im Lauf der schulischen Ausbildung immer wieder aufgenommen und weiterentwickelt werden. Einen Schwerpunkt dieser Stufe bildet die Einführung in die Beherrschung der Grundsprache („Muttersprache“).

Die Elemente des Sprachlernens erscheinen in den folgenden Arbeitsfeldern: Erstlese- und Erstschreibunterricht, elementare Sprechübungen (bei Anerkennung einer Dialektbasis die Entwicklung der Fähigkeiten zur Überwindung von regional- und sozialbedingten Sprachbarrieren), elementare Übungen zur Sprachrichtigkeit, Ansätze zum bewußten Sprachgebrauch und Anfänge schriftlicher Äußerung (Aufsatz), weiterführender Leseunterricht und Umgang mit einfachen literarischen Formen.

b) 5. bis 10. Schuljahr

Die Mittelstufe umfaßt verschiedene Unterrichtsgänge, die vor allem in der Intensität differieren, mit der bestimmte Unterrichtselemente berücksichtigt werden. Der Mittelstufenlehrer muß in der Lage, d. h. durch seine Ausbildung dazu befähigt sein, den Unterricht in den verschiedenen Unterrichtsgängen, d. h. in den Mittelstufen aller bisheriger Schultypen — vom Gymnasium bis zur Haupt- und Berufsschule — zu erteilen. Zumal eine zur Oberstufe führende Mittelstufe muß möglichst früh die Voraussetzungen für den Unterricht im 11. und

12./13. Schuljahr vorbereiten. Die Lehrer für den Mittelstufenunterricht benötigen daher eine Ausbildung, die bei unterschiedlicher Akzentuierung dem breiten Aufgabenbereich in vollem Umfang entspricht. Nur unter dieser Bedingung kann jeder Mittelstufenlehrer in jedem Zweig der Mittelstufe erfolgreich unterrichten und in seinem Unterricht die Voraussetzungen für eine anschließende Oberstufe sichern.

Unter Einbeziehung schulpraktischer Erfahrungen gliedern sich die Lehrinhalte der Mittelstufe in zwei Abschnitte:

— 5. und 6. Schuljahr

Auf dem Gebiet des Sprachverständnisses werden der sichere und angemessene Gebrauch der Grundsprache zunehmend verdeutlicht und die Gegenwartssprache in ihren verschiedenen Anwendungen vorgeführt. Im Umgang mit Texten werden Verfahren der Textbeschreibung gelehrt, verbunden mit einer Einführung in die Sprachgeschichte; die Privatlektüre wird angeregt.

Im Gebiet des Sprachgebrauchs werden Rede-, Gesprächs- und Vortragsformen, zusammen mit dem darstellenden Spiel eingeübt. Unterrichtsziel ist eine erste Anregung, die zu späterer, bewußter und selbständiger Handhabung führen soll. Formen der sach-, partner- und subjektbezogenen Darstellung erscheinen vor allem in der Thematik des Aufsatzes, der eines der wichtigsten Mittel zur Selbstäußerung ist. Damit werden auch die Entwicklung kontinuierlicher, logischer Gedanken und die begriffliche Schulung verbunden.

— 7. bis 10. Schuljahr

Die genannten Themen werden weiter entfaltet. Die Arbeit auf dem Gebiet der Sprachgeschichte wird intensiviert. Formen zur Beschreibung der Grundsprache kommen hinzu; auf diese Weise wird eine systematische Einsicht in die Grammatik und in die Sprache als Äußerungs- und Kommunikationssystem vorbereitet. Die literarische Werkbeschreibung nach Zweckformen, Bauformen und Gattungen beginnt. Im Umgang mit Texten wird der gesamte Themenkatalog behandelt und deren spätere Vervollständigung auf der Oberstufe vorbereitet. Der Sprachgebrauch wird bis zur selbständigen Beherrschung der wichtigen Formen mündlicher und schriftlicher Äußerungen weiterentwickelt.

c) 11. und 12./13. Schuljahr

Die Oberstufe bietet die Gelegenheit, sich mit allen literarischen Sparten intensiv zu befassen, sowie mündliche und schriftliche Ausdrucksformen in selbständiger Anwendung zu erproben. Differenzierte Sachverhalte sind darzustellen, zum Teil in anspruchsvolleren stilistischen Formen. Fachsprachen sowie deren Auflösung und Erläuterung wer-

den in den Unterricht einbezogen. Die selbständige Auswertung einer reichhaltigen Privatlektüre wird gefordert.

Um dasjenige Ausbildungsniveau zu erreichen, das nach dem Abschluß zum Übergang in den Hochschulbereich befähigen soll, ist eine theoretische Vertiefung der zuvor erlernten Unterrichtsinhalte notwendig. Dementsprechend müssen im Unterricht literaturtheoretische, linguistische und sprachsoziologische Gesichtspunkte einbezogen und die Verbindung der Sprache als Zeichensystem mit einer Theorie der Symbolisierung und des Zeichengebrauchs bis hin zu formalen Sprachen vorbereitet werden. Auf der Grundlage bereits erlernter Verfahren der Textbeschreibung werden Werke aller Epochen analysiert und interpretiert. Der Vergleich und die Theoretisierung der Interpretationsverfahren sowie der Literaturvergleich mit Einschluß der literarischen Übersetzung gehören ebenfalls zu den Unterrichtsthemen.

Beispiel für Lehrangebot und Lehrplangestaltung
im Germanistikstudium

A. Germanistik als Erstes Fach

— Erster Studienabschnitt (Grundstudium, 1. und 2. Studienjahr),
gemeinsam für alle Ausbildungsziele ¹⁾

1. Studienjahr

Studienberatung

Grundkurs Sprachwissenschaft (mit Orientierung über
Geschichte und Aufgabenstellung des Faches) 4

Grundkurs Literaturwissenschaft (mit Orientierung über
Geschichte und Aufgabenstellung des Faches) 4

Grammatik der Gegenwartssprache 2

Textbeschreibung und Textanalyse (Prosa) 2 D ²⁾

W ³⁾ Lehrveranstaltungen zu einem selbstgewählten, auch
interdisziplinären Thema (2)

W Teilnahme an einem Tutorenkurs (2)

W Wortschatzübung (Morphologie und Semantik) oder
Idiomatik verschiedener Sprachebenen bzw. Fach-
sprachen (2) D

2. Studienjahr

Sprache und Kommunikation (Sprachfunktionen, Prag-
matik) 2

Textanalyse (Vers) 2 D

Stilistik bzw. literarische Gattungslehre 2

Theorien der Textinterpretation 2

Sprachgeschichte: Grammatik und Lektüre älterer Sprach-
stufen 2 P ⁴⁾

Lehrveranstaltung zu einem selbstgewählten Thema 2

W Lehrveranstaltungen zu einem selbstgewählten, auch
interdisziplinären Thema (2)

W Übung zur Stilistik mit Textentwürfen (2) D

W Programmierete Instruktion (2) D

W Literarische Kritik an zeitgenössischen Texten (2) D

¹⁾ Das Modell geht von einer Minimalobligatorik von 6 Semesterwochenstunden im Grund-
studium aus.

²⁾ D = Diese Lehrveranstaltungen können so angelegt werden, daß sie zugleich didaktische
Gesichtspunkte berücksichtigen.

³⁾ W = Zur Wahl angebotene Lehrveranstaltungen.

⁴⁾ P = Künftigen Lehrern des Primarbereichs müssen anstelle dieser Themen andere, am spe-
zifischen Ausbildungsziel orientierte Lehrveranstaltungen angeboten werden, z. B.
Analyse von Erstlesetexten und Jugendliteratur.

Studienberatung

Zwischenprüfung bzw. Äquivalente

Die Zwischenprüfung kann — gegebenenfalls vom 2. Semester an — auch stufenweise durch Leistungsnachweise am Ende bestimmter Lehrveranstaltungen abgelegt werden; sie kann auch ersetzt werden durch die Anfertigung zweier Jahresarbeiten bis zum Ende des 1. bzw. 2. Studienjahres (das Gebiet ist frei wählbar, das Thema mit einem Dozenten zu verabreden).

— Zweiter Studienabschnitt

Die zahlreichen Wahlmöglichkeiten tragen der Forderung Rechnung, daß das Studium nach Absolvierung des Grundstudiums bzw. vom 5. Semester an frei von thematischen Bindungen und damit offen für gewählte Schwerpunkte sein soll. Das praktische Fehlen einer thematischen Obligatorik während des zweiten Studienabschnitts bedeutet also nicht, daß keine Veranstaltungen mehr besucht werden, sondern im Gegenteil eine Zunahme der Arbeit des Studenten im Rahmen der gewählten Schwerpunktzente. Auf diese Weise kann die Vorbereitung der Abschlußprüfung außerdem sowohl mit einer Tutorentätigkeit als auch mit bereits beginnender selbständiger wissenschaftlicher Arbeit verbunden werden. Die für die jeweilige Thematik spezifischen, besonders ergiebigen oder sie ergänzenden Veranstaltungen kann der Student frei wählen.

a) Sprachwissenschaftlich orientierter Studiengang (3. und 4. Studienjahr)

3. Studienjahr

Sprache als Lehrgegenstand (mit Übungen, z. B. deutsche Grammatik im Sprachlabor)	4 D
W Sprachfunktionen, Sprachpragmatik	(2)
W Übungen an Zweckformen der Literatur (forensische Rede, Gesetzestexte, Werbesprache etc.)	(2) D
Tutorentätigkeit	2
hierzu Vorbereitungszeit	4

Wahlfreies Halbjahr (z. B. Auslandssemester zur Vertiefung von Fremdsprachenkenntnissen, Lektorentätigkeit, Schulpraktikum)

4. Studienjahr

Lehrveranstaltung zu einem sprachwissenschaftlichen Thema	2
Lehrveranstaltung bzw. Colloquium zur Vorbereitung der Examensarbeit	2
W Soziolinguistik	(2) D

W	Sprachvergleichende Übung	(2)
W	Spracherziehung — Sprecherziehung	(2) D
W	Allgemeine Zeichentheorie (Sprachphilosophie)	(2)
W	Medientransformation (Sprachgebrauch in verschiedenen literarischen Gattungen, Funk, Film etc.)	(2)
W	Vergleich verschiedensprachiger Literatur	(2)
W	Tutorentätigkeit	(2)
	hierzu Vorbereitungszeit	(4)

b) Literaturwissenschaftlich orientierter Studiengang
(3. und 4. Studienjahr)

3. Studienjahr

	Lehrveranstaltungen zu einem literaturwissenschaftlichen Thema	2
W	hierzu didaktische Übung	(2) D
W	Kommunikative Eigenschaften literarischer Texte (Information, Illusionierung, Agitation etc.)	(2) D
W	Textsicherung und Editionstechnik	(2)
	Tutorentätigkeit	2
	hierzu Vorbereitungszeit	4

Wahlfreies Halbjahr (z. B. Auslandssemester zur Vertiefung des Umgangs mit fremdsprachiger Literatur, Lektorentätigkeit/Schulpraktikum)

4. Studienjahr

	Lehrveranstaltung zu einem literaturwissenschaftlichen Thema	2
	Übertragung älterer oder fremdsprachlicher Texte	2
	Lehrveranstaltung bzw. Colloquium zur Vorbereitung der Examensarbeit	2
W	Zweckformen der Literatur (forensische Rede, Gesetzestexte, Werbetexte, Reportage, Essay etc.)	(2) D
W	Rhetorik — Vortragsübung	(2) D
W	Literarische (poetologische) Zeichentheorie	(2)
W	Verwertung literarischer Sujets in verschiedenen Gattungen, in Funk, Film etc.	(2)
W	Colloquium mit Literaturvergleichung oder interdisziplinärer Themenstellung	(2)
W	Tutorentätigkeit	(2)
	hierzu Vorbereitungszeit	(4)

Sonstige Anforderungen

(Nur für die Studiengänge mit sprachwissenschaftlicher oder literaturwissenschaftlicher Orientierung)

— Fremdsprachen

Spätestens bis zum Abschluß des Grundstudiums sind nachzuweisen:

- a) Kenntnisse in einer Fremdsprache, die zu ausgedehnter Lektüre und zur Übersetzung mittelschwerer Texte befähigen;
- b) Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache, die zur Erarbeitung einfacher Texte und wissenschaftlicher Fachliteratur hinreichen.

Der Nachweis des Latinums kann die Nachweise zu b) ersetzen. Beim Studium eines zweiten philologischen Faches entfallen die Nachweise zu a).

— Selbstgewählte wissenschaftliche Arbeit während des zweiten Studienabschnitts

Nach Maßgabe seiner Studienfortschritte muß jeder Student mit den Prinzipien der Forschungsarbeit bekannt gemacht und zu selbständiger Auswertung von Forschungsergebnissen befähigt werden. Dazu gehört die bereits im Grundstudium vorzubereitende Einsicht in den Zusammenhang von Erkenntniszielen und Arbeitsmethoden. Im Sinn dieser Erfordernisse soll der Student dann während des 3. und 4. Studienjahres entweder

- mit einer begrenzten Aufgabenstellung an einem Forschungsobjekt beteiligt oder
- zum Entwurf einer Forschungsaufgabe angehalten oder
- zur Kritik eines Forschungsunternehmens angeleitet werden.

Dazu bedarf es nicht besonderer Lehrveranstaltungen, wohl aber spezieller Colloquien in kleinen Gruppen mit Hochschullehrern, in Arbeitsteams oder mit Studenten des Aufbaustudiums.

— Tätigkeit als Tutor

Sie gilt als erste Übung in der selbständigen Vermittlung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, soll im Zusammenhang mit einer Lehrveranstaltung stehen und in Absprache mit einem Hochschullehrer erfolgen.

c) Studiengang mit dem Ausbildungsziel des Lehramts für den Primarbereich (ein Studienjahr)¹⁾

3. Studienjahr

Sprache früherer Altersstufen I (Wortschatz, Syntax)	2
Sprachsoziologie	2
Sprecherziehung — Vorsprechübungen	2

¹⁾ Im Grundstudium werden für diesen Studiengang besondere Themen anzubieten sein, vgl. S. 136 Anmerkung 4.

Sprache früherer Altersstufen II (Regional- und milieugebundene Sprache)	2
Medienkunde	2
Lehrmethoden zur Sprachaneignung	2
W Kinderreime, Verslektüre für Kinder	(2)
W Kinder- und Jugendlektüre (Prosa)	(2)

Sonstige Anforderungen

— Fremdsprachen

Kenntnisse in einer Fremdsprache, die zur Erarbeitung einfacher Texte und wissenschaftlicher Fachliteratur hinreichen.

— Selbstgewählte wissenschaftliche Arbeit

Nach Maßgabe seiner Studienfortschritte sollte jeder Student mit den Prinzipien der Forschungsarbeit bekannt gemacht werden. Bereits im Grundstudium wird daher vorbereitend auf den Zusammenhang zwischen Erkenntniszielen und Arbeitsmethoden hingewiesen. Über die Anleitung zur kritischen Beurteilung einer Forschungsarbeit in Colloquien führt der Weg im 3. Studienjahr zur selbständigen Auswertung von Forschungsergebnissen.

B. Germanistik als Zweites Fach ¹⁾

Erster Studienabschnitt (Grundstudium, 1. und 2. Studienjahr)

Das Grundstudium und die Zwischenprüfung entsprechen dem Studium der Germanistik als erstem Fach; eine stärkere Einschränkung unter den zur Wahl angebotenen Lehrveranstaltungen ist möglich. Das gleiche gilt für die erforderlichen Fremdsprachenkenntnisse.

Zweiter Studienabschnitt (3. Studienjahr)

a) Sprachwissenschaftlich orientierter Studiengang

Sprache als Lehrgegenstand (dazu Übungen, z. B. Grammatik im Sprachlabor)	4 D
Lehrveranstaltung zu einem sprachwissenschaftlichen Thema	2
Colloquium zur Examensvorbereitung	2
W Übungen an Zweckformen der Literatur (forensische Rede, Gesetzestexte, Werbesprache etc.)	(2) D
W Lehrveranstaltungen zu einem speziellen sprachwissenschaftlichen Thema	(2)
W Soziolinguistik an ausgewählten Texten	(2) D
W Spracherziehung — Sprecherziehung	(2) D

¹⁾ Das Lehrplanbeispiel für das zweite Fach kann auch als Grundlage für einen dreijährigen Studiengang mit dem Ziel einer Fakultas für Lehrer der Sekundarstufe I dienen.

Eventuell Tutorentätigkeit	(2)
hierzu Vorbereitungszeit	(4)
b) Literaturwissenschaftlich orientierter Studiengang (3. Studienjahr)	
Lehrveranstaltung zu einem literaturwissenschaftlichen Thema	2
hierzu didaktische Übung	2 D
Colloquium zur Examensvorbereitung	2
Lehrveranstaltung zu einem beliebigen Thema	2
W Kommunikative Eigenschaften literarischer Texte (Information, Illusionierung, Agitation etc.)	(2) D
W Zweckformen der Literatur (forensische Rede, Gesetzestexte, Werbetexte, Re- portage, Essay etc.)	(2) D
W Rhetorik — Vortragsübung	(2) D
Eventuell Tutorentätigkeit	(2)
hierzu Vorbereitungszeit	(4)

Sonstige Anforderungen

— Selbstgewählte wissenschaftliche Arbeit

Nach Maßgabe seiner Studienfortschritte muß jeder Student auch in seinem Zweiten Fach mit den Prinzipien der dort maßgeblichen Forschungsarbeit bekannt gemacht und zu selbständiger Auswertung von Forschungsergebnissen befähigt werden. Dazu gehört wiederum die entsprechend vorbereitete Einsicht in den Zusammenhang von Erkenntniszielen und Arbeitsmethoden. Im Rahmen dieser Erfordernisse sollte jeder Student zunächst in einem Colloquium zur kritischen Beurteilung einer Forschungsarbeit angeleitet werden.

— Tätigkeit als Tutor

Sie ist auch im Zweiten Fach als generelle Möglichkeit vorzusehen, wobei dem persönlichen Interesse und der Eignung genügend Raum zu geben ist. Das bedeutet, daß ein Student auch — oder nur — im Bereich seines Zweiten Faches als Tutor tätig werden kann.

C. Aufbaustudium

Qualifizierten Absolventen des Studiums eröffnet sich nach Ablegung des ersten Examens (Diplom) der Zugang zum Aufbaustudium.

Die Funktionen des Aufbaustudiums sind in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen (S. 30 ff.) dargestellt worden; in den vorliegenden Empfehlungen wird in Abschnitt B (Bd. 1, S. 75 f.) auf das Aufbaustudium eingegangen. Auf diese Ausführungen wird verwiesen.

Zur Lehrerausbildung im Fach Geschichte

Inhalt	Seite
1. Lernziele des Geschichtsunterrichts	145
2. Ausbildungsziel und Inhalt des Geschichtsstudiums	146
3. Ausbildung der Geschichtslehrer	147
4. Dauer der Ausbildung	149
5. Fachdidaktik	150

1. Lernziele des Geschichtsunterrichts

Die Ausbildung der Lehrer muß sich an den ihnen gestellten Aufgaben orientieren, die ihrerseits von den Ausbildungszielen der Schule bestimmt werden. Die Frage, wie die Studiengänge gestaltet sein sollen, in denen Geschichtslehrer ausgebildet werden, kann deshalb auch nur beantwortet werden, wenn zuvor eine Verständigung darüber erzielt ist, was der Geschichtsunterricht in der Schule leisten kann und soll. Die derzeitige Situation ist zwar nicht durch einen Mangel an Beschreibungen von Lernzielen des Geschichtsunterrichts gekennzeichnet, wohl aber durch deren Vagheit und Weitmaschigkeit, die sich schwerlich dadurch rechtfertigen lassen, daß sie beliebige und damit gegebenenfalls auch vernünftige Auslegungen ermöglichen. Wo die Lehrpläne sich überwiegend am Stoff orientieren und auf ihn konzentrieren, ist es nicht verwunderlich, daß darüber hinausgehende Zielbeschreibungen als gefällige Dekoration wirken und die Unterrichtspraxis sich in mehr oder minder dosierter Stoffhuberei ergehen kann. Es ist daher eine der wichtigsten Aufgaben, hier einzugreifen und, entgegen der Überbetonung des stofflichen Substrats, die Lernziele des Geschichtsunterrichts als zu erreichende Lernzustände zu bestimmen, auf die hin die Lerninhalte auszurichten sind. Die Ergebnisse dieser Arbeit, die nicht im Handumdrehen zu erwarten und weiterhin laufend zu überprüfen sind, können nicht ohne Rückwirkung bleiben auf Art und Inhalt der Lehrerausbildung, die somit zu einer ständig neu zu überdenkenden Aufgabe wird. Unter den daraus resultierenden Vorbehalten soll im folgenden auf einige für die Zielbestimmung des Geschichtsunterrichts wesentliche Gesichtspunkte, die zugleich für die Frage der Ausbildung der Geschichtslehrer von Bedeutung sind, hingewiesen werden.

Der Geschichtsunterricht soll den Schüler zu neuen Aktionen und Reaktionen befähigen und Aufmerksamkeiten und Frageenergien in ihm wecken, die ihm zuvor fremd waren. Dies geschieht auf vielerlei Weise: Indem das scheinbar Klare und Selbstverständliche in Frage gestellt und seiner Selbstverständlichkeit entkleidet wird; in der Durchleuchtung komplexer historischer Prozesse auf ihre Strukturen und Bedingtheiten hin und damit zugleich im Abbau naiver Vorstellungen oder doktrinärer Konstruktionen; durch kritische Reflexion auf die landläufigen personalisierenden oder naturalisierenden oder monokausalen Darstellungs- und Erklärungsschemata; mittels des Vermögens, Beschreibungen, Erklärungen und Werturteile zu unterscheiden und sich die Relativität von Urteilen bewußt zu machen. Der Katalog der Lernziele ließe sich fortsetzen und damit die Intention des Geschichtsunterrichts noch stärker profilieren, der auf die dem Fach Geschichte eigene Weise dazu beitragen soll, die Heranwachsenden erfahrungsfähig zu machen, ihre Stereotypiebereitschaft zu zersetzen,

sie aus der Einsicht in die Manipulierbarkeit des historischen Stoffes die Gefahr der Ideologisierung und Indoktrination erkennen zu lassen. Auch eine detailliertere Darlegung könnte aber nur zu dem Ergebnis kommen, daß der an Lernzielen — und nicht überwiegend stofflich — orientierte Geschichtsunterricht in den für ihn in Betracht zu ziehenden Schulstufen keine prinzipiell verschiedenen Aktivitäten und Dispositionen lehren soll. Der Unterschied kann nur im Grad der Differenzierung, der Abstraktion und der Bewußtheit liegen, mit dem diese Fähigkeiten im Schüler entwickelt und aufgebaut werden.

Was die Schulstufen angeht, so wird Geschichte in der Grundstufe nicht als eigenes Fach unterrichtet, und es gibt keine guten Gründe, die dazu veranlassen könnten, den bestehenden Zustand zu ändern. Auf dieser Stufe kann der spätere Geschichtsunterricht anhand des literarischen und sachlichen Lesegutes, das vielfältige Motivformen für geschichtliche Anschauungen bietet, im Deutschunterricht, aber auch in anderen Fächern vorbereitet werden. Als eigenes Unterrichtsfach hat die Geschichte ihren Ort erst in der Mittel- und in der Oberstufe (Sekundarstufe I und II), die sich nicht nur im Hinblick auf die Lernziele, sondern auch um der notwendigen Verzahnung und Durchlässigkeit willen nicht scharf voneinander trennen lassen. Was als Ziel des Geschichtsunterrichts in der Oberstufe angestrebt wird, kann und muß schon in der Mittelstufe angelegt sein und in Gang gebracht werden. Dies gilt für das Gymnasium oder die vergleichbaren Züge einer Gesamtschule. Zugleich muß vermieden werden, daß der Geschichtsunterricht in der Mittelstufe in anderen Fällen isoliert wird, denn dadurch würde die erwünschte Durchlässigkeit im Bereich der Mittelstufe blockiert. Eine solche Absonderung ließe sich nur rechtfertigen, wenn sie sachlich geboten wäre, d. h. wenn für den Geschichtsunterricht in den einzelnen Zügen der Mittelstufe je eigene, prinzipiell verschiedene Ziele gesetzt werden müßten. Wird dies wie hier verneint, so bedeutet das selbstverständlich nicht eine Egalisierung des Geschichtsunterrichts im gesamten Bereich der Mittelstufe. Wie zwischen Mittel- und Oberstufe, so kann auch innerhalb der Mittelstufe selbst differenziert werden, ohne daß deshalb das Feld der gemeinsamen Lernziele verlassen zu werden braucht. Die Arbeitsgruppen, die sich mit der Gestaltung und Weiterentwicklung der Lehrpläne befassen sollen (bzw. die einzelnen Hochschulen, vgl. Bd. 1, S. 58 f.), finden hier eine ihrer Aufgaben.

2. Ausbildungsziel und Inhalt des Geschichtsstudiums

Diese Rahmenkonzeption des Geschichtsunterrichts hat ihre Konsequenzen für die Ausbildung des Geschichtslehrers. Die fachwissenschaftliche Ausbildung soll ihn instand setzen, die Aktivitäten zu induzieren und zu lehren, die der Geschichtsunterricht zu vermitteln hat. Damit wird die Wissenschaft nicht einem heteronomen, sachfremden

Zwang unterworfen, denn die Funktion der Geschichtswissenschaft, gerade auch ihre gesellschaftliche Aufgabe, besteht eben in dem, was als Ziel des Geschichtsunterrichts umschrieben worden ist. Das Ausbildungsziel der Schule nimmt in sich auf, was Rechtfertigungsgrund und Leistung der Wissenschaft ist. Dazu bedarf es freilich der didaktischen Vermittlung, die nicht als autonome Umwandlungstechnik, sondern als fachgebundene Übertragungslehre ihre Aufgabe zu erfüllen hat.

Die Fachdidaktik bildet somit einen integrierenden Bestandteil der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Der Kernbereich dieser Ausbildung läßt sich auf wenige Grundinhalte reduzieren. Er umfaßt die spezifische Verfahrensweise, Begriffsbildung, Fragestellung und Methoden der Geschichtswissenschaft samt ihren interdisziplinären Implikationen; die problemanalytische Behandlung exemplarischer Sachgebiete oder Epochen; die Reflexion auf Möglichkeiten und Grenzen der historischen Erkenntnis sowie der kritischen Funktion der Geschichtswissenschaft. Die Lehrveranstaltungen in ihren vielfältigen Formen (Proseminare, Seminare, Vorlesungen, Arbeitsgemeinschaften, Lektürekurse) dienen dazu, diese Grundinhalte, sei es direkt thematisch, sei es indirekt anhand des historischen Stoffes, zu explizieren und sie verfügbar zu machen. Die wissenschaftliche Ausbildung des Historikers geschieht so in einem System von Elementen, von denen eine geringere Anzahl obligatorisch gemacht, eine größere zur Wahl angeboten wird, um für fachliche Orientierung und individuelles Interesse möglichst große Freiheit zu schaffen. Der Ausbildungsvorgang selbst vollzieht sich der Struktur des Faches und dem an ihr sich orientierenden Ausbildungsziel entsprechend nicht in verselbständigbaren Stufen, sondern als durchgängiger zielgerichteter Prozeß.

3. Ausbildung der Geschichtslehrer

Sowohl die Überlegungen über die Lernziele des Geschichtsunterrichts in der Schule wie auch die Vergegenwärtigung des Inhalts und des Gefüges des Geschichtsstudiums führen zu dem Ergebnis, daß eine wie auch immer geartete Zweiteilung oder Stufung des Geschichtsstudiums in ein kürzeres für Lehrer der Mittelstufe und ein weiterführendes längeres für Lehrer der Oberstufe sich sachlich nicht rechtfertigen läßt, geschweige denn empfiehlt. Vorschläge und Maßnahmen, die in diese Richtung gehen, bemühen sich denn auch gar nicht um eine sachliche Begründung, sondern erweisen sich als von dem akuten Bedürfnis diktiert, möglichst viele Lehrer möglichst rasch den Schulen zuzuführen. Der Hinweis schließlich, daß andere Disziplinen in der Einrichtung gestufter Studiengänge die beste Lösung ihrer Ausbildungsprobleme sehen, kann nur dort als Argument verfangen, wo die Überzeugung herrscht, daß alle Wissenschaften denselben

Sachgesetzhlichkeiten unterliegen und deshalb auch für alle dasselbe Organisationsschema zu passen hat.

Wenn im Geschichtsstudium die Lehrer der Mittelstufe nicht anders ausgebildet werden als die der Oberstufe und folglich im Abschlußexamen auch keine dementsprechenden unterschiedlichen Qualifikationen erworben werden, so wird damit weder eine spätere schwerpunktmäßige Tätigkeit des Geschichtslehrers, sei es im Bereich der Mittelstufe, sei es in der Oberstufe, noch eine dieser Differenzierung dienende Einarbeitung ausgeschlossen. Die schulstufenspezifische Orientierung könnte in einer das bisherige Studienseminar ersetzenden Eingangsphase der Berufstätigkeit Hand in Hand mit einem pädagogische Praxis und Theorie kombinierenden Begleitstudium erfolgen. Der Vorteil dieser Regelung läge nicht zuletzt darin, daß der künftige Lehrer erst nach seinem fachwissenschaftlichen Studium und in der Anwendung dessen, was er in ihm gelernt hat, zu wählen brauchte und zugleich zu erproben hätte, für welchen Stufenunterricht er sich am besten eignet.

Das fachwissenschaftliche Studium selbst würde auf diese Weise, jedenfalls in seiner Grundsubstanz, offengehalten auch für andere Berufsziele als das des Lehrers. Dies ist aber nicht nur von der Sache gefordert, insofern als die wissenschaftliche Ausbildung in einer auf das Prinzip freier Forschung und Lehre gegründeten Institution sich nicht verengen lassen kann auf den Horizont einer speziellen Berufstätigkeit, es wird auch dringend nahegelegt durch die tagtägliche Erfahrung, daß ein großer Teil der Studenten sich erst im Laufe des Studiums für ein bestimmtes Berufsziel entscheidet. Die Bemühungen, die verschiedenen Abschlußprüfungen wie Magister- und Staatsexamen in Inhalt und Niveau der Anforderungen einander möglichst anzugleichen, erhalten hieraus ihre innere Berechtigung.

Es besteht somit vom Ausbildungsziel her gesehen weder ein Bedürfnis noch gar die Notwendigkeit, unterschiedliche Studiengänge für das Geschichtsstudium einzurichten. Wenn dies dennoch erwogen werden muß, so lediglich mit Rücksicht auf die aus anderen als fachimmanenten Gründen nahegelegte Differenzierung im Gesamtsystem der Lehrerausbildung. Wird für Lehrer der Grund- und Mittelstufe in der Gesamthochschule ein eigener Ausbildungsgang vorgesehen, dessen Kern ein auf diese Schulstufen ausgerichtetes erziehungswissenschaftliches Studium verbunden mit praktischer unterrichtsmethodischer Ausbildung ist, dann muß für ein darin einbezogenes Studium der Geschichte (als Unterrichtsfach für die Mittelstufe), weil es hier in einem anderen Ausbildungszusammenhang steht, ein eigenes Modell entwickelt werden. Da es in diesen Ausbildungskontext eingepaßt und auf ihn abgestimmt sein muß, kann es auch nur im Zusammenhang mit einer Gesamtkonzeption dieses Ausbildungsweges erar-

beitet werden. Es hätte deshalb wenig Sinn, hier einen detaillierten Studienplan vorzulegen, wohl aber ergibt sich aus der generellen Zielbestimmung des Geschichtsstudiums, daß das so angelegte Geschichtsstudium in den wesentlichen Elementen mit dem Geschichtsstudium der Oberstufenlehrer übereinstimmen muß.

Die Frage, ob die Studiengänge konsekutiv oder parallel angeordnet werden sollen, stellt sich bei dieser Konzeption, die von einem Bestand an disponiblen Elementen des Geschichtsstudiums ausgeht, überhaupt nicht. Die Studiengänge im Fach Geschichte für die Lehrer der (Grund- und) Mittelstufe und für die Lehrer der Ober- und Mittelstufe werden vielmehr entsprechend der prinzipiellen Gleichartigkeit der Lernziele des Geschichtsunterrichts so viele gemeinsame Elemente enthalten, daß der Übergang von einem zum anderen Studiengang jederzeit möglich ist. Sie zu unterscheiden und die Elemente des Geschichtsstudiums jeweils anders anzuordnen, ist nur deshalb nötig, weil das Geschichtsstudium nicht als Ein-Fach-Studium betrieben wird, sondern als Teilstück der Lehrerbildung, die ihrer unterschiedlichen inhaltlichen Gestaltung und Zielsetzung wegen differenzierte Studiengänge erfordert.

Geschichte ist ein Massenfach, dessen unterschiedlich motivierte Beliebtheit bei Lehramtsaspiranten in krassem Mißverhältnis steht zu dem einem relativ geringen Unterrichtsvolumen entsprechenden Bedarf an Geschichtslehrern und demgemäß zu den Möglichkeiten einer der fachwissenschaftlichen Ausbildung adäquaten Unterrichtstätigkeit an der Schule. Um hier auf Unkenntnis beruhende Fehlleitungen zu vermeiden, ist eine umfassende Information nötig, die nicht nur jeweils über die bestehende Situation Auskunft geben, sondern auch die aus ihr sich ergebenden Konsequenzen hinsichtlich der Berufsausübung darlegen müßte.

4. Dauer der Ausbildung

Der Umstand, daß das Fach Geschichte nie allein, sondern immer in Zusammenhang mit anderen Disziplinen studiert wird, von denen einige der Geschichte näher, andere ferner stehen, sollte davor warnen, für die einzelnen Formen des Geschichtsstudiums starre Studienzeiten vorzuschreiben und ein dreijähriges „Kurzstudium“ neben einem vierjährigen „Langstudium“ zu dekretieren. Je nach der Besonderheit der Fächerkombination und dem Gesamtvolumen des Ausbildungspensums kann das Geschichtsstudium bald kürzere, bald längere Zeit beanspruchen. Dem sollte durch eine elastische Regelung Rechnung getragen werden, die zudem den Vorteil hätte, nicht nur für individuelle Interessen Raum zu schaffen, sondern auch unterschiedlicher Lernfähigkeit Raum zu lassen. Das Geschichtsstudium sollte in keiner der möglichen Formen länger als vier Jahre dauern, in je-

der sollte es aber auch möglich sein, das Studienziel in drei Jahren zu erreichen. Nur ein dergestalt offenes Studium gewährleistet auch die gewünschte Flexibilität und Durchlässigkeit der Studiengänge. Hinsichtlich der individuellen Studiengestaltung bedeutet dies, daß der Student sich am Ende seines Studiums für dasjenige Examen im Fach Geschichte meldet, für dessen Ablegung er im Laufe seines Studiums die Voraussetzungen erworben hat, ohne daß er sich schon zu Beginn des Studiums für den einen oder anderen Studiengang und Studienabschluß entscheiden muß.

5. Fachdidaktik

Bei der Ausarbeitung der Studienordnung und der Studienpläne werden sich die Fachbereiche, in Zusammenarbeit mit anderen kompetenten Gremien und Instanzen und mit dem Ziel einer überregionalen Einigung, zu überlegen haben, welche wie definierten Elemente des Geschichtsstudiums für den Erwerb der unterschiedlichen, im Examen nachzuweisenden Qualifikationen erforderlich sind. Besondere Aufmerksamkeit verlangt hier die Fachdidaktik, die des unerläßlichen engen Kontaktes wegen in die Fachwissenschaft eingegliedert werden muß und nicht an ein von ihr gesondertes didaktisches Zentrum oder dergleichen verwiesen werden darf. Um die dem Fachbereich damit zufallende, bisher vernachlässigte Aufgabe bewältigen zu können, muß er mit Stellen ausgestattet werden, die mit wissenschaftlich qualifizierten und zugleich schulerfahrenen Lehrkräften zu besetzen sind. Vor allem sollte aber auch das Kontaktstudium hierfür fruchtbar gemacht werden in Form von Seminaren und Kolloquien, in die die Teilnehmer des Kontaktstudiums ihre Erfahrungen einbringen, die sie dazu befähigt, in der Diskussion fachdidaktischer Probleme mit Fachwissenschaftlern und Studenten ihren eigenen wichtigen Beitrag zu leisten. Das Kontaktstudium könnte so als Mittel dienen für die Auswahl und Heranbildung fachdidaktischer Lehrkräfte, die nach befristeter Lehrtätigkeit im Fachbereich wieder an die Schule zurückkehren, um ihr die in der wissenschaftlichen Arbeit gewonnenen Impulse zu vermitteln.

Neugestaltung der Ausbildung im Bereich der Fremdsprachen

Inhalt	Seite
I. Allgemeine Feststellungen	153
1. Bereiche der sprachlichen Kommunikation	153
2. Fremdsprachenkenntnis als Bildungsaufgabe	154
II. Tätigkeitsfelder der vorhandenen Fremdsprachenberufe	155
1. Sprachübertragende Tätigkeiten	155
2. Fremdsprachenanwendung in nichtsprachlichen Berufen	155
3. Fremdsprachliche Lehrtätigkeit	156
4. Fremdsprachliche Forschungstätigkeit	156
III. Derzeitige Fremdsprachenausbildung	156
1. Gruppenspezifischer Bedarf	156
2. Bisherige Lage an den Hochschulen	158
3. Zur Lage im Schulbereich	159
IV. Neue Formen der Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule	160
1. Ausbildungsziele	160
2. Neuordnung der Fremdsprachenausbildung durch Errichtung zentraler Sprachlehrinstitute	162
a) Aufgaben	162
b) Organisatorische Fragen	163
c) Fragen der Forschung	164
V. Studiengänge	165

I. Allgemeine Feststellungen

I. 1. Bereiche der sprachlichen Kommunikation

Neben der Welt der räumlichen Areale gibt es eine Welt der Kommunikationsbereiche. Sie durchziehen, verbinden und trennen die natürlichen sozialen Gruppen ebenso wie ganze Bevölkerungen, wobei die jeweils zur Verfügung stehenden Kommunikationssysteme unterschiedliche Reichweite bzw. Gültigkeit haben. Als Hauptmittel der zwischenmenschlichen Kommunikation waren und sind die natürlichen („National“-)Sprachen anzusehen. Neben isoliert beharrenden insularen Kommunikationsbereichen zeigen sich größere Komplexe informativer Konnexion (z. B. bei Verkehrssprachen) sowie dynamische Veränderungen in der Reichweite kommunikativer Systeme infolge von Bevölkerungs- oder Machtverschiebungen. Als neueste Möglichkeit der Kommunikationsdynamik hat der Fortschritt in Technik und Verkehr zu gelten. Durch ihn ist die räumliche Welt kleiner und die Möglichkeit und das Bedürfnis nach Kommunikation zwischen Gruppen aller Art, zwischen Ländern und Erdteilen, immer größer geworden. Die heutige und sich weiterhin intensivierende Situation ist die, daß eigene Formen der Zusammenschlüsse in überregionalen Verständigungssystemen benötigt und laufend weiter entwickelt werden.

Dem sich immer konkreter meldenden internationalen Kommunikationsbedürfnis stehen auf der Ebene der Kommunikationsmittel primär gruppenspezifische Verständigungsmittel (Sprachen) zur Verfügung, die sich hinsichtlich einer überregionalen Kommunikation seit jeher — aufgrund ihrer „natürlichen“ Verschiedenheit — als Hindernis gezeigt haben. Eine Überwindung dieser Sprachschranken war und ist nur möglich durch

- Durchsetzen einer bestimmten Sprache als allgemeingültiger Verständigungsebene, in der Regel der eigenen Sprache als verbindlicher (z. B. Amts-)Sprache;
- Schaffung einer neuen künstlichen Sprachebene, z. B. in Weltsprachen wie Esperanto, Wissenschaftssprachen;
- Einsatz sprachfreier Verständigungsmedien, z. B. bildlich-darstellender Art;
- Kombination der zu überwindenden Sprachen zu einem Übersetzungssystem, dessen Funktionieren als Informationswandler bisher regelmäßig in der Kompetenz des Dolmetschers oder des Übersetzers gegeben ist.

Bis heute, und damit auch für weiterhin, hat sich der vierte Weg — das Übersetzen — als die meistgebrauchte und nur unter Sonderbedingungen vermeidbare Prozedur erwiesen. Sie operiert über mehrere

Sprachen gleichzeitig und funktioniert aufgrund von Zuordnungsoperationen zwischen Ausgangs- und Zielsprache(n), setzt also Fremdsprachenkenntnis voraus; sie kann schließlich zu einem eigenen Berufszweig gemacht werden — Dolmetscher und Übersetzer — oder sich in Form einer individuellen Mehrsprachenkompetenz — aufgrund von Fremdsprachenbeherrschung — erfolgreich verwirklichen.

I. 2. Fremdsprachenkenntnis als Bildungsaufgabe

Innerhalb einer Gesellschaft kann es nicht gleichgültig sein, über welches Potential an Fremdsprachenkenntnis man insgesamt verfügt, denn dieses Potential wird von ihr in verschiedener Weise genutzt. Es bildet die praktisch nicht ersetzbare Basis für die internationale Kommunikation — vor allem dort, wo man sich nicht auf die eigene Sprache als allgemeingültig geeinigt hat, sei es in praktischer oder in wissenschaftlicher Hinsicht; es bildet außerdem das einzige Mittel, um in eine direkte Kenntnis anderer soziokultureller Zusammenhänge einzudringen.

Die Konsequenzen für das Bildungssystem einer Gesellschaft, die sich ihren eigenen Aussichten und Möglichkeiten bewußt zuwendet, liegen auf der Hand. Sobald es dezidiert um die Sicherung der Voraussetzungen für eine zukunftsgerechte Entwicklung geht, gehört die ausreichende Verfügung über Fremdsprachen als Kommunikationsmittel dazu, zumal bei einem Land, das zwischen mehreren anderssprachigen Ländern liegend auf internationale Kooperation angewiesen ist und nicht selbst eine Sprache spricht, die sich zur praktisch unentbehrlichen Verkehrssprache über weite Räume hin entwickelt hat. Das Ziel muß also sein, durch ausreichende Fremdsprachenkenntnis für möglichst breite Schichten — zumindest für die darauf angewiesenen Berufe — die Vorbedingungen für die unentbehrlichen und zunehmenden internationalen Kontakte zu schaffen. Daß solche Kontakte nicht nur in zweckrationaler Hinsicht, also im wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Leben, sondern eigentlich gerade für das sogenannte tägliche Leben weiter Bevölkerungskreise nützlich und allmählich an der Zeit wären, dürfte sich von selbst verstehen.

Mit dieser Sachlage, die eine deutliche Bedarfslage im Interesse aller ist, sollten die verschiedenen Einrichtungen abgestimmt werden, die es als Träger der Fremdsprachenvermittlung in einem bestehenden Bildungssystem gibt: die allgemeinbildenden Schulen und die Hochschulen, um die Hauptinstitutionen außerhalb des privaten Bereichs zu nennen. Für sie ergeben sich besondere Konsequenzen, die von einer Bestandsaufnahme der (vielfach unzureichenden) Lern- und Lehrbedingungen für Fremdsprachen bis zur Konzeption einer optimalen Erfüllung und adäquaten Organisation hinsichtlich dieser wichtigen Aufgabe reichen. Wie bei anderen gemeinsam zu lösenden Aus-

bildungsaufgaben ist zwischen Hochschule und Schule eine Abstimmung über Ziele und Methoden notwendig. Als allgemeine Gesichtspunkte hierfür bieten sich an:

- die Vorbereitung der sich intensivierenden internationalen Kommunikation;
- die Schaffung von Ausbildungsformen, die den zu erwartenden Tätigkeitsbereichen adäquater sind als die zur Zeit bestehenden;
- die Verbesserung der Ausbildung durch Einbeziehung neuer sprachwissenschaftlich gesicherter Methoden und neuer technischer Hilfsmittel;
- die Koordinierung von Ausbildungszielen und Fremdsprachenberufen.

II. Tätigkeitsfelder der vorhandenen Fremdsprachenberufe

Unter Fremdsprachenberufen sind alle Berufe verstanden, die die Beherrschung oder zumindest die Kenntnis fremder Sprachen entweder als Grundlage oder als wesentliches Merkmal der Berufsausübung voraussetzen. Einbezogen werden hier auch solche (nichtsprachlichen) Berufe, in denen durch die Kenntnis fremder Sprachen eine qualifiziertere Berufsausübung ermöglicht wird.

Die Fremdsprache hat in diesen Berufen verschiedene Funktionen, und zwar ist sie Ausgangs- oder Zielsprache für eine sprachübertragende Tätigkeit, ein Instrument zur Vermittlung oder Gewinnung von fachspezifischen Kenntnissen, Unterrichtsgegenstand für den Sprachlehrer oder Forschungsobjekt für den Wissenschaftler. Gemäß diesen Funktionen lassen sich die Fremdsprachenberufe in vier Kategorien untergliedern.

II. 1. Sprachübertragende Tätigkeiten

Sprachübertragende Tätigkeiten sind gekennzeichnet durch die Suche nach adäquaten Ausdrucksformen in der Zielsprache für gegebene Gedankeninhalte aus der Ausgangssprache. In diesem Berufsbereich hat die zunehmende Spezialisierung dazu geführt, daß die mündliche und die schriftliche Übertragung sich in den mit unterschiedlichen Funktionskriterien versehenen Berufen des Dolmetschers bzw. Übersetzers institutionalisiert haben. Neben diesen beiden Hauptkategorien haben sich weitere Spezialberufe herausgebildet, wie z. B. Wirtschaftskorrespondenz und Nachrichtenauswertung.

II. 2. Fremdsprachenanwendung in nichtsprachlichen Berufen

Diese Form der fremdsprachlichen Tätigkeit hat in der letzten Zeit stark zugenommen, z. B. bei Kaufleuten, Rechtsanwälten, Ärzten. Fremdsprachenkenntnis und -anwendung sind in solchen Berufen nicht

nur nützlich, sondern z. B. zur Verfolgung ausländischer Fachliteratur auch absolut notwendig. Diese Gruppe von Fremdspracheninteressenten ist stark im Wachsen begriffen und sogar in der Lage, den Nurdolmetscher mit schmaler Sachfachbasis zurückzudrängen. Allerdings hat der im Beruf stehende Ingenieur, Volkswirt oder Jurist kaum noch die Zeit, Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben oder zu vertiefen. Dazu müssen also Möglichkeiten bereits während der Studienzzeit geschaffen werden.

II. 3. Fremdsprachliche Lehrtätigkeit

Als selbständiger Beruf ist die fremdsprachliche Lehrtätigkeit von jeher am bekanntesten. Soweit die Hochschule überhaupt auf Fremdsprachenberufe vorbereitet, ist dies der Bereich, in dem sie durch die Ausbildung von Lehrern aller Stufen in fremdsprachlichen Fächern hauptsächlich, wenn auch unzureichend, tätig wird.

II. 4. Fremdsprachliche Forschungstätigkeit

Diesem Bereich gehören alle Forschungstätigkeiten an, die ausgehend von sprachlichen und auch nichtsprachlichen Disziplinen eine oder mehrere Fremdsprachen zum Forschungsobjekt machen.

III. Derzeitige Fremdsprachenausbildung

III. 1. Gruppenspezifischer Bedarf

Die vier genannten fremdsprachlichen Tätigkeitsbereiche haben naturgemäß unterschiedliche Ausbildungsziele und differieren auch quantitativ im Bedarf an Absolventen der Fremdsprachenausbildung.

a) Dolmetscher und Übersetzer sind heute im allgemeinen innerhalb eines bestimmten Fachgebiets, z. B. der Wirtschaft oder der Technik, tätig. Für nichtliterarische Übersetzer ist es unerlässlich, daß sie neben den Sprachen, aus denen sie übersetzen, eine gute Allgemeinbildung sowie Kenntnisse in bestimmten Fachgebieten besitzen, die sie entweder in einem Zweitstudium oder als Sachfach auf einem Dolmetscherinstitut oder rein empirisch erworben haben. Sachfächer wie Wirtschaft, Recht, Politik, Technik usw. haben daher im Lehrplan für Übersetzer einen wichtigen Platz; dabei kommt es darauf an, daß die Ausbildung nicht einzelne Gebiete vertikal vertieft — also z. B. nicht zu einem eigenen Jurastudium führt — sondern einen horizontalen Gesamtüberblick über die Gebiete und ihre Terminologie vermittelt. Im Beruf soll nicht ein Rechtsfall entschieden oder die Statik einer Brücke berechnet werden, sondern es müssen die entsprechenden Aussagen aufgrund der verstandenen Sachzusammenhänge und der beherrschten Terminologie richtig wiedergegeben werden können.

Die wichtigsten Ausbildungsstätten in der Bundesrepublik sind: die drei akademischen Dolmetscherinstitute an den Universitäten Mainz (Germersheim), Heidelberg und Saarbrücken; ein nichtstaatliches Sprachen- und Dolmetscherinstitut in München; das Bundessprachenamt in Hürth, in dem die Sprachenschule der Bundeswehr (bisher Euskirchen) und der Übersetzerdienst der Bundeswehr (bisher Mannheim) vereinigt wurden. Damit sind in der Bundesrepublik genügend Ausbildungsstätten für die höhere, d. h. akademische Ebene der sprachübertragenden Tätigkeiten vorhanden. Demgegenüber fehlt es an Ausbildungsmöglichkeiten für den Übersetzer, der nicht unbedingt Hochschulreife besitzen muß.

b) Für den Bereich der Fremdsprachenanwendung in nichtsprachlichen Berufen, in denen die Kenntnis einer Fremdsprache nützlich oder nötig ist, gibt es verschiedenste Ausbildungsmöglichkeiten, vom Selbstunterricht, Volkshochschulkursen, Besuch einer Sprachenschule bis zum Zweitstudium an einem Dolmetscherinstitut. Umfang und Länge der Ausbildung richten sich hier nach den individuellen Bedürfnissen der fremdsprachlichen Tätigkeit innerhalb des eigentlichen Berufs, aber auch nach der verfügbaren Zeit neben dem Hauptberuf.

Hinsichtlich des Bedarfs ist die Frage zu stellen, ob nicht Fachleute mit guten Sprachkenntnissen überhaupt mehr leisten als Übersetzer mit Sachfachkenntnissen. Die Aufstiegsmöglichkeiten für einen Techniker, Volkswirt oder Juristen mit guter Sprachbeherrschung sind fast überall besser als für den Übersetzer; außerdem wird in steigendem Maße Wert darauf gelegt, daß der Jurist usw. Fremdsprachen beherrscht, um auf die vermittelnde Tätigkeit von Dolmetschern oder Übersetzern verzichten zu können. Daher wird in Zukunft der sprachkundige Fachmann teilweise mehr gefragt sein als der sachkundige Sprachmittler, für den allerdings nach wie vor genügend Tätigkeitsbereiche offenstehen.

Schätzungsweise verteilen sich heute 1 000 offene Stellen etwa so: 1 Konferenzdolmetscher, 2 bis 3 Sprachdienstleiter oder Überprüfer, 80 bis 100 Übersetzer, 100 bis 200 Wirtschaftskorrespondenten oder ähnliche Tätigkeiten, der Rest — d. h. 700 oder 70% — fremdsprachliche Sekretärinnen, Stenotypistinnen, Stewardessen, Angestellte von Reisebüros, Reiseleiter usw. Das bedeutet, daß innerhalb der Fremdsprachenberufe verschiedene Leistungsebenen vorhanden sind. Daraus ergibt sich eine stark differenzierte Ausbildung mit unterschiedlichen Ausbildungszielen. Während zum Teil zu viele Übersetzer und Dolmetscher ausgebildet werden, fehlt es an guten Sprachkräften der mittleren und unteren Ebene, deren Ausbildung nicht Sache der Hochschulen der bestehenden Form sein kann; dem könnte im Rahmen einer Gesamthochschule — unter Ausbau und Verstaatlichung privater Sprachenschulen — abgeholfen werden.

c) Die Ausbildung für die fremdsprachliche Lehrtätigkeit erfolgt im Rahmen der Neu- oder Schulphilologien an den Hochschulen, also in der Romanistik, Anglistik, Slavistik für die späteren Französisch-, Englisch- oder Russischlehrer. Sie enthält darin folgende Komponenten: Erlernung der betreffenden Landessprache, Literaturwissenschaft (als Hauptbestandteil der betreffenden Nationalphilologie), Sprachwissenschaft (von älteren Sprachstufen bis zur Strukturalistik), gelegentlich Landeskunde.

Überschlagsweise geschätzt gehen von den Absolventen der Romanistik und Anglistik 2 bis 3% in die Forschung, indem sie die Universitätslaufbahn ergreifen; über 90% werden Gymnasiallehrer; die restlichen 7 bis 8% werden Verlagslektoren, Publizisten, gehen in den Auswärtigen Dienst usw. Bisher werden alle Studenten dieser Fächer undifferenziert nach nur einem Ausbildungsziel ausgebildet, obgleich 97 bis 98% deutlich ein Schwergewicht in der Beherrschung der modernen Fremdsprache haben sollten. Insofern ist eine gewisse Differenzierung in der Ausbildung im Hinblick auf die tatsächlichen späteren Funktionen zu empfehlen, d. h. eine Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts für Philologiestudenten. Das führt auf die weiter unten zu erwähnende Veränderung in der Organisation der Fremdsprachenausbildung an den Hochschulen.

d) Die Ausbildung für fremdsprachliche Forschungstätigkeit kann ebenfalls von einer Neuordnung der Fremdsprachenausbildung Vorteile und Verbesserungen erwarten. Das gilt allerdings nicht für solche Sprachen, die ohnehin nur als wissenschaftliche Objekte behandelt werden, wie z. B. tote oder nur exemplarisch herangezogene Sprachen, auf die sich diese Vorschläge nicht beziehen.

III. 2. Bisherige Lage an den Hochschulen

Fremdsprachen sind eine unerläßliche Studienkomponente in allen Fächern der Lehrerausbildung für fremdsprachliche Schulfächer (Romanisten, Anglisten, Slavisten); zahlreiche Sprachen bis hin zu exotischen Idiomen werden aus wissenschaftlichen Gründen benötigt; einzelne Fächer erfordern die Kenntnis besonderer Sprachen als Hilfsmittel zum Textverständnis (z. B. Theologie: Hebräisch, Griechisch, Latein; Geschichte: Latein, Französisch usw.); die Ausbildung in Fächern aller Art kann im Hinblick auf eine spätere Berufsqualifikation durch die Kenntnis moderner Fremdsprachen ergänzt werden. Hinzu kommen die Kurse in deutscher Sprache für ausländische Studenten.

Diesem schon immer recht hohen Sprachlernbedarf haben die Universitäten bisher, d. h. aufgrund ihrer bisherigen Aufgabenorientierung und im Rahmen ihrer bisherigen Struktur, nur in der Weise entsprechen können, daß im Bereich der Neuphilologien angesiedelte Sprachkurse stattfinden. Auch Nichtphilologen können sich an solchen Kur-

sen zur Studienergänzung beteiligen. Einige wissenschaftsrelevante Sprachen werden im Programm der betreffenden Disziplinen selbst gelehrt (z. B. Arabisch, Persisch, Türkisch in der Orientalistik; Chinesisch und Japanisch bei der Sinologie usw.), ebenso Hilfssprachen wie Hebräisch, Griechisch, Latein. Den Lehrstühlen stehen für diese Aufgaben entweder einzelne muttersprachliche Lektoren oder ein Stab von Personen unterschiedlicher Position zur Verfügung (Lektoren, Studienräte im Hochschuldienst, Akademische Räte).

Die Nachteile dieser Ausbildungsform liegen in folgendem:

- Jedes Institut oder Seminar alter Art hat seinen eigenen Sprachlehrstab mit eigenem Programm meist ohne Methodik;
- die Sprachlehrer sind oft Personen, die zwar ihre Muttersprache beherrschen, jedoch in der Sprachlehre selbst keine Ausbildung erhalten haben;
- die Einführung von neuen Erkenntnissen in die Praxis des Sprachunterrichts bleibt der Einzelinitiative überlassen;
- die gemeinsame Entwicklung komplizierterer Unterrichtsmittel wie z. B. von Sprachlehrprogrammen kann nicht stattfinden;
- neue Studiengänge, z. B. für die Ausbildung von sprachorientierten Philologen, können kaum entwickelt werden;
- das Lehren von Sprachen, ein Hauptgegenstand der Berufspraxis vieler Lehrer, wird weder thematisiert noch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Verbindung gebracht; damit kann es auch nicht als eigener Studiengegenstand in die betreffenden Ausbildungsgänge einbezogen werden;
- Gelegenheit zum Erwerb von Sprachfertigkeiten, gerade in den neuphilologischen Disziplinen, wird nicht an einer Stelle konzentriert geboten.

Damit ist deutlich, daß die bestehende Situation der weitreichenden Funktion des Sprachunterrichts an der Hochschule nicht gerecht wird. Nimmt man hinzu, daß aufgrund der unzureichenden Ausbildungsform an den Hochschulen die Sprachlehre an den Schulen oft ebenfalls Mängel aufweist, so wird die Notwendigkeit einer Änderung einsehlich.

III. 3. Zur Lage im Schulbereich

Von der Korrelation zwischen schulbedingten Studienvoraussetzungen und hochschulbedingter Lehrerausbildung wird gerade auch der Fremdsprachensektor stark betroffen. Die Hochschule hat — abgesehen von den Pädagogischen Hochschulen, die für die Schuldidaktik der einzelnen Fächer eigene Lehrstühle und Veranstaltungen besitzen — die Fremdsprachenausbildung bisher und in der Regel als eine

nicht eigentlich hochschulspezifische Nebenaufgabe angesehen; es handelte sich für sie lediglich um eine Vervollkommnung unzureichender Schulkenntnisse oder um „bloße“ Fertigkeiten im Rahmen der „eigentlichen“ (philologischen) Studien. Die Anwendung der erlernten Sprachkenntnisse im Schulunterricht mußte zudem gesondert, z. B. im Studienseminar lediglich auf der Erfahrungsbasis älterer Kollegen hinzugelernt werden. Die Schule selbst schließlich steht vor der Aufgabe, die rein technische Fremdsprachenbeherrschung, z. B. im Englisch- und Französischunterricht, nochmals in einen fachpädagogischen Gesamtrahmen einzubauen. Die von der Schule vermittelte Beherrschung fremder Sprachen hat daher oft zu Beanstandungen Anlaß gegeben und Forderungen nach einer effizienteren Sprachlehre immer wieder laut werden lassen, nicht zuletzt gerade von solchen Seiten, die auf einen Ausbau der internationalen Kooperation besonders angewiesen waren. Hierzu gehören auch die Wissenschaften selbst.

Von einer Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts an den Hochschulen, mit der für zukünftige Lehramtskandidaten auch die Unterrichtsmethode der Fremdsprachenlehre selbst thematisiert und gelehrt werden kann und muß, sind daher erhebliche Rückwirkungen auf den fremdsprachlichen Schulunterricht zu erwarten. Ein innerschulisches Problem ist es, die Fragen der Pädagogisierung bzw. des pädagogischen Erziehungserfolges gerade in diesem eminent praktischen und lebensnahen Sektor der zwischenmenschlichen Kommunikation nicht so sehr überwiegen zu lassen, daß eine tatsächliche Beherrschung der gelernten Sprache nur in besonderen Fällen wirklich erreicht wird. Der wichtigste Schritt zu einer Verbesserung der Lage ist in einer Abstimmung des Lehrangebots an den Hochschulen mit den tatsächlichen Ausbildungserwartungen zu sehen.

IV. Neue Formen der Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule

IV. 1. Ausbildungsziele

Eine der geschilderten Situation Rechnung tragende Fremdsprachenausbildung sollte folgenden Gesichtspunkten gerecht werden:

- An den Hochschulen tritt der Bedarf nach Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen konzentriert auf: Er kommt aus Disziplinen mit fremdsprachlichen Studienkomponenten ebenso wie aus nichtsprachlichen Fächern; bei den letzteren ist mit einem wachsenden Interesse an ergänzenden Sprachkenntnissen zu rechnen.
- Im Rahmen unterschiedlicher Studienmöglichkeiten an einer Gesamthochschule ist auch dem Bedarf der übrigen Fremdsprachenberufe Rechnung zu tragen, soweit sie nicht unter die akademischen Dolmetscher und Übersetzer fallen.

- Die an der Lehrerausbildung beteiligten neusprachlichen Fächer müssen eine gute Beherrschung der betreffenden Fremdsprache bereits während des Studiums voraussetzen können.
- Die Sprachlehre als Studiengegenstand (Sprachlehrrdidaktik) muß von den Studenten aller lehrausbildenden Fächer studiert werden können: Das gilt nicht nur für zukünftige Fremdsprachenlehrer, sondern auch für zukünftige Deutschlehrer, für die der Erwerb der grundsprachlichen (Ausdrucks-)Kompetenz ein Unterrichtsziel der Schule ist.
- Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts sind dahingehend zu entwickeln, daß die heute zur Verfügung stehenden technischen Hilfsmittel voll ausgenutzt werden können.

Damit lassen sich die Ausbildungsziele der Fremdsprachenausbildung näher beschreiben; sie bestimmen sich aus der unterschiedlichen Funktion, die die Fremdsprachenkenntnis für die verschiedenen Interessenten- bzw. Berufsgruppen in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen hat: als mögliche und begrüßenswerte Ergänzung zu Studium und Bildung, als Hilfsmittel für Studium und Forschung, als Voraussetzung für den späteren Beruf, als notwendige zusätzliche Ausdrucksmöglichkeit, als Lehrgegenstand, als Forschungsgegenstand. Infolgedessen werden auch recht unterschiedliche Grade an Fremdsprachenkenntnis notwendig; sie reichen von einer Lesefähigkeit für wissenschaftliche Literatur über eine passive Verstehensfähigkeit bis zur aktiven Sprachbeherrschung mehrerer Sprachen. Durch ein entsprechendes, praxisorientiertes Kurs- und Lehrangebot sollte dem Rechnung getragen werden können.

Verglichen mit sonstigen akademischen, „wissenschaftlichen“ Zielen sind die Ausbildungsziele deutlich beschränkt in dem Sinne, (1) daß eine praktische Beherrschung als Sprachfertigkeit resultieren muß — in verschiedenen Vollkommenheitsgraden und für zukünftige Lehrer ergänzt durch thematisierte Sprachlehrrdidaktik; (2) daß diese Sprachfertigkeit für alle Bedarfsgruppen den Charakter einer Voraussetzung für anderes hat (Beruf, Studium usw.); (3) daß die Fremdsprachenausbildung insgesamt eine (manchmal: Haupt-)Komponente in einer Gesamtausbildung sein kann: Das zeigt selbst der Beruf des „reinen“ Übersetzers, der auf „gute Allgemeinbildung“, Sachfachwissen usw. angewiesen ist. Das bedeutet, daß ein Gesamtstudium nur zwecks Erlernung einer Fremdsprache praktisch nicht stattfinden wird und nicht konzipiert zu werden braucht; weiterhin, daß bei den Studiengegenständen unterschieden werden muß zwischen denen, die in einen Fremdsprachenlehrgang für Studenten gehören, und denen, die in das Studium zukünftiger Lehrer für Fremdsprachenkurse gehören. Als Umschreibung der Ausbildungsziele für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich somit

- die Sprachbeherrschung gemäß dem gewählten Vollkommenheitsgrad,
- die Vermittlung der erstrebten Sprachbeherrschung in einer Zeit, die es sicherstellt, daß die Funktion als Voraussetzung für andere Studiengänge wirksam werden kann (also z. B. während des Grundstudiums), und in einer Weise, die für die angestrebten Berufe adäquat ist,
- die Vermittlung von Sprachlehrkenntnissen, so daß z. B. ein zukünftiger Lehrer in der Lage ist, seinen eigenen Sprachunterricht inhaltlich und methodisch zu reflektieren, zu verbessern usw.

Auf diese Weise kann die Qualität der fremdsprachlichen Ausbildung für alle verbessert werden; zur Zeit ist die optimale Sprachbeherrschung nur für Übersetzer und Dolmetscher unverzichtbares Ausbildungsziel.

IV. 2. Neuordnung der Fremdsprachenausbildung durch Errichtung zentraler Sprachlehrinstitute

Um der bestehenden Lage abzuhelpfen, die sich aus ihr ergebenden Forderungen zu berücksichtigen, um dem zu erwartenden Bedarf innerhalb und außerhalb der Hochschulen Rechnung zu tragen und die zahlreichen Vorschläge zum Fremdsprachenunterricht einer Verwirklichung entgegenzuführen, empfiehlt sich die Errichtung hochschul-eigener Fremdspracheninstitute in der Form von zentralen Sprachlehrinstituten an den Hochschulen. Diese Sprachlehrinstitute würden in ihrer Rolle für die Hochschule einer zentralen Einrichtung ähnlich sein, sich aber im Status z. B. von einem ebenfalls zentralen Rechenzentrum dadurch unterscheiden, daß ihr Mitarbeiterstab gänzlich dem Lehrkörper angehört. Außerdem wird in den Arbeitsbereich eine Forschungskomponente gehören, um die wissenschaftlichen Arbeitsvoraussetzungen zu erarbeiten und zu sichern.

a) Aufgaben

Als Aufgaben der zentralen Sprachlehrinstitute sind anzusehen:

- Die wissenschaftlich gesteuerte praktische Fremdsprachenausbildung als vordringlichste praktische Aufgabe. Die Entwicklung optimaler Lernprogramme baut einerseits auf methodisch-didaktischer Forschung auf, bedarf aber andererseits der ständigen praktischen Erprobung und Verbesserung der Unterrichtsformen.

Hieraus ergeben sich als weitere Themen bzw. Aufgaben:

- Grundlagenforschung zur Entwicklung von Lernmitteln: linguistische Analyse, kontrastive Untersuchungen der Grund- und Zielsprachen, lernpsychologische Voraussetzungen, pädagogische Kybernetik, Strukturinterferenzen beim Sprachenlernen, Anwendungsmöglichkeiten anderer Medien, Entwicklung von Struktur-

und Wortschatzlisten für verschiedene Sprachbeherrschungsgrade, Sprachbereiche und Fachsprachen, Modelle von objektiven Fremdsprachentests.

- Spezielle Voruntersuchungen zu den einzelnen Programmen.
- Entwicklung von teilprogrammierten und vollprogrammierten Sprachkursen.
- Innerhalb der Philologien: Entwicklung aufeinander abgestimmter Kurse, effektivere Gestaltung und Entlastung der philologischen Studiengänge, besonders in den Massenfächern Englisch und Französisch (Korrektivkurse für Grammatik, Phonetik, Intonation).
- Entwicklung von Grundkursen für Studenten, die für ihr Philologiestudium keine fachlichen Vorkenntnisse mitbringen, also je nach Studienort zunächst für Russisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Schwedisch, Niederländisch, gegebenenfalls auch Englisch und Französisch.
- Grund- und Aufbaukurse für Hörer aus anderen Fächern und Fakultäten (z. B. für Juristen, Wirtschafts- und Naturwissenschaftler) und Deutschkurse für Ausländer. Wie weit in diesem Punkt auch Aufgaben über den Rahmen der Hochschule hinaus bestehen, wird sich nach örtlichen Gegebenheiten richten.
- Wie weit am Sprachlehrinstitut auch Grundlagenkenntnisse der Linguistik vermittelt werden müssen, wird sich nach der örtlichen Ausstattung der betreffenden Hochschule richten (Phonetik, Phnologie, moderne Linguistik, Psycholinguistik, kommunikationstheoretische Sprachmodelle).
- Vermittlung von Grundlagenkenntnissen für zukünftige Sprachpädagogen, in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der 2. Ausbildungsphase.

Das Fremdspracheninstitut integriert die bisher voneinander isolierten Anstrengungen der Linguisten, Sprachmethodiker und der Lehrwerkautoren. Es unterstützt die Philologien, indem es die fremdsprachlichen Kenntnisse der Studenten verbessert, und es dient der Gesellschaft, indem es theoretisch und praktisch besser qualifizierte Lehrer ausbildet und auch anderen Berufen zu einer besseren Fremdsprachenkenntnis verhilft. Die Kluft zwischen Universität und Schule wird an einem wichtigen Punkt beseitigt.

b) Organisatorische Fragen

Die Stellung und Funktion eines Sprachlehrinstituts erfordern, daß Leitung und Personalbestand aufgabengerecht organisiert werden. Die Leitung sollte kollegial sein, die Verantwortung von Vertretern verschiedener Sprachen gemeinsam getragen werden. Da der mit der Aufgabenerfüllung befaßte Personenkreis praktisch identisch ist mit

den am Institut tätigen Sprachlehrern, sollen bei allen Mitarbeitern die gute Beherrschung mindestens zweier Fremdsprachen, allgemeine linguistische Kenntnisse und sprachpädagogische Praxis bzw. sprachpädagogisches Interesse vorausgesetzt werden. Die Mitarbeit an der Lösung der genannten Aufgaben erfordert, daß die Mitarbeiter am Sprachlehrinstitut bereit und wenigstens teilweise in der Lage sind, sich an den notwendigen Arbeiten (z. B. im Rahmen der hochschuleigenen Forschung) zu beteiligen. Hinzu kommen Hilfskräfte und Verwaltungspersonal, eine ausreichende technische Ausstattung (Sprachlabors mit Tonstudio, Archiv usw.), eine Spezialbibliothek und bauliche Voraussetzungen. Es ist davon auszugehen, daß ein voll funktionsfähiges Sprachlehrinstitut zu den größten — von vielen Studenten frequentierten — Einrichtungen einer Gesamthochschule gehört.

Wegen der dringenden Notwendigkeit, die Fremdsprachenausbildung in bessere Formen zu bringen, ist eine schnelle Verwirklichung dieser Empfehlung geraten. Dabei wird es von örtlichen Gegebenheiten abhängen, ob bereits auf vorhandene Einrichtungen, auf Sprachlabors, auf einen Lektorenbestand usw. zurückgegriffen werden kann. An Universitäten mit angegliedertem Dolmetscherinstitut wird örtlich und funktional zu prüfen sein, wie weit hier ein eigenes Sprachlehrinstitut notwendig oder das vorhandene Dolmetscherinstitut anzusehen ist als ein erster, in seinen spezialisierten Funktionen zu erhaltender Bestandteil eines zukünftigen Zentralinstituts; wie weit das dort tätige Lehrpersonal erweitert werden muß, um auch der gesamten Hochschule zugute kommen zu können usw. Daß umgekehrt die Anfangssemester für ein Übersetzerstudium an einem Sprachlehrinstitut absolviert werden können, kann durch Gleichwertigkeit im Niveau und durch Anrechenbarkeit der Studienzeiten gewährleistet werden.

c) Fragen der Forschung

Es ist offensichtlich und anerkannte Tatsache, daß es für den Fremdsprachenunterricht an Hochschule und Schule noch weitgehend an der nötigen theoretisch-wissenschaftlichen und praktisch-methodischen Fundierung fehlt, zumindest was die Lage in der Bundesrepublik betrifft. Das wird besonders dort deutlich, wo bereits die ersten Schritte zur Gründung von Sprachlehrinstituten unternommen worden sind: an den Universitäten in Erlangen-Nürnberg (Sprachenzentrum gegründet und im Ausbau), Konstanz (Sprachlehrinstitut im Aufbau), Regensburg (Zentrales Sprachlehrzentrum als vordringlich gefordert), Bochum (im Aufbau), Bonn (im Aufbau), Bielefeld (in Vorbereitung), Trier-Kaiserslautern (vorgesehen). Es wird somit, wie bereits bemerkt, zu den Aufgaben dieser Institute gehören, die notwendigen Voraussetzungen für eine Fremdsprachenlehre der neuen Art und Form zusammen mit der beginnenden und sich bald stark ausweitenden Arbeit

weitgehend erst zu schaffen und weiterzuentwickeln. Diese Arbeit umfaßt das Beurteilen und Verbessern verfügbarer Unterrichtsprogramme und Lehrmittel ebenso wie das Herstellen von Programmen für Sprachen, die noch auf andere Weise gelehrt werden müssen; Verfahren zur Erfolgskontrolle und für Tests; neue Stoffgliederungen; Auswertung anderer, z. B. linguistischer Ergebnisse für die Sprachlehrarbeit usw.

Die Erkenntnisse, die hierzu oft im Ausland schon vorliegen, werden einer intensiven Forschung verdankt, die dort seit Jahren betrieben wird, und es ist nicht zu erwarten, daß analoge Ergebnisse ohne spezifische Arbeiten oder durch bloße Übernahme verfügbar werden. Es gilt daher, ein entsprechendes, d. h. den zu lösenden Aufgaben angemessenes Arbeits- und Entwicklungsprogramm aufzustellen, nach Themenbereichen zu systematisieren, auf hinzuzuziehende andere Disziplinen (z. B. Pädagogik, Psychologie, Linguistik) hin zu orientieren, in umgrenzbare Projekte und auf kompetente Arbeitsgruppen aufzuteilen und so bald wie möglich in Angriff zu nehmen. Dabei wird es weder ratsam noch durchführbar sein, an jedem Sprachlehrinstitut alle zusammengehörigen Arbeitsschritte und Themen in eigener Regie und für eigene Kräfte neu zu konzipieren. Vielmehr werden sich auf Grund von Unterschieden in der Kompetenz, in den personellen Möglichkeiten und in der verfügbaren Forschungsaktivität eine regionale oder überregionale einheitliche Abstimmung und Verteilung empfehlen, also zumindest eine spezielle Schwerpunktbildung. Sie muß eingeleitet werden durch eine baldige Kommunikation zwischen den bestehenden und entstehenden Sprachlehrinstituten und durch die Formulierung von durchführbaren Arbeitskomplexen. Wahrscheinlich wird sich weiterhin empfehlen, neben einer Aufteilung auf verschiedene Sachverständigengruppen an einzelnen Instituten auch einen zentralen Überblick sowie eine Koordination der Forschungsaktivitäten vorzusehen. Das könnte an einem Sprachlehrinstitut geschehen, das in besonders günstigem Konnex mit den benötigten Sekundärwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Linguistik, Angewandter Linguistik) steht.

Im ganzen gesehen bildet die Entwicklung neuer Lehr- und Vermittlungsformen gerade beim Sprachunterricht einen eigenen Forschungsgegenstand und sollte daher, angesichts der Gesamtlage und der ins Auge gefaßten Umstrukturierung der Hochschulen, mittels ausdrücklicher Forschungsaufträge für zuvor abgestimmte Arbeitsbereiche tatkräftig gefördert werden.

V. Studiengänge

Die bestehende Lage ist gekennzeichnet durch die Notwendigkeit erheblicher Veränderungen in Durchführung und Organisation der

Fremdsprachenausbildung, aber auch durch ein weitgehendes Fehlen gerade von dazu nötigen wissenschaftlichen und organisatorischen Voraussetzungen. Infolgedessen lassen sich an dieser Stelle vorerst nur einige allgemeine Bemerkungen rechtfertigen, die Gesichtspunkte betreffen, denen die am Sprachlehrinstitut zu absolvierenden Ausbildungskomponenten entsprechen sollten.

Bereits bekannte Charakteristika dieser Studien werden sein

- die erstrebenswerte zeitliche Konzentration auf bestimmte Studienabschnitte wie Grundstudium, sprachliches Begleitstudium, Kontaktstudium und eine zeitliche Beschränkung hinsichtlich des ersten Erwerbs von Sprachbeherrschung;
- die daraus resultierende Stellung und Funktion der Sprachausbildung als Komponente (Teilphase) im Rahmen von Studiengängen, die als ganze anders oder weiterreichend orientiert sind;
- die unterschiedliche Rolle dieser Studienkomponenten je nachdem, ob es sich um Fremdsprachen handelt, die Studienvoraussetzung sind (z. B. bei Neuphilologen, Lehrern), oder um Sprachen, die eine Qualifikationssteigerung für spätere Berufe darstellen (z. B. bei Nichtphilologen), oder um Sprachen, die eine Arbeitsvoraussetzung z. B. in der Forschung sind;
- die Notwendigkeit zur Arbeit in geschlossenen Kursen und kleinen Gruppen;
- die nur beschränkt mögliche Aufteilung in Extern- und Präsenzphasen des Sprachunterrichts;
- die wünschenswerte Unterstützung der Sprachstudien durch — eventuell später erfolgende — Auslandsaufenthalte;
- die Anrechenbarkeit der Sprachlehrveranstaltungen verschiedener Ausbildungseinrichtungen, wie sie z. B. bisher schon zwischen Dolmetscherinstituten und Universitäten bestand;
- die Unterscheidung von Lernen einer Fremdsprache, das möglichst früh und konzentriert beginnen sollte (Kompaktkurse), und Lehren einer Fremdsprache in Form von sprachpädagogischer Unterweisung (Sprachlehrrdidaktik), die nach erfolgter Berufswahl zum Lehrberuf stattfinden kann, also im zweiten Studienabschnitt und nach dem Eintritt in die Schule (2. Phase, Studienseminar).

Weiter ins einzelne gehende Bemerkungen, z. B. zu Veranstaltungstypen, Kompakt- und Intensivkursen, Medieneausnutzung usw., können erst nach ausreichender Erfahrung durch Sachverständige geäußert werden; denn im Bereich der Fremdsprachenausbildung ist die gegenseitige Abhängigkeit von Ziel, Programm, Methode und Erfolg des Unterrichts besonders stark.

Überlegungen zu einem mathematischen Grundstudium

Inhalt

	Seite
Vorbemerkung	169
I. Neue Orientierung der Mathematik	169
II. Studium der Mathematik	171
1. Allgemeine Zielsetzungen	171
2. Gestaltung des Studiums	172
3. Erste Phase des Studiums (Grundstudium)	172
4. Übergang in die zweite Phase des Studiums	175

Vorbemerkung

Eine Neuordnung des mathematischen Studiums, zumal in seiner ersten Phase, erscheint vor allem aus zwei Gründen geboten. Die mathematische Forschung hat zu einer neuen Orientierung der Disziplin geführt, die es in die Lehre umzusetzen gilt und die zugleich dem Studium neue Entwicklungsmöglichkeiten auf einer breiten Basis eröffnet. Auf der anderen Seite sind die veränderten und weiterhin zunehmenden Anforderungen an die Ausbildung zu berücksichtigen, die sich aus der fortschreitenden Mathematisierung in den Wissenschaften und in der Berufspraxis ergeben.

I. Neue Orientierung der Mathematik

(1) Die mathematische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten nicht nur bedeutende neue und sehr allgemeine Zweige geschaffen, wie etwa Topologie oder Funktionalanalysis, sie hat darüber hinaus auch die gesamte Mathematik nach umfassenden Prinzipien neu gegliedert. Diese Umstrukturierung bezieht sich in ihrer Zielsetzung auf die Verfahrensweise und den inneren Zusammenhang der mathematischen Wissenschaft selbst, d. h. auf den Wissenschaftsprozess.

Bei dem Vergleich verschiedener Gebiete der Mathematik sind schon in der Vergangenheit vielfach weitreichende Ähnlichkeiten im Gesamtaufbau wie in den begrifflichen Elementen gefunden worden. Die zunehmende Abstraktion und die zugleich einheitlicher werdende Sprache der Mathematik haben diese Ähnlichkeiten noch deutlicher hervortreten lassen. Aus der Überzeugung, daß Mathematik mehr ist als eine zufällige Aneinanderreihung logischer Schlüsse, ist die Suche nach den tieferliegenden gemeinsamen Ideen der verschiedenen Theorien zur treibenden Kraft der mathematischen Forschung geworden.

Die Strukturmathematik betrachtet die durch umfangreiche Axiomensysteme charakterisierten Kalküle der traditionellen Mathematik gewissermaßen als Überlagerungen einer relativ kleinen Zahl von einfachen Axiomensystemen, den sogenannten Grundstrukturen. Das heißt nicht, daß axiomatische Methode oder struktureller Aufbau Abstraktion oder Verallgemeinerung um jeden Preis bedeutet — auch die Anwendungen und das Interesse am Detail gehören nach wie vor in die mathematische Forschung und sind unverzichtbar, da sonst unter den vielen möglichen Fällen die wesentlichen leicht übersehen werden. Demgegenüber dienen große Probleme der Mathematik als eine Art „Schutzgeländer“, das die Einzelfragen in die strukturellen Zusammenhänge einbindet.

Die Wahl eines bestimmten Axiomensystems wird selbstverständlich nicht in völliger Willkür getroffen. Die auf verschiedenen Axiomensystemen aufgebauten Theorien, die sogenannten Strukturen, haben

für die jeweiligen Problemstellungen unterschiedliche Bedeutung, und es gibt in der Mathematik keine allgemeine Regel, um zu entscheiden, welches Axiomensystem im Einzelfall zu bevorzugen ist. Ein zweckmäßiges Axiomensystem zu wählen, setzt die gründliche Kenntnis der vorhandenen Theorien und ihrer Anwendungsbereiche sowie die subtile Kritik der Probleme voraus und kann außerdem durch Intuition ermöglicht werden. Ein Axiomensystem wird zweckmäßig sein, wenn es bei verschiedenen Gelegenheiten benutzt werden kann. Dem Aufstellen eines Axiomensystems und auch der nachfolgenden Untersuchung der dadurch definierten Struktur geht in der Regel die Lösung einer Vielzahl von Einzelproblemen voraus. Bedeutung und Gehalt einer mathematischen Theorie werden nicht zuletzt danach beurteilt, inwiefern es ihr möglich ist, eine Fülle von Einzelproblemen zu behandeln und zu lösen.

Es ist deutlich, daß hierbei verschiedene grundlegende Fragen entstehen. Als Beispiele seien die nach der Widerspruchsfreiheit der Axiomensysteme, nach der kritischen Untersuchung der Approximationen durch die idealisierten Modelle oder nach der Möglichkeit eines konstruktiven Aufbaus genannt.

(2) Diese grundlegende Neuorientierung hat unter anderem zu folgenden Ergebnissen geführt:

- Aufgrund universell anwendbarer Begriffsbildungen ist eine einheitliche Sprache für die gesamte Mathematik entstanden.
- Die Strukturmathematik hat die Mittelbarkeit mathematischer Ergebnisse und Methoden vereinfacht.
- Der Aufbau der Mathematik aus einfachen Strukturen ermöglicht eine übersichtliche Selbstdarstellung der Mathematik, die es gestattet, einzelne Probleme und Forschungsprojekte in ihrem Gesamtzusammenhang deutlich zu machen. Sie bietet damit auch die Möglichkeit, ein prinzipielles Verständnis von der Mathematik als Wissenschaft zu gewinnen.
- Die Strukturmathematik macht bewußt, daß jedes mathematische Objekt das Ergebnis einer zielgerichteten Konstruktion ist.

Insgesamt sind damit die Voraussetzungen für eine leichtere und besonders ökonomische Anwendbarkeit der Ergebnisse und Methoden der Mathematik in allen Situationen geschaffen, in denen mathematische Modelle eine Rolle spielen, in anderen Wissenschaften, in der Technik, in der Wirtschaft, in der Datenverarbeitung oder auch im täglichen Leben. Tiefer eingedrungen sind die strukturmathematischen Methoden und Begriffsbildungen bisher wohl nur in der Mathematik selbst und in der Theoretischen Physik. Dagegen sind die wissenschaftsdidaktischen Probleme, die bei der Verbindung der Mathema-

tik mit praktischen Anwendungen mathematischer Modelle auftreten, und damit die Probleme der Mathematisierung im weiteren Sinne noch weithin ungelöst. Hier wird es sich einerseits um die Analyse der Verwendungssituationen mathematischer Modelle handeln müssen. Andererseits wird zu untersuchen sein, welche Qualifikationen dem einzelnen vermittelt werden müssen, damit er die mathematischen Modelle anwenden kann.

II. Studium der Mathematik

II. 1. Allgemeine Zielsetzungen

In der folgenden Übersicht werden einige der wesentlichsten Zielsetzungen (Lernziele) angegeben, die in einer mathematischen Ausbildung im Hochschulbereich erreicht werden sollten, wobei die Studieninhalte im einzelnen auf die unterschiedlichen Ausbildungsziele und Ausbildungsgänge abgestimmt werden müssen.

(1) Kenntnis des methodischen Vorgehens der Mathematik:

Einsicht in die Notwendigkeit und die Prinzipien der Exaktheit;

Einsicht in die Struktur des Abstraktionsvorgangs (Erkennen von Gemeinsamkeiten, Denkökonomie, Verdeutlichung von Zusammenhängen);

Erkenntnis, daß Mathematik ein dynamisches Gebilde ist, d. h., daß inner- und außermathematische Probleme unter Beachtung der Exaktheit und im Hinblick auf Denkökonomie sowie Verdeutlichung der Zusammenhänge ständig neu formuliert und gelöst werden müssen und daß mathematische Objekte insofern Produkte einer zielgerichteten Konstruktion sind.

(2) Überblick über vorhandene Theorien:

Kenntnis der dahinter stehenden Probleme;

Einordnung in eine Systematik (struktureller Aufbau, Axiomatik, konstruktiver Zugang).

(3) Fähigkeit, aufgrund einer gegebenen Problemstellung einen theoretischen Ansatz zu entwickeln:

Formulierung eines Problems — Mathematisierung des Problems — Gewinnung einer Lösungsidee — Führen des Beweises — Analyse des Beweises — Einordnung in eine Systematik.

(4) Kenntnis des Zusammenhangs zwischen Mathematik und ihren Anwendungen:

Überblick der mathematischen Praxis (Berufspraxis);

exemplarische Kenntnis der Art und Weise von Anwendungen mathematischer Theorien;

Kriterien für die Wahl bestimmter Theorien zur Anwendung auf ein vorgelegtes praktisches Problem, auch unter dem Gesichtspunkt des praktischen Interesses;

Fähigkeit zur Implementierung der Modellbehandlung in bezug auf Fragestellungen der Praxis.

(5) Kritische Auseinandersetzung mit Inhalten und Methoden der Mathematik im Hinblick auf eigene und gesellschaftliche Interessen.

(6) Herstellung einer Kommunikationsbasis zur Verständigung mit anderen Wissenschaften.

II. 2. Gestaltung des Studiums

Das künftige Ausbildungsangebot muß ferner den Veränderungen in den Wissenschaften und in der Berufspraxis Rechnung tragen, in denen die Bedeutung der Mathematik ständig zunimmt. Der Bedarf an mathematisch ausgebildeten Kräften wächst, zugleich differenzieren sich die Tätigkeiten und eröffnen sich neue Berufsmöglichkeiten. Hinzu kommt, daß die Schulabsolventen ihre Eignung und Befähigung für verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten in der Mathematik häufig noch nicht übersehen können.

Aus diesen Gründen sehen die nachstehenden Überlegungen zunächst als erste Phase ein zweijähriges gemeinsames Grundstudium vor. Das weitere Studium soll sich dann entsprechend den verschiedenen Ausbildungszielen in Ausbildungsabschnitten unterschiedlicher Dauer und unterschiedlichen Inhalts fortsetzen und zu den entsprechenden Abschlüssen führen. Als Ausbildungsziele zeichnen sich die Lehrämter für den Primarbereich, für die Sekundarstufe I, für die Sekundarstufe II sowie Kombinationen zwischen diesen ab, ferner die dem bisherigen Diplom entsprechende Qualifikation und eine Qualifikation, die an besonderen berufspraktischen Aufgaben, z. B. in der Informatik, orientiert ist.

Die folgenden Überlegungen beschränken sich auf das Grundstudium. Insgesamt ist zu betonen, daß das gemeinsame Grundstudium seine Bestimmung nur erfüllen kann, wenn es in einem Forschung und Lehre verbindenden Fachbereich durchgeführt wird. Das gilt ebenfalls für die weiteren Studienabschnitte der nach dem Grundstudium untergliederten Ausbildung.

II. 3. Erste Phase des Studiums (Grundstudium)

(1) Ein Grundstudium als erste Phase des Studiums im Fach Mathematik hat vornehmlich ein methodisches Instrumentarium, eine inhaltliche Grundlage und eine systematische Orientierung zu bieten. Zugleich kommt es darauf an, das Interesse der Studienanfänger zu be-

stärken und für das Studium nutzbar zu machen. Von Anfang an sollten die einzelnen Unterrichtsinhalte in ihrem Zusammenhang mit dem fachspezifischen Ausbildungsziel und damit in ihrer Notwendigkeit bewußt gemacht und begriffen werden. Ein nur mosaikartig vermitteltes Wissen verhindert es, das Studium im ganzen als sinnvolle Aufgabe zu begreifen. Möglichst frühzeitig sollte der Student seine Eignung und Befähigung für die Arbeit in dem von ihm gewählten Studiengang beurteilen können. Zu diesem Zweck muß ihm im Grundstudium Gelegenheit geboten werden, sich unter Anleitung, aber möglichst selbständig mit Problemen des Faches auseinanderzusetzen. Erwünscht ist, daß der Student viele Aspekte selbst kennenlernt, die sich bei der Bewältigung von fachlichen Fragen und Problemen ergeben. Hierzu gehören zum Beispiel:

Auffinden und Formulieren eines Problems, einer Aufgabe;
Diskussion vermuteter oder möglicher Lösungen; Einordnen in den Erfahrungsbestand;
Aufstellung eines Planes für das Vorgehen; Abwägung von Zwischenzielen und Hilfsmitteln;
Vorgehen nach diesem Plan;
Beseitigen von Fehlern, Ausräumen von Schwierigkeiten;
Einordnung in größere Zusammenhänge; Möglichkeiten der Verallgemeinerung;
Formulierung der Ergebnisse in optimaler Form; Diskussion der Tragweite;
Anwendung der Ergebnisse bei der Behandlung neuer Fragen.

Auf diese Weise sollen die für das wissenschaftliche Arbeiten notwendigen Fähigkeiten früh bewußt gemacht und einer rationalen Betrachtungsweise zugeführt werden. Im Fortschreiten des Grundstudiums kann durch geeignete Aufgabenstellung mit zunehmender Intensität auf die verschiedenen Fragen eingegangen werden.

Wichtig wird es sein, daß alle Schritte vom Studenten selbst mit vollzogen werden. Das hat den Vorzug, daß der Student seine Eignung für das gewählte Fach selbst zu beurteilen und zu überprüfen lernt. Er gewinnt Einsicht in das Ordnungsgefüge und den systematischen Aufbau des Faches und erfährt, daß die Auswahl des Grundwissens seines Faches („Stoff“ der ersten Semester) durch die Erfordernisse des Faches selbst begründet und gerechtfertigt ist. Art und Anspruch wissenschaftlichen Arbeitens werden verdeutlicht, wodurch zugleich einem schablonenartigen Vorgehen und einem auf die Verwendung von reinen Techniken reduzierten Arbeiten vorgebeugt wird. Außerdem werden erste, exemplarische Kenntnisse in der Anwendungsweise mathematischer Theorien vermittelt.

(2) Für das inhaltliche und methodische Konzept sowie für die Wahl und Kombination der verschiedenen Typen von Lehrveranstaltungen im Grundstudium wird die Situation, in der sich die Studienanfänger befinden, zu berücksichtigen sein. Insbesondere müssen die folgenden Gesichtspunkte beachtet werden:

- Sichtung von Material, das in vorwissenschaftlicher Form gegeben ist, z. B. Beschreibung und Mathematisierung von Objektbereichen;
- Notwendigkeit und Prinzipien der Exaktheit (z. B.: warum beweist man etwas, was heißt „definieren“?);
- Abstraktionsvorgang und Herausarbeiten von Strukturen, z. B. Erkennen gemeinsamer Eigenschaften verschiedener Objektbereiche, Denkökonomie, Verdeutlichen von Zusammenhängen;
- Leistungsfähigkeit mathematischer Methoden, z. B. Anwendungsbreite innerhalb und außerhalb der Mathematik; Notwendigkeit, die Grenzen der Anwendbarkeit bewußt zu machen.

(3) Kernstück des Grundstudiums bilden die beiden Grundkurse Analysis und Lineare Algebra.

In beiden Kursen, die nebeneinander¹⁾ studiert werden, sollen die genannten Ausbildungsziele deutlich werden. Die beiden Kurse unterscheiden sich zwar wesentlich, ergänzen sich jedoch in Methoden und Inhalt. Bei beiden soll es sich jeweils um ein Gerüst handeln, das für alle Studiengänge den jeweils fachspezifischen Grundbestand repräsentiert. Dazu treten dann entsprechend dem jeweils angestrebten Ausbildungsziel Ergänzungen, z. B. mit Betonung didaktischer Gesichtspunkte oder des kalkülmäßigen Vertrautmachens im Hinblick auf verschiedene Anwendungsbereiche.

Schon während des Grundstudiums sollte dem Studenten die Möglichkeit geboten werden, an Beispielen Einblick in die Verwendungssituationen der Mathematik — z. B. Anwendung mathematischer Modelle, elektronische Datenverarbeitung, Informatik — zu gewinnen.

(a) Zum Grundkurs Analysis

Ziel des Grundkurses ist eine Einführung in die Methoden der Analysis in der Weise, daß zu modernen Begriffsbildungen hingeführt wird. Vollständigkeit kann hierbei nicht erreicht und soll auch nicht angestrebt werden. Die Stoffauswahl ist so zu treffen, daß Querverbindungen aufgezeigt werden können, die die Tragweite der Methoden deutlich machen.

¹⁾ Es müßte geprüft werden, ob es sich nicht empfiehlt, wegen der Verschiedenartigkeit der Motivation, der Kenntnisse und Fähigkeiten der Studienanfänger den Analysiskurs etwas später beginnen zu lassen und ihm einen propädeutischen Kurs voranzuschicken, der auf die Situation der Studienanfänger ausgerichtet ist (vgl. die oben genannten Gesichtspunkte). In diesem Kurs wäre dann insbesondere an bekannten Inhalten aus der Schule die Fruchtbarkeit der folgenden Begriffe deutlich zu machen: Mengen, Relationen, Abbildungen, strukturierte Mengen.

(b) Zum Grundkurs Lineare Algebra

Der Grundkurs soll eine Einführung in die algebraischen Strukturen und die strukturhaltenden Abbildungen bieten. Insbesondere sollte auch die Vektorraumstruktur in ihrer Wechselwirkung zur Geometrie herausgestellt werden. Die Einführung in die Theorie der Gruppen, Ringe und Moduln muß notwendigerweise exemplarisch sein und kann sich nur auf Schwerpunkte beschränken.

(4) Durch zwei weitere Lehrveranstaltungen sollen schon im Grundstudium die typischen mathematischen Verfahrensweisen — Systematisierung und problemorientiertes Vorgehen — deutlich gemacht werden. Das wird erreicht, wenn in einer Lehrveranstaltung ein Einblick in die Systematik bei dem Aufbau einer der mathematischen Grunddisziplinen, z. B. der Topologie, der Algebra oder der Ordnungstheorie, vermittelt wird. In einer zweiten Lehrveranstaltung sollte aus einem mathematischen Gebiet eine Reihe von spezielleren Problemen erörtert werden. Als solche können u. a. gewöhnliche Differentialgleichungen, spezielle Funktionen oder Differentialgeometrie genannt werden.

(5) Die unter (3) und (4) geschilderten Lehrveranstaltungen werden je nach Interesse und angestrebtem Ausbildungsziel durch weitere Lehrveranstaltungen zu ergänzen sein. Hierfür könnte z. B. im Rahmen der Anwendungen der Analysis oder einer Einführung in die Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik daran gedacht werden, Probleme aus den Bereichen der Anwendungen — von der Motivation bis zur konkreten numerischen Lösung — einzubeziehen. Derartige Probleme würden dazu beitragen, die Theorie aufzulockern und damit zugleich die enge Beziehung zwischen theoretischer Behandlung und praktischer Realisierung zu verdeutlichen.

II. 4. Übergang in die zweite Phase des Studiums

Nach dem Grundstudium und damit in der zweiten Phase der Ausbildung treten die zu verschiedenen Ausbildungszielen führenden Studiengänge in ihrer Differenzierung voll in Erscheinung. Beim Übergang in die zweite Phase hat der Student in zweifacher Hinsicht eine Wahl zu treffen, und zwar in Bezug sowohl auf den Studiengang als auch auf den Schwerpunkt innerhalb des gewählten Studienganges.

Im Hinblick auf diese Entscheidungen soll das Grundstudium dem Studenten helfen, über seine Neigungen, Wünsche, Erwartungen und Fähigkeiten Klarheit zu gewinnen. Außerdem muß er sich über die weiteren Studien- sowie über die Berufsmöglichkeiten informieren können. Diese Information muß in einem weitgefaßten Rahmen erfol-

gen, wobei auch Fachbereiche und Berufsmöglichkeiten zu berücksichtigen sind, die an der eigenen Hochschule nicht unmittelbar angesprochen werden.

Dementsprechend sollte gegen Ende des Grundstudiums jeder Student auf inhaltliche Fehlplanungen seines Studiums aufmerksam gemacht werden. Außerdem sollten ihm Hinweise für die Auswahl und die Gestaltung des anschließenden Studiums gegeben werden. In diesem Sinne wird auch die Zwischenprüfung beratenden Charakter haben und ausweisbaren didaktischen Zielen dienen.

In der zweiten Phase sollten schließlich die verschiedenen Studiengänge so konzipiert sein, daß eine Revision der Entscheidung während des ersten Jahres noch ohne größere Schwierigkeiten möglich ist.

Überlegungen
zur Gestaltung der Ausbildung im Fach Physik

Inhalt	Seite
I. Spezifische Bedeutung des Faches Physik	179
II. Tätigkeitsbereiche und Ausbildungsgänge	179
III. Dreijähriges Physik-Studium	181
1. Ausbildungsziel	181
2. Inhalte	182
3. Anordnung	183
4. Gruppenarbeit (Lehrveranstaltungen in kleinen Gruppen)	183
5. Prüfungen	184
Beilage	186

I. Spezifische Bedeutung des Faches Physik

Mathematisierung und Theoretisierung der Physik sind weit fortgeschritten. Zugleich ist und bleibt sie eine Erfahrungswissenschaft; ihre Forschungsergebnisse müssen objektiv nachprüfbar und wiederholbar sein. Die Arbeitsmethode der Physik besteht in der Verknüpfung von Experiment und Theorie. Die Spezialisierung in einer dieser beiden Richtungen ist lediglich aus Gründen der Arbeitsteilung sinnvoll. Kennzeichnend für die physikalische Forschung ist die zunehmende Zusammenarbeit von Vertretern beider Richtungen.

Mit anderen Fächern, wie Mathematik, Chemie, physikalischer Chemie, Geowissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften steht die Physik seit langem in enger Verbindung und Wechselwirkung. Sie ist weitgehend Wegbereiter der technischen Entwicklung. Für die biologischen Wissenschaften und die Medizin gewinnt sie wachsende Bedeutung.

Das Studium der Physik stellt hohe Anforderungen an das Abstraktionsvermögen; eine ausreichende mathematische Befähigung ist unerlässlich. Im Studium kommt es darauf an, die Physik als Wissenschaft sowie die physikalische Methodik kennenzulernen. Hat das Studium diese Aufgabe erfüllt und damit gründliche Kenntnisse der allgemeinen Grundlagen vermittelt, so werden den Absolventen die Spezialisierung oder die Einarbeitung in Gebiete technischer Anwendungen unschwer möglich sein.

II. Tätigkeitsbereiche und Ausbildungsgänge

(1) Die wichtigsten Tätigkeitsbereiche der Physiker sind Schulen, Hochschulen, Forschungsinstitute außerhalb der Hochschulen sowie Industrieunternehmen. Ihre Tätigkeit erstreckt sich auf Unterricht, Lehre, Forschung sowie technische Anwendung. Mit der zunehmenden Verwendung elektronischer Apparaturen weiten sich diese Tätigkeitsbereiche aus.

(2) Für diese Tätigkeitsbereiche findet an den Hochschulen eine Ausbildung statt, die vor allem zur Diplomprüfung, zur Prüfung für das Lehramt an Gymnasien und bei gegebenen Voraussetzungen zur Promotion führt. Eine den unterschiedlichen beruflichen Anforderungen, zugleich aber auch den variierenden individuellen Fähigkeiten und Wünschen entsprechende Differenzierung der Ausbildungsziele und Studiengänge hat sich bisher nur in der Lehrerausbildung angebahnt. Hier wird neben dem Ausbildungsgang für das Lehramt an Gymnasien auch ein Studium angeboten, das in sechs Semestern die Lehrfähigkeit für Realschulen und die Unterstufe der Gymnasien vermittelt.

(3) Es zeigt sich jedoch, daß in vielen anderen Bereichen Physiker mit einer entsprechend differenzierten Ausbildung ebenfalls sinnvolle Tätigkeiten finden würden. Die fortschreitende Spezialisierung und Differenzierung der physikalischen Forschung wirken sich in der Anwendung ihrer Ergebnisse, zumal in den Ingenieurwissenschaften, auf die Anforderungen in der Berufspraxis in vielfältiger Weise aus. Dazu gehört auch, daß ein zunehmender Bedarf an Mitarbeitern entsteht, die hinreichend qualifiziert sein müssen.

Gegenwärtig können z. B. in der Industrie die sehr unterschiedlichen physikalischen Aufgaben allein traditionell ausgebildeten Diplomphysikern übertragen werden, oder man muß sich mit unzureichend ausgebildeten Kräften behelfen. Zwar gibt es bereits die Ausbildung zum sogenannten Physikingenieur. Jedoch ist diese Ausbildung ausschließlich praxisorientiert und vermittelt eine zu schmale und zu einseitige Grundlage, um sich den rasch verändernden naturwissenschaftlich-technischen Anforderungen gerade auch in der Praxis anpassen zu können. Ein Physiker, der in den ersten vier Semestern seines Studiums eine breite allgemeine und abschließend in weiteren zwei Semestern eine mehr praxisorientierte experimentelle Ausbildung gewonnen hat, wird hier eine Lücke schließen können.

Darüber hinaus ist auf die vorgesehenen Änderungen im Schulbereich hinzuweisen, die u. a. dazu führen werden, daß die Zahl der Schüler, die eine zwölf- bis dreizehnjährige Schulzeit absolvieren und einen entsprechenden Abschluß erreichen, erheblich steigen wird. Es muß damit gerechnet werden, daß sich unter diesen Absolventen in wachsendem Maße Studienbewerber befinden werden, deren weitere Ausbildungs- und Berufswünsche beim gegenwärtigen Angebot an Studiengängen zu kurz kommen. Die zur Zeit hohe Zahl der Abgänge von Physikstudenten ohne Abschluß weist darauf hin, daß dies auch schon heute zutrifft. Neigungen und Fähigkeiten, die weniger theoretisch als technisch-praktisch orientiert sind, finden an den Hochschulen kein geeignetes Ausbildungsangebot. Hier durch die Einrichtung eines entsprechenden Studienganges Abhilfe zu schaffen, ist um so mehr geboten, als gerade die Absolventen eines solchen Studienganges in vielen Tätigkeitsbereichen zunehmend benötigt werden.

Die Einführung und die sachgemäße Ausgestaltung eines neuen praxisorientierten Studienganges werden es ermöglichen, die gesamte Ausbildung im Bereich der Physik, gerade auch im Hinblick auf die notwendige Verbindung mit der Forschung, rationeller anzulegen als bisher.

(4) Wenn sich gegenwärtig auch noch nicht vollständig überblicken läßt, welche Tätigkeitsfelder sich für einen Physiker mit einer derartigen Ausbildung bevorzugt auf tun werden, so sind doch eine Reihe

von Funktionen im industriellen, wirtschaftlichen und staatlichen Bereich zu nennen, die ihm bei der nötigen Bereitschaft der entsprechenden Stellen offenstehen könnten. Hierzu gehört z. B. die Mitarbeit

im industriellen Bereich: im Forschungs-Team eines Forschungslaboratoriums, in der Produktentwicklung, der Prozeßentwicklung und Prozeßsteuerung, in der Betriebs- und Produktionskontrolle, als Betriebsassistent, im Prüffeld, im Patentwesen, als technischer Kaufmann im Ein- und Verkauf (Verkaufs-Ingenieur), im Außendienst-Service (Service-Ingenieur);

im staatlichen Bereich: im Forschungs-Team von (Forschungs-)Instituten innerhalb und außerhalb der Hochschulen, als Physiker in Hochschulkliniken und anderen, z. B. chemischen, ingenieurwissenschaftlichen, biologischen Hochschuleinrichtungen, im Patent-, Eich- und Meßwesen, in Materialprüfungsanstalten, als Gutachter bei Gerichten.

Für manche dieser Tätigkeiten wird der Physiker mit einer solchen Ausbildung sich zusätzliche Kenntnisse aus anderen Gebieten, z. B. Betriebswirtschaft, aneignen müssen; ob und wie weit er diese in der Praxis gewinnen kann oder durch eine zusätzliche Ausbildung erwerben muß, kann erst die Erfahrung lehren.

(5) Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf die Ausbildung von Physikern für die zuletzt dargestellten Tätigkeitsbereiche, d. h. auf einen neuen Studiengang, der in drei Jahren zu einer eigenen Qualifikation führt. Auf die anderen Studiengänge (Diplom bisheriger Art, Lehrbefähigung für Gymnasien und Realschulen) wird hier dagegen nicht weiter eingegangen. Diese bereits bestehenden Studiengänge sind in den letzten Jahren an den meisten Hochschulen zum Gegenstand der Reform gemacht worden. Das gilt vor allem für das mit dem Diplom bisheriger Art abschließende Studium, wobei auch der Zeitaufwand für die Diplom-Arbeit begrenzt worden ist.

In die folgenden Darlegungen ist schließlich auch die Ausbildung von physikalisch-technischen Assistenten nicht einbezogen worden; die künftige Gestaltung dieser Ausbildung und deren eventuelle Verbindung mit anderen Ausbildungsgängen im Bereich der Physik bleibt weiteren Überlegungen vorbehalten.

III. Dreijähriges Physik-Studium

III. 1. Ausbildungsziel

Der Student sollte zwar schon in der Schule mit einigen Gebieten der Physik bekannt gemacht worden sein; trotzdem werden ihn die physikalische Denkweise und die Mathematisierung der Probleme vor ganz neuartige Anforderungen stellen. Er bedarf deshalb gerade im Anfangsstadium seines Studiums besonderer Anleitung.

Das dreijährige Studium sollte vor allem darauf gerichtet sein, eine breite allgemeine physikalische Ausbildung zu vermitteln, die den Absolventen befähigt, auf dem Gebiet der Physik nach wissenschaftlichen Grundsätzen zu arbeiten. Von dem Physiker mit einer längeren Ausbildung wird man dagegen erwarten, daß er in der Lage ist, selbständige Arbeiten durchzuführen; der Nachweis hierfür wird vor allem durch die Diplomarbeit erbracht. Der Absolvent des Aufbaustudiums soll schließlich in der Lage sein, wissenschaftliche Probleme der Physik zu untersuchen und zu lösen.

Die Ausbildung während des dreijährigen Studiums sollte unter die folgenden Anforderungen gestellt werden:

- Das Studium muß hinreichende allgemeine theoretische und experimentelle Kenntnisse auf dem gesamten Gebiet der Physik vermitteln, damit seine Absolventen über das hohe Maß an Flexibilität verfügen, das zur Bewältigung der vielfältigen Aufgaben der Berufspraxis erforderlich ist.
- Notwendig ist, daß das Studium in die naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise einführt. Dagegen ist es nicht erforderlich, daß während der Ausbildung selbständige Forschungsaufgaben gelöst werden. Auch aus diesem Grunde ist eine besondere Arbeit beim Abschluß des Studiums entbehrlich.
- Ein Teil der Ausbildung muß an der Praxis orientiert, d. h. den besonderen beruflichen Erfordernissen angepaßt werden.
- Das Studium muß so gestaltet werden, daß der Wechsel in einen der anderen physikalischen Ausbildungsgänge ohne allzu großen Zeitaufwand möglich ist.

III. 2. Inhalte

Die inhaltliche Bestimmung des dreijährigen Studiums muß sich nach dem Stand der Wissenschaft sowie der ingenieurwissenschaftlich-technischen Entwicklung richten und hierbei die Tätigkeitsbereiche berücksichtigen, auf die es vorbereiten soll. Nach dem gegenwärtigen Stande der Entwicklung sind Methodenkenntnisse und Orientierungswissen aus folgenden Bereichen in Betracht zu ziehen:

- (1) Grundkenntnisse auf den „klassischen Gebieten“ der Physik:
Mechanik (Dynamik), Schwingungs- und Wellen-Lehre, Wärme und statistische Vorgänge, Elektrodynamik und Optik
- (2) Grundkenntnisse über neue Entwicklungen in der Physik:
Grundprinzipien der Quantentheorie; wichtigste Fakten aus Atomphysik, Molekülphysik; Kernphysik und Festkörperphysik

- (3) Grundkenntnisse zur mathematischen Behandlung physikalischer Probleme aus folgenden Gebieten:
Differential- und Integral-Rechnung, lineare Algebra, Differentialgleichungen der Physik, Vektor-Rechnung und Analysis, numerische Methoden der Mathematik, Programmieren, mathematische Statistik
- (4) Experimentelle und meßtechnische Methoden der Physik:
Experimente zu grundlegenden physikalischen Phänomenen, allgemeine physikalische Meßtechnik, elektrische Meßtechnik, Elektronik, elektronische Bauelemente
- (5) Ausgewählte Grundkenntnisse auf dem Gebiet der anorganischen und organischen Chemie

Welcher Wissensstoff im einzelnen in Betracht kommt und wie dieser angeordnet werden kann, ist aus den beiden Beispielen für das dreijährige Studium in der Beilage ersichtlich.

III. 3. Anordnung

Die Studieninhalte für das dreijährige sowie für das Studium, das zum Diplom bisheriger Art führt, stimmen in den Anfangssemestern weitgehend miteinander überein und brauchen nicht getrennt zu werden. Die Studienanfänger finden auf diese Weise ausreichende Gelegenheit, sich über die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren, aber auch die eigenen Fähigkeiten und Interessen besser und im unmittelbaren Umgang mit dem Studienfach anders einzuschätzen, als es in der Schule möglich ist. Es genügt, wenn die Entscheidung für einen der beiden Studiengänge zum Zeitpunkt des Vorexamens stattfindet. Während dieser gemeinsamen Ausbildungsphase ist eine intensive Studienberatung notwendig, die es dem Studenten erlaubt, die Wahl seiner Ausbildung aus eigener begründeter Einsicht zu treffen.

In der Beilage (S. 186 ff.) wird an zwei Beispielen gezeigt, wie der Studienplan einer dreijährigen Ausbildung gestaltet werden kann. Beide Studienpläne gehen davon aus, daß sich die Ausbildung auf ein Fach erstreckt, d. h., daß keine sogenannten Neben- oder Zweifächer vorgesehen werden.

Das Modell A konzentriert sich auf das physikalische Studium, während das Modell B ingenieurwissenschaftliche Aspekte einbezieht.

III. 4. Gruppenarbeit (Lehrveranstaltungen in kleinen Gruppen)

In beiden Modellen ist vorgesehen, neben den üblichen Lehrveranstaltungen (Übungen, Praktika, Vorlesungen) parallel zu bestimmten Vorlesungen Gruppenarbeit einzurichten. Die Gruppenarbeit soll in

enger Verbindung mit einer Vorlesung stattfinden. Während in der Vorlesung in erster Linie die allgemeinen Gesichtspunkte eines Stoffgebiets hervorgehoben werden, ist die Gruppenarbeit vor allem der konkreten Ausarbeitung definierter Probleme vorbehalten; zugleich sollte hier auch schon soweit wie möglich eine Vorbereitung auf den Stoff der nächsten Vorlesungsstunde erfolgen.

Eine derartige Gruppenarbeit, die das Prinzip der Lehrveranstaltungen in kleinen Gruppen verwirklicht, wird das Studium wesentlich intensivieren und gerade auch dazu beitragen, daß die Studenten in ihrer Arbeit frühzeitig selbständig werden können. Durch die Möglichkeiten zu kritischer Selbstkontrolle, die sie eröffnet, erleichtert sie dem einzelnen zugleich die Entscheidung in der Wahl des weiteren Ausbildungsganges.

Die Größe der einzelnen Arbeitsgruppen sollte etwa zwischen 7 und 12 Studenten liegen.

Die Gruppen sollen keine Einrichtung zur Benotung der Studienleistungen darstellen. Ebenso wenig soll die Gruppenarbeit zu einer neuen Form von Vorlesungen führen. Hier kommt es vielmehr darauf an, alle Teilnehmer zu freier Diskussion anzuregen.

Die Leitung bzw. die Betreuung einer Gruppe wird gerade auch von Studenten des Aufbaustudiums wahrzunehmen sein; auf diese Weise wird die Stagnierung des wissenschaftlichen Niveaus von vornherein vermieden. Keinesfalls sollten für diese Aufgabe eigene Dauerstellen eingerichtet werden. Entsprechendes sollte auch für Übungen und Praktika gelten. Die Gruppenbetreuer müssen mit dem die Vorlesung veranstaltenden Hochschullehrer in ständiger und enger Verbindung stehen. Lücken im Wissen der Studenten sowie Mängel der Arbeitsmethode und der Vorlesung lassen sich auf diese Weise schnell erkennen und berücksichtigen. In den Gruppen leiten die Betreuer die Diskussion an; lediglich bei großen Verständnisschwierigkeiten greifen sie helfend ein. Zur Studienberatung wird ihre Tätigkeit einen unmittelbaren Beitrag leisten können.

III. 5. Prüfungen

a) Vorprüfung

Als Mittel der Selbstkontrolle sowie zur Feststellung und Markierung des Leistungsstandes soll beim Übergang in die zweite Ausbildungsphase eine Vorprüfung bzw. eine dementsprechende Beurteilung dienen.

Die Vorprüfung findet im Anschluß an das vierte Semester — bzw. in zwei Teilen nach dem zweiten und vierten Semester — statt und sollte ihrer Funktion entsprechend gestaltet werden. Studienbeglei-

tende Leistungskontrollen bzw. die Beurteilung von Leistungen in Pflichtveranstaltungen sind hierbei zu berücksichtigen.

b) Abschlußprüfung

Über den Abschluß des dreijährigen Studiums wird ein Zeugnis ausgestellt. Dieses Zeugnis enthält die Beurteilungen der Leistungen in den Pflichtveranstaltungen, an denen der Absolvent nach der Vorprüfung teilgenommen hat. Eine besondere Abschlußprüfung braucht nicht vorgesehen zu werden. Mit dem Abschlußzeugnis wird die Bezeichnung Diplom-Physiker verliehen.

Zur Unterscheidung der Abschlüsse der verschiedenen Studiengänge im Bereich der Physik, die künftig einheitlich als Diplom bezeichnet werden sollen, ist es nötig, daß in den Abschlußzeugnissen jeweils die Studieninhalte angegeben werden.

Beilage zu Anlage 2g

Vorbemerkung

Die folgenden Studienpläne sollen an zwei Modellen verdeutlichen, wie die in den vorhergehenden Abschnitten dargelegten Vorschläge zur Einrichtung eines dreijährigen Physik-Studiums verwirklicht werden können.

Es sei darauf hingewiesen, daß die Modelle für die Studienpläne bis zum 4. Semester einschließlich zugleich für das dreijährige Studium und den Studiengang gelten sollen, der zur Diplom-Prüfung bisheriger Art führt.

Modell A

Semester — Thema	Vorlesung	Gruppen- arbeit	Übungen, Praktika
	Semesterwochenstunden		
1. Semester			
Einführung in die Physik mit Experimenten einschl. mathematischer Ergänzung	4	3	2
Analysis I	3	2	2
Lineare Algebra I	2	2	2
Zusammen	9	7	6
2. Semester			
Einführung in die Physik mit Experimenten einschl. mathematischer Ergänzung	4	3	2
Physikalisches Praktikum für Anfänger I			6
Analysis II	3	2	2
Lineare Algebra II	2	2	
Zusammen	9	7	10
3. Semester			
Einführung in die Theoretische Physik I	2	2	3
Physikalisches Praktikum für Anfänger II			6
Analysis III	2	2	2
Einführung in die Chemie mit Experimenten	5		
Zusammen	9	4	11

Semester — Thema	Vorlesung	Gruppen- arbeit	Übungen, Praktika
	Semesterwochenstunden		
4. Semester			
Einführung in die Theoretische Physik II	2	2	3
Einführung in die Atomphysik — einschl. Molekül- und Kernphysik ¹⁾	2	2	
Analysis IV	2	2	2
Numerische Methoden der Mathematik	2		2
Chemisches Praktikum für Physiker			3
Zusammen	8	6	10
Nach dem 4. Semester findet die Vorprüfung statt.			
5. Semester			
Probleme der neueren Physik	2	2	
Elektronik, elektronische Bauelemente	3		3
Praktikum für Fortgeschrittene mit Seminar			6
Seminar zum Praktikum			2
Numerische Mathematik	2		
Programmierkurs			4
Zusammen	7	2	15
6. Semester			
Probleme der neueren Physik	2	2	
Tiefemperatur-Physik, Vakuum-Technik	3		3
Physikalische Chemie	3	3	3
Programmierkurs			3
Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre	3		
Zusammen	11	5	9
Zusammenfassung			
1. Semester	9	7	6
2. Semester	9	7	10
3. Semester	9	4	11
4. Semester	8	6	10
5. Semester	7	2	15
6. Semester	11	5	9

1) In dem weiterführenden Studium wird nach dem Vordiplom Atomphysik II angeboten, die aber schon Quantenmechanik I voraussetzen sollte.

Modell B

Semester — Thema	Vorlesung	Gruppen- arbeit	Übungen, Praktika
	Semesterwochenstunden		
1. Semester			
Analysis I	3	2	2
Lineare Algebra	3	2	2
Chemie	4		
Technische Elektrizitätslehre I oder Technische Mechanik I	3		2
Zusammen	13	4	6
2. Semester			
Analysis II	3	2	2
Lineare Algebra	3	2	2
Experimentalphysik I	4	2	2
Physikalisches Praktikum I			4
Einführung in die Organische Chemie	2		
Technische Elektrizitätslehre II oder Technische Mechanik II	3		2
Zusammen	15	6	12
Nach dem 2. Semester findet der erste Teil der Vorprüfung statt.			
3. Semester			
Gewöhnliche und partielle Differentialgleichung	3	2	2
Numerische Mathematik I	2		
Mathematisches Praktikum			3
Theoretische Physik I (Mechanik)	3	2	2
Experimentalphysik II	4		2
Physikalisches Praktikum II			4
Technische Elektrizitätslehre III oder Technische Mechanik III	3		2
Zusammen	15	4	15
4. Semester			
Funktionentheorie	3	2	2
Theoretische Physik II (Elektrodynamik)	3	2	2
Atomphysik (einfache Quantenmechanik)	3		1
Technische Elektrizitätslehre IV oder Technische Mechanik IV	1		1
Numerische Mathematik II	2		
Mathematisches Praktikum			4
Physikalisches Praktikum III			4
Zusammen	12	4	14
Nach dem 4. Semester findet der zweite Teil der Vorprüfung statt.			

noch Modell B

Semester — Thema	Vorlesung	Gruppen- arbeit	Übungen, Praktika
	Semesterwochenstunden		
5. Semester			
Einführung in die Kernphysik oder Probleme der modernen Physik oder Einführung in die Festkörperphysik	3	2	2
Physikalisches Praktikum IV			4
Elektronik	2		
Elektronische Bauelemente	2		1
Spezielle Funktionen	2		1
Wahlpflichtfach ¹⁾	2—3		0—2
Zusammen	11—12	2	8—10
6. Semester			
Optik	2	2	1
Elektrische Meßtechnik, Praktikum			3
Vakuumtechnik	1		3
Tieftemperaturtechnik	1		3
Höchstfrequenzelektronik	2		
Fortsetzung des Wahlpflichtfaches vom 5. Semester	3		1
Seminar über Angewandte Physik			2
Statistische Methoden	2		2
Zusammen	11	2	15

1) Als Wahlpflichtfach kommen je nach Spezialrichtung in Betracht:

Wahlpflichtfach	Vorlesung	Übungen, Praktika
	Semesterwochenstunden	
Biophysik	3	1
Nachrichtentechnik	3	1
Regelungstechnik	2	1
Hochspannungstechnik	2	1
Plasmaphysik	2	1
Astrophysik	2	1
Meteorologie (Universität)	3	2
Geophysik (Universität)	3	2
Kernverfahrenstechnik	3	
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	2	
Betriebswirtschaftliche Datenverarbeitung	2	

noch Modell B

Vorprüfung: Der erste Teil nach dem 2. Semester erstreckt sich auf die Gebiete Analysis, Lineare Algebra und Chemie.

Der zweite Teil nach dem 4. Semester erstreckt sich auf die Gebiete Mathematik, Theoretische Physik (Mechanik), Experimental- und Atomphysik sowie entweder Technische Elektrizitätslehre oder Technische Mechanik; hinzu kommt ferner als Wahlfach eines der folgenden Gebiete: Strömungsmechanik, Physikalische Chemie, Numerische Mathematik, Maschinenelemente.

Zusammenfassung

Semester	Vorlesung	Gruppenarbeit	Übungen, Praktika
	Semesterwochenstunden		
1. Semester	13	4	6
2. Semester	15	6	12
3. Semester	15	4	15
4. Semester	12	4	14
5. Semester	11—12	2	8—10
6. Semester	11	2	15

Gesichtspunkte
zur Gestaltung der Ausbildung im Fach Chemie

	Inhalt	Seite
1.	Grundausbildung	193
2.	Zweite Ausbildungsphase	194
	a) Dreijähriger Studiengang	194
	b) Vierjähriger Studiengang	194
3.	Aufbaustudium	194
4.	Tätigkeitsbereiche	194

In den Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen (S. 44 f.) hatte der Wissenschaftsrat empfohlen, im Fach Chemie einen Studiengang anzustreben, der zweieinhalb Jahre dauert und dessen Abschlußexamen der Diplom-Vorprüfung entspricht. In Weiterführung dieser Überlegungen wird nunmehr für die Gestaltung der Ausbildung im Fach Chemie folgendes vorgeschlagen:

Das Studium beginnt mit einer zweijährigen Grundausbildung. Im Anschluß an diese gliedert sich das Studium in der zweiten Ausbildungsphase in zwei Studiengänge. Für den einen Studiengang dauert die zweite Ausbildungsphase ein Jahr und damit die gesamte Ausbildung drei Jahre. Der andere Studiengang erstreckt sich in der zweiten Ausbildungsphase in der Regel auf zwei Jahre und somit insgesamt auf vier Jahre. Beide Studiengänge schließen mit einem Diplom ab. Qualifizierte Absolventen des vierjährigen Studiums können ihre Ausbildung im Aufbaustudium weiterführen.

Im einzelnen ist auf folgendes hinzuweisen:

1. Grundausbildung

In der ersten Ausbildungsphase sollen die Grundlagen der Chemie auf breiter Basis vermittelt und erworben werden.

Das Studium beginnt mit einer einjährigen Ausbildung in allgemeiner Chemie (anorganischer, organischer und physikalischer Chemie) und findet in der Form von Kursen, Übungen, Praktika und Vorlesungen statt. In speziell für Studenten der Chemie angebotenen Kursen müssen die notwendigen Kenntnisse in der Mathematik und in der Physik vermittelt werden. Außerdem sollte Gelegenheit zu biologischen und mineralogischen Studien bestehen. Bei einer Präsenzstundenzeit von etwa 30 Wochenstunden sollen rund 60% auf Praktika entfallen und von der Praktikumszeit rd. 80% den chemischen Fächern vorbehalten sein.

Nach der einjährigen Ausbildung in den Grundlagen der Chemie folgen im zweiten Studienjahr Vorlesungen und Praktika in anorganisch-analytischer, organischer und physikalischer Chemie. Die Vorlesungen und Seminare in diesen drei Fächern benötigen für jedes Fach annähernd den gleichen Zeitaufwand. Sie sollen nebeneinander durchgeführt und miteinander koordiniert werden. Die Praktika sind so anzuordnen, daß sie aufeinander aufbauen.

Die Einhaltung eines straffen zeitlichen Rahmens verbindet sich mit einer kontinuierlichen Kontrolle des Leistungsfortschritts. Die Leistungen sollten jeweils nach Absolvieren der Praktika festgestellt und bewertet werden. Eine besondere Prüfung beim Abschluß der zweijährigen Grundausbildung kann sich unter diesen Bedingungen erübrigen.

2. Zweite Ausbildungsphase

a) Dreijähriger Studiengang

In der zweiten Ausbildungsphase, die für den dreijährigen Studiengang ein Jahr dauert, soll in Praktika, Kursen und Vorlesungen eine vertiefte Ausbildung in einem bestimmten Teilgebiet vermittelt werden. Als solche Teilgebiete kommen u. a. in Betracht: analytische Chemie, Verfahrenstechnik, makromolekulare Chemie, Biochemie, Textilchemie, Kristallographie. Im Rahmen einer Gesamthochschule können verschiedene Teilgebiete angeboten werden, Vollständigkeit braucht aber nicht erstrebt zu werden.

Die zweite Ausbildungsphase und damit das Studium wird mit einer Diplom-Prüfung abgeschlossen.

b) Vierjähriger Studiengang

Die zweite Phase des vierjährigen Studienganges umfaßt eine Ausbildung — insbesondere durch Praktika — in der präparativen organischen und anorganischen Chemie. In physikalischer Chemie finden Kurse für Fortgeschrittene statt, die die Kurse in theoretischer Chemie und in Radiochemie einschließen. Um speziellen Interessen und Fähigkeiten der Studenten entgegenzukommen, sollten differenzierte Ausbildungsgänge angeboten werden.

Im letzten Halbjahr der zweiten Ausbildungsphase soll eine Prüfungsarbeit angefertigt werden, die eine wissenschaftliche Arbeit begrenzten Umfangs darstellt. In dieser Zeit ist auch Gelegenheit zu bieten, besondere Kenntnisse in bestimmten Spezialgebieten der Chemie zu erwerben.

Das Studium schließt mit einer Diplom-Prüfung ab.

3. Aufbaustudium

Das Aufbaustudium wird in der Regel in der Anfertigung einer anspruchsvollen wissenschaftlichen Arbeit bestehen, die zu selbständiger Forschung führt. Während des Aufbaustudiums soll die Gelegenheit bestehen, spezielle Kenntnisse in Mathematik, Physik, theoretischer Chemie, physikalischer Chemie, makromolekularer Chemie und Biochemie zu gewinnen. Führt das Aufbaustudium zur Promotion, so sind für die Anfertigung der Dissertation etwa zwei Jahre vorzusehen.

4. Tätigkeitsbereiche

Für die Absolventen des dreijährigen Studiums kommen vielfältige Tätigkeitsbereiche in Betracht. In der Industrie sind zum Beispiel die Bereiche Anwendungstechnik, Verkauf, Werbung, Betrieb und Doku-

mentation zu nennen. Die Absolventen dieses Studiums werden aber auch in chemischen Abteilungen medizinischer Kliniken und Forschungsstätten, biologischer und physikalischer Institute usw. benötigt. Für die entsprechenden Aufgaben werden sie durch ihr Studium besonders und damit besser vorbereitet sein als die bisherigen Diplomchemiker.

Den Absolventen des vierjährigen Studiums sowie des Aufbaustudiums, auch wenn dieses nicht zur Promotion geführt hat, eröffnen sich vor allem Tätigkeiten in der Forschung in Industrie und Hochschulen. Der wissenschaftliche Nachwuchs für die Hochschullehrer wird sich in erster Linie aus den Absolventen des Aufbaustudiums rekrutieren.

Überlegungen
zur ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung

Inhalt

	Seite
I. Bisherige Entwicklung und künftige Anforderungen	199
II. Entwicklung der Studentenzahlen	200
III. Konsequenzen für die Neugestaltung der Ausbildung	204
IV. Vergleich mit der Ingenieurausbildung anderer Staaten	204
V. Ingenieurausbildung in der integrierten Gesamthochschule	206
VI. Vorbereitende Maßnahmen	209

I. Bisherige Entwicklung und künftige Anforderungen

(1) Im ausgehenden 18. Jahrhundert führte die fortschreitende Industrialisierung zur Entwicklung eines technischen Unterrichtswesens, das sich in den meisten Industriestaaten während des 19. Jahrhunderts immer deutlicher in mehrere Stufen gliederte. So entstanden in Deutschland die technischen Mittelschulen (Baugewerkschulen, Werkmeisterschulen, Höhere Gewerbeschulen), die Ingenieurschulen (Polytechnika, Technische Akademien, Fachhochschulen) und die Technischen Hochschulen (Technische Universitäten). Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich überwiegend mit der höheren technischen Ausbildung und deren Weiterentwicklung.

Die höhere technische Ausbildung wird bisher an den Ingenieurschulen und den Technischen Hochschulen bzw. Technischen Universitäten vermittelt. Die Ingenieurschulen sind in einigen Bundesländern in der Umwandlung zu Fachhochschulen begriffen.

Für die Ingenieurschule ist bisher die Realschulreife (mittlere Reife) oder die Fachschulreife Voraussetzung zur Zulassung, ferner wird eine zweijährige gelenkte Praktikantenausbildung oder eine mit der Gesellenprüfung abgeschlossene Lehrzeit verlangt. Das Studium dauert nominell 6 Semester, mit der Abschlußprüfung wird der Titel graduerter Ingenieur — Ing. (grad.) — verliehen. Der Übergang zur Technischen Hochschule ist möglich, wenn dem Bewerber in einem besonderen Verfahren die Hochschulreife oder die Fakultätsreife zuerkannt wird.

Für die Technische Hochschule ist das Abitur oder ein gleichwertiges Zeugnis Voraussetzung zur Zulassung; ferner wird in den meisten Fachrichtungen der Nachweis praktischer Tätigkeit unterschiedlicher Dauer verlangt, die teilweise vor Studienbeginn abzuleisten ist. Das Studium dauert nominell 8 Semester, mit der Abschlußprüfung wird der Titel Diplomingenieur verliehen. Dieser Abschluß ist die Voraussetzung für die Promotion zum Doktor-Ingenieur (Dr.-Ing.).

Die Unterscheidung von Ingenieurschulen und Technischen Hochschulen im technischen Unterrichtswesen bringt den Bedarf an unterschiedlich ausgebildeten Mitarbeitern zum Ausdruck, der in der ingenieurwissenschaftlichen Praxis besteht. Die Ingenieurschulen haben außerdem die wichtige Funktion gehabt, befähigten Absolventen von Realschulen und vergleichbaren Einrichtungen, die zunächst — überwiegend in der Industrie — berufstätig wurden, eine qualifizierte Ausbildung zu eröffnen, die ihnen im späteren Beruf weitgehende und nicht selten die gleichen Möglichkeiten wie Diplomingenieuren erschloß.

(2) Die Ausbildung an den Ingenieurschulen, teilweise auch an den Technischen Hochschulen ist in der Vergangenheit sehr weitgehend, wenn nicht ausschließlich von einer stark anwendungs- und objektbezogenen Lehre bestimmt gewesen. Der rasche Fortschritt auf allen Gebieten der Wissenschaften und der beruflichen Praxis läßt jedoch derartig anwendungs- und objektbezogene Studieninhalte rasch veralten. In zunehmendem Maße hat sich deshalb die Auffassung durchgesetzt, daß das traditionelle Muster der Ausbildung durch eine Unterrichtsweise ersetzt werden muß, die von den mathematisch-physikalischen Grundlagen ausgeht, wobei die Anwendungen nicht so sehr in der Beziehung zu einzelnen Objekten als vielmehr im übergreifenden methodischen Zusammenhang zu vermitteln sind.

Diese Entwicklung ist nicht abgeschlossen. Um so mehr kommt es für die künftige Gestaltung der Ingenieurausbildung darauf an, bei der auch weiterhin erforderlichen Differenzierung der Ausbildungsziele und -inhalte die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die notwendige wissenschaftliche Fundierung des Studiums stattfinden kann.

II. Entwicklung der Studentenzahlen

(1) In der folgenden Tabelle sind die Zahlen der deutschen Studenten an allen Hochschulen des Bundesgebiets (wissenschaftliche und übrige Hochschulen) sowie die Studentenzahlen der Technischen Hochschulen und der Ingenieurschulen seit 1952 dargestellt.

Für die ingenieurwissenschaftlichen Fächer an den Technischen Hochschulen ist bis etwa 1962 eine starke Zunahme der Studentenzahlen festzustellen. Auf diese Zunahme folgte ein Rückgang, der sich in den letzten Jahren zu verlangsamen scheint.

An den Ingenieurschulen war die Zunahme der Studentenzahlen seit 1952 stärker als an den Technischen Hochschulen. Seit etwa 1966 ist eine Stagnation bzw. ein Rückgang in der Zunahme der Studentenzahl zu beobachten.

Die Gesamtzahl der Studenten vergleichbarer Fächer an Ingenieurschulen und Technischen Hochschulen liegt infolge der Verschiebung in den Anteilen der beiden Ausbildungsbereiche seit etwa 1964 konstant bei rund 90 000.

Die starke Zunahme bei den Ingenieurschulen, vor allem in den 1960er Jahren, ist u. a. durch die Errichtung neuer und den Ausbau bestehender Ausbildungsstätten zu erklären. Der Rückgang der Studentenzahlen an den Technischen Hochschulen ist in mehreren Ländern der westlichen Welt zu beobachten. Dafür werden verschiedene Gründe angegeben. Neben einem möglichen Desinteresse der Jugend an der technischen Entwicklung, das sehr unter-

Jahr	Studenten			Relation	
	insgesamt	Technische Hochschulen	Ingenieur-schulen	b + c in % von a	$\frac{c}{b}$
	a	b 1)	c		
1952	132 800	22 000 (29 600)	18 800	30,7	0,85
1954	140 500	23 200 (31 700)	22 700	32,7	1,0
1956	162 800	26 500 (35 200)	37 400	39,3	1,4
1958	192 900	30 000 (40 100)	35 900	34,2	1,2
1960	239 500	32 200 (43 600)	41 300	30,7	1,3
1962	279 400	34 500 (47 300)	49 700	30,1	1,4
1964	303 900	33 700 (48 200)	56 600	29,7	1,7
1966	316 300	31 600 (48 500)	58 900	28,6	1,9
1968	348 700	29 800 (52 500)	59 500	25,6	2,0

1) In der Spalte b werden in der ersten Zeile die Studenten in den mit Spalte c vergleichbaren Fächern aufgezählt, nämlich Bauingenieurwesen, Geodäsie, Maschinenbau, Elektrotechnik, Bergbau und Hüttenwesen, Architektur. Darunter stehen (in Klammern) die Gesamtzahlen der Studenten an Technischen Hochschulen, die auch die nichtingenieurwissenschaftlichen Fächer einschließen. Im folgenden werden nur die in der Spalte b nicht geklammerten Zahlen verwendet.

schiedlich motiviert sein kann, wird vor allem angeführt, daß die Abiturienten bzw. Absolventen entsprechender Schulen nur sehr unvollkommene Vorstellungen von der Berufswelt des Ingenieurs und der Ausbildung an Technischen Hochschulen besitzen. Für eine gezielte Berufs- und Studienberatung ergäbe sich hieraus eine wichtige und dankbare Aufgabe. Manches spricht auch dafür, daß das Studium der Ingenieurwissenschaften wegen seiner verhältnismäßig hohen Anforderungen in den exakten Grundlagen (Mathematik, Mechanik, Thermodynamik) gescheut wird. Das könnte auch die in den letzten Jahren beobachtete Bevorzugung von Fächern erklären, die einen weniger verbindlichen Lehrstoff vermitteln.

Jedenfalls hat dieser Rückgang dazu geführt, daß in einer ständig expandierenden Industrie sich ein Mangel an qualifizierten Ingenieuren zu zeigen beginnt. Die Aussichten der Hochschul- oder Ingenieurschul-Absolventen sind heute besser als je zuvor. Manche Erfahrungen sprechen dafür, daß diese Situation, wenn auch mit einer gewissen Phasenverschiebung, einen beträchtlichen Anstieg in der Zahl der Studienbewerber bewirken kann, den eine gezielte Studien- und Berufsberatung beschleunigen würde. Trotzdem wird

die künftige Gestaltung der Ausbildung an dem Tatbestand des gegenwärtig rückläufigen Interesses am ingenieurwissenschaftlichen Studium nicht vorübergehen dürfen.

(2) Die Überlegungen zur künftigen Gestaltung der Ausbildung im Gesamtbereich der Ingenieurwissenschaften müssen sich, gerade auch hinsichtlich der Studentenzahlen, mit der Frage befassen, ob die bisherige vollständige Trennung der Ausbildungsgänge der Ingenieurschulen und der Technischen Hochschulen weiterhin sinnvoll ist oder ob diese nicht vielmehr in geeigneter Weise zusammengeführt und miteinander verbunden werden sollen. Hierbei werden auch die in dem Strukturplan für das Bildungswesen vorgelegten Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Gestaltung und zum Umfang der Sekundarstufe II zu berücksichtigen sein. Hiernach ist davon auszugehen, daß künftig nach einer zwölf- bis dreizehnjährigen Schulzeit das Abschlußzeugnis der Sekundarstufe II allgemein zur Voraussetzung für die Ausbildung im Hochschulbereich und damit auch für die Studiengänge sein wird, die bisher im Rahmen von Ingenieurschulen angeboten wurden. Diese Gestaltung der Sekundarstufe II wird bereits durch die Einrichtung von Fachoberschulen vorbereitet.

Diese Regelungen stellen gegenüber den bisherigen Verhältnissen eine tiefgreifende Änderung dar.¹⁾ Die künftig veränderten Ausbildungsbedingungen im schulischen Bereich werden es zwingend notwendig machen, die Studiengänge und Studieninhalte der bisherigen Ingenieurschulen vollständig neu zu fassen.

Da der Abschluß der Sekundarstufe II auch das normale Eingangsniveau für die Technischen Hochschulen werden wird, entsteht weiterhin die Frage nach der Verteilung der Studienanfänger auf die beiden Ausbildungsgänge bzw. unter diesem Gesichtspunkt die Frage der Zusammenführung der bisher getrennten Ausbildungsgänge.

(3) Im Prinzip besteht zwar schon seit langem eine völlige Durchlässigkeit zwischen den Technischen Hochschulen und den Ingenieurschulen. Wie weit davon jedoch in Wirklichkeit Gebrauch gemacht wird, zeigt z. B. die Statistik für das Jahr 1965. Von rund 33 000 deutschen Studenten an den Technischen Hochschulen hatten 1 853 Studenten, also 5,6 %, das Abschlußexamen einer Ingenieurschule. Dagegen hatten von rund 58 200 Ingenieurschulstudenten nur 291, also 0,5 %, vorher eine Technische Hochschule besucht. Der Übergang von einer Ingenieurschule zu einer Technischen

¹⁾ In der Vergangenheit ist der Anteil der Studenten an Ingenieurschulen, die das bisherige Abitur erworben hatten, sehr gering gewesen; er betrug im Jahre 1958 1,9 %, 1961 1,8 %, 1966 3,0 % und 1968 3,3 %.

Hochschule wurde also rund sechsmal häufiger genutzt als der umgekehrte Weg.

Die Gründe für diese einseitige Bevorzugung des Übergangs zur Technischen Hochschule dürften nicht zuletzt in dem höheren Prestige zu suchen sein, das der Besuch einer Technischen Hochschule und das bisherige Diplomexamen angeblich verleihen. Demgegenüber erscheint der Übergang von der Technischen Hochschule zur Ingenieurschule als Abstieg, den man gerne vermeidet. Dabei muß der graduierte Ingenieur, der zu einem Hochschulstudium übergeht, diesen Entschluß mit einer Ausbildungszeit (Praktikum, Ingenieurschule, Hochschule, Diplomarbeit) von fast zehn Jahren teuer erkaufen; die bei guten Noten gewährte Anrechnung von zwei Semestern kann wegen der Fülle des Lehrstoffs kaum ausgenutzt werden. Trotz prinzipieller Durchlässigkeit ist das jetzige System der Ingenieurausbildung faktisch vergleichsweise starr.

(4) Infolge von Ausbaumaßnahmen — vor allem der Vermehrung von Lehrstühlen in den Grundlagenfächern — und infolge der abnehmenden Studentenzahlen hat sich die Ausbildungssituation für die ingenieurwissenschaftlichen Fächer der Technischen Hochschulen verbessert; es bestehen kaum noch Zulassungsbeschränkungen. Trotzdem hat sich der Notendurchschnitt gerade in den theoretischen Fächern, die die Grundlage der Ausbildung sind, nicht gehoben. Es läßt sich daher vermuten, daß viele Studienanfänger ihre Begabung falsch einschätzen. Infolgedessen finden sie sich gerade in der Phase des Studiums vor der Vorprüfung überfordert, in der die theoretischen Grundlagen erarbeitet werden müssen. Die stärker auf Anwendungen ausgerichtete Ingenieurschulausbildung würde den Interessen und Fähigkeiten dieser Studenten vermutlich wesentlich mehr entgegenkommen. Die lange Studiendauer¹⁾ in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern dürfte vergleichbare Ursachen haben.

(5) Das Verhältnis der Zahlen, in dem graduierte Ingenieure und Diplomingenieure aus der Ausbildung hervorgehen, kann annähernd berechnet werden, wenn man den in der Tabelle auf Seite 201 aufgeführten Quotienten c/b mit dem Quotienten multipliziert, der sich aus dem Verhältnis der mittleren Studiendauer von Hochschul- zu Ingenieurschulstudenten ergibt. Dieser Faktor dürfte zwischen 1,5 und 2,0 liegen. Nimmt man für den Quotienten c/b einen Wert von 1,8 an, so erhält man eine Relation von etwa 3 graduierten Ingenieuren auf einen Diplomingenieur. Ein ähnliches Ergebnis liefert der Vergleich der Zahlen der erfolgreichen Absolventen

¹⁾ Die durchschnittliche Studiendauer deutscher Studenten bis zum Diplomexamen betrug — jeweils im Wintersemester 1959/60 und im Sommersemester 1965 — im Bauwesen 11,3 und 11,9; im Maschinenbau einschließlich Schiffbau 10,0 und 11,9; im Flugzeugbau 10,3 und 12,7; in der Elektrotechnik 10,8 und 11,7 Semester.

der beiden Ausbildungsarten. Vom Bedarf her gesehen, der selbstverständlich von der Art des jeweiligen Betriebs und der Ausbildung nicht unabhängig ist, spricht manches dafür, daß diese Relation eher bei 1 : 4 als bei 1 : 3 liegen könnte. Eine entsprechend stärkere Betonung einer reformierten praxisorientierten Ausbildung käme somit Studienbewerbern wie der Praxis gleichermaßen entgegen.

III. Konsequenzen für die Neugestaltung der Ausbildung

Aus den vorstehenden Überlegungen ergibt sich, daß die künftige Gestaltung der Ingenieurausbildung an folgenden Gesichtspunkten orientiert werden muß:

- Die schnell fortschreitende Mathematisierung und die Theoretisierung der Ingenieurwissenschaften müssen gerade auch in Verbindung mit einer praxisorientierten Ausbildung angemessen berücksichtigt werden.
- Die Ausbildung muß die Wahl zwischen einem praxisorientierten, etwa dreijährigen, und einem längeren, vorwiegend theoretisch ausgerichteten Studium eröffnen.
- Die Entscheidung für einen der beiden Studiengänge sollte erst zu einem Zeitpunkt getroffen werden müssen, in dem der Student seine Fähigkeiten und Interessen selbst sachgerecht einschätzen kann.
- Die einmal getroffene Entscheidung sollte sich später mit einem möglichst geringen Zeitaufwand revidieren lassen.

Für die organisatorische Lösung dieser Probleme bietet sich unter der Voraussetzung einer inhaltlichen Neuordnung der Ausbildungsziele und -inhalte die integrierte Gesamthochschule an. Bevor auf spezielle Fragen der integrierten Gesamthochschule im Bereich der Ingenieurwissenschaften eingegangen wird, sei die Ingenieurausbildung in einigen europäischen und außereuropäischen Ländern und in der Bundesrepublik betrachtet.

IV. Vergleich mit der Ingenieurausbildung anderer Staaten

In den beigefügten Abbildungen 1 und 2 (S. 211 f.) sind die Ausbildungssysteme in der Bundesrepublik, in den USA, in Frankreich und in osteuropäischen Staaten wiedergegeben. Die Unterlagen stammen von Kennern der nationalen Verhältnisse und geben einen systematisch zusammenfassenden Überblick; nicht auszuschließen ist, daß örtliche Besonderheiten auftreten. Alle Systeme der Abbildungen 1 und 2 beziehen sich im wesentlichen auf das Studium des Maschinenbaus. Für das bundesdeutsche System (Abb. 1) diente die Technische Hochschule München als Beispiel.

— Bundesrepublik Deutschland (Abb. 1, S. 211)

Hier sind die Ausbildungssysteme graphisch dargestellt, die vorstehend bereits beschrieben wurden. Die Diplomarbeit (linker Block) beendet ein nominell achtsemestriges Studium an der Technischen Hochschule und kann erst nach bestandener Hauptprüfung begonnen werden. Die weitere Ausbildung (Dissertation, später evtl. Kontaktstudium) zeigt bereits Bekanntes. Der rechte Block entspricht der heutigen Ingenieurschule mit dem möglichen Übergang zur Technischen Hochschule (in Abb. 1 aus Platzmangel nicht eingezeichnet). Der mittlere Block stellt die zu erwartende Fachhochschule mit den möglichen Übergängen zur Technischen Hochschule dar. Auf die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden in Ingenieurschulen und Technischen Hochschulen wird nicht näher eingegangen.

— USA (Abb. 1, S. 211)

Das Unterrichtssystem in USA verkörpert das konsequente konsekutive System. Jeder künftige Master muß erst die ebenfalls berufsqualifizierende Bachelorprüfung abgelegt haben. Die Entscheidung zwischen Kurz- und Langstudium braucht erst nach zehn Semestern getroffen zu werden. Auch ein Wechsel des Studienfaches ist zu diesem Zeitpunkt noch möglich. Diesen Vorteilen steht der Nachteil gegenüber, daß vor allem der Hochbegabte zu viel Zeit mit dem Lehrstoff für das Bachelorexamen verbringen muß. In der Praxis gleicht sich das durch das sehr unterschiedliche Niveau der einzelnen Universitäten aus. Die polytechnische Ausbildung (rechter Block) läuft fast beziehungslos neben der Universitätsausbildung.

— Frankreich (Abb. 2, S. 212)

Die Darstellung beruht auf einer Studie des Deutsch-Französischen Ständigen Büros Grandes Ecoles — Technische Hochschulen der Westdeutschen Rektorenkonferenz vom Februar 1968. Sie zeigt Beispiele recht verschieden strukturierter Hochschulen, die zur Verleihung von Ingenieur-Diplomen berechtigt sind. Für die meisten Hochschulen sind nach dem etwa dem Abitur entsprechenden Schulabschluß zweijährige Vorbereitungskurse verbindlich. Die einzelnen Schulen können verschiedenen Ministerien unterstehen, da es für das Erziehungswesen keine ausschließliche Zuständigkeit gibt. Das erklärt auch die unterschiedliche Struktur der einzelnen Hochschulen. Den Doktorgrad können nur Universitäten verleihen, die jedoch vom Ingenieur-diplomé keine weitere Zulassungsprüfung für den Beginn der Promotionsarbeit verlangen.

— Osteuropäische Staaten (Abb. 2, S. 212)

Innerhalb der osteuropäischen Staaten bestehen gewisse Unterschiede, so daß die Skizze nur exemplarisch aufzufassen ist. Kennzeichnend ist die mehrfache Unterbrechung des Studiums durch praktische Tätigkeit. Insbesondere werden nach dem bestandenen Ingenieurexamen zwei Jahre Industrietätigkeit verlangt, nach deren Ablauf erst über die weitere Ausbildung zum Kandidaten (etwa dem Dr.-Ing. der Bundesrepublik entsprechend) entschieden wird. Auffallend ist die lange Ausbildungszeit für alle Ingenieure.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Ingenieurausbildung in den einzelnen Ländern aufgrund von nationalen Traditionen, von unterschiedlichen Schulsystemen im Sekundarbereich oder auch von Bildungsplanung erhebliche Unterschiede aufweist. Zur Bewältigung der im vorigen Abschnitt aufgeführten Probleme bietet keines der beschriebenen Systeme geeignete Lösungen. Eine der integrierten Gesamthochschule vergleichbare Lösung ist bisher im Ausland nicht anzutreffen.

V. Ingenieurausbildung in der integrierten Gesamthochschule

(1) Das Planen einer Gesamthochschule bietet neben dem Risiko von Fehleinschätzungen den entscheidenden Vorteil, die notwendigen grundlegenden Reformen auf eine neue Basis stellen zu können. Das gilt sowohl für die Bestimmung der Tätigkeitsbereiche und Studienziele als auch die Anpassung der Studiengänge an die veränderten Bedingungen. Die Unterrichtsmethoden der jetzigen Ingenieurschulen und der Technischen Hochschulen können nicht ohne Änderung übernommen werden, sondern müssen vollständig auf die Studienziele und die hieraus abgeleiteten Inhalte der Studiengänge ausgerichtet werden. Örtliche Besonderheiten können ebenso berücksichtigt werden, wie sich örtliche Traditionen, die inhaltsleer geworden sind, ohne Zwang beseitigen lassen.

(2) Im folgenden wird ein Modell für die Ingenieurausbildung in einer integrierten Gesamthochschule dargestellt (vgl. Abb. 3, S. 213).

Die Ausbildung ist dadurch gekennzeichnet, daß die bisher an Ingenieurschulen und Technischen Hochschulen nebeneinander bestehenden Studiengänge Teile einer Organisation werden, deren Entscheidungsgremien die Studienziele und Studieninhalte festlegen. Die Ausbildung beginnt mit zwei gemeinsamen Studienjahren (Grundstudium) mit Zwischenprüfungen nach jedem Studienjahr und gliedert sich dann in einen praxisorientierten und einen überwiegend theoretisch ausgerichteten Studiengang. Die Hochschullehrer nehmen nach Maßgabe ihrer Aufgabenstellung an der Forschung

teil (vgl. Bd. 1, S. 92 ff.). Beide Ausbildungsgänge sind gleich wichtige und gleichwertige Teile einer einheitlichen akademischen Körperschaft. Es sei hier vorsorglich erwähnt, daß das künftige dreijährige Studium keine Fortsetzung der bisherigen Ausbildung auf der Ingenieurschule ist, sowenig wie das künftige theoretisch ausgerichtete Studium eine Fortsetzung der Ausbildung auf den heutigen Technischen Hochschulen bedeuten kann. Beide Studiengänge einer integrierten Gesamthochschule müssen neu konzipiert werden. Die integrierte Gesamthochschule stellt zwar einen starken Eingriff in die bestehenden Ausbildungssysteme dar, bietet aber auch die Aussicht, die gestellten Probleme bewältigen zu können.

Nach dem Grundstudium, d. h. erst nach zwei Jahren muß der Student sich für das seine weitere Ausbildung bestimmende und diese zugleich differenzierende Studienziel entscheiden, wobei auch die Ergebnisse der Zwischenprüfungen eine Rolle spielen werden.

Im praxisorientierten Studium folgt ein weiteres Studienjahr, in dem die speziellen Anwendungen stärker betont werden. Das Studium wird mit einer Prüfung und einer kurzen Arbeit abgeschlossen. Der Absolvent erhält den Titel Diplomingenieur.

Entscheidet sich der Student für das vorwiegend theoretisch ausgerichtete Studium, so folgen auf die beiden ersten Studienjahre zwei weitere, in denen das Gewicht auf der theoretischen Ausbildung liegt. In Semesterarbeiten und in der abschließenden Arbeit soll der Student auch an die Methodik wissenschaftlicher Forschung herangeführt werden. Das Studium wird durch eine Prüfung sowie eine Arbeit beendet. Der Absolvent erhält ebenfalls den Titel Diplomingenieur. Es ist noch zu prüfen, ob dieser Studiengang für einzelne Fächer auf fünf Jahre — einschließlich der Zeit der Prüfung und Diplomarbeit — verlängert werden muß.

Wegen der charakteristischen Gabelung der Studiengänge sei dieses Modell hier „Y-Modell“ genannt. Das wesentlichste Kriterium für seine Brauchbarkeit liegt darin, daß sich Studiengänge mit solchen Studieninhalten finden lassen, die gleichzeitig als Grundlage für die späteren inhaltlich und zeitlich differenzierten Studienabschnitte dienen können. Bei der Wahl der zwei gemeinsamen Studienjahre besteht keine große Freiheit. Offensichtlich ist ein Jahr für eine gründliche Selbstprüfung des Studenten zu kurz und bei drei gemeinsamen Studienjahren hätte man schon das streng konsequente System, das gegenüber dem Y-Modell die schon im vorigen Abschnitt (USA-Ausbildung) erwähnten Nachteile besäße.

Die bisher an den Ingenieurschulen und den Technischen Hochschulen angebotenen Studiengänge dürften es kaum erlauben, für zwei gemeinsame Studienjahre sinnvolle Studieninhalte zu finden.

Unter den künftig veränderten und ausgeglichenen Voraussetzungen für die Zulassung zum Studium kann aber auch die bisher getrennte Ausbildung der schnell fortschreitenden Mathematisierung und Theoretisierung der Ingenieurwissenschaften angepaßt werden, ohne daß die praxisorientierte Ausbildung aufzugeben ist. Damit lassen sich genügend Studieninhalte für zwei gemeinsame Jahre finden, ohne die Systematik der Ausbildung in beiden Studiengängen zu gefährden. Erwünscht wäre auch, wenn sich ein gemeinsames Grundstudium für mehrere Fachbereiche entwickeln ließe.

Das Diplomexamen des vorwiegend theoretisch orientierten Studiums ist Voraussetzung für eine Promotion, die im Rahmen eines Aufbaustudiums erreicht werden kann. Durch zusätzliche Studien muß auch dem Absolventen des praxisorientierten Studiums die Möglichkeit gegeben werden, über das Diplomexamen des vorwiegend theoretisch ausgerichteten Studiums in das Aufbaustudium und zur Promotion zu gelangen.

Für die Absolventen jedes Studienganges sollte die Möglichkeit zu Kontaktstudien (vgl. Bd. 1, S. 77 f.) vorgesehen werden.

Die integrierte Gesamthochschule wird somit innerhalb einer Organisation vier verschiedene Studiengänge vereinen:

- praxisorientiertes Studium (Abschluß: Diplom),
- vorwiegend theoretisch orientiertes Studium (Abschluß: Diplom),
- Aufbaustudium (Abschluß: Zertifikat oder Promotion),
- Kontaktstudium.

(3) Das hier beschriebene Y-Modell berücksichtigt keine praktische Arbeitszeit in der Industrie, in Forschungsanstalten, in Ingenieurbüros oder bei Behörden, wie sie in vielen Fachbereichen vorgeschrieben ist. Als Beispiel seien in der nachfolgenden Übersicht die an der Technischen Hochschule München vorgeschriebenen Zeiten dargestellt (Stand April 1970):

Fachbereich	Praxis (in Monaten)
Physik	2
Geologie	2
Geographie	6
Biologie	6
Bauwesen	3
Vermessungswesen	3
Architektur	8
Maschinenbau	6
Elektrotechnik	6
Landwirtschaft und Gartenbau	12
Brauwesen	12

An anderen Hochschulen sind teilweise andere Zeiten vorgeschrieben, im Bauwesen und bei der Architektur ist das Praktikum zum Teil abgeschafft. Fast einheitliche Regelungen liegen für Maschinenbau und Elektrotechnik vor. Hier ist ein Grundpraktikum vor dem Studium oder vor dem Vorexamen abzuleisten, der Rest als Fachpraktikum während des Studiums. Für die Gesamthochschule ist zu beachten, daß die Ingenieurschulen derzeit ein gelenktes Praktikum von zwei Jahren vor dem Studium vorschreiben. Es müßte also für die verschiedenen Ausbildungsgänge und -ziele in jenen Fächern, in denen das Praktikum als unverzichtbarer Teil der Ausbildung angesehen wird, ein angemessener Wert ermittelt werden.

Ein entsprechendes Modell ist in Abbildung 4 (S. 214) skizziert, in dem ein Grundpraktikum von neun Wochen vor Studienbeginn und ein zusammenhängendes Fachpraktikum von sechs oder sieben Monaten nach dem ersten Studienjahr vorgesehen ist. Das Grundpraktikum soll der ersten Orientierung in der künftigen Berufswelt dienen, es ist ebenso gelenkt wie das spätere Fachpraktikum. Bei der hier vorgeschlagenen zusammenhängenden Zeit von sechs bis sieben Monaten läßt sich eine Lenkung sehr viel effektiver durchführen als bei der derzeitigen Regelung an den Technischen Hochschulen mit mehreren kurzen Arbeitszeiten in der vorlesungsfreien Zeit. Da die vorlesungsfreie Zeit in erster Linie dazu dienen soll, den Lernstoff zu vertiefen, Rückstände aufzuholen und Studienarbeiten abzuschließen, ist ihre Belegung mit dem Praktikum ohnehin nicht gerechtfertigt. Während der hier vorgesehenen sechs bis sieben Monate können auch Arbeitszeiten in Planungs- und Konstruktionsbüros angerechnet werden.

(4) Die Errichtung von Gesamthochschulen darf nicht dazu führen, daß in den technischen Ausbildungsinstitutionen eine Lücke entsteht. Zusammen mit ihrem Ausbau muß auch der Ausbau der Fachschulen und Technikerschulen gefördert werden, damit die notwendige Relation zwischen Ingenieuren, Technikern und Facharbeitern bestehen bleibt. Eine einseitige Bevorzugung eines Ausbildungsganges würde für Staat, Industrie und Handwerk nachteilige Folgen haben.

VI. Vorbereitende Maßnahmen

Die dargelegten Ausführungen zeigen, daß die Einrichtung einer Gesamthochschule eine durchgreifende Änderung der Ingenieurausbildung bedeutet. Sie bietet die Möglichkeit, Mängel jetziger Systeme auszugleichen und berechtigte Kritik zu berücksichtigen. Es

gilt, einen umfangreichen Optimierungsprozeß durchzuführen, der stufenweise mindestens folgende Gesichtspunkte berücksichtigen muß:

- Ermittlung der Ausbildungsziele und Strukturierung des Tätigkeitsfeldes,
- Ermittlung und Festlegung der Studieninhalte, Studiengänge und Unterrichtsmethoden,
- Struktur des Ausbildungssystems (Durchlässigkeit),
- Personalstruktur,
- Personalbedarf,
- Raum- und Sachmittelbedarf (Lehre und Forschung),
- Investitionsbedarf,
- Formen der Verwaltung.

Nicht in allen Punkten wird völlige Entscheidungsfreiheit gegeben sein, da manches durch die äußeren Bedingungen mindestens für längere Zeit ganz oder teilweise vorgegeben bzw. festgelegt ist. Viele Einzelheiten lassen sich auch nur durch ein- oder mehrfache Iteration definitiv bestimmen.

Da es für die Gesamthochschule kein Vorbild gibt, dürfte sich dieser Optimierungsprozeß am ehesten durch kleine Arbeitsgruppen einleiten lassen, die sich örtlich innerhalb der einzelnen Fachbereiche bilden. Frühzeitiger gegenseitiger Kontakt zwischen den Fachbereichen und mit den entsprechenden Gruppen an anderen Hochschulorten und in anderen Bundesländern dürfte in übersehbarer Zeit zu einem Konsensus in den wesentlichen Fragen führen. Bei aller Berücksichtigung regionaler Besonderheiten wäre eine Gesamthochschule für die Ingenieurausbildung anzustreben, die für das Bundesgebiet in den entscheidenden Zügen einheitlich ist. Das wäre schon wegen der gegenseitigen Anerkennung von Prüfungen und der damit eng verbundenen Mobilität der Studenten notwendig.

Abbildung 1
Vergleich der Ingenieurausbildung

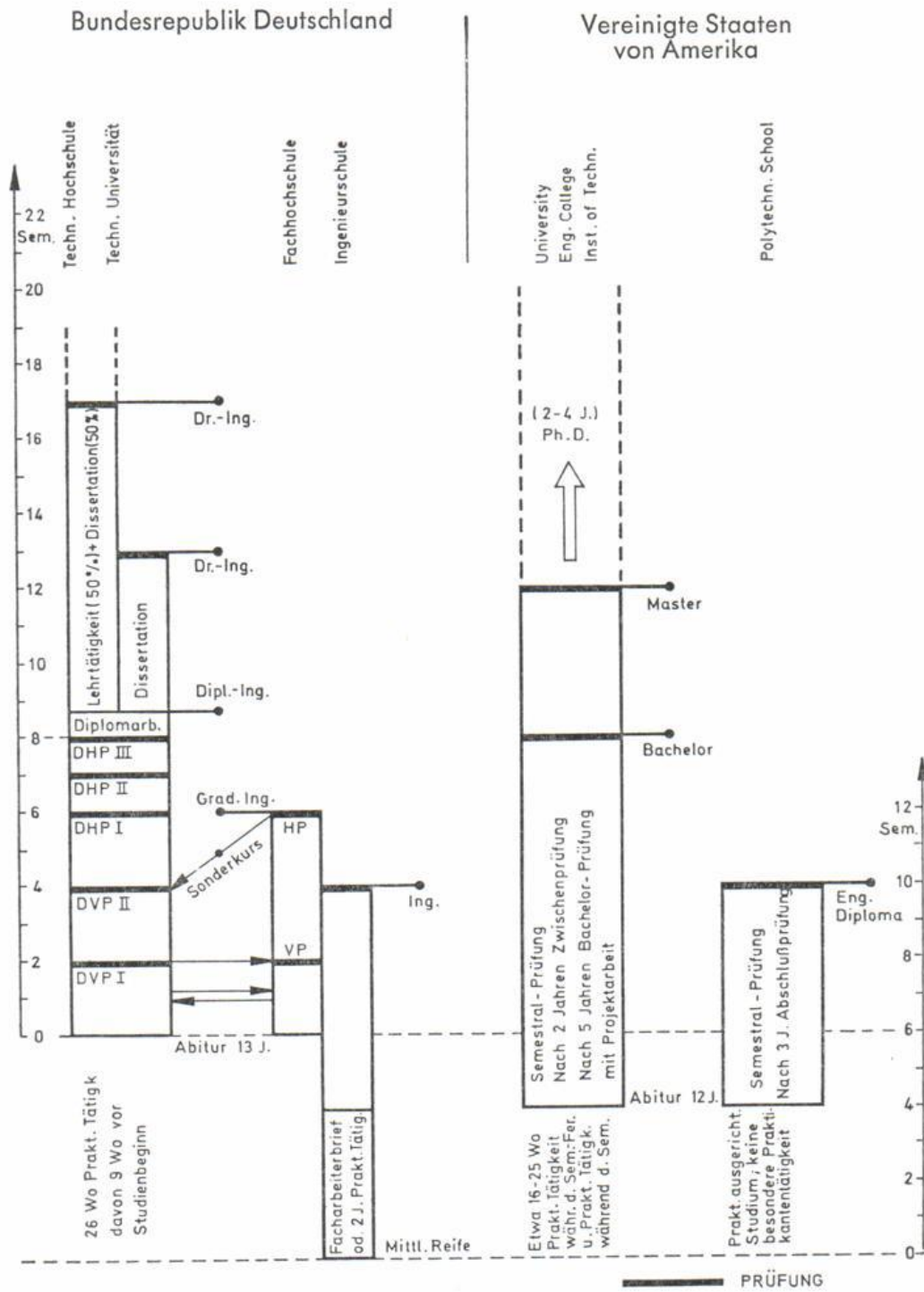


Abbildung 2
Vergleich der Ingenieurausbildung

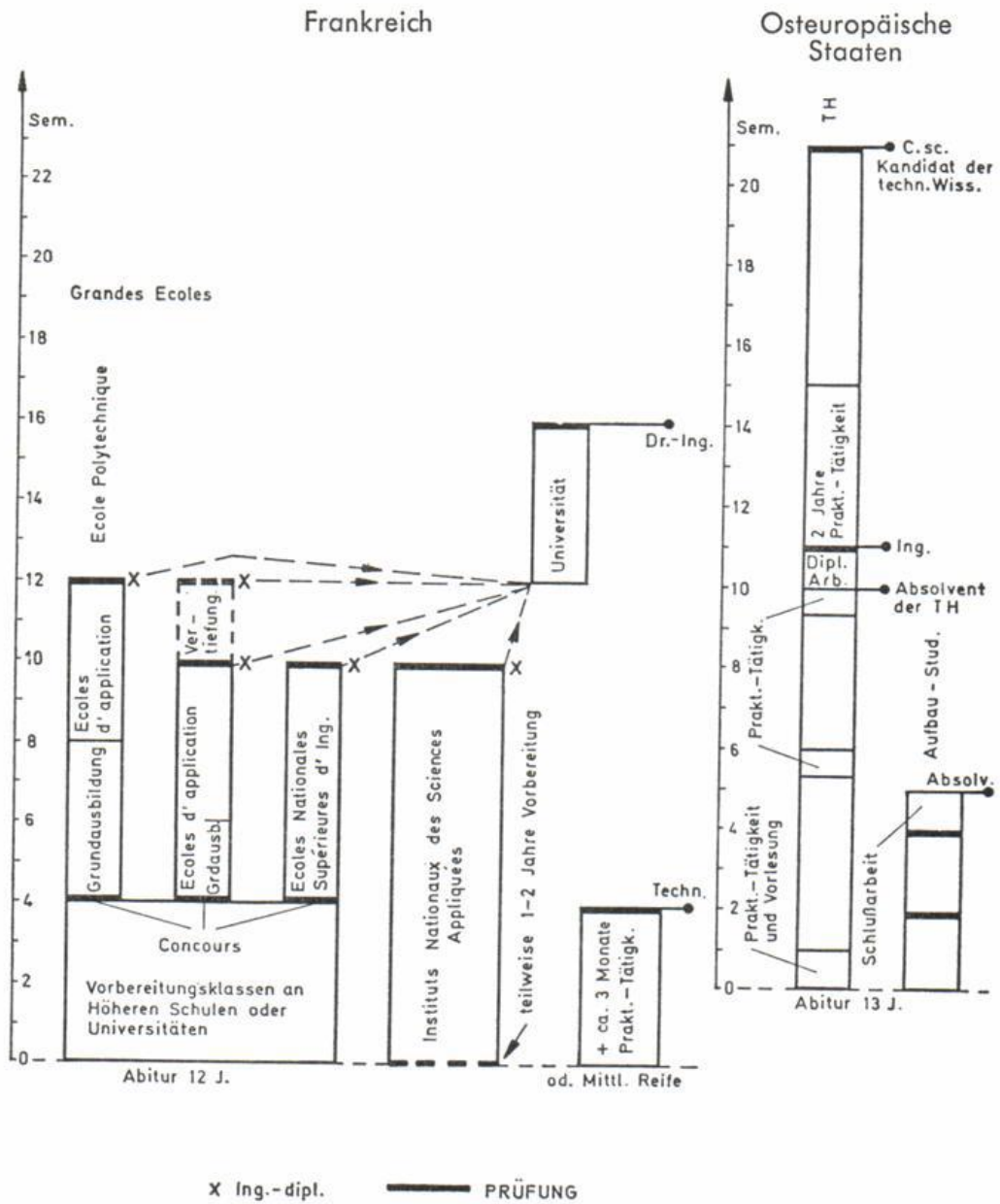


Abbildung 3
 Modell eines integrierten Ausbildungssystems
 (Y-Modell)
 ohne Praktikum

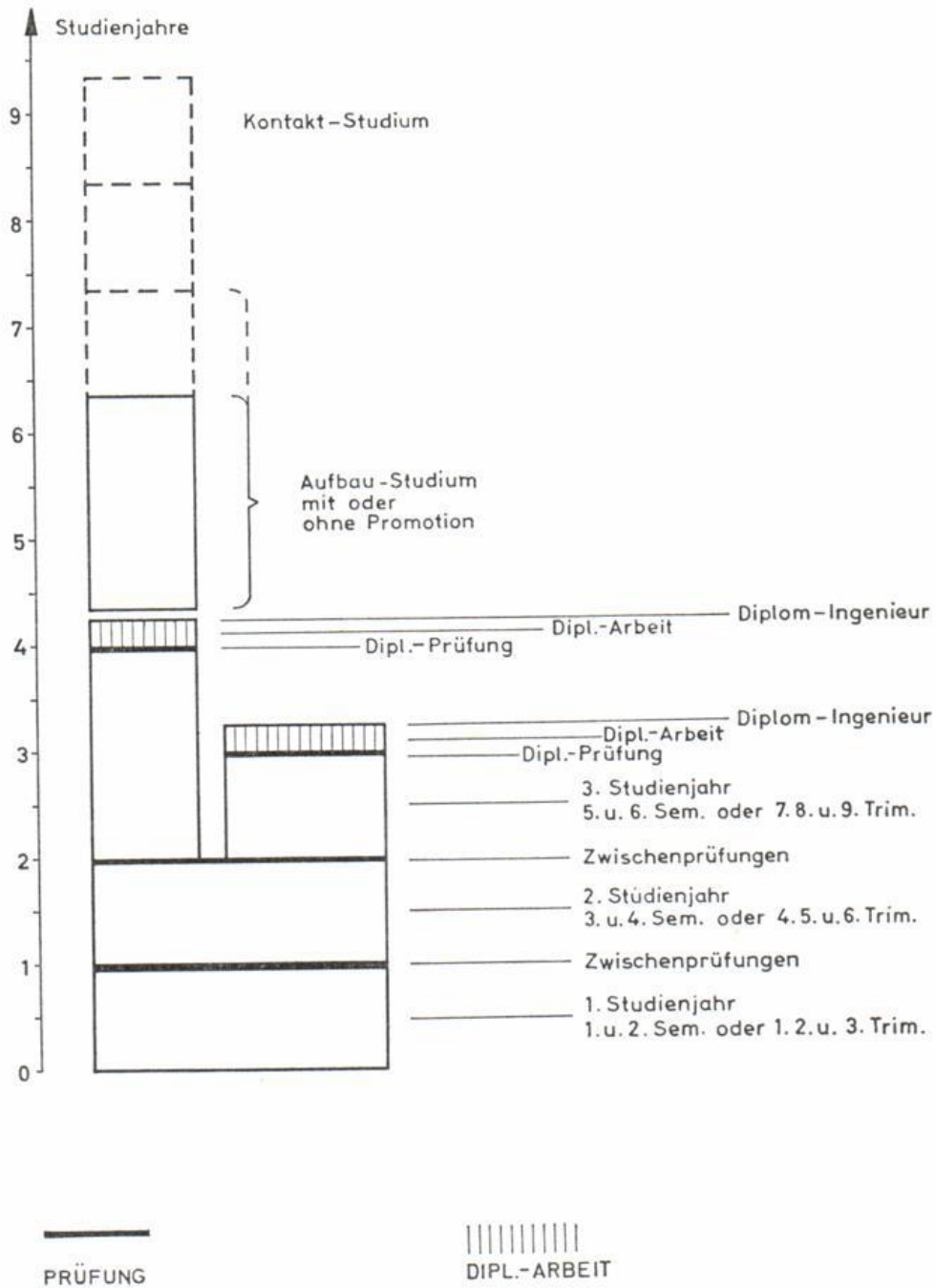
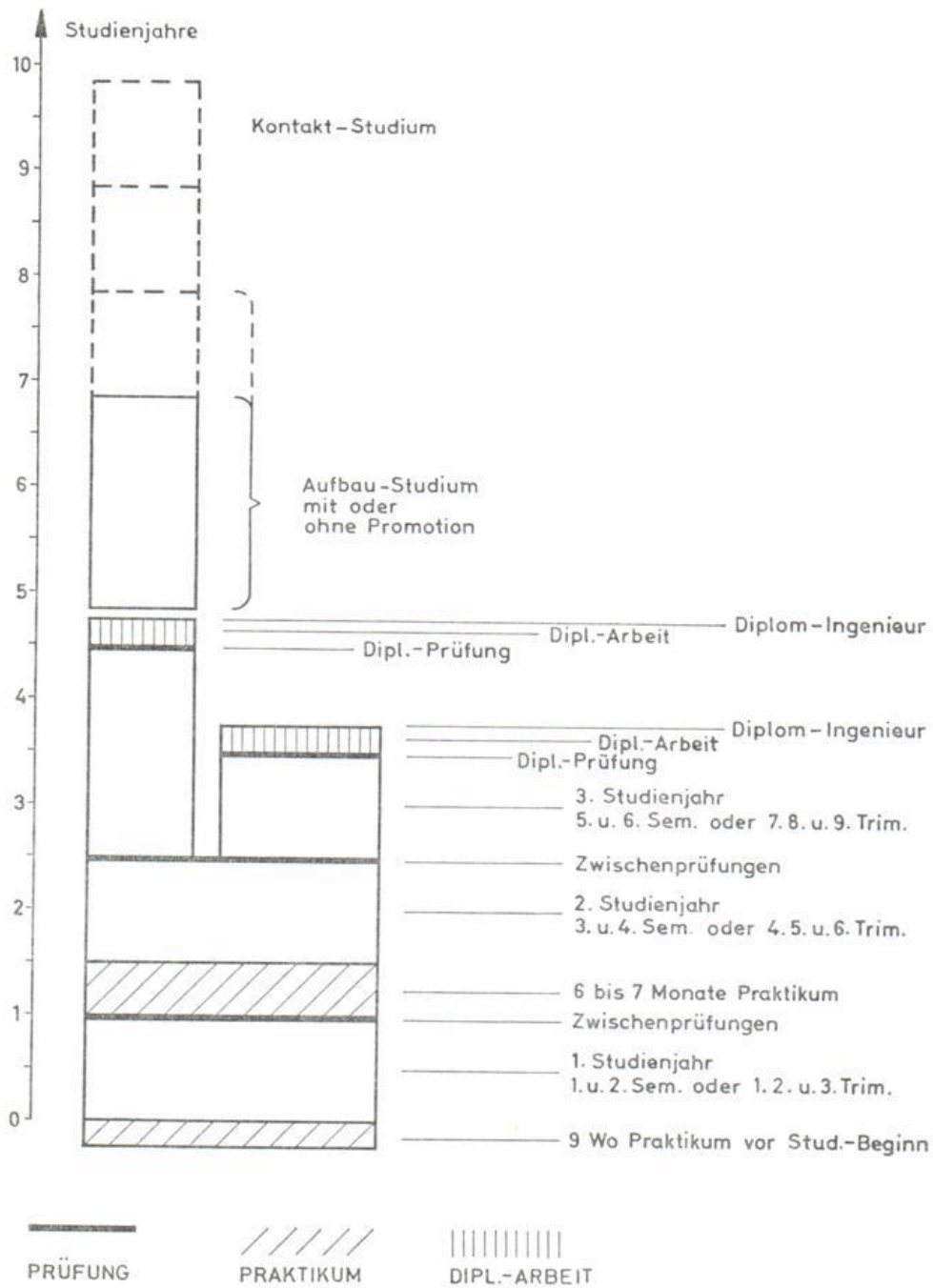


Abbildung 4
 Modell eines integrierten Ausbildungssystems
 (Y-Modell)
 mit Praktikum



Zur Gestaltung der Ausbildung für Sozialarbeit,
Sozialpädagogik und angrenzende Tätigkeitsbereiche

Inhalt	Seite
I. Tätigkeitsfeld	217
II. Ausbildung	218
1. Gegenwärtiger Stand	218
2. Gesichtspunkte für die künftige Gestaltung der Ausbildung	219
III. Beispiel für eine dreijährige Ausbildung	221
1. Ausbildungsziel	222
2. Fachliche Aspekte und Stoffgebiete	223
3. Praktika	225
4. Leistungsnachweise und Studienabschluß	226
5. Verwirklichung	226
6. Konsequenzen aus Veränderungen im Schulbereich	227
IV. Ausbildung für spezielle Funktionen	227

I. Tätigkeitsfeld

Das mit Sozialarbeit und Sozialpädagogik zunächst ganz allgemein umschriebene Tätigkeitsfeld ist durch folgendes gekennzeichnet:

- Sozialarbeit und Sozialpädagogik sind als Berufe, anders als z. B. die technischen und kaufmännischen Berufe, verhältnismäßig jung; in diesem Jahrhundert entstanden, beginnen sie erst ein professionelles Selbstverständnis zu gewinnen. Bezeichnend für die Entwicklung ist ein allmähliches Zusammenwachsen aus verschiedenen Teilberufen. Die einschlägigen Berufe, die ursprünglich überwiegend von Frauen ausgeübt wurden, werden inzwischen zunehmend auch von Männern gewählt.
- Das Tätigkeitsfeld befindet sich in einer Entwicklung, in der ständig neue Funktionsbereiche wie z. B. im Strafvollzug, hinzukommen. Die Wahrnehmung dieser Aufgaben gewinnt für die Gesellschaft quantitativ und qualitativ wachsende Bedeutung.

Ziel der Ausbildung für dieses Tätigkeitsfeld ist, Wissen und Haltungen zu vermitteln, die u. a. zur Wahrnehmung folgender Funktionen befähigen:

(1) Praktische Tätigkeit mit einzelnen und/oder mit Gruppen in folgenden Bereichen:

- Kindergartenerziehung, vorschulische Erziehung
- Hilfen für behinderte Kinder und Jugendliche
- Jugendpflege, Jugendbildung, Freizeithilfen
- Individuelle Erziehungshilfen (ambulante Jugendfürsorge)
- Heimerziehung
- Erziehungsberatung und Elternbildung
- Familienfürsorge, wirtschaftliche Hilfen
- Gesundheitsfürsorge
- Arbeit mit Inhaftierten, Bewährungs- und Entlassenenhilfe, Gerichtshilfe
- Altenhilfe
- Beschäftigungstherapie und Rehabilitation

(2) Leitende Funktionen

Zum Beispiel: Jugendamtsleiter, Heimleiter, Erziehungsleiter, leitende Aufgaben in Verbänden oder in Wohlfahrts- und Jugendorganisationen

(3) Theoretische und vor allem auch empirische Forschung auf dem Gebiet von Sozialarbeit und Sozialpädagogik

(4) Lehrtätigkeit in Ausbildung und Fortbildung

(5) Supervision

Für die meisten der genannten Funktionen ist die Supervision eine unentbehrliche Hilfe von besonderer Wichtigkeit. Einzelne Problemsituationen, einzelne Fälle, Fallgruppen und Gruppenerfahrungen werden mit fortschreitendem Betreuungsprozeß zugleich in der Einzelbeziehung oder in der Kollegengruppe mit einem Supervisor durchgearbeitet. Diese Methodik bietet der Problemlösung besondere Möglichkeiten und ergibt über die Erarbeitung breiterer Erfahrungen hinaus Grundlagen für die wissenschaftliche Auswertung.

Für diese Bereiche und Funktionen haben sich bisher im wesentlichen folgende Berufe entwickelt: Sozialarbeiter, Sozialpädagoge (Jugendleiterin), Erzieher (Kindergärtnerin), wobei Akademikern vorbehaltenen Funktionen bis heute überwiegend von fachlich nicht speziell Vorgebildeten wahrgenommen werden.

II. Ausbildung

II. 1. Gegenwärtiger Stand

Die Ausbildungsgänge der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen (Jugendleiterinnen) an Höheren Fachschulen (zum Teil bereits an Akademien, Fachhochschulen) und der Erzieher (Kindergärtnerinnen) an Fachschulen sind in den einzelnen Bundesländern zur Zeit nicht einheitlich geregelt. Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Sozialpädagogischen Ausbildungsstätten vom März 1967 und das Abkommen der Ministerpräsidenten vom Oktober 1968 zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Fachhochschulwesens haben Änderungen der Ausbildungswege nach sich gezogen, die noch nicht abgeschlossen sind. Nur mit gewissen Vorbehalten läßt sich deshalb sagen, daß die dreijährige Ausbildung der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen zur Zeit noch mittlere Reife und Berufserfahrung voraussetzt und nach einem weiteren berufspraktischen Jahr mit der staatlichen Anerkennung abschließt. Das gleiche gilt für die zweijährige Ausbildung des Erziehers (Kindergärtnerin), die ebenfalls mittlere Reife voraussetzt und in einigen Bundesländern ein weiteres berufspraktisches Jahr zur staatlichen Anerkennung erfordert.

An den wissenschaftlichen Hochschulen hat es bisher keinen eigenen Ausbildungsgang für diese Berufe gegeben, die vielmehr darauf angewiesen waren, ihren Nachwuchs aus den Absolventen verschiedener Studiengänge (Rechtswissenschaft, Volkswirtschaft, Psychologie, Pädagogik u. a.) zu rekrutieren. Eine spezifische Ausbildung in der Form eines Zusatzstudiums wird an einzelnen Univer-

sitäten angeboten, am ausgeprägtesten zur Zeit in Hamburg und Marburg sowie in Freiburg und Heidelberg mit jeweils unterschiedlichen Akzenten.

In letzter Zeit zeigen sich Ansätze, fachübergreifende Studiengänge für Sozialpädagogik und Sozialarbeit einzurichten (z. B. Bochum, Konstanz). Aufgrund der Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft vom März 1969 ist eine Hochschulausbildung eingeführt worden, die berufsbezogene Studienschwerpunkte vorsieht und als einen solchen das Berufsfeld „Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ enthält.

II. 2. Gesichtspunkte für die künftige Gestaltung der Ausbildung

a) Die gegenwärtige Ausbildungssituation kann nicht als befriedigend bezeichnet werden. Erkenntnisse und Methoden, die von der Forschung verschiedener Fachgebiete erschlossen wurden und in der Praxis dringend benötigt werden, bleiben ungenutzt. Die Ausbildung an den Fachschulen und Höheren Fachschulen muß entsprechend den steigenden Anforderungen an die Ausbildung, aber auch an das allgemeine Bildungsniveau angehoben und verbessert werden. Den Hochschulabsolventen, die für die leitenden Positionen benötigt werden, fehlt es überwiegend an einer zweckentsprechenden Ausbildung und an praktischer Erfahrung; in der Praxis müssen sie mit ausgebildeten Fachkräften zusammenarbeiten.

Die Ausbildungsmöglichkeiten zu koordinieren sowie ein abgestuftes und durchlässiges Ausbildungssystem einzurichten, ist auch durch die internationale Entwicklung geboten. Dabei geht es sowohl um die Angleichung von Ausbildungsgängen namentlich im europäischen Bereich als auch um die Befähigung von Absolventen deutscher Ausbildungsgänge zur Tätigkeit im Ausland (Entwicklungshilfe, internationale Organisationen) ¹⁾.

Ausdehnung und Bedeutung des Tätigkeitsfeldes wirken sich nicht nur auf die Anforderungen aus, die dem Ausbildungsniveau gestellt werden. Es muß auch davon ausgegangen werden, daß der Bedarf an entsprechend qualifizierten Fachkräften ganz erheblich ansteigen wird.

¹⁾ Vgl. die Entschließung des Minister-Komitees des Europarates über „Aufgabe, Schulung und beruflicher Status der Sozialarbeiter“ von 1967; ferner die Ausführungen auf der Internationalen Konferenz der Sozialschulen 1966 in Washington: „Die Ausbildung für die Aufgaben der sozialen Arbeit muß sich darauf einstellen, daß sie für die Ausübung einer Reihe verschiedener Funktionen und für die Praxis der sozialen Arbeit auf sehr verschiedenen Ebenen der Verantwortlichkeit vorbereiten muß. Diese Tatsache macht es notwendig, differenzierte Ausbildungsprogramme zu entwickeln, und zwar mit Rücksicht auf die verschiedenen Ebenen, auf denen die Ausbildungsprogramme angewandt werden sollen, aber auch im Hinblick auf die verschiedene Vorbildung der Studierenden“, (E. Blackey, Der Aufbau des Lehrplanes in der Ausbildung zur sozialen Arbeit — Die Grundlage für die berufliche Qualifikation. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. 1968. S. 38 f.)

b) Die künftige Gestaltung der Ausbildung wird die differenzierten Anforderungen des Tätigkeitsfeldes zu berücksichtigen haben, vor allem aber darauf achten müssen, daß die Ausbildung in Verbindung mit gleichzeitigen berufspraktischen Übungen eine dem Stand der wissenschaftlichen Entwicklung angemessene theoretische Fundierung gewährleistet. Im Mittelpunkt der beruflichen Tätigkeit steht der Umgang mit Menschen, der vor immer wieder neue Situationen stellt. Sie zu meistern und Lösungen zuzuführen, gibt es keine allgemeinverbindlichen Verhaltensmuster, die in der Ausbildung gewissermaßen als Rezepte zur Verfügung gestellt werden könnten. Auf der anderen Seite sind es gerade die Vielfalt der beruflichen Anforderungen und die Tendenz zur frühzeitigen Spezialisierung, die eine solide theoretische Fundierung in der Ausbildung verlangen. Die für die Berufsausübung wichtige eigene Erfahrung wird erst dann wirklich fruchtbar werden können, wenn sie theoretisch und an gesicherten Wissenstatbeständen reflektiert werden kann.

Die Ausbildung selbst ist gekennzeichnet durch das Ineinandergreifen von Forschung, Lehre und Praxis. Auch ihr praktisch-experimenteller Teil (s. u. III. 3) ist nach wissenschaftlichen Grundsätzen durchzuführen; ihm kommt für Lehrende und Lernende ein wissenschaftlicher Stellenwert zu. An die Lehrkräfte, die die theoretische und die praktische Ausbildung wahrnehmen, müssen die entsprechenden Anforderungen gestellt werden.

c) Für die Ausbildung werden verschiedene wissenschaftliche Disziplinen mit Beiträgen ineinandergreifen und zusammenwirken müssen, die für die künftige Berufspraxis grundlegende Bedeutung haben. Zu diesen Disziplinen gehören u. a. Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Rechtswissenschaft, Medizin. Welche Aspekte und welche Stoffgebiete aus diesen Disziplinen in die Ausbildungsgänge aufzunehmen sind, muß sorgfältig geprüft und aufeinander abgestimmt werden. Die Ausbildung darf einerseits keinesfalls überlastet werden. Andererseits muß bei der Bestimmung der Inhalte deutlich sein, daß es sich nicht um die Ausbildung von Pädagogen, Psychologen usw. in Spezialfächern, sondern um ein eigenständiges, aus der interdisziplinären Kooperation hervorgehendes Ausbildungsziel handelt, bei dem die Erfassung der psychosozialen Verhältnisse, ihrer Dynamik und der Möglichkeiten fördernder und helfender Einwirkungen im Vordergrund steht.

d) Die Einrichtung von Aufbaustudien ist gerade auf diesem Gebiet besonders wichtig. Seine Entwicklung macht außerdem eine ständige Fortbildung unentbehrlich. Die Möglichkeit zu Kontakt-

studien, in denen die Ausbildung aufgefrischt oder ergänzt werden kann, sollte deshalb von vornherein in die Konzeption einbezogen werden.

In gleicher Weise sollten Möglichkeiten zu weiterführenden oder ergänzenden Studien für bereits im Beruf Stehende vorgesehen werden. Empfohlen wird sich, diese Studienmöglichkeiten ebenfalls in der Form eines Kontaktstudiums anzubieten.

Eine Mitwirkung von Teilnehmern an Kontaktstudiengängen an der Durchführung von Lehrveranstaltungen des Studiums kann in erwünschter Weise dazu beitragen, die Beziehungen zwischen theoretischer Ausbildung sowie berufspraktischer Erfahrung und Anwendung zu vertiefen und zu veranschaulichen.

e) Wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung benötigen nicht nur dazu, die Ausbildungsbedingungen zu verbessern, auch die Arbeitsbedingungen im Beruf müssen den veränderten Erfordernissen angepaßt werden. Die Arbeitsbedingungen in diesem Bereich sind vielfach hinter den Erfordernissen zurückgeblieben. Es fehlt weithin an angemessenen Stellen; die Arbeitsmöglichkeiten werden den Anforderungen der Aufgabe nicht gerecht. Hier einen Wandel herbeizuführen, setzt erhebliche finanzielle Anstrengungen voraus, ist zugleich aber unverzichtbar, wenn die Neuordnung der Ausbildung sich in der Praxis auswirken soll.

III. Beispiel für eine dreijährige Ausbildung

An einem Beispiel soll im folgenden gezeigt werden, wie die dargelegten Gesichtspunkte in der Ausbildung wirksam werden können. Die Vorschläge beziehen sich auf einen Ausbildungsgang, der zur praktischen Tätigkeit mit einzelnen und/oder Gruppen in den genannten Bereichen (S. 217, Ziffer 1) befähigt. Auf die Ausbildung für Leitungsfunktionen sowie für die Tätigkeitsbereiche Lehre, Forschung und Supervision wird weiter unten (Abschnitt IV, S. 227 f.) eingegangen.

Innerhalb des Hochschulbereichs wird für die entsprechenden Funktionen der bezeichneten Tätigkeitsbereiche eine insgesamt dreijährige Ausbildung vorgeschlagen, die den Abschluß der Sekundarstufe II voraussetzt. Neben den im Hochschulbereich Ausgebildeten werden in diesem Tätigkeitsfeld aber auch weiterhin Kräfte benötigt, die nach Abschluß der Sekundarstufe I eine Ausbildung im Rahmen der Sekundarstufe II erhalten. Voraussetzungen, Inhalt und Umfang beider Ausbildungsbereiche müssen im einzelnen noch überlegt und aufeinander abgestimmt werden.

III. 1. Ausbildungsziel

a) Im Mittelpunkt der Hochschulausbildung stehen die Probleme der Entwicklung des Menschen und seines Verhaltens in ihrer Beziehung zum Sozialbereich sowie die Fragen der Entstehung und der Korrektur von Fehlverläufen. In Abstimmung auf die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche werden hierfür Methodenkenntnisse, Orientierungswissen und berufspraktische Übungen vermittelt.

Die Ausbildung besteht aus einem mindestens einjährigen, gemeinsamen Studienabschnitt und einer etwa zweijährigen spezialisierenden Ausbildung. Gestaltung und Abfolge des Studiums sollten so angelegt werden, daß die beiden Ausbildungsabschnitte in ihrem Zusammenhang, zugleich aber auch in ihrer unterschiedlichen Funktion deutlich werden. In diesem Sinne besteht die Funktion des ersten Abschnitts in einer allgemeinen, den Grund für die weitere Ausbildung legenden Orientierung, die zugleich dazu dient, dem Studenten seine Neigungen und Fähigkeiten bewußt zu machen. Demgegenüber geht der zweite Abschnitt davon aus, daß dieser Orientierungsprozeß zu einer Entscheidung geführt hat, und ist auf das spezifische Ausbildungsziel ausgerichtet.

b) Eine Spezialisierung der Ausbildung im zweiten Studienabschnitt ist wegen der unterschiedlichen Aufgaben in der praktischen Tätigkeit notwendig. Hiermit stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die genannten Tätigkeiten so eingeteilt und zusammengefaßt werden können, daß sich unter dem Gesichtspunkt der Spezialisierung eine vernünftige Anzahl von Ausbildungsgängen ergibt.

Als sinnvoll und naheliegend könnte sich eine Zuordnung nach Altersschwerpunkten erweisen. Unter diesem Gesichtspunkt lassen sich Tätigkeitsbereiche und Ausbildung in dem zweiten, spezialisierten Studienabschnitt etwa wie folgt gruppieren und einander zuordnen:

(1) Arbeit mit Kleinkindern

Ausbildung unter Berücksichtigung der Tätigkeitsbereiche:

Kindergarten
Vorschulische Erziehung

(2) Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Ausbildung unter Berücksichtigung der Tätigkeitsbereiche:

Jugendpflege, Jugendbildung, Freizeithilfen
Individuelle Erziehungshilfen für junge Menschen (ambulante Jugendfürsorge)
Heimerziehung
Hilfen für behinderte Kinder und Jugendliche

Jugendgesundheitspflege

Arbeit mit jungen Gefangenen, Bewährungs- und Entlassenenhilfe für junge Menschen, Jugendgerichtshilfe

(3) Arbeit mit Erwachsenen

Ausbildung unter Berücksichtigung der Tätigkeitsbereiche:

Erziehungsberatung und Elternbildung

Familienfürsorge

Gesundheitsfürsorge

Arbeit mit Inhaftierten, Bewährungs- und Entlassenenhilfe, Gerichtshilfe

Beschäftigungstherapie und Rehabilitation

(4) Arbeit mit alten Menschen

Ausbildung unter Berücksichtigung der Tätigkeitsbereiche:

Gesundheitsfürsorge

Sozialhilfe für alte Menschen

Beschäftigungstherapie und Rehabilitation

Diese Einteilung bedeutet, daß im zweiten Ausbildungsabschnitt einerseits unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, daß andererseits bestimmte Aspekte gemeinsam sind und in den Spezialisierungen wiederkehren (z. B. Gesundheitsfürsorge, ambulante und stationäre Formen der Hilfe für die verschiedenen Altersgruppen usw.).

Eine Sonderstellung nehmen Beschäftigungstherapie und Rehabilitation ein, und zwar insofern, als die Ausbildung für diese Tätigkeiten mit einer entsprechenden Akzentuierung auch im Bereich der nichtärztlichen Berufe des Gesundheitswesens (vgl. S. 229 ff.) stattfinden kann.

III. 2. Fachliche Aspekte und Stoffgebiete

Für die theoretische Ausbildung sind Aspekte und Stoffgebiete aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu berücksichtigen. Welche methodischen Kenntnisse und welches Orientierungswissen in der Lehre anzubieten sind, wird sich in dem zweiten Ausbildungsabschnitt nach der Schwerpunktbildung richten; grundsätzlich und für beide Ausbildungsabschnitte gilt, daß die Beiträge der in diesem Studiengang kooperierenden Disziplinen auf das neue eigenständige Ausbildungsziel abgestimmt werden müssen und nicht in der Addition herkömmlicher Lehrangebote bestehen können. Das setzt voraus, daß die Lehre von einschlägiger Forschung begleitet und an deren Ergebnissen ausgerichtet wird. Mit welchen Inhalten und mit welchem Gewicht die verschiedenen Gebiete an der inter-

disziplinären Kooperation beteiligt werden können und müssen, wird noch zu untersuchen sein. Hierfür werden die folgenden Aspekte und Stoffgebiete zu berücksichtigen sein:

- (1) Pädagogik
 - Pädagogische Anthropologie und gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung
 - Theorie der Erziehungsprozesse und der Sozialisation
 - Sozialpädagogik
 - Sonderpädagogik
 - Heilpädagogik
 - Erwachsenenbildung
- (2) Psychologie
 - Entwicklungspsychologie, Psychologie der Lebensalter
 - Persönlichkeitspsychologie
 - Sozialpsychologie (Gruppenpsychologie)
 - Techniken: Beobachtung, Gesprächsführung, Begutachtung
 - Verhaltens- und Attitude-Forschung
- (3) Soziologie
 - Grundzüge der Soziologie der Familie, der Gruppe, der Gesellschaft und ihrer Institutionen; Konfliktsoziologie
- (4) Psychoanalyse
 - Dynamische Psychologie und Gruppendynamik
 - Methodik der Fall- und Gruppenarbeit
 - Psychotherapeutische Verfahren
 - Supervision
- (5) Rechtswissenschaft
 - Grundzüge des Familienrechts, des Sozialrechts und des Sozialhilferechts
 - Jugendhilferecht und Jugendkriminalrecht
 - Strafrecht (Schwerpunkt: Folgen der Straftat)
 - Kriminologie (Bedingungen von Delinquenz und Dissozialität, Behandlung einschließlich Sozialtherapie)
- (6) Soziale Institutionen
 - Organisationsformen in Erziehungswesen, Administration, Gemeinwesenorganisation, Arbeitsverwaltung, Sozialversicherung
- (7) Medizin
 - Ausgewählte Aspekte aus den Gebieten der Pädiatrie, Geriatrie, Psychiatrie, Beschäftigungstherapie und medizinischen Rehabilitation.

III. 3. Praktika

Für beide Abschnitte der wissenschaftlichen Ausbildung sind die Praktika von besonderer Bedeutung. Als Teil der Hochschulausbildung müssen sie unter qualifizierter Anleitung stattfinden, methodisch fundiert sein und den Studenten die Gelegenheit zur Übung in konkreten Aufgaben im Umgang mit Menschen bieten. In den Praktika soll der Student auch erfahren, wie wichtig die wissenschaftliche Fundierung und die Forschung für seine spätere praktische Tätigkeit sind.

a) Im ersten Ausbildungsabschnitt sollte das Praktikum insgesamt etwa drei Monate betragen. In diesem Abschnitt kann das Praktikum aus allen in Betracht kommenden Tätigkeitsbereichen gewählt werden; es dient zugleich der Entscheidung, welcher Spezialisierung der Student sich überhaupt zuwenden will, und bereitet den späteren, spezialisierteren Studienabschnitt vor.

Im Praktikum kann es nicht so sehr darum gehen, bereits gewisse „Fertigkeiten“ zu vermitteln bzw. zu erwerben, wichtig ist vielmehr, daß die Studenten Selbsterfahrungen gewinnen können und eine kritische Distanz zur eigenen Rolle im sozialen Bereich erlangen (z. B. Bewußtmachung der Reaktion auf Aggression, der Identifikation mit Klienten usw.). In diesem Sinne dient das Praktikum dem im ersten Ausbildungsabschnitt vorherrschenden Ziel, die Gemeinsamkeiten des (sozialen) Werdeganges eines Menschen sowie der atypischen Verläufe unabhängig vom Alter zu verdeutlichen.

b) Im zweiten Ausbildungsabschnitt sind Praktika ebenfalls unentbehrlich. Nach Niveau und Methode entsprechen sie dem fortgeschrittenen Ausbildungsstand. Ebenso wie die Praktika im ersten Studienabschnitt sollen auch sie exemplarisch sein. Das bedeutet z. B., daß ein Student, der später in einer Jugendstrafanstalt tätig werden möchte, sein Praktikum in diesem Abschnitt auch in einem Kindergarten, einem Erziehungsheim o. ä. ableisten kann.

c) Die wichtige Frage, wie die Praktika im ersten und im zweiten Ausbildungsabschnitt im einzelnen zu gestalten sind, ist hier bewußt offen gelassen worden, um künftigen Erfahrungen und den Ergebnissen von Modellversuchen nicht vorzugreifen. Anordnung, Dauer und Gestaltung der Praktika sowie Anleitung während der Praktika haben für den Ausbildungserfolg maßgebliche Bedeutung. Den Hochschulen ist damit eine Aufgabe gestellt, deren sie sich künftig mit Entschiedenheit annehmen müssen. Die Mitwirkung der Berufspraxis ist unentbehrlich. Hierzu werden geeignete Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Berufspraxis zu finden sein.

III. 4. Leistungsnachweise und Studienabschluß

Ob zur Markierung des Übergangs aus dem ersten in den zweiten Ausbildungsabschnitt und als Orientierungshilfe eine formale Zwischenprüfung eingeführt wird oder ob hierfür studienbegleitende Leistungsnachweise das geeignetere Mittel sind, wird noch zu überlegen sein und von praktischen Erfahrungen abhängen. Eine gewisse Zäsur zwischen den beiden Ausbildungsabschnitten sollte aber getroffen werden, auch unter dem Gesichtspunkt, daß der Student eine deutliche Bestätigung seiner Leistungen findet.

Der zweite Ausbildungsabschnitt und damit das Studium schließen mit dem Diplom des gewählten Ausbildungsganges ab (z. B. Diplom-Soziologe für Kinder und Jugendliche). Für die formelle Gestaltung des Abschlusses ist zu berücksichtigen, daß eine Ausbildung auf den Umgang mit Menschen hin in besonderem Maße auf die intensive Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studenten und damit auf Lehrveranstaltungen in kleinen Gruppen angewiesen ist. Hinzu kommt die zentrale Bedeutung der Praktika im Studium. Das legt die Erwägung nahe, in die abschließende Beurteilung die Ergebnisse der absolvierten theoretischen und praktischen (Pflicht-) Lehrveranstaltungen einzubeziehen.

III. 5. Verwirklichung

Die Schaffung der vorgeschlagenen Ausbildungsgänge wird sich am großen und weiterhin zunehmenden Bedarf orientieren müssen, andererseits aber nur schrittweise vonstatten gehen können, wenn künftige Fehlentwicklungen und Dilettantismus vermieden werden sollen.

Sinnvoll wäre es, unverzüglich die Erfahrungen aus laufenden oder einzuleitenden pilot projects nutzbar zu machen, damit die entsprechenden Ausbildungsmöglichkeiten in dem benötigten Ausmaß alsbald geschaffen werden können. Um dem erforderlichen Niveauanspruch gerecht zu werden, sollten diese Ausbildungsgänge in Gesamthochschulen durchgeführt werden. Nur so wird sich verwirklichen lassen, daß die benötigten Lehrkräfte, namentlich auch für die Ausbildungspraktika, gewonnen werden können und die Ausbildung ihrerseits die empirisch orientierte Forschung einbegreift. Diese Verbindung von Ausbildung und Forschung setzt voraus, daß die Vertreter der beteiligten Disziplinen unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einzelnen Fachbereichen in multidisziplinären Einrichtungen, die dementsprechend personell und sachlich auszustatten sind, zusammenarbeiten können.

III. 6. Konsequenzen aus Veränderungen im Schulbereich

Mit der Neugestaltung des Schulbereichs und dem Ausbau der Sekundarstufe II wird sich die Möglichkeit eröffnen, in der Sekundarstufe II Curricula einzurichten, die an den Aufgaben des hier behandelten Tätigkeitsfeldes orientiert sind.

Den Absolventen eines solchen Curriculums wäre die Gelegenheit zu bieten, ihre bisherige Ausbildung mit dem oben konzipierten Studium weiterzuführen, jedoch in kürzerer Zeit einen Abschluß zu gewinnen. Auch wäre zu erwägen, ob im Rahmen des ersten Ausbildungsabschnitts denjenigen, die nach Abschluß der Sekundarstufe I und einer entsprechenden Ausbildung im Bereich der sozialen Arbeit tätig geworden sind, eine auf ihren bisherigen Erfahrungen aufbauende Ausbildung vermittelt werden kann¹⁾. Insgesamt sollte bei den weiteren Überlegungen zur Neugestaltung der Ausbildung im Schul- und im Hochschulbereich die nötige Durchlässigkeit des Ausbildungssystems von vornherein gewährleistet sein.

IV. Ausbildung für spezielle Funktionen

Für die Tätigkeitsbereiche der Leitungsfunktionen, der Forschung, der Lehre und der Supervision wird, wie auch für andere Funktionen der sozialen Arbeit, der oben konzipierte Studiengang vorausgesetzt.

a) Für bestimmte Funktionen, wie Forschung und Supervision, wird darüber hinaus eine zusätzliche Ausbildung erforderlich sein, die z. B. im Rahmen von Aufbaustudien vermittelt wird. Auf Einzelheiten kann hier noch nicht eingegangen werden, jedoch sei darauf hingewiesen, daß die empirische Forschung in diesem Bereich dadurch gekennzeichnet ist, daß der Forscher sich mit dem den Gegenstand der Forschung bildenden sozialpsychologischen Geschehen als teilnehmender Beobachter auseinandersetzt. Eine Tätigkeit in der Supervision wird voraussetzen, daß der künftige Supervisor in der praktischen Ausübung von Supervision die nötigen Erfahrungen gewinnt, während er selbst gleichzeitig in Supervision steht.

b) Im Rahmen von geeigneten Aufbaustudien werden auch Absolventen anderer Studiengänge, die in diesem Bereich tätig werden wollen, die hierfür benötigte, ihr vorausgegangenes Studium ergänzende Ausbildung gewinnen können.

¹⁾ Vgl. hierzu auch den Vorschlag, staatlich anerkannten „Sozialassistenten“, die nach dem Realschulabschluß und einjähriger praktischer Berufserfahrung eine zweijährige Ausbildung in einer entsprechenden Schule absolviert haben, den Zugang in das zweite Jahr einer Fachhochschulausbildung zu eröffnen (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.: Überlegungen zu einer Ausbildung für Sozialarbeit unterhalb der Fachhochschulebene. In: Neues Beginnen. Nr. 2/70).

c) Kombinationsmöglichkeiten sind hier in sehr verschiedener Weise möglich und sollten nicht eingeengt werden. Zur Durchlässigkeit der Ausbildungsgänge untereinander gehört, daß sehr vielfältige Kombinationen zwischen verschiedenen Hochschulstudien und dem entworfenen Ausbildungsgang (oder Teilen desselben) zu den entsprechenden Tätigkeiten befähigen werden. Auch die Möglichkeit zur Weiterbildung in einem Kontaktstudium gehört hierher.

Ausbildung im Bereich der nichtärztlichen Berufe
des Gesundheitswesens

Inhalt

	Seite
I. Berufszweige im Bereich des Gesundheitswesens und ihre Funktionen	231
1. Allgemeines	231
2. Tätigkeitsbereiche	232
3. Derzeitige Ausbildung	232
II. Veränderungen und Ausweitungen der beruflichen Anforderungen	234
III. Überlegungen zu einer neuen Konzeption der Ausbildung in der Gesamthochschule	236
1. Ärztliche Hilfsberufe	236
2. Verknüpfung des Medizinstudiums mit der Ausbildung für Heilhilfsberufe	239
3. Ort der Ausbildung	240
4. Weitere Berufszweige im Gesundheitswesen	240

I. Berufszweige im Bereich des Gesundheitswesens und ihre Funktionen

I. 1. Allgemeines

Im Bereich des Gesundheitswesens arbeiten heute neben Ärzten und Zahnärzten zahlreiche Angehörige anderer Berufsgruppen, die unter der Bezeichnung Heilhilfsberufe bzw. ärztliches Hilfspersonal zusammengefaßt werden. Außerdem gehört in diesen Bereich die Gruppe der Heilpraktiker, auf die jedoch im vorliegenden Zusammenhang nicht weiter eingegangen wird.

Die Tätigkeit des ärztlichen Hilfspersonals erfolgt zwar in weitem Ausmaß nach ärztlicher Anweisung oder auf ärztliche Veranlassung, doch ist sie in vielen Fällen durchaus selbständig. Rechtsbestimmungen grenzen die Tätigkeitsbereiche der Heilhilfsberufe scharf von denen der Ärzte und Zahnärzte ab. Bestimmte Tätigkeiten dem wissenschaftlich ausgebildeten Arzt vorzubehalten, ist zwingend geboten, denn erst die wissenschaftliche Ausbildung schafft die Voraussetzungen, verantwortlich diagnostische und therapeutische Maßnahmen bei Kranken und prophylaktische Maßnahmen bei Gesunden einzuleiten.

Diese Abgrenzung ist notwendig, muß aber in ihren Einzelheiten von Zeit zu Zeit überprüft werden. Die Entwicklung der diagnostischen und therapeutischen Techniken, aber auch der Organisationsformen der ärztlichen Tätigkeit kann bewirken, daß im Laufe der Zeit gewisse Maßnahmen für den wissenschaftlich ausgebildeten Arzt zum Ballast werden und an anders ausgebildetes Personal delegiert werden sollten. Unter diesen Gesichtspunkten hat der Wissenschaftsrat in den Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau der medizinischen Forschungs- und Ausbildungsstätten von 1968 (S. 97) zu prüfen gefordert, ob alle Funktionen, die zur Zeit von den Ärzten ausgeübt werden, eine vollärztliche Ausbildung voraussetzen, oder ob nicht ein Teil dieser Funktionen durch Hilfspersonal ausgeübt werden kann. Dies gilt besonders für Krankenhäuser, im Bereich des werksärztlichen Dienstes, aber auch in starkem Maß für die sozialmedizinische Versorgung der Bevölkerung, z. B. für den gegenwärtigen Tätigkeitsbereich von Gemeindeschwestern.

Die Überlegungen über die zukünftige Ausbildung der Angehörigen der Heilhilfsberufe müssen neben dem Gesichtspunkt der Entlastung des Arztes noch zwei weitere Aspekte berücksichtigen: Die Änderungen in den beruflichen Anforderungen, die an das ärztliche Hilfspersonal bisheriger Prägung gestellt werden, und die Konsequenzen, die sich aus der vorgesehenen Umgestaltung des Schulwesens ergeben.

I. 2. Tätigkeitsbereiche

Nach den Ausbildungsanforderungen lassen sich derzeit bei den Heilhilfsberufen zwei Gruppen unterscheiden: eine Gruppe mit zwei- bis dreijähriger Fachschulausbildung und staatlich vorgeschriebener und beaufsichtigter Abschlußprüfung sowie eine weitere Gruppe mit geringeren Ausbildungsanforderungen, die bisher in der Bundesrepublik in mancher Hinsicht noch nicht einheitlich sind.

Zur ersten Gruppe gehören: Krankenschwestern bzw. -pfleger, Kinderkrankenschwestern, Hebammen, medizinisch-technische Assistenten, pharmazeutisch-technische Assistenten, Krankengymnasten, medizinische Bademeister, Diätassistenten, ferner Sozialarbeiter (Fürsorger), soweit sie auf dem Gebiet der Gesundheitspflege tätig sind, schließlich einige kleinere Berufsgruppen, z. B. Beschäftigungstherapeuten, Logopäden, Orthoptisten. Die Gesamtzahl der Angehörigen der aufgeführten Berufe betrug 1968 nach Angabe des Statistischen Bundesamtes rund 185 000. Die Gruppe der Krankenschwestern bzw. -pfleger und der Kinderkrankenschwestern macht gut zwei Drittel der Gesamtzahl aus. Die Zahl der berufstätigen Ärzte betrug dagegen rund 100 000 einschließlich der Medizinalassistenten.

Zur anderen Gruppe der ärztlichen Hilfsberufe gehören Krankenpflegehelfer, Gesundheitsaufseher, Desinfektoren, außerdem Arzthelferinnen, deren Ausbildungsanforderungen in der letzten Zeit erheblich gesteigert wurden. Außerdem gibt es noch zahlreiche im Anlernverhältnis oder in privaten Kursen ausgebildete Kräfte, wie z. B. Röntgen- und Laborhelferinnen. Insgesamt handelt es sich um eine ziemlich große Personengruppe. So schätzt man heute allein die Zahl der Arzthelferinnen in der Bundesrepublik auf etwa 70 000. Ihre Zahl sowie die der Krankenpflegehelfer (1968: rund 14 000) sind in raschem Anstieg begriffen.

Im folgenden wird vor allem auf die erste Gruppe eingegangen; für sie kommt eine Ausbildung im Gesamthochschulbereich in Betracht.

I. 3. Derzeitige Ausbildung

Nach dem Stand von 1968 (Statistisches Bundesamt) gab es in der Bundesrepublik rund 1 600 Schulen des Gesundheitswesens mit rund 54 000 Schülern und rund 17 000 Lehrern¹⁾. In der folgenden Tabelle sind diese Schulen nach Schultypen sowie Schülern und Lehrern dargestellt.

¹⁾ In diesen Zahlen sind auch die der Schulen für Krankenpflegehelfer und Arzthelfer enthalten, die in die zweite Gruppe der ärztlichen Hilfsberufe gehören.

Schultyp	Schulen	Schüler		Lehrer	
		insgesamt	weiblich	insgesamt	weiblich
Insgesamt	1 574	53 988	47 989	16 705 a)	5 470 a)
davon:					
Krankenpflegesschulen	792	30 637	26 588	10 167 a)	2 941 a)
Kinderkrankenpfleges- schulen	198	8 617	8 617	2 502 a)	1 005 a)
Schulen für Kranken- pflegehelfer(innen)	368	4 290	3 494	1 694 a)	682 a)
Hebammenschulen	31	710	710	181 a)	61 a)
Wochenpflegesschulen	14 a)	91 a)	91 a)	58 a)	31 a)
Schulen für Kranken- gymnasten, Masseure u. medizin. Bademeister	60	3 260	2 311	729 a)	259 a)
Diätschulen	31	615	615	191 a)	83 a)
Schulen für medicin.- techn. Assistenten	62	4 773	4 671	918 a)	313 a)
Schulen für kfm.-prakt. Arzthelfer	5	391	391	45	25
Schulen für Beschäfti- gungstherapeuten	7	376	371	122 a)	52 a)
Sonst. Schulen des Gesundheitswesens	6	228	130	98	18

a) Ohne Niedersachsen.

Der Zugang zu diesen Schulen hat sich im letzten Jahrzehnt außerordentlich gesteigert; so betrug im Jahre 1956 die Zahl der in Ausbildung befindlichen Krankenschwestern und Krankenpfleger 12 320, der Kinderkrankenschwester-Schülerinnen 3 665. Diese Zahlen haben sich bis 1968 mehr als verdoppelt. In noch stärkerem Maße hat der Zugang bei der Ausbildung von medizinisch-technischen Assistenten, Krankengymnasten und Diätassistenten zugenommen. Die Zahl der Absolventen reicht trotzdem nicht aus, um den hohen Bedarf zu befriedigen. Dieser resultiert aus dem ständig fortschreitenden Ausbau von Krankenhäusern mit Vermehrung von Pflegebetten und aus der Vermehrung von Arbeitsplätzen für die betreffenden Berufe, aus der Verkürzung der Arbeitszeit und aus der relativ geringen Verweildauer im Beruf. Die geringe Verweildauer ist vorwiegend dadurch bedingt, daß in diesen Berufen fast durchweg Frauen tätig sind, die mit der Heirat häufig den Beruf aufgeben. So wurde z. B. für Krankenschwestern eine durchschnittliche Berufsverweildauer von rund fünf Jahren errechnet.

Die Qualität der Ausbildungsstätten ist in einigen der aufgeführten Ausbildungsbereiche gut, in anderen recht unterschiedlich. Die staatliche Kontrolle beschränkt sich im wesentlichen darauf, daß ein staatlicher Vertreter an den Prüfungen aktiv teilnimmt. Aus der

Tabelle ergibt sich, daß die durchschnittlichen Schülerzahlen der Schulen meist gering sind. Sie betragen bei den Hebammen-Schulen 23, bei den Schulen für Krankenpflege 39, bei den Schulen für Kinderkrankenpflege 43,5. Die kleinen Schulen haben zwar den Vorzug, daß sich für den Unterricht relativ kleine Arbeitsgruppen ergeben, leiden aber in einigen Ausbildungsbereichen an unzureichender Sachausstattung, teilweise fehlt es auch an Lehrpersonal.

II. Veränderungen und Ausweitungen der beruflichen Anforderungen

Die Bedingungen, aus denen sich die Aufgaben des ärztlichen Hilfspersonals ergeben, haben sich gegenüber der Zeit, in der diese Berufsgruppe entstanden ist, zunehmend geändert. Mit der Veränderung und Erweiterung der ärztlichen Wirkungs- und Eingriffsmöglichkeiten sind gleichzeitig auch die Anforderungen an das ärztliche Hilfspersonal gestiegen. Die Krankenpflege, die sich früher im wesentlichen auf exakte Pflichterfüllung, persönliches Eingehen auf den Patienten und manuelle Tätigkeiten beschränken konnte, kommt damit schon seit längerem nicht mehr aus. Zwar gehört dies nach wie vor zu den selbstverständlichen und unverzichtbaren Voraussetzungen pflegerischer Dienstleistungen, doch haben in Pflege und Therapie zunehmend Verfahren Eingang gefunden, die ganz andere Anforderungen an Übersicht, Einsicht in Funktionszusammenhänge, Urteilsvermögen und Entscheidungsfähigkeit stellen, als es früher der Fall war: Einsatz und Handhabung komplizierter Apparaturen, maschinelle Beatmung, Telemetrie, Ansetzen und Überwachung von Dauerinfusionen, Hilfe bei langdauernden Funktionsprüfungen usw. Die Einsicht in psychosomatische Wechselwirkungen, aber auch die mit den gesellschaftlichen Veränderungen einhergehenden Änderungen in der Mentalität der Patienten, verlangen überdies in vielen Fällen eine Aufgeschlossenheit und ein Verständnis für die Psyche des Kranken, die ohne eine entsprechende Ausbildung allzusehr zufälligen Eignungen und Neigungen überlassen bleiben.

Was hier für die Krankenpflege ausgeführt wurde, gilt in ähnlicher Weise für die Tätigkeit der medizinisch-technischen Assistenten, der Krankengymnasten, der Diätassistenten usw. Die theoretischen Grundlagen und das methodische Können, die für eine Ausübung des Berufs notwendig sind, haben sich außerordentlich erweitert; aus der einfachen Hilfskraft ist ein spezialisierter Mitarbeiter geworden.

Die veränderten beruflichen Anforderungen haben bereits dazu geführt, teils die Ausbildung zu erweitern, teils durch Fortbildung am Arbeitsplatz den ursprünglichen Ausbildungsstand anzuheben.

Außerdem wurden Ausbildungsgänge differenziert. So kam man in der Bundesrepublik, in Österreich und in der Schweiz in der Krankenpflege zu der Abtrennung der Ausbildung der Kinderkrankenschwestern von der für die allgemeine Krankenpflege. Von dieser fortschrittlichen und in der Praxis bewährten Lösung sollte auch im Zusammenhang mit den derzeitigen Bestrebungen zur Vereinheitlichung der Ausbildung im EWG-Raum nicht abgegangen werden.

Für medizinisch-technische Assistenten liegt der Entwurf eines Gesetzes vor, durch das die bisher einheitliche Ausbildung in eine getrennte Ausbildung für medizinisch-technische Laboratoriumsassistenten und für medizinisch-technische Radiologieassistenten aufgegliedert und zusätzlich der Beruf eines veterinärmedizinisch-technischen Assistenten vorgesehen wird.

Im Bereich der Zahnmedizin wird derzeit die Schaffung eines neuen Hilfsberufs diskutiert, der dem „Dental Hygienist“ in den USA entspricht. Dieser zahnärztlich-technische Assistent soll den Zahnarzt von gewissen Aufgaben entlasten, wie Anfertigung von Abdrücken, Entfernen von Zahnbelägen, Legen von provisorischen Verschlüssen, Kariesprophylaxe, Unterweisung in der Mundhygiene usw., für deren Ausführung nicht die volle zahnärztliche Ausbildung erforderlich ist.

Beschäftigungstherapeuten, Orthoptisten und Logopäden sind Beispiele für Berufszweige, die aus einem dringenden Bedarf entstanden sind, für die jedoch noch keine bundeseinheitlichen Ausbildungsrichtlinien existieren.

Es ist unausweichlich, daß unter dem Druck der steigenden beruflichen Ansprüche nicht nur diese und weitere Differenzierungen sich ausprägen, sondern daß auch an die Ausbildung wachsende Anforderungen gestellt werden.

Die zunehmende Differenzierung und Technisierung der Krankenversorgung sind jedoch nur eine Seite der neuen Aufgaben. Auch aus erhöhten Ansprüchen auf dem Gebiet der Sozialhygiene entstehen zusätzliche Aufgaben im Bereich des Gesundheitswesens. Während die Versorgung der Bevölkerung in Krankenhäusern und medizinischen Dienstleistungs-Instituten bereits beachtlich ausgebaut ist, ist die sozialhygienische Versorgung noch wenig entwickelt. Durch die weitgehende Auflösung der Großfamilie steigt die Zahl der Personen, die auf sich selbst angewiesen sind und auch bei geringfügigen Gesundheitsstörungen in ernste Schwierigkeiten geraten. Dies gilt besonders für alte Menschen. Derzeit teilen sich Gemeindeschwestern und Fürsorgerinnen (Sozialarbeiter) in ihre Betreuung. Diese Berufsgruppe ist weder ihrer Zahl noch — teilweise — ihrer Ausbildung nach in der Lage, wirksam helfen zu

können, was wiederum zu an sich nicht notwendigen Krankenhaus-einweisungen führt. Hier wird ein neuer Beruf von „Gesundheitspflegern“ benötigt, deren Ausbildung Gesundheitsvorsorge mit Krankenpflege und Sozialarbeit verbindet.

Die von der Sozialhygiene erarbeiteten Erkenntnisse auf den Gebieten der gruppenspezifischen Prävention und Rehabilitation müssen in individuelle Betreuung umgesetzt werden. Hierfür sind besondere Hilfskräfte erforderlich. Als Beispiel sei auf die in der Bundesrepublik noch ungenügend bewältigte Aufgabe der Förderung behinderter Kinder hingewiesen. Ein großer Aufgabenbereich liegt auch im Gebiet des werksärztlichen und schulärztlichen Dienstes. Schließlich sei angesichts der bedrängenden Rolle, die heute Unfälle spielen, auf die Wichtigkeit von speziell ausgebildeten Notfallsanitätern hingewiesen.

Neue Aufgaben stellt die biomedizinische Technik ¹⁾, die im Laufe der letzten Jahre vor allem in den USA, in England, in Frankreich und in den Niederlanden an Bedeutung gewonnen hat. Sie will die Fortschritte der modernen Technik für die Medizin durch Konstruktion und Anwendung von zweckmäßigen Geräten für die Überwachung und die Behandlung von Patienten, für die Diagnostik, aber auch für die Forschung nutzen. Die sachgerechte Bearbeitung dieser Aufgaben erfordert speziell ausgebildete Kräfte, zu denen neben biomedizinischen Diplomingenieuren mit einer stärker theoretisch orientierten Ausbildung gerade auch biomedizinisch-technische Assistenten gehören. Die biomedizinisch-technischen Assistenten werden sowohl in der Klinik, z. B. in modernen Intensivpflegestationen mit einer Massierung elektronischer Geräte verschiedenster Art, als auch in medizinischen Forschungsstätten für die Arbeit an komplizierten Apparaturen benötigt.

Die Angehörigen der ärztlichen Hilfsberufe rekrutieren sich in hohem Maße aus Frauen, in der Kinderkrankenpflege und bei den medizinisch-technischen Assistenten fast ausschließlich. Es ist nicht einzusehen, warum hier nicht ein Umdenken erfolgen könnte.

III. Überlegungen zu einer neuen Konzeption der Ausbildung in der Gesamthochschule

III. 1. Ärztliche Hilfsberufe

Die steigenden Anforderungen an die Angehörigen medizinischer Hilfsberufe machen eine anspruchsvollere Ausbildung notwendig. Nicht alle derzeitig bestehenden Schulen werden dazu in der Lage sein. Angesichts der im Sekundarschulbereich zu erwartenden Ver-

¹⁾ Vgl. G. Klasmeier: Biomedizinische Technik, Göttingen 1969.

änderungen und der Planung für den tertiären Bereich ist es daher naheliegend, ein neues Konzept für die Ausbildung auf dem Gebiet des Gesundheitswesens zu erarbeiten.

Zugangsvoraussetzung zu den meisten der besprochenen Ausbildungsgänge ist bisher ein Realschulabschluß, zum Teil auch ein Volksschulabschluß mit zusätzlicher Ausbildung. Der Anteil der Abiturienten ist relativ gering; er beträgt in den Krankenpflege- und Kinderkrankenpflegesschulen knapp 5%, in Schulen für medizinisch-technische Assistenten etwa 20%. Wenn nach den Plänen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in Zukunft etwa die Hälfte eines Geburtsjahrgangs die Sekundarstufe II besucht, kommt vor allem diese Gruppe für die Ausbildung im Gesundheitswesen in Betracht. Das Eingangsalter wird dann 18 bis 19 Jahre betragen. Da für die meisten dieser Berufe ein Mindestalter von 17 Jahren vorgeschrieben, der größte Teil der Schülerinnen aber jetzt schon älter ist, wird im durchschnittlichen Alter der Auszubildenden keine entscheidende Verschiebung eintreten.

Bereits in der Sekundarstufe II sollte ein spezifischer biologisch-technisch akzentuierter Ausbildungsgang vorhanden sein. Dies würde für die weitere Ausbildung besonders günstige Voraussetzungen bieten. Absolventen der Sekundarstufe II mit anderer Ausrichtung müßten sich die Eingangsvoraussetzungen in Zusatzkursen erarbeiten können. Entsprechende Möglichkeiten müssen aber auch für Absolventen der Sekundarstufe I eröffnet werden, besonders dann, wenn sie bereits in einem medizinischen Beruf tätig sind (z. B. Krankenpflegehelfer, Arzthelfer).

Auf dieser Basis kann für die besprochenen Berufsbereiche im Gesundheitswesen ein einheitliches Grund- oder Eingangsstudium durchgeführt werden. Seine Dauer ist auf ein Jahr zu veranschlagen, da es bei einer längeren Dauer nicht möglich ist, den späteren sehr verschiedenen Ausbildungsinhalten gerecht zu werden. Bei einem gemeinsamen Grundstudium brauchen sich die Studenten für einen bestimmten Ausbildungsgang erst dann zu entscheiden, wenn sie einen besseren Überblick über die Studieninhalte im Gesundheitswesen gewonnen haben.

Für das Grundstudium werden Aspekte und Lehrstoffe aus folgenden Gebieten in Betracht zu ziehen sein:

- Anatomie, Physiologie, allgemeine Krankheitslehre;
- Entwicklung und Entwicklungsstörungen, Reifung und Alterung, Fortpflanzung, Schwangerschaft;
- Krankheitsverhütung bzw. -vorbeugung, Hygiene, Organisation und Aufgaben des öffentlichen Gesundheitswesens;

Ernährung, Umwelteinflüsse, soziale Medizin;
Grundzüge der Psychologie und Psychosomatik.

Hinzu kommen ein Krankenpflegepraktikum und ein Praktikum der Ersten Hilfe. Das Krankenpflegepraktikum soll drei Monate umfassen; es gibt dem Studenten Gelegenheit, in eigener Erfahrung seine Eignung für die Betreuung kranker Menschen zu prüfen.

Im zweiten Studienabschnitt findet die Differenzierung nach verschiedenen Ausbildungsgängen statt. Die Studienpläne sollten so gestaltet werden, daß ein Wechsel des Ausbildungsganges im zweiten Studienjahr möglich ist. Die Dauer des zweiten Studienabschnittes wird im allgemeinen zwei Jahre betragen. Das Studium schließt mit einer Diplomprüfung und der Verleihung eines Diploms ab.

Die Ausbildung für Pflegeberufe muß im zweiten Studienabschnitt auch eine gründliche manuelle Schulung in der Pflorgetechnik umfassen, da für die Wirksamkeit einer Schwester eine trainierte Hand unbedingte Voraussetzung ist. Die Studierenden müssen erkennen lernen, daß pflegerische Hand anzulegen differenziertes Können verlangt und entscheidende Bedeutung für das Vertrauen des Patienten in seine Behandlung und damit für seine Heilung hat. Nicht minder bedeutsam ist das manuelle Training für die Krankengymnasten.

Sondersituationen bestehen für biomedizinisch-technische Assistenten und für den Gesundheitspfleger. Hier muß eine sinnvolle Kombination von Ausbildung im Gesundheitswesen mit einer technischen bzw. einer Ausbildung in Sozialarbeit¹⁾ gefunden werden.

Den Absolventen dieser neuen Ausbildungsgänge müssen geeignete Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet werden. Ein Beispiel hierfür sind die von den Schwesternverbänden geschaffenen Zusatzausbildungen für Unterrichtsschwestern und Oberschwestern. Die Weiterbildung kann ferner durch die Einrichtung von geeigneten Kontaktstudien oder auch dadurch erreicht werden, daß zwischen den verschiedenen Studiengängen im gesamten Bereich des Gesundheitswesens weitgehende Durchlässigkeit herbeigeführt wird.

Bei einer Neuordnung der Ausbildung für die nichtärztlichen Berufe des Gesundheitswesens werden neben den im Hochschulbereich Ausgebildeten auch weiterhin Kräfte benötigt werden, die nach Abschluß der Sekundarstufe I eine Ausbildung im Rahmen der Sekundarstufe II erhalten. Voraussetzungen, Inhalt und Umfang beider Ausbildungsbereiche müssen im einzelnen noch aufeinander abgestimmt werden.

¹⁾ Vgl. auch Anlage 2 j (S. 215 ff.)

III. 2. Verknüpfung des Medizinstudiums mit der Ausbildung für Heilhilfsberufe

Es erhebt sich die Frage, ob die Ausbildung des Arztes und Zahnarztes mit der für die ärztlichen Hilfsberufe so verknüpft werden kann, daß die Durchlässigkeit zwischen allen Ausbildungsgängen im Bereich des Gesundheitswesens erreicht wird. Wenn heute medizinisch-technische Assistenten oder Krankenschwestern nach Abschluß ihrer Ausbildung Medizin studieren, kommen ihnen dabei zwar die bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten persönlich zugute, doch wird ihnen ihre Ausbildung für das Medizinstudium nicht angerechnet. Ähnliche Probleme stellen sich, wenn Studenten ihre ärztliche Ausbildung aufgeben und sich einer anderen Ausbildung im Bereich des Gesundheitswesens zuwenden wollen.

Nach den derzeitigen Studienplänen ist eine Verbindung des ärztlichen und zahnärztlichen Studiums, das zunächst eine gründliche naturwissenschaftliche Schulung vorsieht, mit der Ausbildung für die nichtärztlichen Berufe des Gesundheitswesens nicht möglich. Eine Umgestaltung der ärztlichen und zahnärztlichen Ausbildung, die diese Verbindung ermöglicht, ist jedoch durchaus denkbar. In diesem Fall würde von den in einem gemeinsamen einjährigen Studium vermittelten Grundkenntnissen (vgl. S. 237 f.) ausgegangen und durch wiederholte Aufnahme der Themen unter gleichzeitiger Berücksichtigung der notwendigen naturwissenschaftlichen Fakten zu immer intensiveren und differenzierten Kenntnissen fortgeschritten werden. Das bedeutet nicht, daß etwa der naturwissenschaftliche Hintergrund der Ausbildung verlassen oder verwässert würde. Dem Studenten wird die Notwendigkeit der Beherrschung physikalischer und chemischer Fakten vielmehr gerade dadurch deutlich, daß sie im Zusammenhang mit biologischen und medizinischen Phänomenen und Gesetzmäßigkeiten behandelt werden. Der Student würde somit von Anfang an im Gedankenbereich seines künftigen Berufs stehen und nicht, wie es derzeit häufig der Fall ist, den naturwissenschaftlichen Unterricht der ersten Semester als enttäuschende Durststrecke empfinden. Nach dem einjährigen gemeinsamen Grundstudium werden die Anforderungen rasch gesteigert werden müssen, um den Ausbildungsstandard nicht absinken und die besonderen Anforderungen der ärztlichen Ausbildung deutlich hervortreten zu lassen.

Ein solcher Studienplan würde ein völliges Umdenken in bezug auf die ärztliche Ausbildung erfordern und einen Bruch mit den hergebrachten Vorstellungen bedeuten. Die Vorzüge einer solchen Neuordnung erscheinen aber so wichtig, daß entsprechende Möglichkeiten ernsthaft geprüft werden sollten.

Sicher ist, daß eine solche Regelung nicht in einem Schritt für das Bundesgebiet verbindlich gefunden werden kann. Man muß die

Frage heranreifen lassen und dann eine solche neue Ausbildungsordnung unter Berücksichtigung der gesetzlichen Möglichkeiten an ein oder zwei Hochschulen durchspielen und erproben.

III. 3. Ort der Ausbildung

Es ist naheliegend, für das gemeinsame Grundstudium und für die in vielen Beziehungen vergleichbaren zweiten Studienabschnitte einen gemeinsamen Ausbildungsort anzustreben. Das würde einen wirkungsvollen und rationellen Einsatz von Lehrern und Lehrmaterial gewährleisten. Der derzeitige Zustand mit zahlreichen sehr kleinen Schulen ist nicht befriedigend. Aus diesen Gründen und um die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung zu sichern, kommt als Ort der Ausbildung nur die Gesamthochschule in Betracht.

Die Ausbildung der medizinisch-technischen Assistenten und auch der Krankengymnasten findet bereits heute vielfach in Anlehnung an Universitätsinstitutionen statt. Es ist jedoch zu bedenken, daß die Zahl der Studienanfänger in den medizinischen Hilfsberufen ein Mehrfaches der derzeitigen Zahl der Anfänger des Medizinstudiums betragen würde. Allein in der Krankenpflege und Kinderkrankenpflege beginnen derzeit jährlich rund 12 000 Personen die Ausbildung (deutsche Studienanfänger der allgemeinen Medizin im Jahre 1969: 3 029). Die Bewältigung dieser quantitativen Fragen zwingt zu gründlichen Überlegungen.

Hierbei ist zu berücksichtigen, daß die Ausbildung in den Krankenpflegeberufen, aber auch für Krankengymnasten und medizinisch-technischen Assistenten in weitem Umfang am Patienten erfolgen muß. Wie schon die Überlegungen zur Frage des Unterrichts am Krankenbett für Studenten der allgemeinen Medizin gezeigt haben, ist diese Aufgabe nicht ohne großzügige Heranziehung von akademischen Lehrkrankenhäusern zu bewältigen.

III. 4. Weitere Berufszweige im Gesundheitswesen

Die bereits eingangs erwähnte Gruppe der Krankenpflegehelfer, Sprechstundenhelfer für Ärzte und Zahnärzte, Gesundheitsaufseher, Desinfektoren usw. wird auch weiterhin ihre besondere Bedeutung haben. So ist es z. B. im allgemeinen unnötig, daß ein Arzt in seiner Praxis eine diplomierte medizinisch-technische Assistentin beschäftigt. Es ist auch nicht nötig, daß alle Schwestern den vorstehend dargestellten Ausbildungsstand erreichen.

Die Gruppe der Krankenpflegehelfer entstand erst in den letzten Jahren aus der Notwendigkeit, die nicht ausreichende Versorgung mit examinierten Schwestern auszugleichen. Sie haben sich bewährt

und dürften in Zukunft eher eine noch größere Bedeutung für die rein pflegerischen Aufgaben in Krankenhäusern bekommen. Gleichwohl werden auch die künftig diplomierten Schwestern in der Pflege tätig sein, denn die Pflege selbst ist es, die — zumindest in Akutkrankenhäusern — heute so hohe Anforderungen an die Ausbildung stellt.

Der Bedarf an diplomierten Schwestern im Pflegedienst ist hoch, wenn den Notwendigkeiten einer gesicherten Versorgung im Schichtdienst und auch für Urlaubs- und Krankheitsperioden genügt werden soll. Für Akutkrankenhäuser dürfte überschlägig ein Verhältnis von 5 diplomierten Schwestern zu 3 Helferinnen, zumindest aber ein Verhältnis von 1 zu 1 anzusetzen sein. In Intensivstationen wird man praktisch ausschließlich diplomierte Kräfte brauchen. In Krankenhäusern für chronisch Kranke kann die Zahl der diplomierten Schwestern niedriger und dementsprechend die der Helferinnen relativ höher sein.

Die Gruppe der ärztlichen Hilfspersonen mit geringeren Ausbildungsanforderungen wird vornehmlich aus Absolventen der Sekundarstufe I hervorgehen. Inwieweit man hier einheitliche Ausbildungsgänge schaffen soll, ist nicht Gegenstand der vorliegenden Überlegungen. In jedem Fall sollte aber, wie bereits erwähnt, die Möglichkeit bestehen, durch Zusatzkurse die Voraussetzungen zum Eintritt in die Hochschulausbildung zu erlangen.

Auch ohne diese Hochschulausbildung sollte jedoch eine ärztliche Hilfsperson die Chance haben, durch Leistung beruflich aufzusteigen. Es muß erreichbar sein, bei einer Neuregelung der Ausbildungsbestimmungen auch die Laufbahnbestimmungen so zu modifizieren, daß die derzeit bestehende unglückliche Koppelung zwischen jeweils bestimmten Ausbildungsnachweisen und bestimmten Gehaltsgruppen abgebaut wird.

