

Wilfried Schubarth

Lehrerbildung in Deutschland Sieben Thesen zur Diskussion¹

In der heutigen Wissensgesellschaft kommt dem Lehrer bzw. der Lehrerin und damit auch der Lehrerbildung wachsende Bedeutung zu. Zugleich steigen die Anforderungen an die Lehrerschaft, z.B. durch eine veränderte und zunehmend heterogener werdende Schülerschaft, hohe Erwartungen der Elternschaft, Erziehungsprobleme in den Familien sowie Phänomene wie Schuldistanz, Aggression, Gewalt, Mobbing usw. Um für diese Herausforderungen gewappnet zu sein, bedarf es gut ausgebildeter Lehrkräfte und gut funktionierender Lehrerkollegien. Eine Lehrkraft als bloßer „Wissensvermittler“ und „Einzelkämpfer“ wird den neuen Anforderungen nicht (mehr) gerecht, gefragt sind vielmehr Lern- und Erziehungscoaches, die ihre Schüler und Schülerinnen begleiten und die als Teamplayer in (multiprofessionellen) Teams kompetent zusammenarbeiten.

Dieses kurz skizzierte Lehrerleitbild ist sicher eher Vision oder gar Utopie, gleichwohl muss sich die universitäre Lehrerbildung fragen, inwieweit sie den Lehrernachwuchs auf die heutigen und künftigen

1 Wertvolle Anregungen zum Beitrag verdanke ich Wolfgang Böttcher, Ewald Terhart und Peter Tremp sowie den Mitarbeitern meines Arbeitsbereiches.

Anforderungen vorbereitet. Auch wenn die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung nur einen Teil der Lehrerbildung ausmacht und „Lehrerwerden“ ein längerer biografischer Prozess ist, so vertreten wir die These, *dass die heutige Lehrerbildung – trotz einiger Fortschritte – den wachsenden Anforderungen an den Lehrerberuf nicht gerecht wird und ihren gesellschaftlichen Auftrag einer professionsbezogenen Vorbereitung nicht oder nur unzureichend erfüllt.*

Das hat viele Gründe, denen im Folgenden thesenhaft nachgegangen werden soll. Die bewusst problemfokussierte Perspektive soll zur Diskussion im Sinne einer notwendigen Reformdebatte der Lehrerbildung, z. B. einer „Qualitätsoffensive“, anregen.

These 1: Der Lehrerbildung fehlt ein modernes Lehrerleitbild. Viele Akteure und widerstreitende Interessen erschweren eine Konsensfindung. Die traditionelle Dominanz der Fächer und bloßer Wissensvermittlung scheint ungebrochen, Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung kommen hingegen zu kurz.

Auf die Frage, was eine gute Lehrkraft ausmacht, gibt es viele unterschiedliche Antworten. Genauso vielfältig sind die Ansichten darüber, welche Themen, Kompetenzen oder Haltungen die Lehrerbildung vermitteln soll. Gleiches gilt auch für die verschiedenen Bestandteile der Lehrerbildung, z. B. Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie oder die Praktika. Auch innerhalb dieser Bereiche, z. B. der Erziehungswissenschaften, ist wiederum strittig, welche Themen, z. B. Reformpädagogik, Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Unterrichts- oder Forschungsmethoden, für die Lehrerbildung relevant sind. Selbst Vorgaben zu Standards bleiben meist wirkungslos, da diese zu allgemein oder zu unverbindlich sind. Die Folge ist, dass häufig die Vermittlung von Spezialwissen im Mittelpunkt steht und der Erwerb vor allem sozial-kommunikativer Fähigkeiten, die die heutige Lehrkraft für solche wichtigen Handlungsfelder wie Lehrerkooperation, Klassenmanagement, Elterngespräche, Sozialerziehung, Prävention u. ä. braucht, in der Lehrerbildung viel zu kurz kommen.

Unterschiedliche Prioritäten haben ihren Ursprung in der großen Anzahl der Akteure und Interessengruppen, z. B. Ministerien, Verwaltung, Hochschulen, Berufsverbände, Wirtschaft, Gewerkschaften, Elternvertreter usw. Die Vielzahl der Akteure und deren unterschiedliche Interessen machen eine Konsensfindung für ein modernes Lehrerleitbild na-

hezu unmöglich. Demzufolge dominieren weiterhin die Fächer und die Wissensvermittlung, während Erziehungs- und Persönlichkeitsfragen nachgeordnet sind. Generell sind – nach Terhart – in diesem Zusammenhang auch die Lehrkräfte selbst sowie die Lehrerverbände gefordert. „Die Leitbilddiskussion sollte jedoch nicht nur innerhalb der ‚Lehrerwelt‘ (Lehrerverbände, Ausbildungsinstitutionen, Schulpädagogik, Elternverbände etc.) geführt werden; letztlich ist sie als öffentliche Debatte über das Mandat der Lehrerschaft zu installieren“ (Terhart 2000, S. 83).

These 2: Die Lehrerbildung ist politischen Konjunkturen unterworfen, was Kontinuität und Langfristigkeit verhindert.

Ähnlich wie die Schule ist auch die Lehrerbildung politischen Konjunkturen und „Moden“ unterworfen. Die vielen sogenannten „Reformen“ nahmen bzw. nehmen kein Ende: Bologna-Reform, Modularisierung, Bachelor, Master, ECTS-Punkte, Akkreditierung, Reakkreditierung, Kompetenzen, Bildungsforschung, Heterogenität, Inklusion, Internationalisierung, Integration, Digitalisierung usw. usf. All diese „Reformen“ hatten bzw. haben bestimmte Auswirkungen auf die Curricula und Studienordnungen, so dass vielerorts unübersichtliche Zustände die Folge sind. Die Leidtragenden sind vor allem die Studierenden, die sich in dem Dschungel der Ordnungen zurechtfinden müssen, während den Dozierenden die Reformen eher fremd bleiben und meist als „Bürokratisierung“ wahrgenommen werden. Die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen (bzw. deren Umsetzung) war im Sinne eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses eher kontraproduktiv. Die Lehrerbildung wurde noch zergliederter und der „Flickenteppich“ noch unübersichtlicher.

Der Föderalismus erwies sich auch in dieser Hinsicht eher als Hemmnis, denn als Chance. Dutzende unterschiedliche Lehrerbildungssysteme an den verschiedenen Standorten, die für 16 unterschiedliche Bildungs- und Schulsysteme vorbereiten, lassen die Auswüchse des Föderalismus erahnen. Die Heterogenität der Lehrerbildung in Bezug auf Bezeichnungen, Unterrichtsfächer und Fächerkombinationen, Inhalte, Praxisanteile, Organisationsformen usw. ist so groß, dass die notwendige Übersichtlichkeit, Transparenz und Vergleichbarkeit nicht gegeben ist. Die Folgen sind u. a. Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen, eine eingeschränkte Mobilität oder eine begrenzte Berufseinmündung in den verschiedenen Bundesländern. Zudem blieb die Bologna-Reform generell bisher eher eine „Strukturreform“, während die notwendigen inhalt-

lichen Reformen hin zu einer neuen Lehr-Lernkultur erst in Ansätzen sichtbar sind. Der Lehrerbildung wäre deshalb insgesamt weniger politisch motivierter „Aktionismus“ und mehr eine längerfristige fachlich begründete Gesamtstrategie zu wünschen.

These 3: Lehrerbildung spielt an den Universitäten eine eher untergeordnete, randständige Rolle.

Wenn nahezu alle Universitäten „exzellent“ oder Forschungsuniversitäten sein wollen, so hat das Folgen für die Lehre im Allgemeinen und für die Lehrerbildung im Besonderen. Die Lehrerbildung kann im universitären Wettbewerb um Forschungsgelder, Publikationen und Zitationen nur schwer konkurrieren. Hinzu kommt, dass sie viele Ressourcen verbraucht, da z. B. die Betreuung von Praktika sehr personal- und zeitaufwändig ist. Folglich ist die Lehrerbildung an Universitäten eher geduldet, denn geliebt. Davon zeugen auch die meist marginale Stellung der Fachdidaktiken und der Rückzug mancher Fächer, z. B. Psychologie oder Sozialwissenschaften, aus der Lehrerbildung. Das Grundproblem ist, dass Lehrerbildung an Universitäten meist nicht als bedeutsame Grundaufgabe oder als gemeinsame Querschnittsaufgabe empfunden wird. Die große Zahl der Studierenden, die die Lehrerbildung an die Universität hereinholt, ist allerdings sehr willkommen, schließlich wird damit das Überleben mancher Fächer gesichert. Ob neue Initiativen wie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ die Lehrerbildung aufwerten und stärker ins Zentrum rücken können, ist aufgrund der klaren Werteprioritäten an Universitäten mehr als fraglich. Zudem werden die vielen zeitlich befristeten Projektaktivitäten und -förderungen zur Lehrerbildung beim Auslaufen zum Problem. Über die Randstellung der Lehrerbildung innerhalb der Universitäten können auch neue Marketingstrategien und eine mit viel Aufwand betriebene Öffentlichkeitsarbeit kaum etwas ändern.

These 4: Die Lehrerbildung hat an Universitäten keinen zentralen Ort. Die Zersplitterung der Lehrerbildung lässt sich auch durch die Schaffung von Zentren für Lehrerbildung nicht auflösen.

Die Lehrerbildung ist an Universitäten „heimatlos“, d. h. es fehlen ein zentraler Ort und die notwendige Machtbefugnis, um die vielen unterschiedlichen Bestandteile der Lehrerbildung zu koordinieren und zentral zu steuern. Die weitgehende Autonomie der Fächer und Fakultäten steht dem entgegen. Kommunikations-, Kooperations- und Abstimmungspro-

bleme sind die Folge. Der Aufbau einer kohärenten Lehrerbildung rückt somit in weite Ferne. So nimmt es nicht Wunder, dass die Lehrerbildung ein Gebilde von vielen unverbundenen, disziplinären Teilgebieten darstellt, die mit der Schulpraxis oft wenig zu tun haben. Diese Zersplitterung und Fragmentierung wirken sich nicht nur ungünstig auf einen systematischen Kompetenzaufbau und die ganzheitliche Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit aus, sie erschweren ebenso die Identifikation der Studierenden mit dem Lehrerberuf. Auch eine gemeinsame Interessenvertretung bleibt somit fragil. Die neu geschaffenen Zentren für Lehrerbildung werden an dieser Situation nur wenig ändern können, ist deren Funktion doch meist auf die einer Serviceeinrichtung begrenzt. Das Gleiche gilt für die neu eingerichteten Qualitätsmanagementsysteme (QM), deren Wirkung auf einer eher formalen Oberflächenebene beschränkt bleibt.

So resümieren Böttcher und Blasberg die Ergebnisse ihrer Analyse, dass die Zentren oder Schools für Lehrerbildung zwar ein erster Schritt zur Aufwertung der Lehrerbildung sind, dass sie aber noch weit davon entfernt sind, die Zerfaserung und Zufälligkeit der Lehrerbildung zu beseitigen. „Der Tiger ist zahlos“ (Böttcher / Blasberg 2015, S. 363). „Die große Autonomie der Fächer, die relative Zugfälligkeit der Inhalte sowie die Unverbindlichkeit der Kompetenzvermittlung in den Bildungswissenschaften führen zu einem unkontrollierbaren Ausbildungsergebnis“ (ebd.). Die Alternative eines stärker standardisierten Lehramtsstudiums wird allerdings auch verworfen, da vermutet wird, „dass eine stärker curriculare gesteuerte Vorbereitung auf die Arbeit in der Schule von Kritikerinnen und Kritikern mit dem negativ konnotierten Wort ‚Verschulung‘ abgewehrt würde“ (ebd.).

These 5: Lehrerbildung findet zunehmend ohne „Lehrerbildner“ statt.

Noch vor wenigen Jahren war eine mehrjährige Schulpraxis notwendige Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur auf dem Gebiet der Lehrerbildung. Lehrerbildner und -bildnerinnen sollten die Schulpraxis kennen bzw. Praxiserfahrungen haben. Zugleich sollten die Lehrangebote im Rahmen der Lehrerbildung möglichst breit ausgerichtet sein, da künftige Lehrkräfte eine möglichst breite Ausbildung erhalten und vielfältige Kompetenzen erwerben sollten. Mittlerweile vollzieht sich ein Paradigmenwechsel: Die heutigen Professorinnen und Professoren für Lehrerbildung sind in diesem Sinne keine „Lehrerbildner“ mehr, sondern vor allem Forscherinnen und Forscher. Wie in anderen Bereichen üblich

werden auch für die Lehrerbildung vor allem die besten Forscherinnen und Forscher berufen, die Lehre ist dabei eher nachrangig. Deshalb haben insbesondere jene Forschenden gute Chancen, die marktgängige Themen bearbeiten, z.B. Vertreter und Vertreterinnen der quantitativen empirischen Bildungsforschung. Die Folge ist u.a., dass auch die Lehre für die Lehramtsstudierenden immer enger und einseitiger wird. So vollzieht sich sukzessive eine schleichende „Empirisierung der Pädagogik“, d.h. eine zunehmende Dominanz der empirischen Bildungsforschung in der Lehrerbildung, u.a. in der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Demgegenüber verlieren die eher traditionellen, handlungswissenschaftlich orientierten Bestandteile der Lehrerbildung wie z.B. Geschichte der Schule, Allgemeine Didaktik, Schulpädagogik, Reformpädagogik, Erziehungstheorie usw. an Bedeutung. So werden auch nach und nach „Lehrerbildner“ vor allem durch empirische Bildungsforscher und -forscherinnen ersetzt. Eine Lehrerbildung ohne „Lehrerbildner“ – dafür überwiegend mit Bildungsforschern – verengt jedoch den Blick auf Schule und verliert an Authentizität, Glaubwürdigkeit und Praxistauglichkeit. Es bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen eine solche „Empirisierung der Lehrerbildung“ für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden hat.

These 6: Die Lehrerbildung in Deutschland krankt am mangelnden Praxis- und Berufsfeldbezug. Allerdings zeichnen sich Veränderungen ab.

Seit vielen Jahren steht die (universitäre) Lehrerbildung in Deutschland unter Kritik, insbesondere wegen ihres mangelnden Praxis- und Berufsfeldbezuges. Stellvertretend dafür steht der so genannte „Praxischock“, den die Absolventinnen und Absolventen beim Eintritt in die Schulpraxis häufig erfahren. So unterrichten die Fachwissenschaften ihre Fachdisziplinen und nehmen auf das Berufsbild der Lehrkraft kaum Rücksicht. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studien sind oft beliebig und praxisfern. Eine Verzahnung von Theorie und Praxis erfolgt weniger systematisch, sondern eher sporadisch. Dadurch wird den Studierenden die Relevanz wissenschaftlicher Theorien für die Schulpraxis zu wenig bewusst. Umgekehrt bestärken die Praktikerinnen und Praktiker oft die „Nutzlosigkeit“ wissenschaftlicher Theorien. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung bleibt somit meist unbearbeitet. Welche berufsfeldbezogenen Kompetenzen angehende Lehrkräfte durch das Studium erwerben (sollen) und welchen Beitrag die verschiedenen Fächer leisten, bleibt weitgehend unklar.

Den erziehungswissenschaftlichen Studien kommt – nach Terhart – dabei die Aufgabe zu, berufsfeldbezogenes Kontextwissen bereitzustellen, die Reflexionsfähigkeit mit Blick auf den späteren Beruf aufzubauen und eine eigene Urteilsbildung anzubahnen (vgl. Terhart 2000, S. 84). Direkte Berufstüchtigkeit sei von den erziehungswissenschaftlichen Studien nicht zu erwarten, da es nur einen „mittelbaren Zusammenhang zwischen Wissen(schaft) und Praxis in der Berufsausbildung“ gäbe. „Wissenschaftliches Wissen setzt sich nicht einfach in Praxis um; es bildet jedoch den notwendigen Hintergrund für ein über reines Handwerk hinausgehendes, reflektiertes Berufshandeln (...). Eine weitere Steigerung des Prozesses der Verwissenschaftlichung wird insofern keine Gewinne erbringen“ (ebd., S. 85).

Auch die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung (Referendariat) ist in der Regel unterentwickelt (vgl. z. B. Schubarth 2010, 2011). Ein Phasen übergreifendes Curriculum (mit erster, zweiter und dritter Phase) steht noch ganz am Anfang. Dennoch gibt es in letzter Zeit hoffnungsvolle Ansätze, da in mehreren Bundesländern die Praxisanteile erhöht und z. B. ein Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden eingeführt wurden. Dies ist allerdings meist mit einer Kürzung der zweiten Phase (Referendariat) verbunden, so dass die Lehrerbildung insgesamt keine Aufwertung, sondern nur eine Umstrukturierung erfährt. Ob sich dadurch die Qualität der Lehrerbildung im Sinne einer kontinuierlichen, stärker berufsfeldbezogenen Ausbildung verbessert, muss sich jedoch erst noch erweisen.

These 7: Für ein praxisnahes Lehramtsstudium sind integrierte und gut betreute Praktika unerlässlich. Trotz guter Ansätze sind die dafür notwendigen Voraussetzungen häufig nicht gegeben.

Die Lehrerbildung in Deutschland befindet sich nach Jahren der Stagnation gegenwärtig in einem Umbruch. Die Debatte um die Qualität der Lehrerbildung hat u. a. zu einer Erhöhung der Praxisanteile, vor allem in Form von Praxissemestern, geführt. Allerdings kommt es bei den Praxisanteilen nicht nur auf die Quantität, sondern vielmehr auf die Qualität der Praktika an. Praktika sind vor allem dann wirksam, wenn sie systematisch und intensiv vor- und nachbereitet werden und in ein curriculares Gesamtkonzept der Lehrerbildung eingebettet sind. Das bedeutet, dass von den Universitäten ausreichende personale und organisatorische Ressourcen bereitzustellen sind, um die Praktika in enger Kooperation mit den Studienseminaren und den Praktikumsschulen zu planen

und durchzuführen. Damit sind die Universitäten, aber auch die Studientseminare und Praktikumsschulen, allerdings häufig überfordert (z. B. fehlendes Personal sowohl an der Praktikumsschule als auch an den Universitäten, mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen den Institutionen, mangelnde Zeitressourcen der Lehrkraft usw.).

Die Suche nach praktikablen Lösungen, z. B. das Praxissemester als Forschendes Lernen, Formate von E-Learning oder Portfolios u. ä. hat gerade erst begonnen. Ob die gegenwärtig beobachtbaren Ansätze und Entwicklungen zu einem praxisnäheren Studium führen, hängt vor allem davon ab, inwieweit die vorgenannten Problemfelder bearbeitet werden und inwieweit Standards für die Praxisphasen erarbeitet und umgesetzt werden. Die ersten, vorläufigen empirischen Befunde zur Wirksamkeit von Praktika sind zwar nicht einheitlich, aber in der Tendenz durchaus positiv zu bewerten (vgl. z. B. Schubarth / Speck / Seidel u. a. 2012; Arnold / Gröschner / Hascher 2014; Bolle 2015; Schubarth / Speck / Ulbricht 2016).

Abschließend soll noch einmal hervorgehoben werden, dass die vorstehenden sieben Thesen zur Diskussion über die weitere Reform der Lehrerbildung in Deutschland anregen sollen. Sie knüpfen an eigene frühere Analysen und Positionen an (vgl. z. B. Ludwig / Schubarth / Wendland 2013). Die Thesen sind dabei auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Hochschulen wie der gesamte Bildungssektor seit langem unter einer chronischen Unterfinanzierung leiden und mehr Investitionen in Bildung, gerade auch in die Lehrerbildung, erforderlich sind. Allerdings müssten diese Investitionen auch gezielt der Lehrerbildung zugutekommen. Ob dafür die Universitäten mit ihrer zunehmenden Fokussierung auf Forschungsexzellenz auch künftig der richtige Ort sein werden, darf zumindest in Frage gestellt werden. Mehr denn je sind Alternativen für eine moderne Lehrerbildung gefragt.

Wie ein Blick in die Geschichte zeigt, hat die Kritik an und die Debatte um die Reform der Lehrerbildung eine lange Tradition (vgl. z. B. Merzyn 2004). So schreibt der Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen in einer Passage zur Geschichte der Universität².

In der Vorrede, mit welcher Buddeus die Institutiones scholasticae einführt, nennt er als den Ursprung des ganzen Übels, dass den Schulen Leute vorgesetzt werden, die zu allem eher als zur Lehrkraft taugen, die weder richtig zu denken noch zu lesen noch auch zureden imstande seien; diese schickten dann wieder die schlecht vorbereiteten Schüler auf die Universität. Von jenem Übel aber sei die wichtigste Ursache, dass die Universitäten die Vorbereitung für das Lehramt fast

2 Diesen Hinweis verdanke ich Peter Tremp.

ganz vernachlässigten. Was der Theolog oder der Jurist oder der Universitätsgelehrte brauchte, das werde auf den Universitäten gelehrt, nicht aber das, was der Schulmann brauche. Man müsse also zum Schulamt Leute nehmen, die für ein anderes Amt vorbereitet seien. So gehe die Ursach zum Verderbnis im Kreis herum (Paulsen 1885, S. 24 f.).

Insofern ist Lehrerbildung – historisch gesehen – eine „Dauerbaustelle“ (Terhart 2014). Und das wird auch in Zukunft so sein.

Literatur

- Arnold, K.-H. / Gröschner, A. / Hascher, T. (Hrsg.) (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster u. a.
- Bolle, R. (Hrsg.) (2015): Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvision. Leipzig.
- Böttcher, W. / Blasberg, S. (2015): Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33(3), S. 356–365.
- Ludwig, J. / Schubarth, W. / Wendland, M. (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse. Potsdam.
- Merzyn, G. (2004): Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf. Baltmannsweiler.
- Paulsen, F. (1885): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig.
- Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft, 21(40), S. 79–88.
- Schubarth, W. (2011): Endlich Praxis! Forschungsbefunde zu Potenzen und Problemen der zweiten Phase der LehrerInnenbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, H. 3, S. 40–50.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. u. a. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. u. a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden, S. 137–169.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Ulbricht, J. (2016): Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten für die HRK. Link: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-50-Praktika_im_Studium/Praktika_Fachgutachten.pdf [Zugriff: 12.12.2016].
- Terhart, E. (2000): Reform der Lehrerbildung. In: Cloer, E. u. a. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim, S. 79–92.
- Terhart, E. (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. In: Pädagogik, H. 6, S. 43–47.