

Leutwyler, Bruno

Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen (diverse Beiträge von verschiedenen Autorinnen und Autoren) [1. Teil]

Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 1, S. 23-65



Quellenangabe/ Reference:

Leutwyler, Bruno: Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen (diverse Beiträge von verschiedenen Autorinnen und Autoren) [1. Teil] - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 1, S. 23-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134253 - DOI: 10.25656/01:13425

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134253>

<https://doi.org/10.25656/01:13425>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schulen zu Schulen für Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln

Matthias Baer¹

"The better you understand how something is done the better you can help people do it" (Schoenfeld, 1999, S. 6).

Die zurückliegenden drei Jahrzehnte brachten der Erforschung der kognitiven Entwicklung und des Lernens enorme Fortschritte. Gleichzeitig fand eine Öffnung statt, insofern als auch emotionale, motivationale, persönlichkeits-, fachbereichsspezifische und soziale Prozesse des Lernens und der Entwicklung untersucht wurden. Diese Ergebnisse der modernen pädagogisch-psychologischen und didaktischen Forschung sind in ihrer Gesamtheit von grosser Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung. Lehrerbildung der Zukunft, der die Professionalisierung der Lehrkräfte ein Anliegen ist, macht diese Erkenntnisse ihren Studierenden zugänglich. Sie tut dies im Wissen darum, dass sie einen zentralen Bereich des Professionswissens von Lehrkräften darstellen, wenn auch nicht den einzigen², und arbeitet daran, in unseren Schulen eine neue, schülerzentrierte Kultur des Lernens zu entwickeln.

Die vorliegenden Erkenntnisse der Forschung sind von einer namhaften Experten-Gruppe der American Psychological Association (APA), der von höchster Ebene die Aufgabe gestellt wurde, prägnant darzustellen, was die Forschung der letzten Jahrzehnte für die pädagogische Praxis "gebracht habe", zu vierzehn Prinzipien zusammengefasst worden, nachdem sich auch alle wichtigen Berufsorganisationen der Branche dazu äussern konnten. Das Anliegen war, die Erkenntnisse der Forschung für die Reform von Schule und Unterricht fassbar zu machen. Die Prinzipien beziehen sich auf die Lernenden und deren Lernprozess. Sie sind zu Gruppen zusammengefasst und sind nachstehend wiedergegeben (vgl. Lambert & McCombs, 1998, S. 15-22; Übersetzung M.B.).

Kognitive und metakognitive Faktoren

- **Natur des Lernprozesses:**
Der Erwerb komplexen Fachwissens ist am wirksamsten, wenn er als ein intentionaler Prozess der Wissenskonstruktion auf der Grundlage von Information und Erfahrung erfolgt.
- **Ziele des Lernprozesses:**
Der erfolgreiche Lernende baut sich auf Veranlassung durch und mit der Unterstützung von Lehrpersonen mit der Zeit sinnvolle und kohärente Strukturen des Wissens und Handelns auf.

¹ PD Dr. phil. Matthias Baer, Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Zürich

² Welche anderen inhaltlichen Bereiche ebenfalls wichtig sind, zeigen etwa die Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW) (Baumgart u.a., 1998, vgl. S. 14-17) (Mitglieder der Kommission waren: F. Baumgart, Bochum; H. Brügelmann, Siegen; A. Brunkhorst-Hasenclever, MSW; H. Fend, Zürich; G. Neumann, MWF; J. Oelkers, Bern/Zürich; E. Terhart, Bochum (federführend); K.-J. Tillmann, Bielefeld).

- **Konstruktion von Wissen:**
Der erfolgreiche Lernende kann neue Information mit bereits bestehendem Wissen in sinnstiftender Weise miteinander verknüpfen.
- **Strategisches Denken:**
Der erfolgreiche Lernende kann sich ein Repertoire von Denk- und Problemlösestrategien erarbeiten und ist in der Lage, für das Erreichen von komplexen Lernzielen von diesen Strategien Gebrauch zu machen.
- **Nachdenken über Denken:**
Strategien höherer Ordnung für die Auswahl, die Begleitung und die Beurteilung von mentalen Prozessen im Sinne des Monitorings erleichtern kreatives und kritisches Denken.
- **Kontext des Lernens:**
Lernen ist beeinflusst durch Umweltfaktoren wie die den Lernenden umgebende Kultur, die verfügbaren Technologien und Medien und die Formen der unterrichtlichen Praxis.

Motivationale und affektive Faktoren

- **Motivationale und emotionale Einflüsse auf das Lernen:**
Was und wieviel gelernt wird, wird beeinflusst durch die Motivation des Lernenden. Die Motivation zu lernen wird ihrerseits beeinflusst durch die emotionalen Zustände, die Überzeugungen (beliefs), die Interessen und Ziele und die Denkgewohnheiten des lernenden Individuums.
- **Intrinsische Lernmotivation:**
Die Kreativität des Lernenden, seine Fähigkeit für komplexes Denken und seine natürliche Neugierde tragen je zur Lernmotivation bei. Intrinsische Motivation wird durch Aufgaben stimuliert, die für den Lernenden von optimaler Neuigkeit und Schwierigkeit sind, die von ihm als bedeutsam für die eigenen Interessen wahrgenommen werden und die ihm persönliche Auswahl und Zuständigkeit (control) belassen.
- **Auswirkung von Motivation auf die Anstrengungsbereitschaft:**
Der Erwerb komplexer Wissensinhalte und Fertigkeiten erfordert extensive Anstrengung durch den Lernenden sowie dessen Unterstützung. Ohne Motivation zu lernen seitens des Lernenden ist die Bereitschaft, sich ohne Zwang anzustrengen, unwahrscheinlich.

Entwicklungsbezogene und soziale Faktoren

- **Entwicklungsbedingte Einflüsse auf das Lernen:**
Für Individuen, die sich entwickeln, gibt es unterschiedliche Gelegenheiten (opportunities) und Bedingungen (constraints) für Lernen. Lernen ist am effektivsten, wenn den unterschiedlichen Entwicklungszuständen innerhalb und zwischen physischen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Bereichen Rechnung getragen wird.

- **Soziale Einflüsse auf das Lernen:**
Lernen wird gefördert durch soziale Interaktion, interpersonelle Beziehungen und die Kommunikation mit andern.

Individuelle Unterschiede

- **Individuelle Unterschiede in Bezug auf das Lernen:**
Abhängig von Vorerfahrungen und Begabungen bestehen bei Lernenden unterschiedliche Strategien, Annäherungsweisen und Kapazitäten für das Lernen.
- **Lernen und Vielgestaltigkeit:**
Lernen ist am wirksamsten, wenn den Unterschieden in Bezug auf die sprachlichen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung getragen wird.
- **Standards und Beurteilung:**
Das Setzen von angemessen hohen und herausfordernden Standards und die Beurteilung sowohl des Lernenden selbst als auch seines Lernprozesses, wozu diagnostisch-formative, prozess- und ergebnisbezogene Beurteilungen gehören, sind integrale Bestandteile jedes Lernprozesses.

Die dargestellten Prinzipien umsetzen, Lernen also vom Lernprozess des Lernenden aus verstehen, in die Wege leiten, unterstützen und für den nächsten Schritt im Lernprozess beurteilen, ist die Grundlage für eine Reform der Schule zu "Learner-Centered Schools and Classrooms" (Lambert & McCombs, 1998, S. 1). "Learner-centered" meint dabei

"the perspective that couples a focus on individual learners (their heredity, experiences, perspectives, backgrounds, talents, interests, capacities, and needs) with a focus on learning (the best available knowledge about learning and how it occurs and about teaching practices that are most effective in promoting the highest levels of motivation, learning, and achievement for all learners). This dual focus, then, informs and derives educational decision making" (Lambert & McCombs, 1998, S. 9; Kursivsetzung M.B.).

Schulen zu Schulen für Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln ist, wenn wie gesagt auch nicht die einzige, die Herausforderung für die Lehrerbildung im neuen Jahrhundert: "Schools must be 'learner-centered' concerned not about 'whether the child is ready for school' but 'whether the school is ready for the child' (Delattre, zitiert in Lambert & McCombs, 1998).

Literatur

- Schoenfeld, A.H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(7), 4-14.
- Baumgart, F. u.a. (1998). Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW). Düsseldorf.
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (Eds.). (1998). *How Students Learn. Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lernen mit und ohne Netz

Erwin Beck¹

Nachdem lange Zeit mit eher bescheidenem Erfolg versucht worden ist, die klassischen Lerntheorien auf das schulische Lernen anzuwenden, konzentriert sich die lernpsychologische Forschung, ausgehend vom schulischen Erfahrungsfeld, mit neuen Fragestellungen auf die Grundbegriffe des "Lernens" und der "Motivation". Zum Teil ist diese Neuorientierung der kognitiven und metakognitiven Forschung zu verdanken, die interessante Ergebnisse zu diesen beiden Grundbegriffen vorlegen kann. In Frage gestellt wurden die bisherigen Erkenntnisse über das Lernen aber auch von didaktischer Seite. Die neuen Medien des Computerzeitalters mit den sich ständig weiterentwickelnden Möglichkeiten der Telekommunikation haben Hoffnungen auf völlig neue, von Lehrenden weitgehend unabhängige Formen des Lernens geweckt. Anstelle des didaktisch wohl strukturierten und methodisch von Lehrenden geschickt arrangierten Lernens rückten immer häufiger Formen des eigenständigen, selbstverantworteten individuellen und dialogischen Lernens in den Mittelpunkt des Interesses. Das didaktisch gewobene Netz des angeleiteten Aufbaus von Kenntnissen bekam Konkurrenz durch ein ganz anderes Netz, das weltweite Netz des unbegrenzten Weltwissens, wie es sich im Internet immer feiner zu strukturieren begann.

Mit Telelearning, distance learning und wohl noch ungeahnten weiteren Möglichkeiten der Nutzung des Internets wird der Eindruck erweckt, das Lernen werde künftig nicht nur ungebunden von Raum und Zeit erfolgen, sondern im Sinne der absolut eigenständigen Fernlehre auch unabhängig von jeder Lehrperson. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in der jene Expertinnen und Experten des Lernens ausgebildet werden, welche für das Lernen der künftigen Generation verantwortlich sein werden, lohnt es sich daher, darüber nachzudenken, was Lernen in der Zukunft bedeuten kann, das heisst: wie Lernen überhaupt unter diesen neuen Bedingungen organisiert, angeregt und gefördert werden kann.

Die Frage des Lernens mit und ohne Netz ist aus der Perspektive eines Lernpsychologen und Didaktikers also doppeldeutig. Sie kann sich auf die Bedeutung des didaktischen Repertoires richten oder sie kann sich mit Blick auf das "world wide web" auf das allen zur Verfügung stehende neu im Internet sich formierende Weltwissen beziehen, das dazu einlädt, für die Zwecke des Lernens genutzt zu werden. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst wie auch für das schulische Lernen wird das neue Netz die Bedeutung des alten Netzes verändern. Es stellen sich neue Fragen: Wird das Lernen von den Institutionen nach und nach in den virtuellen Raum verlagert? Gewinnt selbstgesteuertes Lernen gegenüber organisiertem Lernen an Bedeutung? Welche Rolle spielen die Informationstechnologien, und werden sie den Prozess des Lernens selbst und die Inhalte von Wissen verändern?

Zur ursprünglichen Bedeutung des Netzes als inhaltliches und methodisches Bedingungsgeflecht fürs Lernen stellt sich die Frage, inwiefern Lernen gestützt, angeleitet, organisiert, strukturiert werden muss bzw. inwiefern Lernen selbständig,

selbstgesteuert, eigenverantwortlich und nach eigenen Gesetzen der Lernenden selbst erfolgen soll. Ist es so, dass vor allem das eigenständige Lernen zu nachhaltigem Erfolg führt und gleichzeitig auch die Motivation für weiteres Lernen nährt und das Selbstbewusstsein der Lernenden stärkt? Gerade diese Fragen hat sich die kognitive Psychologie in den letzten zwanzig Jahren immer wieder gestellt, und sie hat ermutigende, bestätigende Antworten gefunden. Die Erforschung des eigenständigen, selbstgesteuerten Lernens ist übrigens zum grossen Teil unabhängig von der Frage des Lernens am Computer oder des Lernens im virtuellen Raum erforscht worden. Insbesondere mit der Entwicklung der Metakognition ist man den Fragen nach der Steuerung des eigenen Lernens, nach dem Wissen über die eigenen Strategien des Lernens nachgegangen und hat auch dank neuer Ergebnisse der Lernforschung ermutigende Veränderungen in der herkömmlichen Didaktik bewirken können. Dabei hat man auch festgestellt, dass die Motivation, immer weiter zu lernen, wesentlich davon abhängt, ob das bisherige Lernen erfolgreich verlaufen ist und inwiefern die Lernenden diesen Erfolg auf die eigenen Anstrengungen zu attribuieren vermögen.

Im Zusammenhang mit der Erforschung des eigenständigen und selbstgesteuerten Lernens hat man sich sehr viele Gedanken darüber gemacht, wie sich die Rolle der Lehrenden in der Folge dieser neuen Erkenntnisse verändern bzw. erweitern muss. Das wird eine Hauptaufgabe der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein.

Für den Lernpsychologen spannend wird die Situation, wenn man die beiden Bedeutungen des Themas "Lernen mit und ohne Netz" miteinander in Verbindung bringt. Auf der einen Seite steht nun die lernende Person, die

- über eigene Strategien des Lernens verfügt,
- sich mit verschiedenen Vorgehensweisen in schwierigen Situationen des Lernens zu helfen versteht,
- ihr eigenes Lernen selbst zu organisieren gelernt hat,
- über Stärken und Schwächen ihres Lernens reflektiert.

Ihr gegenüber steht eine fast unermessliche Wissensbank, erreichbar über das Internet, mit verschiedenen Zugriffsformen und Verarbeitungsmöglichkeiten, ja selbst mit der Möglichkeit, sich über Diskussionsforen und allerlei Chats mit anderen Suchenden oder Lernenden in Verbindung zu setzen. Wie gut passen diese beiden Welten, also die Welt der selbstorganisierten, eigenständig Lernenden und die Welt des weitreichenden Angebots an Informationen zusammen? Welche Netze organisatorischer, beratender, pädagogischer, mediendidaktischer und sozialer Art werden notwendig, um Lernende optimal zu unterstützen? Eine kluge, aber noch weitgehend ungelöste Frage, die in der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung geklärt werden muss.

Wenn sich die grossen Hoffnungen, die sich mit den neuen Informationstechnologien verbinden, erfüllen sollen, müssen künftige Lehrpersonen in Bezug auf das Lernen in zweifacher Hinsicht Expertenschaft erwerben. Sie müssen ihr eigenes Lernen so aufarbeiten, dass sie aus eigener Erfahrung die kognitiven und metakognitiven Bedingungen und Strategien des Lernens kennen und verstehen. Darüber hinaus müssen sie sich profunde Sachkenntnis und praktische Kompetenz im Umgang mit den Informationstechnologien erwerben. Auf der Grundlage dieser kognitiven und mediendidaktischen Kompetenzen lässt sich eine neue Didaktik aufbauen, eine Didaktik, die sich durch Anregung, Lernprozessbegleitung, Reflexion und Individualisierung

¹ Prof. Dr. phil. Erwin Beck, Rektor der Pädagogischen Fachhochschule Rorschach

kennzeichnet, eine Didaktik, die trotz des Eintritts in den virtuellen Raum das Lernen praktischer, handlungsorientierter, individueller und eigenständiger gestalten wird als bis anhin.

Weder 'Flaneure' noch 'Fundamentalisten', sondern 'Konstrukteure'

Hans Berner¹

• Meine pointiert formulierte *generelle Forderung zum Lehrerinnen- und Lehrerbildungsbild von morgen* lautet in Anlehnung an Zygmunt Baumanns Kritik der postmodernen Lebensformen (Baumann, 1997): *Weder "Flaneure" noch "Fundamentalisten", sondern "Konstrukteure"*. Gemeint ist damit, dass weder ein flanierendes, touristisches, vagabundierendes, nomadisierendes Wandeln durch bekannte und unbekannte pädagogisch-psychologisch-soziologische Gebiete noch ein fundamentalistisches Zurückziehen unter alte und neue Sinndächer die Grundhaltung der Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft sein kann. Gefordert sind professionelle, theoriegestützte persönliche Konstruktionsleistungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Pädagogik und ihrer Bezugsdisziplinen.

• Diese Forderungen bedingen ein bestimmtes Lehreraus- und weiterbildungsgrundverständnis: *Lehrerbildung als Beitrag zur Entwicklung der beruflichen Identität*. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben die Lehrkräfte die aufgrund eines differenzierten, theoriegestützten Fachdiskurses festgelegten berufsspezifischen Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln. Dazu gehört zwingend ein Professionswissen in Form einer vertieften, immer wieder aktualisierten Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Pädagogik und ihrer Bezugsdisziplinen und ein Professionskönnen in Form von theoretisch fundierten spezifischen Kompetenzen wie Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, erzieherische Kompetenz, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Beurteilungskompetenz, Reflexionskompetenz.

• Eine *wesentliche berufsspezifische Kernaufgabe betrifft die didaktische Kompetenz*. Auf der Basis einer theoretisch fundierten Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Ansätzen und Theorien des Lernens haben die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer ein differenziertes persönliches Konzept für die Planung, Durchführung und Reflexion ihres Unterrichts zu erarbeiten, in der Praxis zu erproben und ständig weiterzuentwickeln. Durch die Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe, die eine rekonstruktive, dekonstruktive und eine konstruktive Leistung erfordert, tritt anstelle des (selbst-)gefälligen "Anything-goes" der didaktisch-methodischen Flaneure und der eindimensional beschränkten Optik und des missionarischen Eifers der Fundamentalisten die persönliche, theoriegestützte Konstruktionsleistung der Fachleute für Bildungsprozesse (Berner, 1999).

• Eine *verhaltenswirksame Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* vermittelt die entscheidenden theoretischen Grundlagen, schafft Raum für individuelle und

gemeinsame Transferleistungen und überprüft die Qualität der Vermittlungs- und Konstruktionsleistungen. Dies bedingt sorgfältig geplante und reflektierte Lehr-/Lernprozesse auf singulären, divergierenden und regulären Wegen sowie eine Verbindung dieser Lernleistungen auf eine transparente und begründete Art und Weise. Dies ist eine Voraussetzung für "lernende Lehrer", wie sie Günter Grass vor kurzem gefordert hat: "Jede noch so dringliche Reform im Bereich der Bildung wird nichts-nutz sein, wenn sie nicht den lernenden Lehrer ermöglicht." Lernende Lehrer haben gemäss Grass das Wissen und Unwissen auf den pädagogischen Weg zu bringen und die lautstark geforderten Werte zu prüfen, indem sie sie dem vorzüglichsten Instrument der Aufklärung, dem Zweifel, aussetzen (Grass, 1999).

• In der Lehreraus- und weiterbildung sind *fachlich, sozial und didaktisch kompetente Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner* gefordert. Die Erfüllung der anforderungsreichen Aufgaben verträgt sich nicht mit dem Bild eines lehrerbildnerischen modernen "Zehn- oder Fünfeckkämpfers" - und noch weniger mit einem postmodernen. Auch die Lehrerbildner sind weder pädagogisch-psychologisch-soziologische Flaneure noch Fundamentalisten, sondern professionelle "Konstrukteure", die sich auf der Basis ihres tragfähigen fachwissenschaftlichen Fundus in einigen wenigen ausgewählten Fachbereichen aufgrund ihres Spezialwissens theoretisch positionieren und profilieren können. Damit nicht nur die Studierenden und Lehrer sondern auch die Fachkolleginnen und -kollegen von diesen besonderen individuellen lehrerbildnerischen Fachkompetenzen profitieren können, sind geeignete pädagogische Formen des Wissensmanagements gefordert.

• *Den zukünftigen Lehrerbildnern und Lehrern gemeinsam ist ihre verantwortungsethische Haltung* - im Sinne von Max Weber. Diese Haltung unterscheidet sich deutlich von einer gesinnungsethischen und einer erfolgsethischen. Eine gesinnungsethische Begründung orientiert sich an einem Korsett und einem sicheren, verlässlichen, prinzipientreuen und eventuell moralgepanzerten Vorgehen. Man hat sich nichts vorzuwerfen. Denn: Das pädagogische Handeln erfolgt gemäss fundamentalen Sicherheiten. Eine erfolgsethische Begründung orientiert sich am Erfolg in Form von als attraktiv eingeschätzten Lehr-/Lernprozessen und am angeblich optimalen Kosten-Nutzen-Verhältnis. Auch dabei hat man sich nichts vorzuwerfen: Der pädagogische Erfolg ist durch die erreichten Ziele und die notwendigen Mittel "geheiligt". Die in einer sogenannten "wertunsicheren Zeit" für viele nahe liegende gesinnungsethische Haltung ist ebenso problematisch wie die in einer sogenannten "Zeit finanzieller Verknappung" sich aufdrängende erfolgsorientierte Haltung. Die verantwortungsethische pädagogische Begründung hat eine gesinnungs- und eine erfolgsethische zu überwinden. Verantwortungsethisches Handeln verlangt zwingend ein pluralistisches Verständnis, eine persönlich verantwortete individuelle Leistung, eine dialogische Struktur.

Literatur

- Baumann, Z. (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen - Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg: Hamburger Edition.
 Berner, H. (1999). *Didaktische Kompetenz - Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
 Grass, G. (1999). *Für- und Widerworte*. Göttingen: Steidl.

¹ Dr. phil. Hans Berner, Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Zürich

Dazwischen, daneben, ringsum und mitten drin, die Auszubildenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Regine Born¹

1. Personen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, stehen dazwischen, gehen daneben, schauen ringsum und sind mitten drin.

Sie stehen *zwischen* nachdenklichem Fragen und raschem Handeln, zwischen Erziehungswissenschaft und Schulalltag, zwischen Forschung und Ausbildung, zwischen Fach und Didaktik, zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Lernanlässen von Kindern, zwischen Theorie und Praxis. Das ist nicht ein Ärgernis, sondern *das Wesentliche* in der Aufgabe, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden.

Sie gehen *neben* einer angehenden Lehrperson und sichern deren Weg in den Beruf. Sie regen das Lernen an, begleiten, kommentieren, beraten, machen sichtbar, gehen als Lehrende neben Lernenden.

Sie schauen *ringsum* in die anderen wissenschaftlichen Disziplinen, in die Schulkinder, in die Geschichte und in die Zukunft, in die Fragen, die sich die Studierenden und die sich die Schulkinder stellen. Und sie sehen da und dort Wege, die zu Antworten führen können.

Sie stehen *mitten drin* und können im "Dazwischen", "Daneben", "Ringsum" bestehen, weil sie selbst einen Schwerpunkt gesetzt haben, von dem aus sie sicher fragen, anregend antworten, einem Mittelpunkt verpflichtet, willens und fähig, ihn zu vertreten.

2. Personen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, befähigen sich dazu in ihrer Berufsbiographie

Mitten drin: das Wissen begründen. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, sucht und findet und sucht erneut seine Mitte: sein Fach, sein spezielles Wissen, sein tiefes Interesse, sein klares Verstehen, sein Engagement im Denken und im Lehren, seine Antworten auf Fragen der Zeit.

Ringsum: das Interesse am Andern bewahren. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, weckt und genießt und weckt erneut seine Freude daran, um sich herum Menschen mit anderen Kompetenzen und anderen Fragen zu haben, zu diskutieren, zu streiten, einander zu finden und weiter zu kommen.

Daneben: das Lernen begleiten. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, lernt und versucht und lernt erneut als lehrende Person nebenher zu gehen, den Lernvorgängen aufmerksam zuzuhören, das Lernen zu verstehen, die Anregungen im erträglichen und ertragreichen Mass zu geben, die Fragen zu nutzen, die Fortschritte aufzuzeigen.

Dazwischen: das Gegensätzliche nutzen. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, vermittelt und klärt und vermittelt erneut zwischen den Gegensätzen und verschiedenen Sichtweisen der Wirklichkeit, versteht sich als Bote, als Dolmetscherin.

¹ Regine Born, lic. phil., Loretostrasse 11, 4500 Solothurn

3. Personen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, werden achtsam ausgewählt

Wer Personen mit der Aufgabe betraut, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, ist darum besorgt, dass diese Personen Verschiedenes kennen: Praxis und Forschung - oder Fach und Lernen - oder Kinder und Erwachsene - oder Schule und die Welt ausserhalb der Schule - oder Bewährtes und Neues; dass es Personen sind, die in ihrer Berufsbiographie Umwege gegangen sind und nicht Königswege. Und achtet vor allem darauf, dass sie nicht bloss profiliert die eine Seite vertreten, sondern zwischen gegensätzlichen Sichtweisen vermitteln. *Dazwischen: das mehrseitige Profil.*

Wer Personen mit dieser Aufgabe betraut, ist darum besorgt, dass sie das Lernen der Studierenden an die erste Stelle setzen, dass ihr Lehren im Dienst des Lernens der Studierenden steht und nicht der eigenen Lehr-Eitelkeit dient. Und achtet vor allem darauf, dass jene, welche die Aufgabe der Lern- und Lehrbegleitung ernst nehmen, nicht durch Ausbildungsstruktur, Zeitnotstand und Menschenmasse daran gehindert werden, sie zu erfüllen. *Daneben: das Ausbilden als erste Verpflichtung.*

Wer Personen mit dieser Aufgabe betraut, ist darum besorgt, dass sich die Personen in ihren Kompetenzen und ihren Spezialitäten ergänzen und das Kollegium reichhaltig wird. Und achtet vor allem darauf, dass die Verschiedenheit belohnt wird, nicht hierarchisch aufgebrochen in die eigentlich Gescheiten, die eigentlich Wichtigen, die eigentlich Richtigen aufeinanderseits und die Weiteren, Helfenden, Ergänzenden andererseits. *Ringsum: die Vielfalt im Kollegium.*

Wer Personen mit dieser Aufgabe betraut, ist darum besorgt, dass nicht die Stromlinie belohnt wird, sondern das Eigenständige, das Anregende, das Hervorragende. Und achtet vor allem darauf, dass sie auf Arbeitsbedingungen treffen, in denen sie ihr Wissen vertiefen, ihr Interesse den Studierenden aufzeigen können, dass sie an ihrem Arbeitsort auf lebendige Gespräche und fordernde Fragestellungen treffen. *Mitten drin: das Besondere unterstützen.*

Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch ein radikal neues Verständnis des musischen Unterrichts

Roman Brotbeck¹

Was soll man als Direktor einer Hochschule für Musik und Theater zur Bedeutung des musischen Unterrichtes anderes sagen, als das ewig Alte, dass er nämlich einfach nötig ist und nötiger denn je sein wird.

Dem mit zunehmender Überheblichkeit hochgehaltenen Utilitarismus sind Musik und Theater eine *quantité négligeable*, und dies zumal auf der Volksschulstufe. Auch den Fachpädagogen und -didaktikern ist der musische Unterricht suspekt, weil er sich nicht in das Regelwerk pädagogischer Zielvorgaben, Erfolgskontrollen, Lernschrittdefinitionen etc. einreihen lässt. Je höher die pädagogische Qualität des musischen

¹ Roman Brotbeck, Direktor der Bernischen Hochschule für Musik und Theater, Präsident des Schweizerischen Tonkünstlervereins, Bern

Unterrichtet ist, desto krasser tritt die Hilflosigkeit dieser operativen Utensilien zum Vorschein. Wenn überhaupt, liesse sich die Bedeutung der musischen Fächer in Langzeitstudien "beweisen", und zwar nicht etwa darin, dass man mit fünfzig noch eine Molltonleiter singen kann, sondern in ganz andern Kategorien: Wieweit man autonom geworden ist, wie glücklich man letztlich mit seinem Leben ist, wie interessant man dieses gestaltet, wie sehr man seine eigene kulturelle Identität und zugleich Differenz als etwas Positives leben und kommunizieren kann. Ein guter musischer Unterricht setzt aufs Ganze. Seine Wirkung lässt sich ebensowenig in konkrete Lernziele umwandeln wie eine glückliche Kindheit.

Es ist in solchem Zusammenhang einigermaßen deutlich abzusehen, welche Bedeutung gerade Musik und Theater in den kommenden rasanten globalen Entwicklungen einnehmen werden. Besonders die immer stärkere Informatisierung und Telekritisierung verändern momentan die demokratischen Gesellschaften in grundsätzlicher Weise. Individuelle Lebensführungen relativieren tradierte gesellschaftliche Institutionen und Leitbilder. Die Vernetzung der Welt erlaubt es, bei dieser Individualisierung auf alle Vorbilder und Informationen zurückzugreifen. Parallel dazu findet - gleichsam in einer Reprise der Romantik - eine Virtualisierung der Welt statt. Dabei könnte es dieser veränderten Gesellschaft akut an jenen übergreifenden und synthetisierenden Kompetenzen mangeln, welche sie für ihre Individualisierung und Virtualisierung bräuchte: Der ständige Wechsel der Identitäten könnte umschlagen in Orientierungslosigkeit und Wertezerfall; das "Ganzheitliche" könnte als Sehnsucht nach Simplifikation, der Wunsch nach Eigentlichkeit als Fundamentalismus gelebt werden.

Reziprok zur Vergrößerung individueller Freiheit und Unabhängigkeit vereinfachen sich die Arbeitsabläufe. Feinmotorische Kompetenzen reduzieren sich auf Mouseclick und Joystick, und das durchaus gelenkige Reagieren auf schießende Würmer oder rasende Autos ist ein Reagieren, dem das Vermeiden des virtuellen Todes die einzige Freude ist. Mit andern Worten: In einer Zeit, in der eine differenzierte, individuelle, sozial relativ gut abgesicherte Lebensführung möglich wäre - in einer Zeit, in der religiöse, politische, moralische und historische Vorurteile weitgehend überwunden scheinen, ja in der das aufklärerische Diktum von jenen, die sich ihres Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen können, endlich gesellschaftliche Realität werden könnte, droht die völlige Banalisierung, die im einen Falle nur himmeltraurig, im andern Fall aber auch wieder enorm gefährlich werden könnte.

Musik und Theater als Aufführungskünste müssen hier wichtige Aufgaben übernehmen. Hier werden in ein und demselben Moment hochkomplexe Vernetzungen vielseitigster Fantasien, Emotionen, Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt und geübt. Anders als bei der bildenden Kunst, in der die Produktion noch einen vom Kunstwerk abgesetzten Prozess darstellt, ist bei Musik und Theater die Produktion das Resultat selbst. Da gibt es kein Verschieben, keine Differenz zwischen den unterschiedlichen Teilbereichen, sondern das Zusammengehen, das *hic et nunc*. Eine bessere Einübung in Identität und in den Wechsel von Identität ohne Ängste um Identitätsverlust ist schlicht nicht denkbar.

Dem musischen Unterricht kommt also in Ausbildung und Erziehung eine zentrale, wenn nicht die zentrale Bedeutung überhaupt zu. Aber seine Verfechter dürfen sich mit der Gewissheit dieser Bedeutung nicht selbstzufrieden zurücklehnen und besten-

falls gegen Rechtschreibung und Rechnen giften, welche zunehmend vom Computer übernommen werden. Sie müssen selbst darauf achten, dass sie mit ihren Unterrichtskonzepten den neuen Anforderungen genügen. Zu sehr vielen neuen Ufern ist man da nämlich noch nicht aufgebrochen, und vieles, was heute in der Volksschule unter musischem Unterricht läuft, ist jämmerlich. Das alte Volksliedsingen ist vielerorts ersetzt worden durch kollektives Nachheulen in Ganztonclustern von populären Songs zu scherbelnder Kassettenmusik. Weder mit dem Nachheulen, mit den Ganztonclustern, noch mit den populären Songs bzw. der scherbelnden Kassettenmusik wird kreativ umgegangen. Neben solchem künstlerischem Zynismus ist selbst das dümmste Orthographiediktat kreativer.

Hauptsächlich ginge es wohl auch hier darum, sich der bedenklichen Traditionen bewusst zu werden, in denen man steht. Gerade der Musikunterricht hat seinen ersten Höhepunkt in faschistischen und präfaschistischen Systemen erfahren und diente der Propaganda von nationaler Identität, Gemeinschaftssinn und völkischer Tradition. Es ist noch heute zuweilen hahnebüchen, was in Liedersammlungen auf der Volksschulstufe den Kindern zugemutet wird. Und wie wenig man sich dieser Tradition auch in Mittelschulen bewusst ist, zeigen die zahlreichen Aufführungen von Orffs *Carmina Burana*, eines nationalsozialistischen Erfolgsstückes *par excellence*, das von den Nazis auch gleich als erstes in den neu okkupierten Gebieten dargeboten wurde. Auch der Unsinn, den instrumentalen Frühunterricht mit dem schwerstintonierbaren Blasinstrument - der Blockflöte - zu gestalten, geht auf faschistische Zeiten zurück.

Will der musische Unterricht den angedeuteten Anforderungen genügen, muss er gerade auf der Volksschulstufe radikal ausmisten: Weg vom Gemeinschaftslob um seiner selbst willen, weg vom dumpfen Nachsingen, weg vom Einpauken des komplizierten Notationssystems, weg von der Blockflöte, weg von nationalem Lob - hin zu einem individuellen Ausdruck, hin zu einem Musikunterricht, bei dem von Anfang an komponiert und improvisiert wird, hin zu neuen Liedern aus der Gedankenwelt der Schüler, hin zu selbstgebauten Instrumenten (mit und ohne Computer), hin zum eigenen Körper als tanzendem, singendem und klingendem Resonanzraum, hin zu einer Musik, die sich nicht eingrenzt, sondern wechselnde - regionale bis internationale - Identitäten pflegt.

Also: Man muss als Direktor einer Hochschule für Musik und Theater zur Bedeutung des musischen Unterrichtes zwar das ewig Alte sagen, dass er nämlich einfach nötig ist und nötiger denn je sein wird, aber man muss zugleich von ebendiesem Unterricht etwas völlig und radikal Neues verlangen.

Von der Interkulturellen Pädagogik zur Pädagogik der Vielfalt

Cécile Bühlmann¹

Die Schule von morgen ist eine Schule der Vielfalt. Durch die Globalisierung der Wirtschaft und durch die Mobilität der Menschen wird die Schule der Zukunft in einem noch höheren Masse als heute eine Schule der Vielfalt sein. Kinder aus unterschiedlichsten Familienformen und sozialen Schichten, Kinder mit unterschiedlichsten Lebenserfahrungen und Begabungen, Kinder mit unterschiedlichsten weltanschaulichen und religiösen Prägungen und Kinder unterschiedlichster kultureller und sprachlicher Herkunft werden die Schülerschaft von morgen sein. Diese Heterogenität positiv zu nutzen und dabei die Qualität des Unterrichts und die Chancengleichheit für alle zu garantieren, das wird die ganz grosse Herausforderung des Bildungswesens sein.

Warum schon wieder ein neuer Begriff?

In den 90er Jahren hat die Interkulturelle Pädagogik die Ausländerpädagogik der 80er Jahre abgelöst. Der Ausländerpädagogik lag der defizitäre Ansatz einer Sonderpädagogik zu Grunde: Kinder fremder Herkunft sollen mit sonderpädagogischen Massnahmen auf das Niveau der Einheimischen gebracht werden, das war die Philosophie.

Die interkulturelle Pädagogik hat mit dem defizitären Ansatz aufgeräumt. Kinder fremder Herkunft werden zwar als kulturell und sprachlich verschieden, aber gleichwertig betrachtet und ihre Anwesenheit wird als Bereicherung verstanden.

Soweit die Theorie. In der Praxis hat dieser Paradigmawechsel nur bedingt stattgefunden: anders sein, fremd sein, wurde und wird weiterhin vor allem als Problem definiert. Die Lernenden werden nach dem groben Raster ausländisch-schweizerisch, respektive fremdsprachig-deutschsprachig in zwei Kategorien eingeteilt. Es wird von Ausländerquoten geredet, die nicht überschritten werden dürfen. Es gab sogar eine ganze Reihe politischer Vorstösse, die getrennte Klassen für die beiden Gruppen verlangten.

Die Lehre daraus ist, dass auch das gut gemeinte Konzept der Interkulturellen Pädagogik ohne Weiterentwicklung nicht zukunftstauglich ist. Es besteht nämlich die Gefahr, dass die Migrantenkinder auf ihre kulturelle und sprachliche Herkunft reduziert werden, anstatt sie mit ihren je eigenen Lebensgeschichten zu verstehen. Zu diesen Lebensgeschichten können traumatische Flucht- und Migrationserfahrung, soziale Ausgrenzung und Diskriminierung gehören, aber auch Mehrsprachigkeit, Veränderungs- und Anpassungsfähigkeit, Neubeginn und Aufbruch. Ohne diese Perspektive werden sie zu Trägern eines bestimmten kulturellen Clichés gemacht, und alle Unterschiede, die zwischen Kindern bestehen, werden mit der anderen Kultur erklärt. Wenn dann dabei noch von der Unveränderbarkeit kultureller Normen ausgegangen wird, ist der Weg vom Begriff Kultur zum Begriff Rasse nicht mehr weit.

¹ Cécile Bühlmann, Nationalrätin, Beauftragte für Interkulturelle Erziehung, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern

Worin liegt die Vielfalt?

Das Konzept der Pädagogik der Vielfalt hingegen umfasst *alle* Unterschiede, die Kinder ausmachen: das Geschlecht, die soziale und kulturelle Herkunft, die Begabungen und Behinderungen, die Sprache(n), die Familienform, die Religion, usw. Kinder werden als Individuen mit all diesen unterschiedlichen Prägungen als einzigartig und unverwechselbar wahrgenommen. Die fremde Herkunft ist dabei nur eine Facette dieser Vielfalt, aber eine ganz wichtige. Deshalb muss dem Erwerb interkultureller Kompetenzen in einer zukunftsgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein hoher Stellenwert eingeräumt werden.

Was gehört zu interkultureller Kompetenz?

Elemente solcher Kompetenzen sind vertiefte Kenntnisse der eigenen Gesellschaft mit all ihrer soziokulturellen Vielfalt. Dazu kommen Kenntnisse der Herkunftsgesellschaften der Migrantenfamilien, Kenntnisse über Migration und Fluchtursachen und über die Migrations- und Asylpolitik der Schweiz, Kenntnisse über den Stand der Menschenrechtsdebatte. Im Weiteren gehört die Auseinandersetzung mit den Begriffen Kultur, Integration, Identität, Universalismus, Mobilität und Globalisierung dazu. Wichtig ist auch die Analyse der Entstehung von Rassismus, Antisemitismus und Fundamentalismus. Es muss auch über die Bedeutung des gesellschaftlichen Diskurses über die sogenannte Ausländerfrage nachgedacht und die eigene Haltung all diesen Fragestellungen gegenüber geklärt werden.

Das Menschenbild der Jahrtausendwende ist gleichzeitig das alte

Dem letztgenannten Punkt kommt beim Erlernen interkultureller Kompetenzen eine entscheidende Rolle zu: Ohne das Reflektieren der eigenen Verortung in einer pluralistischen Welt, des eigenen Weges und der eigenen Prägungen, ist es schwierig, die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht als Störfaktor, sondern als Bereicherung oder wenigstens als Normalität zu begreifen. Wer die eigene Sicht der Welt als Norm und als allein gültige versteht, hat Mühe, andere Perspektiven zu akzeptieren. Selbstverständlich entbindet das nicht von einer Diskussion darüber, welche gemeinsamen Werte, welcher Konsens für das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft notwendig sind. Im Gegenteil, gerade die Vielfalt erfordert es, den Vorrat an Gemeinsamkeiten sorgfältig zu bewahren.

Entscheidend dabei ist die Frage nach dem Menschenbild, das der Schule zugrunde liegt. Die Antwort auf diese Frage lässt sich durch die Auseinandersetzung mit der universalen Menschenrechtsidee finden, welche ihren Ursprung in der Aufklärung hat. Diese sagt, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren sind, dass alle Menschen das Recht auf soziale Sicherheit, Arbeit, Erholung, Wohlfahrt, Bildung und Teilnahme am kulturellen Leben haben und dass niemand aufgrund der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder der Religion diskriminiert werden darf. Eigentlich eine alte Vision, aber angesichts der Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen auf der Welt eine noch nicht verwirklichte. Deshalb muss auch eine zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf dieses Menschenbild hin ausgerichtet sein. Vielleicht wird so im neuen Jahrtausend aus der Vision Wirklichkeit.

Für eine *fachwissenschaftliche* Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern

Lucien Criblez¹

Die bisherige Diskussion über Pädagogische Hochschulen in der Schweiz beschränkt sich, wenn überhaupt inhaltliche Aspekte thematisiert werden, auf die Bereiche Fachdidaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie die berufspraktische Ausbildung. Eine fachlich-inhaltliche Dimension erhält die Diskussion vor allem in Bereichen, in denen aus seminaristischer Perspektive ein Defizit bei den Pädagogischen Hochschulen prognostiziert wird. Dies sind in der Regel die musisch-kreativen Fächer. Hier, so die allgemein verbreitete Überzeugung, müssen die künftigen Pädagogischen Hochschulen in der Ausbildung der Primarlehrerinnen und Primarlehrer auch Inhaltliches leisten.

In den anderen Fächern glaubt man sich auf die Allgemeinbildung abstützen zu können. Nicht so in den Ausbildungsgängen der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II. Dort gelten fachwissenschaftliche Inhalte als selbstverständlich. Für die Zielstufe der Sekundarstufe I ist zwar das Ausmass der fachwissenschaftlichen Ausbildung ebenso strittig wie die Frage, ob Real- und Sekundarlehrkräften gleich viel Fachwissenschaft zukommen soll oder ob das unterschiedliche Anforderungsniveau der Schultypen eine Differenz bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung legitimiert. Der fachliche Input ist jedoch auch bei den bisherigen Ausbildungsgängen für Reallehrkräfte weitgehend unbestritten.

Vergleicht man diese Situation in der Schweiz mit den Lehrerbildungskonzeptionen in Deutschland, Frankreich, England oder den USA, fällt auf, dass diese strikte Differenzierung zwischen den einzelnen Lehrkategorien andernorts nicht existiert. Das fachwissenschaftliche Studium gehört zur Lehrerbildung aller Lehrkategorien auf Fachhochschul- bzw. Universitätsniveau.

Dass dies in der Schweiz nicht so ist, hat mit der Tradition der Ausbildung von Primarlehrkräften in Mittelschul seminaren zu tun. In der seminaristischen Tradition gilt die Allgemeinbildung auf Mittelschulniveau als fachliche Ausbildung. Eine Spezialisierung, wie sie etwa die Professionen der Ärzte oder der Juristen kennzeichnet, hat im Primarlehrberuf nicht stattgefunden. Das Allgemeine gilt als das Fachliche. Lehrerinnen und Lehrer bleiben bisher - wie Pfarrerinnen und Pfarrer - Generalisten.

Die Allgemeinbildung war im seminaristischen Konzept jedoch auf den Lehrberuf, also auf den Lehrplan ausgerichtet. Diese Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsbildung war traditionell eine Stärke des seminaristischen Konzepts, ist aber mit der "Gymnasialisierung" zum Zwecke des Universitätszuganges stark verwässert, ja wahrscheinlich weitgehend aufgelöst worden, lebt als Teil des seminaristischen Mythos jedoch weiter. In der tertiären Lehrerbildung ist die Allgemeinbildung der Vorbildung auf der Sekundarstufe II zugewiesen. Gleichzeitig gilt diese Allgemeinbildung offensichtlich auch für die Pädagogischen Hochschulen als fachliche Ausbildung. Selbst wenn diese weitgehende Gleichsetzung von Allgemeinbildung der Vor-

bildung und Fachausbildung der Tertiärstufe professionspolitisch sinnvoll wäre², wären damit zwei Probleme verbunden: Die Lehrerbildung verliert die Kontrolle über ihre fachliche Ausbildung (Delegation als Allgemeinbildung an die Vorbildung), und sie muss sich auf die Unterschiedlichkeit der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II einstellen.

Schon auf diesem Hintergrund ist es notwendig, dass die Pädagogischen Hochschulen für die zukünftigen Primarlehrkräfte fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildungsangebote in ihre Curricula aufnehmen. Aber für eine solche Konzeption sprechen auch drei weitere Gründe:

Erstens ist es für zukünftige Lehrkräfte wichtig, exemplarisch an einem Fach zu verstehen, wie wissenschaftliches Wissen generiert wird, wie dieses Wissen ein Fach konstituiert und wie es in schulische Inhalte transformiert wird. Fachdidaktik, so die These, ist auf ein Verständnis der Produktionsprozesse von wissenschaftlichem Wissen und der Transformationsprozesse von wissenschaftlichem Wissen in schulische Programme angewiesen. Produktions- und Transformationsprozesse müssen für Lehrkräfte exemplarisch an einem Fach nachvollzogen werden können.

Zweitens ist - wie gezeigt - die Allgemeinbildung der Vorbildung (konkret: der Maturitätsschulen) nicht auf die Lehrpläne der Primarschulen ausgerichtet. Deutsch als allgemeinbildendes Fach der Mittelschulen ist - um nur ein Beispiel zu nennen - auf die neue deutsche Literatur hin orientiert, nicht auf das Erlernen von Lesen und Schreiben. Die zukünftige Vorbildung auf der Sekundarstufe II ist nicht professionsorientierte Fachausbildung, sondern *Allgemeinbildung*. Soll eine lehrplanbezogene fachliche Ausbildung in der Lehrerbildung nicht einfach fehlen, müssen die Pädagogischen Hochschulen fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildungsgefässe zur Verfügung stellen, welche lehrplanbezogene Inhalte vermitteln. Diese fachlichen Gefässe dürfen nicht auf den musischen Bereich beschränkt werden und können nicht einfach als integraler Teil der Fachdidaktik verstanden werden. So könnten etwa Elementarmathematik, naturwissenschaftliches Experimentieren in der Primarschule, (Psycho-/Sozio-)Linguistik im Hinblick auf den Leselernprozess und vieles mehr angeboten werden.

Drittens kann in der künftigen Konzeption der Lehrerbildung nicht einfach erwartet werden, dass die jeweilige Vorbildung für alle Fächer der Primarschule hinreichende Kompetenzen vermittelt. Die Defizite in der persönlichen Fachkompetenz werden bislang vor allem im musisch-kreativen Bereich reklamiert. Ebenso müssten sie jedoch für andere Fächer thematisiert werden. Am augenfälligsten wird dieses Problem, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Primarlehrerinnen und -lehrer in Zukunft vermehrt Fremdsprachen unterrichten werden.

Aus diesen Gründen sollten fachwissenschaftliche Ausbildungsinhalte auch in die zukünftige Ausbildung der Primarlehrkräfte an Pädagogischen Hochschulen integriert werden. Dadurch ergäbe sich der Wissenschaftsbezug der Lehrerbildung nicht nur - wie in der bisherigen Diskussion über die Pädagogischen Hochschulen wie selbstver-

² Was mit guten Gründen bezweifelt werden kann; denn es ist kaum einzusehen, weshalb die Fachausbildung einer Profession, die auf Fachhochschulstufe ausgebildet wird, sich auf die Allgemeinbildung der Vorbildung reduzieren sollte. Jedenfalls wird in keiner anderen Fachhochschulausbildung so argumentiert.

¹ Dr. phil. Lucien Criblez, Pädagogisches Institut der Universität Zürich

ständig vorausgesetzt - über die Erziehungswissenschaften. Dies böte auch die Chance, die Erwartungen an die Erziehungswissenschaften auf ein sinnvolles Mass zurückzubinden und die Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung breiter zu definieren. Zudem könnten die konzeptionellen Probleme der Weiterqualifikation für das Unterrichten auf den Sekundarstufen I und II entschärft werden.

Allerdings entsteht gleichzeitig ein Zeitproblem. Da die Einführung von Fächergruppenlehrkräften auf der Primarstufe - eigentlich die einzig sinnvolle Lösung für dieses Zeitproblem - heute politisch nicht zu realisieren ist³, ist im Moment pragmatisch zu verfahren. In einem Fach(bereich) könnte ein vertiefteres fachwissenschaftliches Studium ermöglicht werden, das den Einblick in die wissenschaftliche Konstruktion von Wissen und in die Transformationsprozesse zwischen wissenschaftlichem und schulischem Wissen ermöglicht. In ein bis zwei weiteren Fächern bzw. Fachbereichen könnten zusätzliche, lehrplanbezogene fachliche Inputs geleistet werden. Beides könnte als Wahlbereich konzipiert werden. Am Generalistendiplom würde festgehalten, eine minimale fachliche Ausbildung wäre durch die Fachdidaktik, die für alle Schulfächer angeboten wird, gewährleistet.

In der zukünftigen Primarlehrerbildung werden einige konzeptionelle Probleme einer Lösung zugeführt, sofern die Möglichkeit besteht, sich lehrplanorientierte wissenschaftliche Kenntnisse zu erwerben. Die Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau braucht in Zukunft ein fachwissenschaftliches Ausbildungsangebot in den Schulfächern, soll der Lehrberuf als Profession ernst genommen werden.

³ Die Primarschulen vor Ort sind noch zu stark in der Generalistenlogik verhaftet. Allerdings zeichnen sich mit der anteilmässig immer grösseren Teilzeitarbeit und mit dem zunehmenden Fächerabtausch Entwicklungen ab, die den Boden für die Fächergruppenlehrkräfte vor Ort bereiten.

Kognitiv verlässliches *und* kontext-robustes Professionswissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Andreas Dick¹

"If you scratch a theory you'll find a biography" (Torres, 1998)

Die vorliegenden Ausführungen antizipieren die inhaltliche Stossrichtung zukünftiger Kompetenzzentren der Lehrerbildung²: Die fragile Wechselbeziehung zwischen Professionswissen und Praxishandeln in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss durch die Schlüsselkompetenz der Reflexivität, durch ein kontextsensibles Wechselspiel von Analyse und Integration (was zwangsläufig auch Biographizität mit einschliesst) gestärkt werden. Die epistemologischen Grundfragen "Wie wissen wir das, was wir wissen? - Was wird eigentlich als Wissen betrachtet? - Was zählt als (wissenschaftliche) Evidenz? - Wie beeinflussen Forscher die Produktion und Akkumulation des Wissens?" sind Leitideen, die der Entwicklung des Ausbildungscurriculums zugrunde gelegt werden. Dies wird im folgenden differenziert ausgeführt. Die Binsenwahrheit, dass die Professionalität von Lehrpersonen mit der Wahrnehmung und Bearbeitung von Kernproblemen in ihrem Berufsalltag steht und fällt, bedeutet für die Lehrerausbildungsinstitutionen, dass sie in ihrer Studienplanung von zwei zentralen Fragen ausgehen:

- Wie gehen Lehrerstudierende mit schul- und gesellschaftsbedingten Kernproblemen um, mit denen sie im Berufsfeld konfrontiert werden?
- Auf welche reflexive Art und Weise können Lehrerstudierende praxisrelevante Erkenntnisse gewinnen, die konstruktives Handeln in komplexen, von Ungewissheiten geprägten Situationen fördern?

Professionelle Praxis und das Reflektieren professioneller Handlungen wird hauptsächlich in der Praxis, d.h. in den Handlungen selbst gelernt, geht doch eine erfolgreiche Praxis immer ihrer eigenen Theorie voraus. Reflexion als anzustrebender Dialog zwischen Wissen und Können greift dabei zurück auf die über Generationen kodifizierten Erkenntnisbestände sowohl der Erziehungswissenschaften wie auch der Praxiserfahrungen. Dem an und für sich begrüssenswerten Verwissenschaftlichungsschub ist das Regulativ impliziten Praxiswissens eingebaut, ein Erfahrungswissen als pragmatische 'Weisheit zwischen Reiz und Reaktion' (Neuweg, 1999); denn erst im Kontrast mit dem Fallwissen erhält eine propositionale Aussage den Charakter eines wissenschaftlichen Deutungsangebots mit einem besonderen Informationswert und der Chance, dass sich daraus praxisrelevante Erkenntnisse zum Handlungswissen erschliessen lassen.

Lehrerstudierende werden möglichst früh - und vielfach parallel zum konventionellen Unterricht im Klassenzimmer oder an der Hochschule - mit Anwendungsproblemen im Funktionsfeld oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen konfrontiert. Weil Bedeutung immer eine Funktion des Kontextes ist, eignen sich Lehrerstudierende vor allem die Fähigkeit zur flexiblen Ausdeutung einzelner Aspekte des Ge-

¹ Dr. phil. Andreas Dick, Wissenschaftlicher Berater des Erziehungsdepartements des Kantons Freiburg

² Die vorliegenden Gedanken sind durch meine Weihnachts- und Millenniumslektüre inspiriert worden (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Dirks & Hansmann, 1999; Neuweg, 1999; Schoenfeld, 1999).

samtzusammenhanges an: Impressionistisches Wissen wird aufgeschlüsselt, indem Figuren nicht an sich, sondern in ihrer Abhängigkeit vom sie kolorierenden Kontext bewertet werden; indem Elementenkonfigurationen zu Entitäten integriert werden und dabei der Blick geschärft wird für Ganzheiten, die definitorisch nicht abschliessend zu fassen oder zu definieren sind. Es wird gelernt, auf Signale zu reagieren, ohne dass diese klar zu Bewusstsein gelangen. Dabei werden Instrumente integriert und Theorien zur Deutung der Erfahrungen in wechselnden Kontexten genutzt, und Mittelhandlungen werden immer neu und kontextabhängig zur Erreichung eines Ziels koordiniert, ohne sich beständig auf sie fokussieren zu müssen. Nicht zuletzt kann beurteilt werden, auf welche Fälle eine Gesetzmässigkeit oder Maxime verallgemeinernd anwendbar ist. Diese Aneignung von Expertise erfolgt vorab in der Auseinandersetzung mit Experten.

Kommunikativ-dialogische Praxisreflexionen streben einen konstruktivistischen Umgang mit persönlichkeits-, interaktions- und strukturbedingten Parametern am schulischen Arbeitsplatz an. Diese bedürfen der identitätsnahen Abstimmung beruflicher Anforderungen und Entwicklungsziele mit den verfügbaren biographischen Ressourcen. Solche Lernprozesse werden unterschiedlich stark makrodidaktisiert: a) Sie vollziehen sich direkt im Funktionsfeld, mittels peripherer Partizipation; b) sie sind als Verbindung zwischen theoretischer Ausbildung und 'training-on-the-job' ausgestaltet oder c) in einem 'reflexiven Praktikum' verankert, das die wesentlichen Merkmale des Praxisfeldes repräsentiert, jedoch Probehandlungen unter geringerem Zeitdruck, mit vermindertem Risiko und unter pädagogischer Anleitung zulässt. In allen drei Varianten werden die Lernprozesse strukturell in das Wechselspiel von Theorie- und Praxisphasen eingebunden - bei gleichzeitigem Lernortwechsel, etwa von der Hochschule in das Praxisfeld (Praktikum) und von dort wieder zurück.

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, werden die tertiarisierten Lehrerausbildungsstätten das singuläre Disziplinwissen, das bis heute als fachwissenschaftliche Ausbildung gilt, in transdisziplinäres Forschungswissen umsetzen. Die forschende und damit reflexionsförderliche Akkomodation und Assimilation von Wissen am Ausbildungsort baut eine Forschungshaltung auf, die eine kritisch reflektierende Distanzierungsfähigkeit gegenüber eigenen Praxisroutinen vorbereitet und antizipiert.

Die Bereitschaft, in der Praxis solch höchst unterschiedliche Erfahrungswelten wie Unregelmässigkeiten, Unvollkommenheiten, Dringlichkeiten, Ergänzungen, Verzerrungen, Abstraktionen und Vereinfachungen aufzuspüren, liefert für die Ausbildungsinstitution als Forschungstätte Hinweise auf neue Forschungsinhalte und -zugänge; und zwar deshalb, weil das Erkennen nicht ausschliesslich eine Sache der Bestimmung dessen ist, was wahr ist, sondern vor allem hermeneutisches Verstehen beinhaltet: Erkenntniszuwachs nicht als Festigen von Überzeugungen (Wissenssicherung), sondern als Fortschreiten von Verstehen (Wissensentwicklung). Die Unterrichtsforschung als eher technologische Handlungswissenschaft wird ergänzt mit dem Reflexivitätsanspruch der Erziehungswissenschaft, einem Anspruch, der sich wegen der besonderen Lebenswelt- und Alltagsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als realitäts- und relevanzanreichernd auszeichnet.

"Relevance without rigor is no better than rigor without relevance" (Guba, 1981).

Literatur

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, (24), 249-305.
- Dick, A. (1999). Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung* (S. 149-167). Weinheim: Beltz.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (1999). *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Schoenfeld, A.H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28 (7), 4-14.

Fächergruppenlehrpersonen auf der Primarstufe?

Markus Diebold¹

Mit dem EDK-Dossier 32 "Fächergruppenlehrkräfte" (1995) wurde die Idee lanciert, auch auf der Primarstufe Lehrpersonen einzusetzen, die fachlich - wenn auch in moderater Art - spezialisiert sind. Bezeichnend ist, dass die Arbeitsgruppe, die das EDK-Dossier verfasste, nicht den Auftrag erhalten hatte, Ansätze für eine Neukonzeption der Lehrerkategorien für die Volksschule zu entwickeln, sondern Vorschläge für eine zukünftige Ausbildung der Lehrkräfte für die Fächer Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft. Die Arbeitsgruppe schlug eine Lösung vor, die weit über die ursprüngliche Zielgruppe hinausging und eine Neuausrichtung der Lehrerprofile beantragte, die vor allem auf der Primarstufe einen eigentlichen Paradigmawechsel in Gang setzen würde. Für die Sekundarstufe I bringt das System der Fächergruppenlehrperson nichts entscheidend Neues, da mit Ausnahme der im Auftrag genannten Lehrerkategorien (und einiger weniger zusätzlicher) bereits heute Fächergruppenlehrpersonen an der Sekundarschule tätig sind; hier steht der Einbezug der Fachlehrerinnen und -lehrer sowie der Allrounder an der Realschule seit langem zur Diskussion. Zweierlei ist in Bezug auf die Primarschule beachtenswert:

1. Die Fächergruppenlehrperson zeigt einen Mittelweg zwischen den hochspezialisierten Monofachlehrpersonen für Handarbeit und Religion (u.a.) einerseits und dem Allrounder (der beinahe alle Fächer unterrichtet) andererseits.
2. Die Fächergruppenlehrperson bringt eine Annäherung der Profile der Lehrpersonen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

Der Impuls zur Einführung der Fächergruppenlehrperson auf der Primarstufe wurde 1995 erstaunlich gut aufgenommen. So äusserte sich die Pädagogische Kommission der EDK überaus positiv (vgl. EDK-Dossier 32, S. 106-108). Der EDK-Vorstand erteilte in der Folge einer Expertengruppe den Auftrag, zu prüfen, welches die Auswirkungen auf Volksschule und Lehrerbildung wären und wie das Prinzip der Fächergruppe umgesetzt werden könnte. Das Ergebnis liegt als EDK-Dossier 47 "Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I" (1997) vor. Die Studiengruppe kommt zum Schluss, "dass der Unterricht in der Volksschule generell

¹ Dr. phil. Markus Diebold, Bildungsplanung Zentralschweiz, Ebikon

von Fächergruppenlehrkräften erteilt werden kann", sofern gewisse Rahmenbedingungen eingehalten werden (EDK-Dossier 47, S. 67).

Weitere wichtige Schritte folgten, so vor allem die EDK-Tagung vom 10. Dezember 1998 (die Sammlung der Texte und Referate erschien anfangs 2000) und schliesslich das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für die Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe (1999), das die Ausbildung von Fächergruppenlehrpersonen explizit vorsieht (Art. 2c, Art. 10e, sowie Art. 11, Abs. 2).

Worin liegen denn die Vorteile der Fächergruppenlehrperson auf der Primarstufe? Regierungsrat Hans Hofer, Präsident der Kommission Allgemeine Bildung der EDK, stellte an der Tagung von 1998 die Frage, "ob absolut notwendige Kenntnisse in den Bereichen Interkulturalität, Gesundheitserziehung, Sonderpädagogik (Stichwort: Integration), Informationstechnologien, Individualisierung des Unterrichts, Medien etc. qualitativ in drei Ausbildungsjahren neben der Ausbildung für alle andern Fächer bzw. Fachbereiche noch erbracht werden können" (Textsammlung zur EDK-Tagung vom 10.12.98, S. 23). Anton Hügli zweifelte daran, dass es eine Lehrkraft gebe, die selbst nach Matura und dreijähriger Grundausbildung in allen Fächern über jene Kompetenz und Beweglichkeit verfüge, die es erlauben würde, Kindern spielerisch die verschiedensten Lernwege zu eröffnen, sie in der Vielfalt der Begabungen anzusprechen und ihren Lern- und Sprachschwierigkeiten mühelos begegnen zu können (ebd., S. 25).

Die Überforderung der Lehrpersonen im Allgemeinen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Speziellen legen es tatsächlich nahe, die Fächerbreite auch der Primarlehrpersonen zu reduzieren, weil - wie Hügli an gleicher Stelle ausführt -, fachliche Kompetenz Voraussetzung für pädagogisch und didaktisch angebrachtes und sinnvolles Handeln ist².

Wenn man davon auch nur einigermaßen überzeugt ist, muss man der generellen Gleichsetzung von gymnasialer Allgemeinbildung und Fachausbildung für den Primarlehrberuf äusserst kritisch gegenüberstehen. Diese Gleichsetzung geht wohl vom Ansatz der "Entflechtung" der seminaristischen Bildung aus, bei der die Fachausbildung dem Gymnasium und die Berufsbildung der Tertiärstufe zugewiesen wird. Während nun aber die Seminare ihre fachliche "Allgemeinbildung" auf die Bedürfnisse des Lehrberufs ausrichten konnten, wird man bei den zukünftigen Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten sich nicht mehr auf eine solche speziell auf den Lehrberuf abgestimmte "Allgemeinbildung" abstützen können. Doch dem ist nur bedingt nachzutrauern: Auch die seminaristische "Allgemeinbildung" war bzw. ist nur sehr beschränkt in der Lage, die Fachausbildung genügend abzudecken.

Dass man von der Gleichsetzung von gymnasialer Allgemeinbildung und fachlicher Ausbildung nicht abrückt - man räumt allenfalls ein, dass es damit im musischen Bereich grössere Probleme geben könnte -, hat aber seine leicht nachvollziehbaren Gründe. Müsste die dreijährige tertiäre Bildung noch wesentliche Aspekte der fachlichen Bildung aufnehmen, würde sie sehr bald an ihre Grenzen stossen.³

² Vgl. auch Michel Nicolet, ebd. S. 8 und 9.

³ Weil für die Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I diese Gleichsetzung nicht gilt, dauert die tertiäre Phase ein Jahr länger.

Auf die weiteren Vorteile der Konzeption der Fächergruppenlehrperson wurde verschiedentlich hingewiesen (bessere Voraussetzungen für die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, mehrere Bezugspersonen für die Kinder u.a.), ebenso auf die Problemstellen (Gefährdung der pädagogischen Einheitlichkeit des Unterrichts und des pädagogischen Handelns usw.; vgl. die Übersicht bei Michel Nicolet, ebd. S. 9-11). Trotz Risiken und allfälligen Nachteilen ist man weitherum der Ansicht, dass die Vorteile überwiegen. Bestrebungen, die Fachbereiche der Primarschule noch zu erweitern (Fremdsprachen, Informatik, Gesundheit), lassen keinen Zweifel offen, dass die Zeit des Hochhaltens des Allrounderprinzips auf der Primarstufe eigentlich vorbei ist. Man ist sich offenbar einig: "Die Einführung eines Fächergruppenlehrersystems [...] braucht Zeit, viel Zeit", und sie verlangt den Einbezug der amtierenden Lehrkräfte (Urs Kramer, ebd., S. 47; vgl. auch das EDK-Dossier 47, S. 113f).

Bestimmt ist der Systemwechsel nicht *nur* eine Sache der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber es ist *auch* und ganz wesentlich ihre Sache. In Zusammenhang mit den laufenden Reformen hat man da und dort die Kategorien neu definiert: Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe, Verzicht auf Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, Abkehr vom Allrounder an der Realschule usw. Man hat die Tertiarisierung und die Verlängerung der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ganz wesentlich mit den erhöhten Anforderungen begründet⁴, denen sie sich zu stellen haben. Die Einführung der Fächergruppenlehrpersonen auf der Primarstufe wäre in diesem Begründungszusammenhang eine wirksame Massnahme zur Professionalisierung dieser Kategorie der Lehrpersonen. Worauf will man noch warten?

⁴ Vergleiche etwa Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz, IEDK (1995, S. 21-24).

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: fünf Thesen

Rolf Dubs¹

Die Verlagerung der Lehrerbildung auf die Hochschulstufe lässt sich problemlos rechtfertigen. Wichtig dabei ist aber, dass dadurch nicht ein falscher Weg der einseitigen Verwissenschaftlichung eingeleitet und der Berufspraxis nicht mehr die genügende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Anzeichen, die einen guten Theorie-Praxis-Bezug gefährden, gibt es, wenn beispielsweise für die Mittelschullehrerausbildung vorgeschlagen wird, die theoretische Ausbildung der Universität und die praktische Ausbildung der pädagogischen Hochschule zuzuordnen, oder wenn die Auffassung vertreten wird, das Schwergewicht der unterrichtspraktischen Vorbereitung sei in Praktika zu verlegen. Für den Erfolg der Lehrerbildung am Entscheidendsten ist die Frage, ob es gelingt, curriculare Lösungen zu finden, welche einen der späteren Berufstätigkeit dienenden Theorie-Praxis-Bezug herstellen. Dazu sollen *fünf Thesen* vertreten werden.

(1) Hört man nur auf Äusserungen vieler Studierender, so genügen in der Lehrerbildung praktische Lehrübungen, in denen hauptsächlich Tipps für die Unterrichtsgestaltung und -durchführung gegeben werden. Die Abneigung gegen die Theorie ist umso grösser, je theorielastiger der Hochschulunterricht ist. Dieser Theoriefeindlichkeit, die nicht selten von der Politik verstärkt wird, ist mit aller Schärfe entgegenzutreten. Meine *erste These*: Eine wirksame Praxis ohne Theorie kann es nicht geben. Aber die Verfügbarkeit von Theorien ist eine wichtige, nicht aber schon eine hinreichende Bedingung für das Gelingen einer dieser Theorie entsprechenden Praxis. Deshalb ist sicherzustellen, dass theoretisches Wissen zu pädagogischem Handlungswissen und zu pädagogischer Handlungskompetenz entwickelt wird, wie dies in Abbildung 1 dargestellt ist.

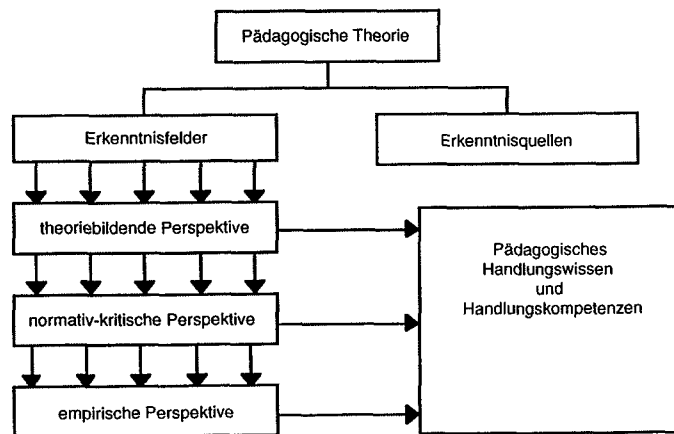


Abbildung 1: System der pädagogischen Theorie

¹ Prof. Dr. Dres. h.c. Rolf Dubs, Universität St. Gallen

(2) Die Entwicklung eines pädagogischen Handlungswissens und einer pädagogischen Handlungskompetenz setzt neben der pädagogischen Theorie eine breite fachwissenschaftliche Bildung voraus. Als Folge der im Prinzip richtigen Forderung nach mehr Lebensbezug der Schule und aufgrund radikalkonstruktivistischer Schultheorien besteht heute eine zu grosse Tendenz in Richtung beliebiger Lerninhalte. Diese Beliebigkeit reicht für die Bewältigung der Informationsflut und vor allem als Vorbereitung auf das lebenslange (selbstregulierte) Lernen nicht aus. Die Verfügbarkeit von strukturiertem Grundlagenwissen ist und bleibt eine wesentliche Voraussetzung für jede Form von Lernen, insbesondere auch für vernetztes Denken und kreatives Lernen. Deshalb darf - dies ist meine *zweite These* - die fachwissenschaftliche Bildung nicht zugunsten der pädagogischen theoretischen Bildung gekürzt werden. Damit aber die fachwissenschaftliche Bildung nicht zum Selbstzweck wird, ist sie konsequent mit der Fachdidaktik zu verbinden, was zu meiner *dritten These* führt: Der Fachdidaktik kommt für alle Schulstufen grosse Bedeutung bei, wobei deren Stellenwert mit zunehmender Schuldauer grösser wird.

(3) Pädagogisches theoretisches Wissen bleibt träges Wissen, wenn es nicht zu pädagogischem Handlungswissen weiterentwickelt wird. Dies ist erstens nur machbar, wenn der disziplinenorientierte Unterricht (in Fächern wie Geschichte der Erziehung, pädagogische Psychologie, allgemeine Didaktik usw.) mit einem Unterricht in Problem-(Handlungs-)feldern in interdisziplinärer Form ergänzt wird, die einen möglichst grossen Berufs- und Praxisbezug haben, denn nur auf diese Weise lässt sich ein pädagogisches Handlungswissen aufbauen. Zweitens muss der gesamte Unterricht in disziplinären und interdisziplinären Lerngebieten auf methodische Innovationen ausgerichtet werden. Vorlesungen und Seminare werden auch in der akademisierten Lehrerbildung bedeutsam bleiben. Sie sind aber durch Phasen und Lehrveranstaltungen zu ergänzen, in welchen methodische Innovationen praktisch angewandt und eingeübt werden. Also sollte es beispielsweise nicht mehr vorkommen, dass das selbstregulierte Lernen mit einem darbietenden Unterrichtsverfahren abgehandelt wird. Dies führt zur *vierten These*: Pädagogisches Handlungswissen lässt sich nur mit einem problem-(handlungs-)orientierten Unterricht vermitteln. Deshalb muss der Lehrplan neben disziplinenorientierten auch interdisziplinäre Fächer umfassen, in welchen methodische Innovationen an konkreten Lerninhalten eingeübt werden.

(4) Schliesslich ist sicherzustellen, dass Lehramtskandidaten und -kandidatinnen ihr Handlungswissen zu pädagogischen Handlungskompetenzen weiterentwickeln können. Dieses Ziel lässt sich nur verwirklichen, wenn sie bereits während ihrer Ausbildungszeit mit den praktischen Fragen der Schule und des Unterrichtes in Kontakt kommen. Dazu gehören in erster Linie praktische Lehrübungen, die von den akademischen und nicht nur von Praktikumslehrkräften zu unterrichten sind. Wirken die akademischen Dozierenden in der Unterrichtspraxis nicht mit, so verschärft sich das Problem des Ungenügens der Lernenden in pädagogischen Handlungskompetenzen: Den Theoretikern gelingt es nicht, die Sicht der Praxis in erfahrener Weise einzubringen, und die Praktikumsbetreuer sind nicht in der Lage, der Unterrichtspraxis die Theorie dienstbar zu machen. Nicht vergessen werden dürfen zweitens die Fragen der praktischen Schultheorie sowie der Bildungspolitik. Deshalb muss den Studierenden auch die Gelegenheit zur Auseinandersetzung damit gegeben werden. Ein geeignetes

Mittel dafür ist das Portfoliokonzept. Ein Portfolio ist eine zweckgerichtete Sammlung von Arbeiten im Zusammenhang mit bildungspolitischen und schulpraktischen Problemen, die während des Studiums einzeln oder in Gruppen erarbeitet werden. So genügt es beispielsweise nicht, über Schulleitbilder, die Entwicklung von Schullehrplänen oder den Aufbau eines Qualitätsmanagements zu theoretisieren und zu diskutieren. Die Verbindung von Theorie und Praxis mit der Entwicklung von Handlungskompetenzen gelingt nur, wenn solche Fragestellungen im Rahmen von Portfolioarbeiten entwickelt werden. Die hier vertretene Integration der praktischen Arbeit in die wissenschaftliche Grundbildung bringt viele forschende Lehrpersonen an Hochschulen in ein Dilemma. Die Unterrichtspraxis führt immer wieder zu Fragen, die sich wissenschaftlich nicht begründen lassen, so dass auf naive Schul- und Unterrichtstheorien zurückzugreifen ist. Diese lassen sich aber nur glaubwürdig vertreten, wenn die Lehrerbildner solche "Rezepte" selber demonstrieren und zeigen können, wie sie sehr stark persönlichkeits- und situationsbedingt sind. Daraus ergibt sich die *fünfte These*: Die theoretische und die praktische Ausbildung müssen miteinander verknüpft werden. Die Praxis schafft das Problembewusstsein und lenkt auf die relevanten Erkenntnisfelder. Die theoretische Ausbildung muss im Interesse der Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit die Voraussetzungen schaffen, damit die Studierenden die Probleme der Erkenntnisfelder in ihrer Gesamtheit interpretieren und unbedachte Modernismen und andere Einseitigkeiten entlarven können. Nur die praktische Anwendung, welche die Dozierenden demonstrieren können, vermag die für die Berufsausübung notwendigen Handlungskompetenzen aufzubauen.

Literaturhinweise

- Dubs, R. (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung - Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In T. Tramm et al. (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen*. (S. 300-323). Frankfurt a.M.: Lang.
- Dubs, R. (1999). Wissenschaftsbezug und Praxis im Bereich der Bildungspolitik und in der Schule. In G. Pollak & R. Prim (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift für Helmut Heid* (S. 31-45). Weinheim: Beltz.

Lebenslanges Lernen - berufs lange Qualifikation

Hugo Eichhorn¹

In der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung stelle ich zunächst einen starken Impuls zum Auf- und Umbruch fest. Dies stimmt mich zuversichtlich. Wenn ich mich frage, welches ihre Mängel sind und was es zu verbessern gilt, nehme ich folgendes wahr:

- Die Grundausbildung wird weiterhin als abschliessende Qualifikation (miss-)verstanden, die ein bestimmtes berufliches Wissen und Können sanktioniert.

¹ Dr. phil. Hugo Eichhorn, Leiter der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Luzern, Präsident der Schweizerischen Konferenz der Verantwortlichen für die Weiterbildung der Lehrpersonen

- Die Weiterbildung unterstützt, ohne Rücksicht auf die Grundausbildung und die Bedürfnisse der Schul-Teams zu nehmen, die jeweiligen Vorlieben der einzelnen Lehrperson.
- Zwischen Grundausbildung und Weiterbildung gibt es kaum eine Kooperation, wenigstens formt sie sich nicht in Strukturen aus.

Mit einigen Leitsätzen versuche ich nachfolgend ein Bild einer möglichen künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu skizzieren. Dabei interessiert mich primär eine neue Struktur. Ich greife auf Erkenntnisse des NFP 33-Projekts zurück, ferner auf Elemente bereits neu gestalteter Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie auf Überlegungen von Criblez, Herzog, Landert, Oelkers, Oser und Perrenoud.

(1) *Die Grundausbildung konzentriert sich auf die Profession "Lehrerin/Lehrer" mit Zielen und Lehrplänen, welche anstelle von Fächern die Komplexität des Berufes ins Zentrum stellen.*

Oser fasst die beruflichen Kompetenzen einer Lehrperson in Standards. Dabei kommt er auf über 80 Standards, welche er in 12 Standardgruppen² ordnet. Die Komplexität des Berufes wird dadurch sehr deutlich. Zentral ist für meinen Fokus nicht, welche Standards wieviel Gewicht erhalten. Wichtig ist mir die Erkenntnis, dass die Grundausbildung niemals alle Standards aufbauen kann. Die Weiterbildung ihrerseits muss mithelfen, nach Abschluss der Grundausbildung weitere Standards auf- und auszubauen. Und dies in einem berufslangen Prozess! Welche Standards von der Grundausbildung, welche von der Weiterbildung übernommen werden, muss ausgehandelt und erprobt werden.

(2) *Die Grundausbildung ist in einer Art strukturiert, welche nebst dem Studium die enge Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld in Form von Modulen garantiert.*

Standards können nur aufgebaut werden, wenn Wissen und Handeln in vielfältigen Bezug zueinander gesetzt werden. Die Grundausbildung muss deshalb eine Struktur finden, welche es ermöglicht, Theorie laufend in der Praxis zu verifizieren und Praxis in der Theorie zu reflektieren. Dies ist möglich mit einem Modulsystem, wie es etwa die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Genf kennt. Das System hält einerseits den Studienbetrieb an der Universität aufrecht und ermöglicht den Absolventen andererseits trotzdem, ganze Wochen lernend in Schulen zu verbringen. Damit wird es möglich, Praktika so zu gestalten, dass Bereitschaft und Fähigkeit zur konstruktiven Reflexion der eigenen Praxis aufgebaut werden können.

² 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen, 2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose, 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts, 7. Leistungsmessung, 8. Medien, 9. Zusammenarbeit in der Schule, 10. Schule und Öffentlichkeit, 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

(3) Die Weiterbildung ist in einer Art strukturiert, welche die Arbeit in Modulen ermöglicht, d.h. die periodische Freistellung der Lehrpersonen vom Unterricht vorsieht (z.B. zehn Wochen Freistellung pro Dekade)

Damit Weiterbildung nachhaltig sein kann, muss sie neue, mit der Grundausbildung kompatible Zeitgefässe schaffen. Das von Landert entwickelte Szenario "Umgestaltung" sieht für Lehrpersonen den periodischen Wechsel des Arbeitsplatzes zwischen Klassenzimmer, Weiterbildung oder auch Arbeitswelt vor. Künftig müssen also Lehrpersonen periodisch vom Unterricht freigestellt werden. Landert fordert 4-5 mehrwöchige Weiterbildungszyklen innerhalb einer Berufskarriere. Zehn Wochen pro Dekade sind für mich ein "angemessenes Minimum".

(4) Grundausbildung und Weiterbildung bauen nebst ihrem Kerngeschäft für die je spezifische Adressatenschaft auch Module für eine gemischte Adressatenschaft (Studierende und Lehrpersonen) auf.

Die Anpassung der Strukturen für Grundausbildung und Weiterbildung schafft u.a. die Möglichkeit, Standards für Studierende und Lehrpersonen einerseits gleichzeitig und andererseits in gemeinsamen Modulen aufzubauen. Auch Innovationen können auf diese Weise durch die gleichen Personen direkt in Grundausbildung und Weiterbildung gleichzeitig eingeführt werden. Daneben sind weiterhin getrennte Formen möglich.

(5) Die Schulträger definieren Weiterbildungsbereiche, in denen Lehrpersonen Credits in Form von Freistellung vom Unterricht erhalten.

Weiterbildung kann nicht länger beliebig und modisch bleiben. Natürlich gehört es zu ihren Aufgaben, neue Trends aufzunehmen und ins System Schule zu integrieren. Zentral ist aber, dass Weiterbildung mithilft, die berufslange Qualifikation sicherzustellen. Wenn die Lehrpersonen dafür Zeit erhalten, ist der Arbeitgeber berechtigt und verpflichtet, die Kompetenzbereiche zu definieren, in denen Lehrpersonen sich zu engagieren haben und für die er Credits spricht. Dies ist wieder über die Standards möglich. Daneben dürfen selbstverständlich auch Freiräume bleiben, aber sicher nicht in der heute bestehenden Ausschliesslichkeit.

(6) Schulträger und Schulleitungen bauen ein Controlling auf, das Weiterbildung zur Personalentwicklung und zur Schulentwicklung einsetzt.

Künftig muss die einzelne Schule vermehrt definieren, welche Art der Weiterbildung für ihre Mitglieder entscheidend sein soll. Weiterbildung muss also im Kollegium geplant und verantwortet werden. Sie ist nicht mehr ausschliesslich Privatsache. Schulinterne und -externe Qualitätssicherung ermöglicht ein förderorientiertes Controlling und die Einhaltung der gemeinsam erarbeiteten Rahmenbedingungen.

Von einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft erhoffe ich mir Verbesserungen in dem Sinne, dass lebenslanges Lernen kein Schlagwort bleibt, sondern eine Struktur meint, welche berufslange Qualifikation ermöglicht. Dies setzt Kooperation zwischen Grundausbildung und Weiterbildung voraus. Kostenneutral ist eine solche neue Struktur nicht zu haben. Bedingt durch die Stellvertretungswochen ist mit einem

deutlichen Kostenschub zu rechnen. Landert veranschlagt die Mehrkosten für Bund und Kantone auf mindestens 150 Millionen Franken. Sie wären gut eingesetzt!

Literatur

- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Oelkers, J. (1998). *Qualitätssicherung und professionelle Fortbildung: Neue Wege der Personalentwicklung*. Manuskript eines Vortrages anlässlich der Tagung "Fortbildung - quo vadis?" der SKLFB/CSPE vom 25./26. November 1998 in Magglingen.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Perrenoud, Ph. (1993). Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 139-152.

Perspektiven pädagogischer Qualifizierung

Hermann J. Fomeck¹

1. Gesellschaftliche Funktion der Profession und Wandel der Professionstätigkeit

Die augenblicklich diskutierten Modelle zur Reform der Lehrerausbildung leiden - neben ihrer Verknüpfung mit der Sparpolitik - zumeist darunter, dass sie keine angemessene Vorstellung von einer pädagogischen Wirklichkeit in einer sich dynamisierenden modernen Gesellschaft haben. Ich habe an verschiedenen Orten auf die pädagogische Bedeutung grundlegender Modernisierungsprozesse verwiesen, mit denen sich das Bildungswesen, seine Klientel, das Verhältnis von Schule und Gesellschaft, Schule und Ökonomie verändern und sich diese Veränderungen zugleich beschleunigen. Wenn dies auch nur ansatzweise zutrifft, dann benötigen wir eine Profession, die in der Lage ist, ein ganzes System, das mittelfristig von strategischer Bedeutung für eine Gesellschaft ist, zu transformieren, also Bildungssystem und gesellschaftlich-kulturelle Wirklichkeit immer wieder zur Passung zu bringen. Wir benötigen nicht in erster Linie eine lehrende Profession, sondern eine, die Lernarchitekturen, Lernarrangements und -kontexte immer wieder neu so konzipiert, gestaltet und einsetzt, dass Lernen mit der ökonomischen, kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit rekontextualisiert wird. Damit nimmt der Anteil der kanonisierten Vermittlungstätig-

¹ Prof. Dr. phil. Hermann Fomeck, Justus-Liebig-Universität, Giessen

keit ab und die Entwicklung und Umsetzung von Lernarchitekturen und -umgebungen nach lerntheoretischen, sozialisierungstheoretischen, bildungstheoretischen usw. Konzepten nimmt zu. Zugleich werden diagnostische Tätigkeiten und Coachingfunktionen zunehmen. Für all dies ist eine wissenschaftliche Qualifikation unumgänglich.

2. Entstandardisierung der Profession

Wenn man solche tiefgreifenden Veränderungen im Bereich lehrender Berufe annimmt, dann muss man einen Entstandardisierungsprozess der Profession selbst unterstellen. Wenn ich die Entwicklung richtig einschätze, dann läuft alles auf das Ende der Fixierung pädagogischer Ausbildung auf die Institution Schule hinaus. Faktisch war bis vor kurzer Zeit durch Lehrerausbildung und Lizentiatsausbildung, die wiederum auf Schule fokussiert war/ist, die Schule der eigentliche Fluchtpunkt pädagogischer Ausbildung. Das hat sich in der jüngsten Zeit verändert:

- a) Gegenwärtig ist eine Pädagogisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche konstaterbar. Lernen und Aneignungsprozesse finden nicht mehr nur in traditionellen Institutionen (Schulen) statt, sondern werden zunehmend zu einem lebenslangen Habitus. Schon jetzt übersteigen die Kosten für Weiterbildung diejenigen für traditionelle Bildungsinstitutionen.
- b) Der Bedarf an pädagogischen Berufen wird in der nächsten Zeit steigen. Erziehungswissenschaft wird zum grössten akademischen Berufsfeld.
- c) Der Anteil der Profession, die im Wirtschaftsbereich tätig sein wird, wird zunehmen, wenn Erziehungswissenschaftler ausgebildet werden, die nicht zu eng qualifiziert sind.
- d) Der Anteil der Profession, die im klassischen Lehrbereich als Lehrer tätig sein wird, wird fallen. Die einzige sinnvolle Perspektive für die Zukunft wird die Ausbildung zum ‚Ein-Fach-Lehrer‘ mit einer gleichwertigen Ausbildung in einem Unterrichtsfach wie in den Erziehungswissenschaften sein.

Oder anders: Die Engführung auf Lehrerausbildung müssen wir aufgeben. Die Qualifizierung muss breiter sein, womit der typische Lehramtsstudent als eigenständiger Habitus sich verflüchtigen dürfte.

Was ich meine, will ich einmal negativ ausdrücken: In einer Zeit der sinkenden Staatsquote, also in einer gesellschaftlichen Situation, in der die öffentlichen Institutionen immer weniger Personal werden einstellen können, ist die ausschliessliche Ausrichtung pädagogischer Studiengänge auf Lehrerberuf und Schule gesellschaftlich problematisch.

3. Der Ort der Qualifizierung

Betrachten wir nun die Frage des Ortes der Ausbildung: Nicht nur unter der Frage des Qualifikationsstandards, sondern auch unter der Perspektive der gesellschaftlich konstaterbaren Pädagogisierung wird die Ansiedlung der Ausbildung an pädagogischen Fachhochschulen zu einem Prozess der Gegenmodernisierung: Wenn es richtig ist, dass sich die Qualifizierung nicht mehr auf Schulpädagogik im engeren Sinne einschränken lässt, gerade ausserschulische Handlungsfelder hinzukommen, dann ist die soziale Öffnung und Erweiterung der professionellen Aufgaben nicht mit einer insti-

tuitionellen Ghettoisierung in einer von anderen Humanwissenschaften abgetrennten Institution zu bewerkstelligen. Sie macht in diesem Prozess gerade keinen Sinn.

Wenn meine Einschätzung richtig ist, dass angesichts der Modernisierungsprozesse die Qualifikation auf ein gleichwertiges fachwissenschaftliches wie erziehungswissenschaftliches Studium hinausläuft (übrigens auch für Studien, die bisher eher fern der Erziehungswissenschaft angesiedelt waren, wird jetzt ein stärkerer erziehungswissenschaftlicher Anteil sinnvoll), dann lässt sich ein Studium abseits der Institution, der Universität also, in der diese Fachwissenschaften angesiedelt sind, nicht adäquat bewerkstelligen.

Die Lehrerweiterbildung weiter denken - Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Langzeitweiterbildung

Peter Füglistner¹

"Die Schule neu denken" - was immer das heissen mag - impliziert ein Mit-Bedenken der *Lehrerbildung*. Während die Neustrukturierung der Grundausbildung in Richtung der angestrebten Tertiärisierung schrittweise vollzogen wird, ist die Diskussion um eine Erneuerung der *Lehrerweiterbildung* noch kaum in Gang gekommen.

Mit der Publikation der im Rahmen des NFP-33 durchgeführten Evaluationsstudie von Charles Landert (1999) liegen valide empirische Daten zur Wirksamkeit der Lehrerweiterbildung in der Schweiz vor. Der Autor skizziert in einem eigenen Kapitel Entwicklungslinien einer künftigen *institutionellen Lehrerweiterbildung*. Er empfiehlt, den Rhythmus der Weiterbildung "grosszügiger" zu fassen und schlägt anstelle einer blossen "Fortschreibung" der traditionellen Art der Fortbildung eine grundlegende "Umgestaltung" der Lehrerweiterbildung vor. Die als Sollziel definierten jährlichen Weiterbildungstage seien zu kumulieren und periodisch *en bloc* zu nutzen. Dies sollte in vier bis fünf Zyklen zu 12 bis 13 Weiterbildungswochen, periodisch verteilt auf Dienstaltersabschnitte von durchschnittlich sieben Jahren geschehen. (Mit andern Worten: Einer Lehrkraft stünden im Verlauf von 35 Dienstjahren fünf *sabbaticals* zu.) Der Sozialforscher streift in seiner Studie kurz die damit verbundene - und seines Erachtens gerechtfertigte - Kostenfolge.

Stellt sich die Frage: Mit welchen Argumenten ist eine derart einschneidende Umgestaltung der Lehrerweiterbildung zu begründen und deren Realisierung zu rechtfertigen?

Die Argumentation ist unter dem Aspekt der *Wirksamkeit* zu führen. Damit meinen wir nicht den kurzfristig nachgewiesenen Effekt von Weiterbildungsveranstaltungen, etwa ausgedrückt in der momentanen Zufriedenheit der Kursteilnehmenden und in Zahlen der frequentierten Folgeveranstaltungen. Kriterium ist die *Nachhaltigkeit*².

¹ Dr. rer.soc. Peter Füglistner, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Zollikofen

² Das Wort "nachhaltig", in älteren Ausgaben des Dudens noch als "papierdeutsch" disqualifiziert, findet neuerdings auch Eingang in den pädagogischen Wortschatz. Zuvor fand das Adjektiv (das sich vom Substantiv 'Nachhalt': "etwas, das man für Notzeiten zurückbehält, Rückhalt" ableitet) Verwendung zur Beschreibung ökologischer Verhältnisse und wurde von dort zur Charakterisierung von Ef-

die wir als eine den momentanen Erfolg überdauernde Wirksamkeit eines längerfristigen professionellen Handelns verstehen.

In Analogie zur ökologisch-sozialen Definition der Nachhaltigkeit skizzieren wir zur Bestimmung einer nachhaltigen Weiterbildung ein "magisches Dreieck" mit den Eckpunkten: *Bildungs-Subjekt* - *Bildungs-Struktur* - (*Weiter-*)*Bildungs-Institution*. Mit Hilfe dieses Triangulationsmodells ist eine auf Nachhaltigkeit angelegte Weiterbildung so zu "vermessen", dass individuelle Bildungsbedürfnisse einerseits und institutionelles Angebot andererseits aufeinander abgestimmt und in einem nach bildungstheoretischen Gesichtspunkten strukturierten persönlich bedeutsamen Bildungsvorhaben von angemessener zeitlicher Dauer realisiert werden.

Diese abstrakte Formel - mit Bezug auf die erwähnte Evaluationsstudie sowie auf eigene Erfahrungen aus der Langzeitweiterbildung mit Lehrkräften an Berufsschulen³ - thesenartig auf den Punkt gebracht:

- Die Chancen einer lernwirksamen und lernfördernden Weiterbildung erhöhen sich in dem Masse, als die Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen nicht lediglich als Adressaten vorgefertigter Angebote angesprochen, sondern als für ihr Lernen *eigenverantwortliche Bildungs-Subjekte* verstanden werden, die bei der Ausgestaltung der für ihr Weiterbildungsvorhaben massgebenden Bildungsstruktur sowie der eigenen Lernkonzeption aktiv beteiligt sind. Gestaltung der Bildungs-Struktur beinhaltet: persönliche Auseinandersetzung bei der Zielfindung und -klärung, Erarbeiten eines Ausführungsplans und Engagement in der (Selbst-)Evaluation der eigenen Lernprozesse. Diese für ein Kontraktlernen wesentlichen Elemente werden in einer persönlichen Studienvereinbarung schriftlich gefasst und damit von der und für die lernende Person selbst als verbindlich erklärt. Verlauf und Ergebnis des Studiums werden in einem Bericht dokumentiert. Persönlich bedeutsame Themen können Gegenstand eines Folgeprojekts werden, das in die Evaluation der *Langzeitwirkung* der Langzeitweiterbildung miteinbezogen wird.
- Die Weiterbildungs-Institution ist nicht bloss Anbieterin und Organisatorin von Weiterbildungsanlässen; sie engagiert sich personell in der *Bildungsberatung und Lernbegleitung*. Die Weiterbildungsinstitution versteht sich nicht als "verlängerter Arm" der Schulleitungen; aber sie steht mit den Schulen in engem Kontakt und wirkt als Vermittlerin und gegebenenfalls als Interpretin bei der Umsetzung neuer Lerninhalte und

fekten im Sozialen übernommen. So sollen z.B. Wälder *nachhaltig* bewirtschaftet werden, d.h. auf eine Weise, die deren Fortbestand zur Nutzung nachfolgender Generationen gewährleistet. Die Leitidee des sog. Erdgipfels von Rio 1992 ist bekanntlich eine dauerhaft sozial- und umweltverträgliche Entwicklung. *Nachhaltigkeit* ist dann gewährleistet, wenn die gleichwertigen Ziele: wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit und soziale Gerechtigkeit in Einklang stehen. Wesentliches Begriffsmerkmal der Nachhaltigkeit ist die *Zeitperspektive*: Die Bedürfnisse der heute lebenden Menschen sind in einer Weise zu befriedigen, welche die Bedürfnisbefriedigung künftiger Generationen nicht ungebührlich beeinträchtigt oder gar verhindert. Demzufolge sind bei der Befriedigung aktueller Bedürfnisse der absehbare gesellschaftliche Bedarf und die individuellen Bedürfnisse nachfolgender Menschen zu antizipieren.

³ Vgl. Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Zollikofen: *Studienführer Langzeitkurse für Lehrkräfte an Berufsschulen*, 1992 und folgende Jahre. Ferner: Füglistner (1997), Landert (1999).

Lehrformen. Sie achtet besonders darauf, dass die Themen der Weiterbildung im Einklang mit laufenden Schulentwicklungen stehen und der Erneuerung des Unterrichts dienen; entsprechend fördert sie den Transfer in die Praxis.

Als Fazit: Das Angebot der institutionellen Lehrerweiterbildung verschiebt sich tendenziell von punktuellen Kurzzeitkursen in Richtung einer *mehrphasigen Langzeitweiterbildung*. Die Kurzzeitkurse werden im Weiterbildungsangebot ihren Platz und ihre Bedeutung beibehalten. Sie sind aber (besser) aufeinander abzustimmen und wo möglich als Elemente in die Langzeitweiterbildung zu integrieren. Auch für sie gilt der Grundsatz der Nachhaltigkeit.

Lehrerweiterbildung *weiter* denken, bedeutet ein Abrücken von der linearen Fortschreibung der traditionellen Lehrerfortbildung zu Gunsten einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise. Wir plädieren mit dem programmatischen Titel unseres Beitrags für eine Akzentverschiebung von der punktuellen und episodischen hin zu einer längerfristigen berufsbiografisch integrierten und - wie wir meinen - im Endeffekt nachhaltigeren Weiterbildung.

Langzeitweiterbildung ist nicht ein einmaliges Ereignis (etwa im Sinne einer "Gratifikation"), sondern wiederholt sich periodisch im Laufe der Berufskarriere einer Lehrperson, beginnend mit der Berufseinführung über Phasen möglicher Zusatzqualifizierungen und wiederholter pädagogischer Reflexion bis hin zu beruflicher Standortbestimmung. Zeitpunkt und Dauer der entsprechenden Angebote werden so festgelegt, dass ein Wechsel des Arbeitsplatzes und damit verbunden eine Distanz von Schule und Unterricht möglich sind. Nicht um sich vom angestammten Arbeitsfeld zu distanzieren, sondern um mit erneuerten Kräften und wiedergewonnener Motivation darin professionell(er) zu handeln und sich als Lehrkraft fortdauernd weiter zu entwickeln.

Literatur

- Füglistner, P. (1997). Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, (2), 199-209.
- Landert, Ch. (1997) *Fortbildungswirksamkeit der Semesterkurse am SIBP in Zollikofen*. Evaluation einer Langzeitfortbildung. (Fallstudie aus NFP-33) Manuskriptfassung. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Chur/Zürich: Rüegger.

Forschendes Lehren in Praxiszirkeln

Peter Gautschi¹

Lehrerbildung ist Berufsbildung. Deshalb soll die Lehrpraktische Ausbildung in Zukunft noch vermehrt Ausgangs-, Integrations- und Zielpunkt der Lehrerbildung sein. Hier können sich Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sinnvoll ergänzen. Damit das geschieht, braucht es einen inhaltlichen Konsens und eine strukturelle Absicherung. Dies wird dadurch erreicht, dass verschiedene an Schule und Ausbildung beteiligte Personen aus unterschiedlichen Kulturen und Mentalitäten in einen engen Arbeitszusammenhang gebracht werden, welcher forschendes Lehren befördert.

Die Lehrpraktische Ausbildung nimmt zweifelsohne auch in Zukunft eine wichtige Stellung im Rahmen der Lehrerbildung ein. Allerdings garantiert viel Praxis allein nicht automatisch eine hohe Professionalität. Deshalb sollen die Bemühungen darauf abzielen, die Lehrpraxis eng an die theoretische Ausbildung und die Forschung anzubinden, und nicht wie einige postulieren, die beiden Bereiche klarer zu trennen. Beide Kulturen, sowohl diejenige vor Ort in den Schulen (die klinische Kultur) als auch diejenige in den Lehrerbildungsinstituten (die akademische Kultur), sollen einerseits die Ausbildung von Studierenden befruchten und andererseits selber durch die jeweils andere Kultur profitieren. Der Ort, wo sich diese Verknüpfung der beiden Kulturen günstigerweise vollzieht, ist die Lehrpraktische Ausbildung. Sie dient zum einen als wichtiges Erfahrungsfeld, aus dem Studierende wie Dozierende Probleme und Fälle für die theoretische Ausbildung gewinnen, wo die Beteiligten je individuell "geistige Anstöße" für die Ausbildung finden. Die Lehrerbildung muss sich also in Zukunft noch vermehrt an den Praxisproblemen des Alltags orientieren. Sie dient zum andern als Übungsfeld für das Unterrichten, in dem die Studierenden und Dozierenden ihr erworbenes Wissen und Können praktisch erproben und die Wirkung ihres Tuns beobachten und reflektieren. In diesem Übungsfeld können die Beteiligten das Lehrhandwerk und didaktische bzw. erzieherische Handlungsstrategien erwerben.

An der Lehrpraktischen Ausbildung sind zusätzlich zu den Schülerinnen und Schülern drei Personengruppen eng beteiligt. Neben den Studierenden arbeiten Lehrpersonen der Zielstufe (Praxislehrerinnen, Praxislehrer) und der Lehrerbildung (Mentorinnen, Mentoren) mit. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Kulturen gelingt dann erfolgreich, wenn eine win-win-win-Situation geschaffen wird. Dies erfordert sowohl eine personelle wie zeitliche Kontinuität und Überschaubarkeit. Um dies zu erreichen, sollen schulhausbezogene Praxiszirkel gebildet werden, die aus etwa vier Studierenden derselben Ausbildungsgruppe, aus gleich vielen Praxislehrpersonen aus demselben Schulhaus und einer Mentorin, einem Mentoren der Lehrerbildung bestehen. Die Mitglieder, die während ihrer Zeit im Praxiszirkel alle mehr oder weniger im betreffenden Schulhaus unterrichten, verabreden auf Grund des festgelegten Curriculums, welches den inhaltlichen Konsens festhält und einen verbindlichen Rahmen gibt, und der zur Verfügung stehenden Zeit gemeinsam die Ziel-

setzungen der künftigen Arbeit und halten diese fest. Denkbar ist auch, dass die Praxislehrpersonen gemeinsam mit der Mentorin, dem Mentor die Zielsetzungen verabreden, diese öffentlich machen, und die Studierenden können sich diesen Praxiszirkeln je nach Interesse und Ausbildungsbedarf zuordnen.

Die gemeinsame Arbeit über ein Jahr soll relevante Fragen zum Berufsalltag klären und berufliche Weiterentwicklungen ermöglichen. Dies geschieht durch Forschendes Lehren. Ein Praxiszirkel arbeitet also in einer vergleichbaren Lernumgebung an derselben Frage, tauscht Erfahrungen aus und diskutiert verschiedene Lösungsansätze. Auf diese Weise erfahren Studierende in der Lehrpraktischen Ausbildung die kooperative Schularbeit mit Kolleginnen und Kollegen. Sie praktizieren Teamarbeit durch Lehren und Lernen in verschiedenen Gesellungsformen.

Ob forschendes Lehren in Praxiszirkeln einen Lerngewinn für alle ermöglicht, hängt wesentlich von der Fragestellung ab. Diese muss dazu motivieren, die Jugendlichen in den Blick zu bekommen, gezielt Unterricht zu planen, bewusst Lernwege und Lernsituationen zu inszenieren und den durchgeführten Unterricht zu reflektieren und evaluieren. Eine solche Fragestellung könnte zum Beispiel lauten: Wie gelingt es, anhand des Lerninhaltes "20. Jahrhundert" das Geschichtsbewusstsein von 16-Jährigen günstig auszdifferenzieren? Die verschiedenen Beteiligten diagnostizieren in drei Parallelklassen eines Oberstufenzentrums zu Beginn des Kursjahres einzelne Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, entwickeln drei alternative Jahresplanungen zum Lerninhalt 20. Jahrhundert, führen diese durch und evaluieren sie periodisch im Praxiszirkel.

Vielleicht gibt es Fragestellungen, die sich eher für Studienanfänger eignen, und solche, die besser erst in der Berufseinführung thematisiert werden. Für das Gelingen zentral ist allerdings, dass alle Beteiligten an die Ernsthaftigkeit des Vorhabens glauben und davon überzeugt sind, dass es für sie nützlich und lehrreich ist. Das forschende Lehren in den Praxiszirkeln zielt also in erster Linie auf individuelle Lerngewinne der Beteiligten. Wenn darüber hinaus neues intersubjektives Wissen entsteht, wäre dies ein schöner Nebeneffekt.

Die schulhausbezogenen Praxiszirkel bieten in der Lehrpraktischen Ausbildung allen Beteiligten einen Spielraum für eigenverantwortliches Lernen. Sie lernen, dass Unterrichten als teamgeleitete Einzelarbeit besser gelingt. Lehren müssen (fast) alle Lehrpersonen in der Regel alleine, aber Kooperation im Schulhaus erleichtert das Bewältigen von Problemen im Berufsalltag. Forschendes Lehren in schulhausbezogenen Praxiszirkeln bietet ein geeignetes Lernumfeld, um eine Verbesserung des Unterrichts nicht einfach durch die Ausbildung von Jung-Lehrpersonen anzustreben. Vielmehr können sich Lehrpersonen und ganze Praxischulen gemeinsam mit der Lehrerbildung auf einen Such- und Entwicklungsprozess einlassen mit dem Ziel, eine Verbesserung der Schule zu erreichen, indem didaktische Erneuerungen umgesetzt und gemeinsame Projekte realisiert werden. Aus- und Fortbildung werden zum Wohl der Schule und der Lehrerbildung in schulhausbezogenen Praxiszirkeln eng verknüpft.

¹ Peter Gautschi, Didaktikum, Lehrbildungszentrum, Aarau

Lehrerinnen und Lehrer für die nächste Generation

Ein Plädoyer für den Einbezug des Faches Philosophie in ihre Ausbildung und für ein philosophisches Verständnis ihrer Berufsrolle

Gianni Ghisla¹

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht in der Schweiz unter hohem Erwartungsdruck. Viele sind zur Zeit damit beschäftigt, die neu strukturierte Aus- und Weiterbildung auf Hochschulstufe qualitativ so zu gestalten, dass der Lehrberuf im 21. Jahrhundert ein gesellschaftlich bedeutsamer, wirkungsvoller Beruf bleibt. Dazu braucht es mutige Schritte zur Erneuerung und Neuorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Historisch betrachtet, hat sich der Lehrberuf im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einem Berufsstand entwickelt, der zum Inbegriff des Fortschritts geworden ist. Er bezeugt die soziale Relevanz von Wissen und Bildung. Im Einklang mit der Entfaltung der gesellschaftlichen Strukturen hat sich die Lehrperson zum Wissensträger und -vermittler par excellence entwickelt, was ihr in der Schweiz wie in andern Ländern, vor allem der westlichen Welt, gesellschaftliche Anerkennung und Prestige eingebracht hat. Nun aber ist die moderne Technologie mit den neuen Informationsträgern, vorab mit den Massenmedien und der Informatik, daran, ihr endgültig den Rang abzulaufen. Diese Einsicht ist notwendig und schmerzhaft, und sie hat Konsequenzen für die Neudefinition der gesellschaftlichen und schulischen Rolle des Lehrberufes. In gleicher Weise folgenreich ist das besonders ernstzunehmende Faktum, dass die normativ-ethische Unsicherheit, welche die heutige individualistisch-postmodern orientierte Gesellschaft charakterisiert, den Lehrberuf vor völlig neue Anforderungen stellt.

In den letzten zwei Jahrzehnten haben diese Einsichten in der Schweiz erste Wirkungen gezeigt. So hat man einen wichtigen Schritt in Richtung Professionalisierung getan. Jacques-André Tschoumy hatte mit seiner denkwürdigen Schrift "Moins qu'un canari?" auf die Absurdität hingewiesen, dass man den kranken Kanarienvogel zu einem akademisch voll ausgebildeten Tierarzt bringt, aber die eigenen Kinder einer Primarlehrkraft anvertraut, deren fachliche Ausbildung im besten Fall das Maturitätsniveau erreicht. Dies sei nicht mehr annehmbar. Es gehe darum, die Lehrkräfte zu Professionellen der Gestaltung von Lernprozessen und der Konstruktion von Wissen zu machen, zu Fachleuten, die solche Prozesse wahrnehmen und fördern können. Vor allem in pädagogisch-psychologischer Hinsicht ist hierzu seit den 70er Jahren sehr viel Verfügungswissen aufbereitet worden, das in die Lehrerbildung hat einfließen können. Zur Stärkung der Rolle des Lehrberufes und Steigerung ihrer gesellschaftlichen Relevanz ist die Professionalisierung eine notwendige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung. Dazu braucht es mehr, und es braucht anderes.

Der Sinn des Lern- und Erziehungsaktes erschöpft sich eben nicht im Prozess der Konstruktion von Wissen. Auch eine "reflexive Praxis" kann das alleinige Ziel nicht sein, solange sie der Sinnfrage ausweicht. Wirksamkeit ist nicht ein Wert per se. Weil

heutzutage die Sinnfindung nicht mehr aus dem allgemeinen gesellschaftlichen Konsens hervorgeht, ist es unabdingbar, dass sich die Lehrpersonen der Sinnfrage stellen. Die Sinnfindung wird immer mehr von der menschlichen und intellektuellen Ausstrahlung der Lehrperson abhängig.

Im pädagogischen Diskurs ist in letzter Zeit häufig vom "Haus des Lernens" die Rede. Die Metapher ist stimmig, insofern als sie dazu dienen kann, klarzustellen, dass das Haus zwar einer adäquaten Ausstattung bedarf, dass seine Atmosphäre jedoch von den Menschen abhängig ist, die in ihm wohnen, und dass sie letztlich vom Hausmeister bzw. von der Hausmeisterin bestimmt wird. Darum müssen Lehrpersonen Persönlichkeiten sein. Damit sie es werden, hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Aufgabe, zu ihrer Entwicklung beizutragen. Das heisst, dass die Ausbildung nicht nur Verfügungswissen vermitteln darf, sondern Orientierungswissen aufbauen muss.

Am künftigen Horizont der Schweiz zeichnen sich jene Probleme ab, die sich wesentlich aus der europa- und weltweiten Eingebundenheit unseres Landes ergeben. Auch hierzulande haben wir uns Aufgaben zu stellen wie derjenigen der Erhaltung von Frieden und Sicherheit, der Bekämpfung der Armut, der Bewahrung kultureller und sprachlicher Vielfalt, der Ökologie. Angesichts solcher Probleme sollten Lehrerinnen und Lehrer einen Standort haben und vertreten können. Zwar braucht die Schule keine "opinion leaders", aber sie braucht Menschen, die solche Probleme schüleradäquat mit der notwendigen Ruhe und Übersicht angehen können.

Aber die wohl wichtigste Problematik, welche den Lehrberuf herausfordert, ist die schleichende Banalisierung des gesellschaftlichen Alltags. Es fehlen menschlich, kulturell oder politisch wertbewusste Verhaltensweisen, und es wird zusehends schwieriger, sie durchzusetzen. Alles tendiert dahin, sich dem Diktat der Kommerzialisierung, in den Massenmedien den Anforderungen der "Audience" zu beugen. "Anything goes", "n'importe quoi". Abgedroschenheit, Verflachung, Barbarisierung der Sprache und des zwischenmenschlichen Umgangs sind Phänomene, die unter Verlust von sozial und kulturell anerkannten Wertmassstäben die individualistisch gefärbte Selbstinszenierung begleiten. Diese mitunter typisch "postmoderne" Problematik ist gekennzeichnet durch ein eigenartiges und paradoxes Nebeneinander von Symptomen individueller und sozialer Überforderung und Omnipotenz.

Die Lehrerinnen und Lehrer von morgen sind gewiss nicht für die Lösung all dieser Probleme verantwortlich zu machen, aber sie müssen in ihrem Umgang mit Kindern und Jugendlichen einen Beitrag dazu leisten können. Deswegen ist die Lehrerbildung von heute gefordert. Und deswegen ist in der Lehrerbildung Philosophie vonnöten, und das in doppelter Hinsicht: Einmal im metaphorischen Sinne. Es braucht eine neue Philosophie, die den Mut aufbringt, in der Lehrerbildung gemeinsame gesellschaftliche Werte und Prinzipien im Sinne eines Orientierungswissens zur Diskussion zu stellen. Ohne dieses lässt sich kein Weg gehen, jedenfalls kein gemeinsamer. Zweitens braucht es in der Lehrerbildung das Fach Philosophie, eine Philosophie, die den Lehrerinnen und Lehrern helfen kann, die alltäglichen Probleme aus einer normativen, global fundierten und menschlichen Perspektive anzugehen.

¹ Gianni Ghisla, lic. phil., Istituto di abilitazione e aggiornamento IAA, Locarno

Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung - zwischen Invention und Konvention

Edith Glaser-Henzer¹

Drei Veränderungen wirkten sich während der letzten Jahrzehnte prägend auf das Schulfach Bildnerische Gestaltung aus: Es sind dies erstens die Einrichtung von Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, zweitens die Erweiterung des Bezugsfeldes von Kunst durch Erzeugnisse, Produktionsweisen und Wirkungsweisen der massenmedialen Kultur und drittens die Entwicklung digitaler Kommunikationstechnologien.

Neue Bildkultur - veränderte Sehgewohnheiten

Die Sehgewohnheiten, die Erfahrung von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Bildern, Bildsorten, der Bilderflut haben sich in den letzten zwanzig Jahren radikal verändert. Mit den digitalen Bildern, die oft eigene Schöpfungen ohne Referenz in der "Aussenwelt" sind, werden die Grenzen zwischen real und fiktiv, wahr und falsch aufgelöst. Sie verändern unser Verständnis von der Wirklichkeit und lösen Begeisterung, Verunsicherung oder Abwehr aus. Die neuen technologischen Möglichkeiten und die daraus folgende Bedeutung, die das Bild in der heutigen Kommunikations- und Informationsgesellschaft hat, erfordern einen bewussteren Umgang mit dem Bild.

Künstlerische Denk- und Arbeitsweisen - integraler Bestandteil aller Fächer

Zentrales Anliegen des Faches Bildnerische Gestaltung bleibt das Entdecken von eigenen Lernwegen und von eigenen Lösungen. Zeichnen und Malen sind eine andere Art von Sprache. Der Umgang mit der Bildsprache, ihren Eigenschaften und Gesetzmässigkeiten können und sollen gelernt werden. Je mehr vorgefertigte Bilder uns aber umgeben, desto wichtiger wird es, persönliche Vorstellungen zu präzisieren und in eigenen Bildern zu erproben und sichtbar zu machen. Es werden dabei Konventionen der Bildsprache gewandelt oder gar gesprengt und individuell geprägt und neu erfunden. Dieser Balanceakt zwischen Konvention und Erfindung, diese künstlerische Denk- und Arbeitsweise, ist über das Fach hinaus integraler Bestandteil aller Fächer.

In Zukunft erweitern sich dank der Computertechnik die Bereiche des eigenständigen Lernens, die Möglichkeiten des Visualisierens und des multimedialen Gestaltens. Die Hauptaufgabe der Lehrpersonen wird es sein, die Schülerinnen und Schüler zu eigenem Gestalten und Lernen anzuregen und sie bei der Auswahl und Verarbeitung der Informationsmenge anzuleiten. Informationen bestehen heute vermehrt aus der Kombination von "Bild-Text-Ton-Bewegung". Sie können nicht mehr linear verarbeitet werden, sondern beanspruchen andere Fähigkeiten, die auch für die künstlerischen Denk- und Arbeitsweisen typisch sind und im Fachunterricht besonders geübt werden. Es sind dies: Bildnerisches, divergentes Denken, eingehen können auf Unvorhergesehenes, das Integrieren von Zufälligem, spielerische und experimentier-

freudige Bearbeitung von Inhalten ebenso wie kontinuierliches Üben, Erproben und kritisches In-Frage-stellen.

Mit Stift und Pinsel zu zeichnen oder zu malen ist etwas anderes als mit der Maus zu klicken. Zeichnen, Malen, plastisch-räumliches Gestalten bieten sinnliche Erfahrung auch mit dem Widerstand von Materialien. Diese Tätigkeiten erfordern ein eher langsames sich Einlassen auf den Prozess des Sich-Bewusstwerdens. Im Wechsel zwischen Aktion (Erwartung) und sich entwickelndem Resultat (Bildwirkung, Objektwirkung), zwischen Nacherfindung und Ausdruck von Gemüthafem, zwischen intuitivem und analytischem Vorgehen wird Erahntes, vorerst Unscharfes gefasst in eine prägnante Gestalt und ein Sinn Ganzes geschaffen. Charakteristisch für den gestalterischen, künstlerischen Prozess ist die Einheit von sinnlicher Erfahrung, intellektuellem Nachvollzug und gestalterischer Tätigkeit (vgl. Eisner, 1995).

Gunter Otto (1998) stellt diese künstlerischen Denk- und Arbeitsweisen ebenfalls ins Zentrum seiner Betrachtung, wenn er von "Ästhetik als Performance" spricht: "Das Ästhetische ist nicht nur spezieller Lerninhalt, sondern ein Ferment, ein Gärstoff allen Lernens - wenn man Lernen als einen subjektbezogenen Handlungs- und Erfahrungsprozess versteht, an dem nicht nur der Kopf, auch nicht nur die Sinne, sondern der Mensch mit seinem ganzen Körper beteiligt ist." Das Ästhetische, nicht im Sinne einer "Theorie des Schönen", sondern verstanden als sinnliche Erkenntnis, wird ausgewiesen als Basiskategorie, das in seiner Ergiebigkeit an den Kunstfächern studiert werden kann, jedoch bedeutsames interdisziplinäres Element eines jeden Unterrichts ist.

Desiderata: Intensivierung der Verknüpfung von Fachwissenschaft, gestalterischer Praxis, Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis

Bildnerische Gestaltung im dargelegten Sinne angewendet, spricht die sinnliche, poetische, fantasievolle und kritische Seite der Kinder und Jugendlichen an und stimuliert ihre Entwicklung.

Elementare fachliche Kenntnisse und fachliches Handlungswissen sind Voraussetzung für eine solche Förderung im Fach ebenso wie im fächerübergreifenden Unterricht. Eine durch Eigentätigkeit erworbene und fachdidaktisch reflektierte Sachkompetenz bildet die Basis für didaktisch fantasievolles Handeln und wird durch die Kenntnis verschiedener Lehr-/ Lernformen nicht ersetzt.

Das Spannungsfeld der Bildnerischen Gestaltung zwischen Invention und Konvention gilt auch für den Umgang mit fachdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis. Die Praxis fordert heraus zum Beobachten der Kinder, zum Bestimmen ihrer Standorte und dem Vergleichen mit bekanntem theoretischem Vorwissen. Es werden Lernarrangements entwickelt und erforscht und Vorstellungen von Unterricht erweitert. Solche Erkundungen lassen Erfahrungen mit individuellen, aber doch nicht beliebigen Lösungen von Aufgaben zu und schaffen somit eine Grundlage, die es den zukünftigen Lehrpersonen erlaubt, Anforderungen zu formulieren, Vielfalt und Individualität zuzulassen und Vertrauen in die Entwicklung ihrer eigenen fachdidaktischen Fähigkeiten aufzubauen.

¹ Edith Glaser-Henzer, Höhere Pädagogische Lehranstalt, Zofingen

Literatur

- Doelker, Ch. (1997). Ein Bild ist mehr als ein Bild - Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eisner, E.W. (1995). Die missverstandene Rolle der Künste in der menschlichen Entwicklung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 17 (1), 10-25.
- Otto, G. (1998). *Aesthetik als Performance - Unterricht als Performance?* Internationales Kolloquium - Monte Verità, Ascona 1998, Abstract 25 VIII 98.

Plädoyer für einen Einbezug der Geschlechterdimension in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Elisabeth Grünewald-Huber¹

Der Faktor Geschlecht ist in vielen Situationen und Lebensbereichen - so auch in Bildung und Erziehung in der Schule - höchst wirksam. Er kreiert und strukturiert Wirklichkeit(en). In den Sozialwissenschaften ist diese Tatsache seit dreissig Jahren bekannt und internationale Studien belegen sie seither mit bemerkenswerten Übereinstimmungen. In der Schweiz - der hinsichtlich dieses Themas auch schon eine ausgeprägte "Resistenz" attestiert wurde - stösst die Geschlechterthematik zwar grundsätzlich auf Interesse, dieses erlahmt aber oft auf dem langen Weg von der prinzipiellen Zustimmung zur gelebten Praxis. Das mag auch daran liegen, dass das gegenwärtige Geschlechterverhältnis vielfach noch als selbstverständlich, ja, naturgegeben und somit nicht diskussionswürdig angesehen wird. Das heisst, die tägliche Konstruktion von Geschlecht - das "Gendering" - vollzieht sich noch weitgehend unbewusst mittels nicht hinterfragter Konventionen. Nach Bourdieu "(ist) die Vorherrschaft des Mannes derart fest in unserem Unbewussten verankert, dass wir sie gar nicht mehr wahrnehmen, und derart genau auf unsere Erwartungen abgestimmt, dass wir Mühe haben, sie in Frage zu stellen." Erst durch einen *Paradigmenwechsel von einer absoluten zu einer relativen Genderperspektive*, d.h. wenn das geltende Geschlechterverhältnis zur Disposition steht und verhandelbar ist, wird die volle Relevanz des Themas erkennbar und in der Folge eine unvoreingenommene Rezeption des vorhandenen Wissens sowie dessen Transfer in die Praxis möglich. Der Artikel skizziert im Folgenden eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die die Geschlechterdimension einbezieht. Zunächst soll aber der derzeitige Diskussionsstand anhand einiger weiterer Gesichtspunkte aufgezeigt werden, die mit zu berücksichtigen sind.

- Wahrnehmung des Themas in Konkurrenz zu Themen wie Interkulturelle Pädagogik, Disziplin- und Gewaltprobleme, Schulentwicklung, Qualitätsdiskussion etc. mit der Folge, dass es "nicht zuoberst auf der Wunschliste" steht. Die Geschlechterdimension ist jedoch wichtiger *Bestandteil* dieser Themen.
- Das Thema wird als zusätzliche Pflicht in einem ohnehin vollen Pflichtenheft gesehen. Die Erleichterungen, die es bringen kann - bessere Zusammenarbeit im Kollegium, besseres Klima in den Klassen, höhere Berufszufriedenheit etc. - werden zu wenig antizipiert.

- Oft kommen die *Komplexität und Radikalität des Themas* zu wenig in den Blick. Es gilt dann als erledigt, sobald Ziele wie ein nicht-diskriminierender Sprachgebrauch erreicht sind. Oder es ist pauschal von einer "Feminisierung" des Lehrberufs die Rede, oder die Beschränkung auf Statistiken führt zu absurden Alternativen wie "Die Männer fördern - oder doch die Frauen?" (NZZ, 22./23.1.00).
- Manche Bildungsverantwortliche sind am Status quo der gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse interessiert und nicht bereit, Machtverschiebungen zugunsten von Frauen und nicht-sexistischen Männern zuzulassen. Dabei wirken positionelle Unterschiede vielfach unterschwellig, weil sie nicht offen diskutiert werden.

Angesichts dieser Situation kommt einer entsprechenden Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte eine grosse Bedeutung zu.

Umriss einer ‚geschlechterbewussten‘ Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Angehende Lehrpersonen sind gezielt in Genderkompetenz zu befähigen. Dies könnte auf den folgenden Ebenen geschehen:

- *Wissen*: Exemplarische Erschliessung des vorhandenen Wissens, z.B. über die historische Bedingtheit heutiger Geschlechterverhältnisse, über geschlechtsspezifische Stärken und Defizite, über geschlechtsspezifische Sozialisation (mittels Medien etc.) und durch sie erzeugte Stressoren sowie typische Verarbeitungsweisen, über geschlechtsdifferente Kommunikations- und Interaktionsformen.
- *Wahrnehmung*: Relativierung traditioneller Sichtweisen; Bewusstmachung des Geschlechter-Bias ("Verzerrung") und dessen Auswirkungen auf Wahrnehmung, Entscheidungsfindung und Handeln.
- *Handeln/Unterrichtspraxis*: Bewusster und kompensatorischer Umgang mit dem heimlichen Lehrplan im Genderbereich auf den Ebenen der Sprache, der Inhalte und Unterrichtsmaterialien (Bilder etc.), der Didaktik (Lernzugänge, Arbeitsformen, koeduzierter und seeduzierter Unterricht etc.), der pädagogischen Massnahmen (Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Attribuierungsweisen u.v.m.), der Interaktionen/Kommunikation (z.B. geschlechtsspezifische Förderung), der persönlichen Haltung (Reflexion der eigenen Modellfunktion) und strukturellen Bedingungen im heutigen Bildungswesen (Schulentwicklung).
- *Wertung/Motivation*: Persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik (Reflexion der eigenen Sozialisation und Position) als Voraussetzung für wirksames Handeln.

Soll die Berücksichtigung der Geschlechterdimension wirksam zu Verbesserungen in der Bildungspraxis führen, muss sie umfassend erfolgen (auf allen Ebenen) und radikal ansetzen (beim Bewusstmachen der symbolischen Geschlechterstrukturen). Es gilt also, die vielversprechenden punktuellen Ansätze und Aktivitäten zu koordinieren, zu systematisieren und institutionell zu verankern.

¹ Dr. phil. Elisabeth Grünewald-Huber, Hauswirtschaftslehrerinnen und -lehrerseminar, Bern

Das Thema gehört in die Allgemeine Didaktik und in die Fachdidaktiken. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Interkulturellen Pädagogik, Gesundheitsförderung, Medienerziehung, Sonderpädagogik, Gewaltprävention und weiteren Bereichen kann für beide Seiten wertvolle Impulse bringen. Darüber hinaus gilt es besonders, die Chancen einer Berücksichtigung der Geschlechterdimension bei den laufenden kantonalen Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu nutzen.

Neben der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer gehört das Thema in die Fortbildung, z.B. in die Schulentwicklungsdiskussionen, wobei entsprechende verbindliche Qualitätsstandards und ihre regelmässige Überprüfung in vielen Bereichen zu Qualitätsverbesserungen führen können.

Literatur

- Bourdieu, P. (1998). Über die Vorherrschaft des Mannes. Ein Musterbeispiel für symbolische Gewalt. *Le Monde Diplomatique* (Deutsche Übersetzung von Brigitte Grosse in: *Wochen Zeitung*, 16.8.1998).
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination Masculine*. Paris.
- Ernst, C. (2000). Die Männer fördern - oder doch die Frauen? Ursachen und Auswirkungen des zunehmenden Erfolgs der Frauen im höheren Bildungswesen. *NZZ*, 22./23. 1. 2000 (S. 103f.).
- Grünwald-Huber, E. et al. (1997). *Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Halbright, R. (1998). Knabengerechte Koedukation. Standort- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz. Bern: Edition Soziothek.
- Verband der Schweizerischen StudentInnenenschaften VSS (Hrsg.). (1999). *Neugierig auf Gender Studies. Ein Handbuch*. Zürich: Chronos Verlag.
- WBZ/SIBP-Arbeitsgruppe (1998). *Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung. Kriterienkatalog*.

Mathematikdidaktik - Wegbereiterin einer veränderten Lernkultur

Elmar Hengartner¹

In den vergangenen drei Jahrzehnten sind an vielen schweizerischen Lehrerbildungsstätten für die Primarstufe Fachdidaktiken eingerichtet worden. Sie traten an die Stelle der früheren Fach- und Stufenmethodik, welche die Einführung in Schulfächer auf Vermittlungsfragen beschränkte. Anders in den Fachdidaktiken: Sie waren von Anfang an im Schnittfeld von Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Praxis angesiedelt.

Verständnis und Aufgaben von Fachdidaktik

Kernaufgabe jeder Fachdidaktik ist aus heutiger Sicht die "Entwicklung und Erforschung inhaltsbezogener theoretischer Konzepte und praktischer Unterrichtsentwürfe mit dem Ziel einer Verbesserung des realen Unterrichts." (Wittmann, 1998, S. 330). Dieses Verständnis von Fachdidaktik gibt der fachlichen (elementarmathematischen)

und anwendungsorientierten Entfaltung von Inhalten sowie ihrer Reflexion im Hinblick auf die allgemeinen Ziele des Mathematik-Lernens hohe Priorität. Zentral ist ferner die Erforschung von Lehr-/Lernprozessen, von Unterrichtsmethoden und Unterrichtsbedingungen im Zusammenhang mit der Erprobung von Lernumgebungen.

Aspekte einer veränderten Lernkultur - begründet aus dem Fach

Ein Beispiel für die elementarmathematische und anwendungsorientierte Reflexion der Inhalte sind die Grundideen für Arithmetik und Geometrie, wie sie im Projekt "mathe 2000" für die Primarstufe entwickelt wurden (z.B. Wittmann u.a. 1994-97). Diese Grundideen bilden den Rahmen für das Entwickeln von Lernumgebungen. "Lernumgebung" steht hier für Aufgabenfolgen, die fachlich substantiell und für vielfältige Lernaktivitäten offen sind. Das durch sie angeregte Lernen steht der Intention nach dem Nacherfinden näher als dem Reproduzieren. Es ist bemerkenswert, dass der damit angedeutete Paradigmenwechsel vom Lernen als Nachvollzug zum Lernen als Sinnkonstruktion vom Fach her angestossen und begründet wird:

Ein ganzheitliches, d.h. auf ein Sinn Ganzes bezogenes Lernen entspricht den fachlichen Beziehungs- und Bedeutungsnetzen etwa des "1 plus 1" oder des "1 mal 1". Aktiv-entdeckendes Lernen wird aus dem Fach begründet, für das Modellbildung, Problemlösen und Argumentieren konstitutiv sind. Dies wird ermöglicht durch Aufgaben mit einer fachlich möglichst reichhaltigen Struktur.

Lernen auf eigenen Wegen ist adäquat, wenn die Vielfalt mathematisch begründeter Rechenstrategien zum Tragen kommen soll. Vielfalt erfordert wiederum Verständigung durch Austausch, also auf Inhalte bezogenes soziales Lernen. Im Mathematikunterricht sind es also fachlich begründete, substantielle Lernumgebungen, welche eigenständiges und gehaltvolleres Lernen ermöglichen.

Zwei Postulate: Ausbau von Fach- und Praxisstudien

Fachliche Durchdringung der Rahmenthemen ist eine Voraussetzung für das Entwickeln und Erproben von Lernumgebungen auch auf der Primarstufe. Von ihrer inhaltlichen Substanz hängt die Qualität mathematischer Lernprozesse unmittelbar ab, mehr als von Lehr- und Lernformen. Die elementarmathematische Beschäftigung mit den Rahmenthemen der Primarschulmathematik sollte im Ausbildungsgang für Lehrerinnen und Lehrer mehr Raum gewinnen und als eigenes Studienelement verankert werden. Es geht dabei um eine Art Strukturexploration anhand von Kern- oder Schlüsselaufgaben. Die Re-Konstruktion fachlicher Inhalte durch die Studierenden ist eine wichtige Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung.

Das zweite Postulat bezieht sich auf den Ausbau von Praxisstudien, die nicht gleichzusetzen sind mit herkömmlichen Lehrübungen. Sie beinhalten zum einen die Erprobung und Erforschung von Lernumgebungen in praxisnahen Unterrichtsversuchen. Zum andern sind damit Standortbestimmungen und das Erkunden von Lösungsstrategien gemeint: Diese konfrontieren Studierende und Lehrpersonen mit der Heterogenität des Vorwissens bei jedem Rahmenthema sowie mit der kaum vorhersehbaren Vielfalt von Lösungswegen. Standortbestimmungen begründen eher ein ganzheitliches Vorgehen mittels reichhaltiger Aufgaben, die ein Lernen auf unterschiedlichen Niveaus zulassen. Das Erkunden von Strategien legt ein unterrichtliches

¹ Dr. phil. Elmar Hengartner, Höhere Pädagogische Lehranstalt, Zofingen

Vorgehen nahe, das individuelle Vielfalt zulässt und Verständigung unter den Lernenden unterstützt. Solche Praxisstudien sind notwendiger Bestandteil einer Fachdidaktik, die in Entwicklungs- und Forschungsprojekten involviert ist. Für Studierende und Lehrkräfte eröffnen sich Möglichkeiten der Partizipation an Projekten, Gelegenheiten für fachdidaktische Qualifizierung durch "forschendes Lernen".

Literatur

- Wittmann, E.Ch. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 329-342.
- Wittmann, E.Ch. et al. (1994-97). *Das Zahlenbuch 1. bis 4. Schuljahr*. Leipzig: Klett.
- Hengartner, E. (Hrsg.). (1999). *Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht*. Zug: Klett und Balmer.

Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes

Walter Herzog¹

Die Professionalisierung der Berufsarbeit von Lehrkräften wird zur Zeit fast ausschliesslich über Ausbildungsreformen angestrebt. Man mag es Pädagoginnen und Pädagogen nachsehen, wenn sie bei Reformen in erster Linie an Bildung denken. Doch die Professionalität einer Berufsgruppe ist nicht nur eine Frage ihrer Ausbildung, sondern bemisst sich auch nach strukturellen Kriterien ihres Berufsfeldes. Mehr als von den Personen, die sie tragen, sind Innovationen vom Kontext abhängig, in dem sie stattfinden.

Die Bedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf ausüben, sind der Professionalisierung ihrer Tätigkeit nicht gerade förderlich. Das Schulsystem stellt ein äusserst redundantes Sozialgebilde dar. Fast überall wiederholt sich, was auch anderswo geschieht. Die Lehrkräfte arbeiten in Umwelten, die sich wie Zellen einer Bienenwabe nur unwesentlich voneinander unterscheiden. Mit der fehlenden organisatorischen Differenzierung des Systems geht eine geringe Varianz der Berufspositionen einher. Lehrer sind nicht nur Einzelkämpfer, sondern auch Generalisten, die im Prinzip für alles zuständig sind und fast alles im Alleingang erledigen. Das mag in pädagogischer Hinsicht seine Berechtigung haben, ist in professionstheoretischer Perspektive jedoch fatal. Denn wo alle gleich sind und alle das gleiche tun, da sieht sich keiner zur Veränderung veranlasst. Innovation setzt Differenz voraus; wo keine Unterschiede sind, da fehlen die Motive für das Lernen.

Wenn eine Berufsgruppe Expertenstatus erlangen will, kann es nicht länger angehen, dass sich alle für alles zuständig fühlen. Professionalisierung der Lehrarbeit kann nicht heissen, den Lehrkräften auch noch dieses und jenes aufzutragen. Um ein aktuelles Beispiel zu nennen: Sollen die Lehrerinnen und Lehrer - im Namen der Professionalisierung - tatsächlich auch noch zu Forscherinnen und Forschern ausgebildet werden? Je höher die Komplexität einer Gesellschaft, desto differenzierter muss ihr

Bildungssystem sein, will es seine gesellschaftliche Relevanz nicht verspielen. Also muss es innere Differenz erzeugen, um lernfähig zu werden. Erst wenn das Schulsystem bereit ist, seine wabenartige Struktur aufzulösen, Ungleichheit zuzulassen und dem pädagogischen Einheitsmythos abzuschwören, werden die kontextuellen Bedingungen gegeben sein, damit der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu mehr Professionalität verholfen werden kann.

Die stärkere Differenzierung des Bildungssystems liesse die Schaffung von Karrieremustern zu, deren Fehlen immer wieder als Defizit des Lehrberufs moniert wird. In einem Feld mit funktional differenzierten Berufspositionen könnte der Weg zum Bildungsforscher ein Aufstiegskanal sein, genauso wie andere Positionen mit ihren je besonderen Aufgabenprofilen durch gezielte Weiterbildungen erreichbar wären (Fachdidaktiker, Lehrplanspezialist, Lehrerberaterin, Schulinspektor, Schulentwickler, Schulpsychologin, Erziehungsberater, Lehrerinnen- und Lehrerbildner, Praktikumslehrkraft etc.). Hier macht die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung Sinn, denn sie erleichtert den Zugang zu solchen Karrieren. Die Fort- und Weiterbildungsprogramme (insbesondere der Universitäten) liessen sich auf ein funktional differenziertes Bildungssystem mit seinen vielfältigen Positionen ausrichten. Eine Akademisierung wäre hier sinnvoll, weil für solche spezialisierten Tätigkeiten auch Spezialwissen gefragt ist, während die Wissensstruktur der Unterrichtstätigkeit einen Charakter aufweist, der die Verlagerung der Ausbildung an Universitäten oder Fachhochschulen nur bedingt sinnvoll macht.

Die grösste Herausforderung, die das Bildungssystem zurzeit erlebt, liegt nicht in der Grundausbildung der Lehrkräfte, sondern in der positionalen Struktur ihres Berufsfeldes. Nur ein vielfältiges, in sich differenziertes Bildungssystem ist lernfähig und der professionellen Entwicklung seiner Mitglieder förderlich. Aufgrund ihrer wabenartigen Struktur, bei der sich Segment an Segment reiht, weist die herkömmliche Schule kaum Bedingungen auf, um die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren. Ihre innere Einfalt und Konturlosigkeit macht sie unfähig, auf die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels innovativ zu reagieren. Der äussere Druck zur Erneuerung wird von einer einheitlichen Berufsfront, wo einer macht, was der andere auch tut, abgefangen und neutralisiert. Nur eine stärkere positionale Differenzierung könnte jenen Resonanzkörper schaffen, den das Schulsystem benötigt, um die Fluktuationen seiner Umwelt überhaupt wahrzunehmen.

Was die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer anbelangt, so ist diese so schlank wie möglich zu gestalten, um die Novizen zu befähigen, auf elementarem Niveau zu unterrichten. Die angehenden Lehrkräfte sind nicht abschliessend auszubilden, sondern auf ein Berufsfeld vorzubereiten, das ihnen ermöglicht, situativ zu lernen, und das ihnen Karrieremuster offeriert, in die über Fort- und Weiterbildungen eingestiegen werden kann. Lehrerstudierende sollten zu Berufsleuten ausgebildet werden, die um ihre Grenzen wissen und fähig sind, mit anderen, die ihre Grenzen ebenfalls kennen, zusammenzuarbeiten. Nicht die Grundausbildung wird darüber befinden, ob die Professionalisierung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern gelingen wird, sondern das Berufsfeld, das zu einem arbeitsteiligen, funktional differenzierten Beschäftigungssystem auszubauen ist.

¹ Prof. Dr. phil. Walter Herzog, Direktor des Instituts für Pädagogik der Universität Bern