

Leutwyler, Bruno

Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen (diverse Beiträge von verschiedenen Autorinnen und Autoren) [2. Teil]

Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 1, S. 66-104



Quellenangabe/ Reference:

Leutwyler, Bruno: Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen (diverse Beiträge von verschiedenen Autorinnen und Autoren) [2. Teil] - In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2000) 1, S. 66-104 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134265 - DOI: 10.25656/01:13426

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134265>

<https://doi.org/10.25656/01:13426>

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

Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das nächste Jahrhundert

Anton Hügli¹

Welch prächtiges Kind dies werden muss, sagten sich die Politiker, als sie die Pädagogischen Fachhochschulen zeugten, diese Kreuzung von wissenschaftlichem Geist und solider Seminarpraxis. Gewiss, sagte darauf der Skeptiker, aber was tun wir, wenn das neugeborene Kind die Praxiskonstitution der Wissenschaft und den wissenschaftlichen Geist der bisherigen Seminarpraxis aufweist?

Damit ist eigentlich schon alles gesagt über das, was uns drohen könnte mit der Pädagogischen Hochschule: im schlimmsten Fall weder Geist noch Praxis, und im besten Fall - die bisherige Kultur der Praxis nochmals, unter neuem Etikett. Angesichts dieser höchst realen Gefahr ist auch schon die Aufgabe klar für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung des nächsten Jahrhunderts - und mindestens so lange wird es dauern, gemessen an ihrem bisherigen Entwicklungstempo - dafür zu sorgen, dass es tatsächlich zu einem Sowohl-als-auch, zur geforderten professionellen Praxis und zum Geist der Wissenschaft kommt. Die Krux dabei wird allerdings weniger das Praxis-Handwerk sein; denn was Professionalität im Handwerklichen des Lehrberufs, von der Unterrichtsplanung und -durchführung bis hin zum Gespräch am Elternabend, heisst, dürfte hinreichend klar sein. Und dass dies allein nicht genügt ohne entsprechende fachwissenschaftliche oder fachliche Ausbildung in den Bezugsdisziplinen der unterrichteten Schulfächer, gehört zu den weiteren unbestrittenen Gemeinplätzen, die endlich auch für die Primarschulstufe zu beherzigen wären. Nach wie vor schwer aber tut man sich mit jener Wissenschaft, welche die eigentliche Lehrerbildungswissenschaft zu sein hätte. Mit der Kreation Pädagogischer Hochschulen ist die Versuchung noch um eine weitere Potenz gestiegen, sich eine besondere Wissenschaft zu erfinden, die als Sonderwissenschaft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch den Sonderstatus der Pädagogischen Hochschule legitimieren könnte. Erneut scheint sich zu wiederholen, was beispielsweise in der Lehrerbildungsgeschichte Deutschlands bereits variantenreich durchgespielt wurde: von der sprangerschen These, dass Lehrpersonen nicht Wissenschaft, sondern Bildung, und dass sie darum auch keine Universität, sondern eine Bildnerhochschule brauchten, bis hin zu der schönen Formel des Theologen Götz Harbsmeier, dass die Lehrerbildungswissenschaft eine "weisheitliche Wissenschaft" sein müsse.

Aber nach wie vor geht es in diesem Feld um zwei Dinge: entweder darum, die bestehende Bildungswirklichkeit wissenschaftlich zu erhellen, oder sich Gedanken darüber zu machen, welchen Zwecken diese Bildungspraxis dienen soll und wie die Bildungspraxis auszusehen hätte, wenn sie diesen Zwecken entsprechen will. Für die erste Aufgabe stehen uns nach wie vor keine anderen Wissenschaften zur Verfügung als jene, die wir immer schon hatten und die aus ihrem jeweiligen Blickwinkel und mit ihren methodischen Instrumentarien diese Wirklichkeit in den Blick zu bringen versuchen: als pädagogische Psychologie, als Schulsoziologie und Sozialisierungstheorie, als Bildungsökonomie, als Bildungsgeschichte usw. usf. Soweit es jedoch um

¹ Prof. Dr. phil. Anton Hügli, Direktor des Pädagogischen Instituts Basel, Präsident der Arbeitsgruppe Lehrerbildung EDK

die Frage des Zwecks geht, um die schleiermachersche Grundfrage der Pädagogik also, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle, und das heisst wohl auch, was wir selbst mit uns und unserer Gesellschaft wollen, befinden wir uns immer noch auf dem klassischen Feld der Philosophie.

Wir können nicht erwarten, dass Lehrpersonen in all den empirisch forschenden Disziplinen zu Hause sind, und wir brauchen dies - von einer gewissen Mithörkompetenz abgesehen - auch nicht zu erwarten, weil der alte technologische Traum, mit Hilfe der empirischen Wissenschaften Handlungsregeln zu gewinnen, die das Handeln effizienter machen könnten, längst ausgeträumt ist. Was es hingegen unabdingbar braucht - und immer mehr brauchen wird -, ist Kompetenz auf dem eigentlich pädagogischen Gebiet: Wer in der heutigen multikulturellen, technologisch und ökonomisch überhitzten Gesellschaft pädagogisch zu handeln und sich mit anderen, den Direkt- oder Mitbetroffenen, über dieses Handeln zu verständigen hat, kann sich längst nicht mehr auf Autoritäten, Traditionen und Selbstverständlichkeiten berufen. Gefordert ist vielmehr die Fähigkeit, einen neuen gemeinsamen Boden zu finden auf der Basis der Vernunft und des vernünftigen Gesprächs. Sogenannt gesunder Menschenverstand reicht dafür nicht aus: Erforderlich sind vielmehr Kompetenzen wie die, eine Sache gründlich durchdenken, fremde Gesichtspunkte aufnehmen und mit den eigenen verbinden zu können, Unterschiede zu machen, wo andere keine sehen, an Prinzipien zu erinnern und diese zu explizieren, die unter dem Schlagwortmüll begraben sind, und Zusammenhänge ins Blickfeld zu rücken, die dem durch die Informationsflut verwirrten Medienkonsumenten längst schon entrückt sind. Solche Kompetenzen aber kann man nur auf eine Weise erwerben: durch eine anspruchsvolle, intensive Auseinandersetzung mit der Disziplin, die sich seit der Antike mit diesen Fragen beschäftigt und deren Ziel kein geringeres ist als das der Selbstbestimmung aus Vernunft. Pädagogik, philosophische Pädagogik - und nicht eine sozialtechnologisch gewendete Sozialwissenschaft - muss daher, schlicht ausgedrückt, für Lehramtsstudierende endlich zum Studium werden, zu einem Studium, das ihnen in diesen Fragen so weit Fuss zu fassen erlaubt, dass sie dann auch später, in ihrer Berufstätigkeit und in ihrer Weiterbildung, weiterfragen können und weitergehen mögen.

Professionalität in diesen Fragen zu erlangen, bedeutet freilich eine Absage an die bisherige Lehrerbildungspraxis: eine Absage an einen Pädagogikunterricht, der aus nichts anderem besteht als aus einer Verabreichung disparater, unverdaulicher und unverdauter Theoriestücke zu einem so genannt problembezogenen Gebrauch, eine Absage an die bisherige Auswahl der Dozierenden nach dem Hauptkriterium der so genannten Praxistauglichkeit, eine Absage aber auch an die bisherige Ausrichtung der Pädagogik insgesamt und am Ende wohl auch - eine Absage an die Pädagogische Hochschule als Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung in der Lehrerbildung

Rudolf Isler¹

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die alte EDK-Forderung, dass Lehrerbildung als Einheit von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung zu beschreiben ist. Da die Berufseinführung (siehe unseren Artikel BzL 1/99) strukturell der Weiterbildung zugeordnet und als Weiterbildung mit speziellem Fokus verstanden werden kann, wird sie im Folgenden nicht speziell erwähnt. Wichtig scheint mir jedoch, dass Grundausbildung und Weiterbildung nicht nur je für sich thematisiert werden, sondern dass auch ihr Verhältnis genau definiert wird.

1. Aktuelle Probleme der Lehrerbildung

Mit Blick auf eine Verbesserung des öffentlichen Bildungswesens gilt es in Zukunft, die Lehrerbildung so zu gestalten, dass

- die allseitig geforderte Professionalisierung des Berufsstandes möglich wird und
- die Attraktivität der Profession erhalten bleibt oder gesteigert wird.

Professionalisierung kann aktuell nur meinen, dass Lehrpersonen in einem weit gesteckten Bereich ihrer Profession ihre Fähigkeit verbessern, qualifiziert und theoriegestützt zu reflektieren, Position zu beziehen und argumentieren zu können, dass sie ihr - heute zweifellos vorhandenes - Professions-Können nicht zufällig und trendgeleitet, sondern im Sinne einer bewussten Konstruktion (vgl. den Beitrag von Hans Berner in diesem Heft "Konstrukteure") zur Anwendung bringen. Die gegenwärtige Zentrierung von Grundausbildung und Weiterbildung auf die praktische Bewältigung des täglichen Unterrichts leistet einem verkürzten technologischen Verständnis von Erziehung und Unterricht Vorschub und konterkariert eine so gefasste Professionalisierung. Diese kann nur durch eine höhere Gewichtung der berufswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung erreicht werden, durch Verbesserungen im Bereich des Professions-Wissens also. Grundausbildung und Weiterbildung müssen sich dabei ergänzen. Ausser durch Professionalisierung entwickelt die Lehrerbildung Anziehungskraft dann, wenn sie bezüglich der intellektuellen Ansprüche im Vergleich mit anderen Hochschulstudien attraktiv ist und wenn sie in der Weiterbildung vielfältige Möglichkeiten der Weiterentwicklung, aber auch der beruflichen Neuorientierung eröffnet.

2. Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung

Auf dem Hintergrund dieser Problemlage muss das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung antinomisch sein. Weiterbildung muss zu einem Teil in der Kontinuität der lehrerbildnerischen Intentionen der Grundausbildung stehen und zum anderen Teil von der Grundausbildung losgelöst sein. Als antinomisch wird das Verhältnis charakterisiert, weil sich die beiden nachfolgend dargestellten Aspekte nicht in einer Synthese aufheben sollen:

(1) Es muss Weiterbildungsangebote geben, die im Sinne einer kohärenten "éducation permanente" deutlich den Gesichtspunkt der *Verlängerung und Ergänzung der Grundausbildung* betonen.

Aus der Perspektive der Grundausbildung wird es wichtig sein, diejenigen Inhalte an eine systematisch konzipierte Weiterbildung delegieren zu können,

- deren Bearbeitung erst unter der Bedingung des Zusammentreffens von pädagogischer Profession und wissenschaftlicher Disziplin Sinn macht und
- deren Bearbeitung in der Grundausbildung - allein schon aus zeitökonomischen Gründen - fragmentarisch bleiben muss.

Es handelt sich hier vor allem um Fragen der Implementierung, um Entwicklungen in Schulklassen und Schulen, um situationsbezogene pädagogische, didaktische und fachliche Probleme, um eine Neudefinition des Theorie-Praxis-Bezugs usw., aber auch um eine Neubewertung von grundlegenden pädagogischen und didaktischen Positionen auf dem Hintergrund praktischer Erfahrung.

Aus der Perspektive der Weiterbildung scheint neben der Vorbereitung auf den Berufsbeginn vor allem das generalistische Moment der Grundausbildung bedeutsam. Eine *generalistische Grundausbildung*, die die Basis für vielfältige Spezialisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten und für Neuorientierungen legt, ist in der gesamten Arbeitswelt unbestritten und muss sich auch bei Lehrberufen durchsetzen, weil sich das Berufsbild zunehmend dahingehend ändert, dass nur ein Team von unterschiedlich ausgebildeten und spezialisierten Lehrpersonen die immer komplexer werdenden Aufgaben einer Schule wahrnehmen kann. Dazu muss vor allem für die Berufswissenschaften (Pädagogik und Bezugsdisziplinen wie Philosophie, Soziologie, Psychologie; Allgemeine Didaktik; Fachdidaktiken) ein höheres Zeitbudget eingerichtet werden. Nur so wird die notwendige Grundlage für spätere Weiterentwicklungen gelegt und gleichzeitig ein Beitrag zur Professionalisierung und Attraktivitätssteigerung der Lehrberufe geleistet.

Die positiven Effekte einer so aufeinander bezogenen Lehrerbildung dürften allerdings nur dann eintreten, wenn die Inhalte professionsorientiert neu definiert, systematisiert, minimal standardisiert werden (was in anderen Beiträgen sicher genauer thematisiert wird) und dann den Bereichen Grundausbildung und Weiterbildung sinnvoll zugeordnet werden.

(2) Es muss gleichzeitig Weiterbildungsangebote geben, deren *Differenz zur Grundausbildung* von den Abnehmern deutlich wahrgenommen wird, die sich explizit und ausschliesslich an Berufsleute mit praktischer Erfahrung richten und ihre Problemlagen aus einer neuen Perspektive thematisieren. Durch konzeptionelle, personelle und räumliche Differenz fördern diese Angebote die Loslösung von der Ausbildungsinstitution und unterstützen die Selbstverantwortung und Eigeninitiative von Lehrpersonen und Schulen. In diesem Bereich der Weiterbildung ergeben sich die Inhalte

- aus den Bedürfnissen von Lehrerschaft und Schulen
- aus den Notwendigkeiten, die mit der Realisierung bildungspolitischer Vorhaben verbunden sind
- aus dem Bedarf, der von den wissenschaftlichen bzw. fachlichen Kernbereichen der Pädagogischen Hochschulen und vom Bereich Forschung und Entwicklung formuliert wird.

¹ Dr. phil. Rudolf Isler, Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Zürich

"Darum muss der Lehrer alle Tage sorgfältig seine Nase untersuchen" - Gotthelf und die berufliche Selbstreflexion

Urs Küffer¹

Die Anfrage, eine Meinungsäußerung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung von morgen zu formulieren, erreicht mich während der Abfassung eines Artikels über die "Leiden und Freuden eines Schulmeisters" von Gotthelf. 1837, in einer Zeit des beschleunigten Wandels der gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse, auf die auch Schule und Lehrerbildung reagieren, mischt sich der Emmentaler Pfarrer mit der fiktiven Autobiographie eines Lehrers in die Diskussion ein. Der Wechsel vom "Ehedem" zum "Jetzt" spiegelt sich im wechselvollen Gang des Titelhelden "Peter Käser". Der Sohn eines armen Webers schafft es zwar, Schulmeister zu werden, aber seine Ausbildung an einer Normalschule und seine schulpraktische Erfahrung werden von einer Fachkommission der "neuen Ordnung" als nicht ausreichend taxiert, um den angehobenen Mindestlohn beanspruchen zu können.

Ausdrücklich wendet sich Gotthelf mit seinem "Schulmeister" an die Verantwortlichen der Lehrerbildung. Das Buch ist dem Seminardirektor Rikli zugeeignet, ihm will er für den Aufbau der seminaristischen Lehre Erfahrungen über den Lehrerberuf in die Hand geben. Zugleich richtet sich Gotthelf an eine Öffentlichkeit, welche gewohnt ist, den Lehrer als Jammerbild wahrzunehmen. "Es ist eine alte Mode, dass man die Nase rümpft, wenn man einen Schulmeister von weitem sieht, dass zu gähnen anfängt, wer nur von einem Schulmeister hört" (Gotthelf, 1921, Bd. II, S. 9).

Da erscheint es mir reizvoll, kurz und (angesichts der historischen Distanz) behutsam zu fragen, was denn von dem, was Gotthelf für die *Gestaltung des Lehrberufs* als bedeutsam erachtete, erfüllt, überholt oder zukunftsfähig ist. Ich hebe da im Anschluss an den "Schulmeister" nur einen - allerdings zentralen - Bezugspunkt der Lehrer- und Lehrerinnenbildung hervor.

Längst überholt ist die materielle Lage, der die Schulmeister ausgesetzt waren. Wenn Käser seine Lehraufgabe unter elenden ökonomischen Verhältnissen, "belastet mit tausend Sorgen", ausüben muss, wenn er zeitweilig von bildungsfeindlichen Bauern und korrupten Gemeindebehörden unter harten Anpassungsdruck gesetzt wird, dann wird deutlich, welche Schritte wir seither gegangen sind. Dass Gotthelf nachdrücklich auf die Interdependenz von bildungspolitisch-ökonomischen Faktoren und qualitativem Lehrerhandeln hinweist, lässt allerdings gerade heute wieder aufhorchen.

Korrigiert erscheint vieles von dem, was Gotthelf an den damaligen didaktischen Konstruktionen kritisierte. Forderungen nach besserem Lebensweltbezug und nach sensibler Berücksichtigung der kindlichen Potenziale werden weithin anerkannt und realisiert. Gotthelfs Kritik, man betrachte die Schulen "nur als Nürnberger Trichter, durch welche man dem Kinde soviel einlasse als hineinwolle" (Bd. III, S. 349), mag für uns wie aus mittelalterlicher Ferne her tönen.

Irritieren kann, wie emphatisch Pfarrer Bitzius im Anschluss an transzendente Postulate die kunstvolle Aufgabe der "Heiligung" der Kinder betont. Der Lehrer als "geistiger Vater seiner Kinder" soll in ihnen "anbrennen und aufflammen lassen" den "göttlichen Funken", (so) "dass jede Kraft Flammen sprüht, heiss und weich gezogen werden kann von des Meisters Hand auf rechte Weise" (Bd. II, S. 241). In Spannung zu dieser religiösen Rhetorik und Metaphorik stehen im "Schulmeister" durchaus nüchterne Aussagen zum Lehrer als Fachperson: Er soll seinen "Stoff" beherrschen und fähig sein, ihn lernförderlich - geordnet und vielseitig - "beizubringen" (Bd. II, S. 242).

Von idyllisch überlasteten Berufskonzeptionen glauben wir uns verabschiedet zu haben. Wir brauchen gegenwärtig und zukünftig realistisch begrenzte, zugleich kooperativ gestaltete berufliche Vorstellungen, wie sie unterhalb einer religiösen Postulatsschicht bereits im "Schulmeister" freizulegen sind. In dieser Hinsicht bedenkenswert ist, wenn Gotthelf den "Bund der pomadigen Gewohnheit" anprangert, den innovationsfeindliche Lehrer gegenüber einem jungen Kollegen bilden (Bd. II, S. 238). Überraschend aktuell wirken die in prägnante Interaktionen eingebundenen Appelle, es seien "überspannte Erwartungen vom Erfolg (des) Wirkens" (Bd. II, S. 208) aufzugeben zugunsten einer Sicht, welche mit unvermeidbaren Unsicherheiten, Begrenzungen und Enttäuschungen des alineaen und falliblen pädagogischen Handelns rechnet. Lehrer sollen viel anstreben, sie müssen aber die Spannung zwischen Idee und Verwirklichung stets im Auge behalten. "Die eigene Gebrechlichkeit und Beschränktheit auf der einen Seite, das Widerstreben der Welt auf der andern Seite erzeugen eine unausfüllbare Kluft zwischen dem Mögen und dem Vermögen, zwischen der Auffassung der Idee und der Darstellung" (Bd. II, S. 296).

Unvermindert aktuell erscheint mir aber vorab ein Anliegen, welches dem "Schulmeister"-Roman zu Grunde liegt: die *berufliche Selbstreflexion*. Damit ist die Bereitschaft der Lehrpersonen ins Auge gefasst, sich stets von Neuem zu vergewissern, was den Kern, den Verlauf und die Wirkung des beruflichen Handelns ausmacht. In den Fokus genommen wird gleichzeitig die kontinuierliche Reflexion auf die Stärken und die veränderungsnotwendigen Schwächen des eigenen beruflichen Handelns sowie das selbstkritische Lernen aus den berufsfeldbezogenen Erfahrungen. "Um andere vor "Fallen" zu bewahren und um zur "Erhebung" seines "Standes" beizutragen, gibt Käser sich und anderen - "ohne etwas zu verhüllen und zu verschönern" - Rechenschaft über sein Tun (Bd. II, S. 234f.). Nach leidvollen Erfahrungen, die er offen reflektiert, erwirbt Käser das Bewusstsein, dass Affekte, sofern sie unkontrolliert bleiben, in der Schule zu "ungerechten" Attribuierungen führen. Darum "muss der Lehrer alle Tage sorgfältig seine Nase untersuchen, ob keine solche Brille (der Parteilichkeit) auf seiner Nase sitzt" (Bd. II, S.248).

In einer alltags-, erfahrungs- und biographiebezogenen Selbstüberprüfung, welche der berufsfeldbezogenen "Selbstgenügsamkeit" und "Selbstgefälligkeit" (Bd. III, S. 21) entgegenwirkt, erkannte Gotthelf eines der wichtigsten Elemente der Erneuerung des Lehrerberufs. Wir mögen heute den christlichen Rahmen als nicht mehr zukunftsgerichtet ablehnen und die Ausdehnung der Selbstvergewisserung auf das persönliche Leben als Überlastung des Berufs einschätzen. Aber ohne die Bereitschaft zu einer dauerhaften beruflichen Reflexion, die auf das rechte Mass an effektivem und

¹ Prof. Dr. phil. Urs Küffer, Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern

verantwortlichem Handeln zielt - also nicht bereit ist, vor irgend einer globalen gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung a priori zu kapitulieren -, wäre dieser Beruf und wäre die daran orientierte Lehrer- und Lehrerinnenbildung im nächsten Jahrhundert um eine zentrale professionelle Dimension amputiert.

Zitate nach: Gotthelf, J. (1911-1977). Sämtliche Werke. Erlenbach-Zürich

Eine inhaltliche und methodische Herausforderung: Umweltbildung

Regula Kyburz-Graber¹

Viele der Neuerungen in der gegenwärtigen Schulreform betreffen Methoden, Verfahren, allgemeine Entwicklungen: fächerübergreifendes Lernen, erweiterte Lehr- und Lernformen, Schlüsselqualifikationen, Blockunterricht, Projektunterricht, Entwicklung teilautonomer Schulen. Inhaltliche Innovationen dagegen sind selten.

Reformen können nicht an die Wurzel der Bildungsarbeit vorstossen, wenn sie mit inhaltlicher Beliebigkeit einhergehen. Sinn und Bedeutung des Lernens ergeben sich erst durch verbindliche Inhalte, durch die Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Fragestellungen. Sonst bleiben Reformen hohl. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann Ähnliches geschehen, wenn sich neue Ansätze nicht mit Fragen verbinden, die die Lernenden wirklich berühren. Keine Schulstufe kann es sich leisten, inhaltsleere Fingerübungen zu machen statt in die Tiefen wesentlicher Fragen vorzustoßen.

Eine solche Frage ist die folgende: Wie können es die menschlichen Gesellschaften schaffen, die Lebensmöglichkeiten auf dem Planeten Erde dauerhaft zu erhalten? Es ist die Frage nach der nachhaltigen Entwicklung, die an der UNO Konferenz in Rio de Janeiro 1992 als zentrale zu lösende Aufgabe im 21. Jahrhundert erklärt wurde. Über 100 Länder, darunter die Schweiz, haben die Agenda 21 unterzeichnet und sich zu einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet.

Nachhaltige Entwicklung ist ein politisches Programm und eine politische Aufgabe. Das Bildungswesen darf für diese Aufgabe nicht instrumentalisiert werden. Dennoch ist es herausgefordert: Die Umweltproblematik ist ein Schlüsselproblem unserer Zeit, das mit unserer Kultur, unserer Art des Wirtschaftens, der Lebensgestaltung und den gesellschaftlichen Wertvorstellungen zusammenhängt. Kinder und Jugendliche fragen nach dem Sinn und den Auswirkungen menschlicher Tätigkeiten, nach Hintergründen und Werten in unserer Gesellschaft und nach Perspektiven. Die Umweltthematik ist in diesem Sinne ein zentraler und grundsätzlicher Bildungsgegenstand.

Die Umweltthematik stellt eine besondere Herausforderung für das Selbstverständnis des Bildungswesens dar, weil sie komplex, wertbehaftet, widersprüchlich und verunsichernd ist. Traditionelle Ein-Weg-Wissensvermittlung ist keine angemessene Antwort darauf. Zukunftsweisend sind Ansätze, wo Lehrende und Lernende lokale Situationen als Lerngegenstand nutzen, indem sie sie analysieren, Zielkonflikte erheben, Hintergründe aufdecken und begründete Lösungsvorschläge erarbeiten (Elliott,

¹ Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber, Höheres Lehramt Mittelschulen, Universität Zürich

1999; Posch, 1999). Sie lernen dabei, dass gesellschaftliche Entwicklungen nicht Sache ferner Entscheidungsträger und Expertinnen oder Experten sind, sondern durch die konstruktive, partizipative Zusammenarbeit von Menschen mit unterschiedlichen Mentalitäten und Wissenshintergründen erfolgen, was schliesslich auch zur Veränderung von Strukturen führt.

In Fallstudien an Schulen der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe, die fächerübergreifende Unterrichtsgefässe institutionalisiert haben, untersuchten wir, inwiefern in Bildungsinstitutionen Voraussetzungen für die beschriebene Art des Lernens gegeben sind: Ist nachhaltige Entwicklung ein Thema? Wie findet eine Bearbeitung allenfalls statt? Welche Schwierigkeiten und Ansatzpunkte sind erkennbar? Wird problemorientiert und erfahrungsbezogen gelehrt und gelernt? Ist die Lehr-/Lernkultur partizipativ konzipiert?

Kurz zusammengefasst wurde folgendes sichtbar: Lehrende und Lernende haben Schwierigkeiten mit dem Thema nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung: Komplexität und Abstraktheit der Thematik kann zu Überforderung, Desinteresse, Verunsicherung führen. Oft wird die Thematik auf die Veränderung individuellen Handelns reduziert. Generell kommt die Themenwahl im fächerübergreifenden Unterricht eher zufällig, jedenfalls nicht unter dem Aspekt gesellschaftlicher und fachlicher Relevanz zustande. Wichtigstes Kriterium für die Beteiligten ist das unmittelbare, vordergründige Interesse von Lehrenden und Lernenden an einem Thema, was zu Beliebigkeit und Belanglosigkeit führen kann, wie Lehrende und Lernende selbstkritisch anmerken; eigene Erfahrungen werden eher unsystematisch, jedenfalls kaum reflexiv in den Lehr-/Lernprozess integriert; inhaltliche und fachmethodische Auseinandersetzungen im Sinne einer partizipativen Lehr-/Lernkultur kommen in Ansätzen, aber nicht als integrativer Teil des Lehrens und Lernens vor. Aus den Ergebnissen lässt sich schliessen: Gute Ansätze für Umweltbildung gibt es dort, wo

- Lernende und Lehrende bereit sind, sich auf eine kommunikative Auseinandersetzung mit komplexen, wertbehafteten, gesellschaftlich relevanten und realen Situationen einzulassen und ihre Lernerfahrungen zu reflektieren;
- die Umweltproblematik weder auf einfache Lösungen reduziert (z.B. Veränderung individueller Lebensstile) noch als globale Überforderung wahrgenommen, sondern als spannungsvolles, komplexes Lernfeld genutzt wird.

Was heisst das für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer? Diese Frage stellt sich für die Sekundarstufe II besonders akzentuiert, wo das Ziel der Verknüpfung von anspruchsvollen Inhalten mit angemessenen Lehr-/Lernmethoden eine aktuelle Herausforderung darstellt. Die Umweltthematik ist zweifellos ein individuell wie gesellschaftlich relevanter Inhalt, allerdings von beträchtlicher didaktischer Tragweite. Lehrerinnen und Lehrer müssen folgendes Können erwerben:

- Die Struktur von Umweltproblemen kennen, um Themen problemorientiert und erfahrungsbezogen, offen und doch strukturiert angehen zu können. Das heisst reale Situationen analysieren können in Bezug auf: Wirkungen und Ursachen menschlichen Handelns; Motive, Interessen, Werthaltungen, Zielkonflikte von Akteuren und sozialen Gruppen; individuelle und kollektive Handlungsbedingungen.

- Eine partizipative Lehr-/Lernkultur praktizieren: Themen und Vorgehensweisen beim Lernen zusammen mit den Lernenden aushandeln können. Dabei problembezogen-fachliche, pädagogische, persönlichkeitsbezogene und gesellschaftliche Kriterien für das Treffen von begründeten Entscheidungen heranziehen.
- Lernerfahrungen zusammen mit den Lernenden identifizieren, aufgreifen, reflektieren und vertiefen können.
- Mit Spannungen angemessen umgehen können: zwischen dem Bedürfnis nach einfachen Antworten und Lösungen und der Komplexität und Vielfalt realer Probleme mit Jugendlichen einen gangbaren, glaubwürdigen Weg des Lernens gehen. Lehrerinnen und Lehrer müssen komplexe, reale Lernsituationen selbst erfahren und diese Erfahrungen systematisch reflektiert haben. Nur so werden sie in der Lage sein, ihre Schülerinnen und Schüler in ähnlichen Lernsituationen professionell zu begleiten. Umweltbildung stellt in diesem Sinne eine besondere Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Sie kann nicht anders als durch die Zusammenarbeit von Erziehungs-, Fachwissenschaften und Fachdidaktik angenommen werden.

Literatur

- Elliott, J. (1999). *Environmental education: On the way to a sustainable future*. Report on International Conference in Linz. (auch als deutsche Kurzfassung). Wien: BMUK.
- Posch, P. (1999). *Zusammenfassung des Konferenzberichtes "Umwelterziehung: auf dem Weg zu einer nachhaltigen Zukunft"*. Wien: BMUK.

Didaktische Leitfragen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Peter Labudde¹

"Teachers teach as they are taught - not as they are taught to teach."² Dieses in der angelsächsischen Lehrerbildung geflügelte und beflügelnde Wort enthält einen Kerngedanken für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Inhalte und Methoden müssen kongruent sein! Pointiert formuliert: Das, was wir in unseren Veranstaltungen predigen, müssen wir vorleben. Die Methoden sollten die Inhalte widerspiegeln. Ich bin überzeugt: Dies ist eine notwendige Voraussetzung, damit aus unseren Lehrveranstaltungen wirkliche Lernveranstaltungen werden, die nachhaltige Lernprozesse auslösen.

Die geringe Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird oft beklagt, und es werden verschiedene Gründe analysiert und vielfältige Verbesserungen vorgeschlagen (u.a. BzL 1999/2). Die gegenwärtigen Veränderungen bieten die Chance, neben Strukturen und Inhalten auch die didaktische Gestaltung zu verbessern. Ich beschränke mich hier auf diesen einzigen Aspekt, auf die "kongruente Unterrichtsgestaltung", die nicht nur anfangs des 19. Jahrhunderts bei der Gründung der "Normal-

¹ Prof. Dr. Peter Labudde, Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern

² Frei übersetzt: "Lehrkräfte unterrichten so, wie sie selbst unterrichtet werden - nicht so, wie ihnen gesagt wird, sie sollten unterrichten."

schulen" diskutiert wurde, sondern in den letzten Jahren auch in den BzL vereinzelt zur Sprache gekommen ist (zum Beispiel Meier, 1989).

Es scheint mir selbstverständlich, ja zwingend notwendig, dass hinsichtlich der didaktischen Gestaltung an unsere Veranstaltungen wesentlich höhere Massstäbe anzulegen sind, als es sonst im Bildungsbereich üblich ist. Hier helfen keine Ausreden, wir seien nicht dafür ausgebildet und nicht darauf vorbereitet. Noch provokativer: Wer sich den höheren Massstäben nicht stellt oder diese nicht erfüllen kann, hat keinen Platz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Im Sinne eines Diskussionsvorschlages stelle ich eine Auswahl didaktischer Leitfragen vor, die mir bei der Planung von Lernveranstaltungen wichtig sind. Die Fragen sind in sieben Bereiche gegliedert. Die Reihenfolge, in welcher die Leitfragen gestellt und bearbeitet werden, kann je nach Situation sehr unterschiedlich ausfallen:

Didaktische Leitfragen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Auswahl)

Lernprozess

- An welche Erfahrungen der Studierenden kann ich anknüpfen?
- Gebe ich den Teilnehmenden explizit die Möglichkeit, ihr Vorverständnis in die Veranstaltung zu integrieren?
- Wo könnte oder sollte es zu Konzeptwechseln kommen?
- Erhalte die Studierenden immer wieder die Gelegenheit, selbstständig zu arbeiten sowie ihre Lernprozesse zu reflektieren?

Inhalte

- Konzentriere ich mich auf einige wenige exemplarische Inhalte, die von den Studierenden - zusammen mit mir - ausführlich erarbeitet werden?
- Verbinde ich diese exemplarischen Themen untereinander, indem ich Überblickswissen vermittele?
- Gebe ich Gelegenheit, dass die Studierenden ihre individuellen inhaltlichen Bedürfnisse einbringen und schwerpunktmässig erarbeiten können?
- Verweben ich Theorie und Praxis miteinander?
- Verbinde ich die Forschung und Entwicklung mit der Lehre?

Ziele

- Haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich individuell Ziele zu setzen und diese mit Mitstudierenden bzw. mir zu vereinbaren?
- Berate ich die Studierenden bei derartigen Zielsetzungen?
- Kann ich einige Ziele des Studienplans mit Hilfe neuerer empirischer Forschungsergebnisse begründen?

Sozial-kommunikative Prozesse

- Wie gestalte ich die Veranstaltung, um zu einem lernförderlichen Klima beizutragen?
- Gebe ich den Studierenden regelmässig die Möglichkeit, miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren?
- Was trage ich dazu bei, damit die Teilnehmenden zu einer Lerngruppe zusammenwachsen?
- Tausche ich mich regelmässig mit Kolleginnen und Kollegen aus und suche nach Gelegenheiten, um im Team zu arbeiten?

Unterrichtsmethoden und -techniken

- Setze ich ein breites Repertoire von Methoden ein, d.h. didaktische Grossformen wie Projekt, Werkstattunterricht, Vorlesung oder Fallstudie?
- Verwende ich vielfältige Unterrichtstechniken, d.h. didaktische Kleinformen wie Zettelwand, Gruppen-Puzzle oder kontradiktorisches Gespräch?
- Begründe und reflektiere ich - zusammen mit den Teilnehmenden - die von ihnen und mir eingesetzten und erlebten Methoden und Techniken?

Rahmenbedingungen

- Kann die Veranstaltung ganz oder teilweise in Blockform stattfinden, z.B. in Halbtages- oder Tagesblöcken bzw. als mehrtägige Veranstaltung oder Blockwoche?
- Ist der Ort lernförderlich oder muss ich ihn umgestalten? Könnte die Veranstaltung auswärts in einem Schulheim oder Tagungszentrum stattfinden?
- Beachte ich die elementarsten Prinzipien der Lernphysiologie?

Lernkontrollen

- Gebe ich den Studierenden die Möglichkeit zur Selbstbeurteilung?
- Werden Selbst- und Fremdbeurteilung - durch die Mitstudierenden oder durch mich - miteinander verglichen?
- Setze ich verschiedene Beurteilungs- und Bewertungsformen ein?

Literatur

SGL-Kongress "Wirksamkeit der Lehrerbildung" (mehrere Artikel). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 141-204.

Meier, U.P. (1989). Wer tut auch, was er lehrt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 255-261.

Die Sache verstehen : Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung brauchen Lehrpersonen?

Helmut Messner¹

"Chi sa, sa insegnare."
(G. Gentile, italienischer Philosoph
und Unterrichtsminister, 1927)

Die EDK-Reglemente für die Anerkennung von Lehrdiplomen für die verschiedenen Schulstufen legen die Minimalanteile der fachlich-fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung fest. Die fachlich-fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung werden je nach Stufe unterschiedlich gewichtet, aber für alle Studiengänge als verpflichtende Ausbildungselemente explizit vorgeschrieben.

Lehrpersonen müssen etwas von der Sache verstehen, um erfolgreich unterrichten zu können. Diese an sich selbstverständliche Annahme ist klärungsbedürftig. Was müssen Lehrpersonen von der Sache verstehen, die Gegenstand des Unterrichts ist? Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung benötigen sie und worin unterscheidet sich diese von universitären Diplomstudiengängen? Shulman (1996) unterscheidet im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verschiedene inhaltliche Dimensionen des Lehrerwissens: das Wissen über die Fachinhalte und fachbezogenen Erkenntnismethoden (subject matter knowledge), das pädagogische Gegenstandswissen (pedagogical content knowledge) und das curriculare Wissen (curricular knowledge).

¹ Dr. Helmut Messner, Dozent und Bereichsleiter am Didaktikum, Lehrerbildungsinstitut für Oberstufenlehrkräfte in Aarau.

Das *fachspezifische oder disziplinäre Wissen* ist mehr als ein Verfügen über Fakten und Konzepte eines Bereichs. Es verlangt das Verstehen der Strukturen eines Faches, d.h. der grundlegenden substanziellen und syntaktischen Muster dieses Faches.

Das *pädagogische Gegenstandswissen* bezeichnet das bedeutsame Inhaltswissen für den Unterricht. Es schliesst die Reflexion der Lehr- bzw. Lernbarkeit der relevanten Fachinhalte ein. Dieses Wissen umfasst die häufigsten Formen der Repräsentation, aussagekräftige Modelle und Illustrationen sowie substanzielle Problemstellungen zentraler Themen eines Unterrichtsfaches. Bezogen auf die Frage der Lernbarkeit sind auch die zu erwartenden Schwierigkeiten und Missverständnisse von Schülern und Schülerinnen Gegenstand des pädagogischen Gegenstandswissens.

Das *curriculare Inhaltswissen* bezieht sich demgegenüber auf die Kenntnis der Ziele und Inhalte eines konkreten Unterrichtsgebietes, welche der Lehrplan vorschreibt, einschliesslich der Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden, die für den Fachunterricht angezeigt sind. "Das Curriculum und die dazugehörigen Materialien sind die 'materia medica' der Pädagogik, das Arzneibuch, dem der Lehrer diejenigen Unterrichtswerkzeuge entnimmt, die einen bestimmten Inhalt repräsentieren oder verdeutlichen sowie den Leistungsstand eines Schülers diagnostizieren oder bewerten" (Shulman, 1986, S. 152).

Im Unterschied zum universitären Fachstudium orientiert sich die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung in der Lehrerinnenbildung und -lehrerbildung an den Anforderungen des Lehrberufs. Dies gilt für die inhaltliche Auswahl wie für die Form der Ausbildung. Inhaltlich bedeutet dies, dass in der fachlichen Ausbildung an Themen und Fragestellungen gearbeitet wird, die auch für den Schulunterricht bedeutsam sind. Hinsichtlich der Ausbildungsform sollen die Aktivitäten der Studierenden beispielhaft für die Denk- und Arbeitsweisen in einem Fachgebiet sein. So macht es beispielsweise für Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe wenig Sinn, ein Mathematikstudium für Diplom-Mathematiker zu absolvieren. Wichtiger für die künftige Lehrtätigkeit sind die Grundlagen der Elementarmathematik (z.B. Zahlentheorie) und der Geometrie, die an exemplarischen Problemstellungen erarbeitet werden (Müller, 1996). Eine so verstandene disziplinäre Vertiefung eines Faches hat jedoch nicht die unmittelbare Umsetzung der behandelten Themen im Unterricht im Auge. Sie legt den Akzent auf den Prozess der Entstehung und Begründung fachlichen Wissens und Könnens durch exemplarische Studien und forschendes Lernen. Die systematische Rezeption grundlegender Wissensbestände tritt demgegenüber in den Hintergrund. Sie dient dazu, die fachliche Sach- und Orientierungskompetenz einer Lehrperson zu erhöhen, die es ihr erlaubt, die impliziten Paradigmen und wissenschaftlichen Grundlagen des Schulwissens zu erkennen und zu beurteilen. Gleichzeitig sollen Lehrpersonen erfahren, wie neues Wissen zustande kommt und begründet wird. Der disziplinäre Zugang "bedingt Eingrenzung, Ausblendung und Einseitigkeit in der Betrachtungsweise. Hier wird gerade nicht 'ganzheitlich' und 'vernetzt' gearbeitet im Sinn lebensweltlich bedeutsamer Problemsituationen und Fragestellungen (wie im Unterricht, H.M.), sondern partikulär, modell- und methodenzentriert. Die Logik und Methodik des Faches soll in ihrer Leistungsfähigkeit und Begrenztheit exemplarisch erfahren werden" (Künzli u.a., 1996, S. 48). Demgegenüber zielt die fachdidakti-

sche Ausbildung auf die Vermittlung des pädagogischen und curricularen Inhaltswissens von Unterrichtsgegenständen oder Schulfächern. Sie klärt an exemplarischen Themen und Lernmaterialien, wie gegenstandsspezifische Lernprozesse angeregt, unterstützt und diagnostiziert werden können. Dabei werden schulfachspezifische Traditionen und Lehrmittel berücksichtigt. In der fachdidaktischen Ausbildung werden gegenstandsspezifische Aufgabenstellungen und Lernumgebungen durch die Studierenden erforscht, reflektiert und mit Schülerinnen und Schülern praktisch erprobt (vgl. Wittmann, 1998).

Im Lichte dieser Unterscheidung stellt sich die Frage, ob die disziplinäre Vertiefung eines Faches und die fachdidaktische Ausbildung zeitlich und personell integriert oder gesondert erfolgen sollen. Viele Argumente sprechen für eine Trennung der fachlich-fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Ausbildung. Beide Ausbildungsaufgaben erfordern unterschiedliche Qualifikationen des jeweils verantwortlichen Lehrpersonals. Die disziplinäre Vertiefung kann nur durch Lehrpersonen erfolgen, die selbst Forschungserfahrung im jeweiligen Fachgebiet haben und sich am fachwissenschaftlichen Diskurs beteiligen. Die fachdidaktische Ausbildung wird dagegen sinnvollerweise durch Lehrpersonen wahrgenommen, welche die Zielstufe selbst kennen und/oder sich an der Entwicklung von Lehrmaterialien für die Zielstufe beteiligt haben. Die Verknüpfung von fachlich-fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der eine oder andere Aspekt vernachlässigt wird. Die disziplinäre Vertiefung eines Faches wird durch ein unmittelbares Vermittlungsinteresse unnötig eingeschränkt und auf brauchbare Konzepte reduziert. Indessen steht gerade bei der disziplinären Vertiefung nicht die pragmatische Frage der Vermittlung, sondern das sachgerechte methodische Arbeiten und Forschen im Vordergrund. Eine fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung im Sinne der disziplinären Vertiefung ist indessen nicht in jedem künftigen Unterrichtsgebiet nötig und sinnvoll. Die Sicherung der notwendigen inhaltlichen Sachkompetenz erfordert eine fach- oder bereichsdidaktische Ausbildung in allen Unterrichtsgebieten, für welche die Lehrbefähigung angestrebt wird. Dagegen ist eine gesonderte disziplinäre Vertiefung in 2-3 Fächern hinreichend, um mit den Prozessen und Methoden der Wissensproduktion und der fachlichen Arbeitsweise vertraut zu werden.

Literatur

- Künzli, R. u.a.(1998). *Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau*. Bericht der Planungsgruppe. Aarau: Didaktikum.
- Müller, G.N. (1996). Mathematiklehrausbildung auf der Grundlage fachdidaktischer Entwicklungsforschung. *HDZ Rundbrief*, 6 (2), 14-16.
- Shulman, L.S.(1986). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.). (1991) *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln/Wien: Böhlau.
- Wittmann, E.Ch. (1998). *Design von Lernumgebungen*. Vortrag im Rahmen des Interdisziplinären Kolloquiums "Fachdidaktik als Wissenschaftsbereich und Forschungsfeld in der Schweiz". Ascona/Monte Verità, 11.-16.10.1998.

Begleitung auf (Selbst) - Entdeckungsreisen

Elisabeth Michel-Alder¹

Non scolae, sed vitae discimus ist seit rund 100 Jahren über der Tür des Schulpalastes zu lesen, und dies angesichts der Bauqualität des Hauses, wohl auch noch im Jahr 2100. Dass Kinder und Jugendliche fürs künftige, "eigentliche" Leben lernten, war immer ein prekäres Versprechen, ist Schule doch in einem (Moratoriums-) Raum angesiedelt, der auf den Ernstfall der Zukunft, aufs mündige Erwachsenenleben und auf berufliche Bewährung vorbereitet. Die strukturelle Lücke ist nicht zu übersehen. Besonders heiss ist das klassische Versprechen in der aktuellen historischen Situation, in der stabile Zukunftsperspektiven fehlen und in der sich Strukturen, Normen und der Bildungskanon verflüssigen. Lineare Karrieren und lebenslange monogame Paarkonstellationen sind passé, Patchwork ist angesagt. Für welches Leben lernen Schülerinnen und Schüler also heute und morgen? Sollen die Lehrkräfte auch auf Primar- und Sekundarstufe folglich flink Anleitungen zum Entwerfen und Nähen dieses virtuellen Patchworks geben und dafür eine Fülle geeigneter Materialien und Techniken zur Auswahl im Kasten bereitstellen?

Ja, sie sollten. Und weil sie selbst gegenüber den rasch wechselnden Ansprüchen Lernende und Suchende sind, werden sie flugs *von Besserwissenden zu Mitlernenden* (mit Erfahrungsvorsprung).

Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern ändert sich radikal. Viele Kids sind geschickter im Umgang mit IT und Telecom als ihre Vorgesetzten im Klassenzimmer, und sie holen sich Wissen aus www-Quellen, die ihre Schulmeister und -meisterinnen nie anzapfen.

Von Lehrkräften wird hochqualifizierte Reise(beg)leitung erwartet: Sie lenken hin zu wesentlichen Erfahrungen, helfen beim Bewerten und Integrieren, stacheln die Neugier an, sorgen für Erfolgserlebnisse und coachen als Expertinnen und Experten ganzheitlichen Lernens ihre jungen Reisenden beim Erobern neuer Wissens- und Erfahrungsfelder. Ohne häufig - wie bisher - das Resultat oder den "richtigen" Weg selbst zu kennen. Wer Reisen leitet oder begleitet, bezieht seine "Autorität" nicht aus der wissenschaftlichen Kenntnis der besichtigten Objekte oder vollständiger Wiedergabe von Fakten, sondern daraus, einer heterogenen Gruppe individueller Personen bleibende Erfahrungen und Begegnungen ermöglicht zu haben, die mit positiven Gefühlen besetzt sind.

Das *Wie*, also Prozess und Methoden, stehen im Zentrum. Wer sich ans *Was* klammert, scheuert seinen Rücken an der Wand. Weit bedeutsamer als auf der Inhaltsebene entwickeln sich die Ansprüche an Lehrkräfte auf *didaktischer und persönlicher Ebene*. In der destrukturierten Multioptionsgesellschaft kann sein ganz persönliches Patchwork nur glücklich schneiden, wer unter wechselnden Bedingungen eine *stabile Identität* entwickelt, sensibel wählt und immer wieder sinnhafte Zusammenhänge zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft zu konstruieren vermag. Diese Identitätsarbeit will gelernt und geübt sein in der wohlwollenden Aus-

¹ Elisabeth Michel-Alder, lic. phil., Unternehmensberatungsbüro EMA - Human Potential Development, Zürich

einandersetzung mit anderen, in Kooperation, Abgrenzung und Vergleich. Erwachsene Regisseure und Regisseurinnen sind den Jugendlichen dabei - auch als Modelle - unerlässlich.

Der Lehrberuf wird zweifellos anspruchsvoller, deshalb interessanter. Hoffentlich auch für Männer. Fifty-fifty zwischen den Geschlechtern und ein Mix verschiedener Kulturen, wie sie in der Bevölkerung vertreten sind, wäre auf allen Ebenen des Bildungswesens im Lehrberuf ideal. Mobilität, neue Familienformen, verschärfte soziale Milieuunterschiede und Multikulti komponieren sehr anspruchsvolle Lernendengruppen. Reise(beg)leiterinnen und -(beg)leiter reiferen Alters mit stattlicher Eigenerfahrung im Patchworknähen sind den Ansprüchen besser gewachsen als Leute, die sich beruflich nie ausserhalb des Bildungssystems zu bewähren hatten. Ich plädiere im Rahmen der Primar- und Sekundarstufe entschieden für *Lehren als Zweitberuf*. Wunderbar die Vorstellung, welche vielschichtigen Beziehungen, Inspirationen und Kooperationen sich in Lehrteams einst entfalten können, wenn die uniformen biographischen Strickmuster der Vergangenheit angehören!

Wie qualifizieren sich reifere Bildungsreise(beg)leiterinnen und -(beg)leiter optimal? Studiengänge für Lehrkräfte umfassen mindestens die Vielfalt an selbstgesteuerten Lernsituationen - einschliesslich virtueller -, die auch für die künftige Schule postuliert ist. Ein Resultat muss dabei unbedingt herauspringen: Nachhaltiges Vergnügen am Pädagogischen. Gemäss dem Lehrerzimmerspruch (der leider die Feminisierung der Profession verleugnet):

*Ein mediokrer Lehrer spricht,
ein ordentlicher Lehrer erklärt
ein glänzender Lehrer inspiriert.*

Perspektiven der Lehrerbildung: das Problem des Ausbildungswissens

Jürgen Oelkers¹

Die bisherige Entwicklung der Lehrerbildung in der (deutschsprachigen) Schweiz ist durch langes und weitgehend ungestörtes Wachstum gekennzeichnet gewesen. Der heute absehbare und bereits in Gang gesetzte Strukturwandel verändert den historischen Status quo in mindestens drei Richtungen:

- Die Ausbildung setzt die Allgemeinbildungsstandards der Matur voraus, also verläuft auf *tertiärem* Niveau,
- die Grundausbildung ist nicht länger der Abschluss der Berufsvorbereitung, vielmehr wird der Beruf auch und wesentlich *als Ausbildung* verstanden,
- die Ausbildung insgesamt wird Evaluationen ausgesetzt, die als *Steuerungsinstrumente* verstanden werden.

Steuerung durch Evaluation ergänzt und ersetzt in bestimmter Hinsicht die Steuerung durch Kollegialität. Die Angebote der Ausbildung müssen sich durch Outcome-Daten

überprüfen und korrigieren lassen, das setzt den Aufbau von Feedback-Kulturen voraus, die sich nicht länger an allgemeinen Theorien der "Lehrerbildung", sondern an Resultaten orientieren. Im Zentrum der Ausbildung stehen *Kompetenzen*, nicht lediglich disloziertes Wissen sehr heterogener Fächer oder Disziplinen.

Ein kardinales Problem der heutigen Lehrerbildung ist die Beliebigkeit des Angebots. Soll diese Beliebigkeit überwunden werden, muss die Ausbildung den Themenstrom beschränken und zugleich das Problem lösen, wie aus Wissen berufliches Können wird. Es genügt also nicht ein beschränktes, wie immer dabei profiliertes Curriculum, vielmehr muss sich das Lernangebot in fortlaufend verbessertes Können umsetzen lassen. In der Grundausbildung ist die Erfahrung des graduellen und aber prüfbaren *Fortschreitens* zentral. Die Studierenden müssen sich dem Ausbildungsziel nähern, also zunehmend mehr Sicherheit gewinnen, die Standardsituationen des Berufs bewältigen zu können. Ausbildungswissen wird angesichts der nicht kalkulierbaren Situationen des Ernstfalls immer entwertet, die Qualität der Ausbildung wird daran bemessen, wie *gering* die Entwertung ausfällt.

Ausbildungswissen ist nicht deckungsgleich mit Verwendungswissen, auch hier liegt die Qualität in der Annäherung, also der möglichst realistischen Hinführung auf erwartbare Probleme der Berufspraxis. Zentrale Teile des Ausbildungswissens sind darauf *nicht* oder nicht genügend eingestellt, weil sie *Reformidealität* abbilden, ohne die Problemtiefen der Praxis wirklich zu berühren. Sehr oft ist das Ausbildungswissen

- *unempfindlich* gegenüber knappen Zeiten und schnellen, riskanten Entscheidungen in der Praxis,
- *unbrauchbar* im Blick auf reale Verwendungsanforderungen des täglichen Unterrichts- und der Schulgestaltung und
- *unhandlich* bezogen auf die eklektischen Lernerfahrungen im Feld.

Die Reform des *Angebots* gehört daher zu den wichtigsten Aufgaben einer revidierten Lehrerbildung, die die Frage beantworten können muss, wie mit Ausbildung Praxis bedient werden kann, ohne einzig für eine Bestätigung des Status Quo zu sorgen. Ausbildungswissen kann nicht lediglich die Idealität des Wünschenswerten abbilden, ebensowenig kann die ständige Selbst-Pädagogisierung genügen, die schon in der heutigen Ausbildung keine gute Beurteilung erhält. Auf der anderen Seite steht nicht einfach wissenschaftliches Wissen zur Verfügung, das nurmehr für die Praxis der Ausbildung adaptiert werden müsste. Gerade der Wissenschaftsbezug verschärft das Problem der Auswahl im Angebot der Lehrerbildung, das sich nicht mehr an klassischen Texten ausrichten und auch nicht lediglich aktuelle Probleme behandeln kann.

Welches Thema der Psychologie, Philosophie oder Pädagogik, um nur diese Fächer anzusprechen, für *welches* Ausbildungsziel geeignet ist, muss mühsam und unter der Voraussetzung von Kontroversen bestimmt werden. *Jedes* oder *nahezu* jedes Thema lässt sich auf "Lehrerbildung" beziehen, ohne einen Eignungstest durchlaufen zu müssen, einfach weil Reflexion *vor* dem Ernstfall alles Mögliche aufnehmen und als relevant empfinden kann. Umgekehrt ist die eigene Erfahrung des Berufes nicht der einzige und oft auch nicht der relevante Test auf das Ausbildungswissen, das sich auch *gegen* bestimmte Erfahrungen durchsetzen lassen muss. Anders hätte die Ausbildung keine Autorität, die sich wohl durch ihre Absolventen beurteilen lässt, ohne

¹ Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Zürich

dadurch sämtliche Notwendigkeiten festlegen zu können. Der *Standard* "Lehrerbildung" kennt normative Grössen, die nicht dadurch entwertet werden, dass bestimmte Absolventen unzufrieden gewesen sind. Das Gleiche gilt für den positiven Fall, Zustimmung *allein* ist kein Auswahlkriterium.

Die Konstruktion des Wissens ist in der heutigen Reformdiskussion kaum ein Thema. Der Grund für diese diskursive Abstinenz ist nicht allein in der mangelnden Erfahrung mit einer tertiären Ausbildungsorganisation zu sehen. Vielmehr neigt die Lehrerbildung traditionell dazu, Wissen zu unterschätzen und Können aus pädagogischer Gesinnung zu erwarten. Die Tertialisierung hat den Vorteil, diese Neigung revidieren zu können. Damit wachsen zugleich die *Schwierigkeiten* der Ausbildung, die lernen muss, ihr Angebot zu rationalisieren, also Ausbildungswissen auf den Zweck einzustellen, ohne dabei einfache Passungen annehmen zu können. Das Angebot entscheidet letztlich über die Qualität, auch in dem Sinne, dass nicht alles angeboten werden kann, während fast alles zum Zweck zu passen scheint. Allein diese Paradoxie spricht dafür, das Angebot je institutionenspezifisch zu profilieren und vor Ort zu entwickeln, mit neuen Instrumenten der Evaluation, die die alte Ausbildung nicht annähernd kannte.

Emergency Room Schule: Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität

Fritz Oser¹

Die Professionalität von Lehrpersonen manifestiert sich mitnichten als Perfektionsformel (Terhart, 1996, S. 461), mit Hilfe derer, die im Felde Handelnden ein Verhältnis zu ihrem Gegenstand erwerben. Sie ist vielmehr a) eine um das vorhandene berufliche Verfahrenswissen herum gebaute wissenschaftliche Begründungswiese und zugleich b) eine dieses Verfahrenswissen insgeheim steuernde Menschenbildtradition. Insofern gibt es nicht eine feste Form der Lehrprofessionalität, sondern unterschiedliche Ausprägungen der durch die wissenschaftliche Reflexion gesteuerten Handlungskompetenzen, die dauernd und je anders zur Anwendung kommen.

Andeutungsweise sollen nun drei situativ erschwerende Rahmenbedingungen genannt werden, die die Lehrprofessionalität einschränken, ja sogar bedrohen. Dabei geht es nicht um ein Krisenszenarium, sondern um Gefährdungen von professioneller Autonomie und professioneller Selbständigkeit, zwei Kriterien dessen, was wir z.B. bei Ärzten dem Konzept der Professionalität zuschreiben. Insofern professionelle Pädagogen Lernhelfer sind, "die ihr Handwerk planmässig und zielorientiert auszuüben verstehen" (Giesecke, 1996, S. 395), und insofern sprachliche Verständigung in Institutionen (Kindergarten, Schule, Heimen) dazu führt, dass ein unübersehbar grosser Schatz von Handlungswissen entstanden ist und zur Verfügung steht, muss

¹ Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser, Universität Freiburg, Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Präsident des Departementes für Erziehungswissenschaften, Fribourg

die gleichzeitige Notwendigkeit einsichtig werden, für die Diagnose, die Intervention und die Evaluation von Lernprozessen den Korpus des wissenschaftlichen Wissens der Pädagogischen Psychologie, der Philosophie der Erziehung und der Bildungstheorie (Bildungssoziologie) unabdingbar hinzuzuziehen, damit von Professionalität gesprochen werden kann. Ohne das Wissen um die Gesetze der menschlichen Reaktion in verschiedenen Handlungssituationen ist pädagogisches Handeln blind und dem Wiederholungszwang naiven, zufälligen Erfolgs anheimgegeben.

Eine erste Gefährdung betrifft die Balance zwischen Linearität der Lehrerintention und Brüchigkeit der Lernsituation. Vielleicht liegt es am Bedürfnis nach Ordnung und Struktur, dass Lehrpersonen annehmen und Didaktikbücher suggerieren, der Lehr-/Lernprozess sei ein lineares Unterfangen. In Wirklichkeit gibt es keine Linearität in der Umsetzung des vorher Geplanten; und wenn eine in Pläne und Abläufe gegossene oder vorgestellte Kette von Operationsbündeln stimuliert wird, so geschieht dies unter dem Gesichtspunkt des Emergency Rooms: Ein Kind kann nicht folgen, ein anderes stört, einige vergessen ihr Buch, verlieren das Material, sind innerlich abwesend, sind unterschiedlich motiviert, ein Medium funktioniert nicht, ein Baukran vor dem Schulzimmer stört etc. Die Lernsituation des Klassenraumes gebärdet sich als Kontingenzbewältigungsfalle: Indem Kinder im Raum Schule gemeinsam zur Lernsituation geführt werden, ist der Preis dieser Gemeinschaft jener geforderte sanfte Zwang, wie er im Begriff des Klassenmanagements zum Ausdruck kommt, der aber stets zu einer brüchigen Balance zwischen innerer Ordnung und äusserer Störung führt. Diese Emergency Room-Gegebenheit gefährdet den ordentlichen Ablauf, und Lehrpersonen sind in erster Linie Hersteller solcher Balancen, in die sie dann gleichsam ihre Vorbereitungen und im Augenblick zu stimulierenden Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen einlassen dürfen. Professionalität heisst, sich dauerhaft durch den Dschungel vielfältiger Bedingungen zu beissen, um Lernprozesse in sinnvoller Ordnung zu ermöglichen. Diese Gleichzeitigkeit ist die stets unausgesprochene und stets gewusste Komplexität der schulischen Gebrochenheit pädagogischer Begegnungen. Die Situation, die Lernen ermöglichen soll, verhindert dieses oft durch die als Dauerauftrag zu erstellende Balance zwischen diesen erwähnten unterschiedlichen Bedürfnissen.

Eine zweite Beschränkung betrifft die fehlende wissenschaftliche Verarbeitung der praktischen Erfahrungen der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten einerseits und die fehlende Situiertheit der Lernprozesse andererseits. Reflective Teaching (Schön, 1987, 1988, 1991) kann beide Erfordernisse nicht abdecken, denn Nachdenken und Sprechen über Lernprozesse heisst noch lange nicht, sie analytisch zu erfassen. Und vollständig kontextualisierte Lernprozesse, bei denen die Lernenden legitimierte periphere Beteiligung praktizieren (Lave & Wenger, 1991), sind sowohl in der Lehrerbildung wie im Schul- und Klassenraum eine Seltenheit. Situiertheit aber kann hergestellt werden. Nicht der Ruf nach mehr Praxis, sondern die Forderung nach einer anderen Verknüpfung zwischen Theorie, Expertenwissen und praktischem Handeln stehen im Mittelpunkt. Situiertheit heisst, Lehrerstudenten und -studentinnen früh zu Beteiligten werden lassen. Sie diskutieren über Fachfragen im Raum der veranstalteten Lehr-/Lernprozesse und organisieren diese in verschiedenen Kontexten als Teil ihrer Ausbildung.

Das führt uns zur dritten Gefährdung, die in unseren Untersuchungen deutlich wird (Oser, im Druck). Standards, bei denen theoretische, empirische, expertenmässige und traditionelle Elemente die einzelnen Handlungen steuern, werden wenig oder kaum erworben. Auch wenn nur einzelne Standards erreicht werden sollen, käme man nicht umhin, die Struktur und Pläne der Ausbildung vollständig umzustrukturieren: Jeder theoretisch solide inhaltliche Teil eines Curriculums müsste gleich in der Praxis beobachtet, eingesetzt und im Kontext der Emergency Room-Klasse überprüft werden. Standards sind somit Kompetenzen, die in verschiedensten komplexen Situationen zur Anwendung kommen können, wobei man zugleich fähig ist, diese Anwendung zu legitimieren. Wie oft haben Lehramtskandidaten und -kandidatinnen die Fähigkeit geübt, systematisch individuelle, in Gruppen, in Klassen, mit verschiedenen Altersstufen, bei verschiedenen Fächern Rückmeldung zu geben? Die befragten Studierenden, die soeben abgeschlossen haben, sagen mehrheitlich, sie hätten darüber wohl etwas gehört, aber systematisch geübt, korrigiert, analysiert, wissenschaftlich theoretisch und empirisch beleuchtet hätten sie das nie, und Expertenrückmeldung hätten sie nie gesehen und diese nie mit ihrem eigenen Tun verglichen. Das ist ein dramatischer Befund, denn Lehrpersonen geben auf Antworten von Schülern unendlich oft und immer wieder Rückmeldung. Ohne die Professionalisierung ist diese dem zufälligen Erfolg ausgesetzt.

So wäre es notwendig, beim Aufbau von Curricula für die neuen Pädagogischen Hochschulen die drei Aspekte zu berücksichtigen, a) dass alle Linearität des intentionalen Handelns durch Situiertheit gebrochen ist, b) dass jegliche Ausbildung zur Beteiligung am Fachgespräch führt und c) dass exemplarisch Standards ausgebildet werden müssen.

Literatur

- Giesecke, H. (1996). Das "Ende der Erziehung". Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 391-403). Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oser, F. (im Druck). *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen

Kurt Reusser¹

Die Schule als soziale Institution und als Ort des didaktischen Handelns ist im Umbruch. Gesellschaftliche Enttraditionalisierungsprozesse und eine durch die Erfindung des Computers initiierte Transformation unserer Industriegesellschaft in eine Wissens- und Lerngesellschaft zwingen die Bildungsinstitutionen zu einer Funktionsanpassung. Verlangt wird, dass Schulen sich von einem Rucksackmodell der Bildung und vom Image uniformer Belehrungsanstalten lösen und zu dynamischen 'Häusern des Lernens' mit erweitertem Kooperations- und Kommunikationsverständnis und erneuerter didaktischer Kultur entwickeln.

Bezieht sich ein Teil der Ansprüche, mit denen sich Lehrpersonen gegenwärtig in der (fach-) öffentlichen Schulentwicklungsdiskussion konfrontiert sehen, auf die Schule als lernende Organisation, was in den letzten Jahren zu Aktivitäten wie Leitbild-, Team-, Organisations- und Autonomieentwicklung geführt hat, so bezieht sich ein komplementärer Katalog von Postulaten auf den Wandel ihrer fachpädagogischen Rolle im Unterricht. Befürchtet ein Teil der Lehrerschaft angesichts sich teilweise negativ verändernder Bildungsbedingungen auf Seiten der SchülerInnen eine Sozialpädagogisierung der öffentlichen Bildung und eine De-Funktionalisierung der Lehrerrolle, so erwarten Bildungsökonominnen und gegenüber Modernisierungsprozessen optimistisch eingestellte gesellschaftliche Schichten vor allem eine höhere "Effizienz" der Schulbildung - dies u.a. im Vertrauen auf Modelle der Bildungssteuerung durch Qualitätskontrolle sowie auf eine Virtualisierung des Lernens durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien.

Angesichts der Umbauprozesse in der öffentlichen Bildung sowie von Ansprüchen nach vermehrt autonomem, auf die Ausbildung nicht nur von Fachwissen, sondern auch von allgemeinen sozio-kognitiven Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen zielendem Lernen stellt sich die Frage nach der Rolle von Lehrpersonen und ihrer Bildung. Welche Aufgaben werden Lehrerinnen und Lehrer in der Schule von morgen wahrnehmen? Wird es auch in Zukunft noch ebenso viele hoch qualifizierte Fachlehrer wie an heutigen Schulen geben, oder werden zunehmend Bildungsmoderatoren, Teamworkerinnen, Sozialpädagogen, Wissens- und Lernberaterinnen unsere Schulzimmer bevölkern? Nicht wenige fragen sich, ob Lehrerinnen und Lehrer als 'Vermittler von Kulturwissen' nicht zum Auslaufmodell werden, als welches sie unter Rückgriff auf eine reformpädagogisch sich gebende Schulkritik häufig dargestellt werden.

Tatsächlich spricht vieles dafür, unter anderem signifikante Ergebnisse der neueren Lehr-Lernforschung, dass sich die didaktische Gestalt der Schule und mit ihr die Lehrerrolle, und dies mit guten Gründen, verändert. So hat die traditionelle Schule das Potenzial, Schülerinnen und Schüler zum selbständigen Lernen zu erziehen, noch längst nicht ausgeschöpft. Was sich etwa darin zeigt, dass viele Kinder beachtliche Fähigkeiten zur Selbstmotivierung, Selbststeuerung und Reflexion ihres Lernens sehr

¹ Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie II

viel früher erlangen, wenn ihnen die notwendigen Spielräume gewährt und sie dazu - intelligent und strukturiert - angeleitet werden, d.h. wenn die Autonomie des Lernens nicht als Fernziel ans Ende der Schulzeit verlegt, sondern als tägliche Prozessvoraussetzung mit Beginn der Schulzeit schrittweise realisiert wird.

Lehrerinnen und Lehrer werden auch in Schulen mit erweiterter Zielsetzung des autonomen Lernens und der geistigen Persönlichkeitsbildung ihren zentralen Kultursozialisationsauftrag bzw. eine Schlüsselfunktion bei der Ermöglichung von Zugängen zu anspruchsvollem Wissen und Können behalten. Hingegen ist zu erwarten, dass in einer Schule mit erweitertem Lernverständnis Lehrpersonen über ein breiteres Repertoire an Methoden und didaktischen Inszenierungsmustern verfügen werden. Sie werden sich weniger als primäre Stoffdarstellerinnen und Lektionengeber, dafür vermehrt als *Gestalter und Gestalterinnen von fachlichen und reflexionsbetonten, interaktiven Lehr-Lernumgebungen* - und darin als kognitive Verhaltensmodelle, Coaches und Lernhelferinnen, als Fachpersonen für das Lernen - verstehen. Dies nicht im Sinne eines radikalen Wandels der Lehrerrolle, sondern einer schüler-adaptiveren Wahrnehmung und Gestaltung ihrer angestammten Motivierungs-, Instruktions- und Lernbegleitungsfunktion.

Die neu-alte fachpädagogische Aufgabe von Lehrpersonen: Die Balance finden zwischen Lehrstoff- und Lernhilfeverantwortung

<i>nicht nur</i>	<i>sondern auch</i>
Stoffloswerder, Wissensvermittler, Dirigent, Wegweiser, Verkäufer und Darsteller	Kognitives Verhaltensmodell, Lerngerüst, Katalysator, Coach und Lernberater
Lektionengeber, direkt Instruierender	Gestalter von Lernumgebungen
<i>Fachperson für den Stoff</i>	<i>Fachperson für das Lernen</i>

Aufgabe der Lehrergrund- und Weiterbildung ist es, diesen Rollenwandel zu unterstützen: Ohne Dämonisierung der notwendigen ('traditionellen') instruktionalen Anteile des didaktischen Lehrerhandelns, aber auch ohne Romantisierung auszubauender Rollenmerkmale wie dem fachpädagogischen Coaching und der Lernberatung. Wegleitend in der gegenwärtigen Diskussion um eine Erneuerung der Lehr-Lernkultur ist, dass - wie in jedem Bildungsgeschehen - es auch in der Schule die SchülerInnen selbst sind, welche die Konstruktions- und Sinnstiftungsprozesse eigenaktiv vollziehen müssen. Jedes Subjekt ist letztendlich selber für sein Lernen verantwortlich. Niemand kann Lernenden ihre Konstruktionsprozesse abnehmen. Als Lehrperson kann ich sie subtil und intelligent anregen, anleiten und begleiten, was guten Instruktionsunterricht einschliesst. Dies scheint mir auch für die Zukunft die Herausforderung an die Schule und an die Lehrerbildung zu sein.

Lehrerbildung als interdisziplinäres Projekt

Urs Ruf¹

Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, so das gängige Vorurteil, sind zwar fachlich gut ausgebildet, verfügen aber über ein nur ungenügendes pädagogisch-didaktisches Rüstzeug. Liegt es da nicht auf der Hand, die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte einfach mit ein paar zusätzlichen pädagogisch-didaktischen Modulen aufzurüsten? Diese mechanistische Denkweise erliegt einer doppelten Täuschung: Sie unterschätzt den Wert eines fachwissenschaftlichen Studiums für die Lehrerbildung, und sie überschätzt den Wert der pädagogisch-didaktischen Ausbildung. Sollte sich tatsächlich zeigen, dass Gymnasiallehrkräfte pädagogisch-didaktisch ungeschickter agieren als Lehrkräfte anderer Schulstufen, liegt das nicht an einem Zuviel, sondern an einem Zuwenig an fachwissenschaftlicher Kompetenz.

Eine wissenschaftlich gebildete Lehrkraft, die ihr Handwerk nicht nur versteht, sondern auch zu nutzen weiss, wird Schülerinnen und Schüler teilhaben lassen wollen an dem, was Wissenschaft ausmacht: an den Fragen, die interessieren, an den Pointen, die faszinieren, und an den Ideen, die weiterführen. Wer Wissenschaft dagegen nur vom Hörensagen kennt, mag Fachwissen und Handwerk korrekt vermitteln und wird vielleicht sogar auch erreichen, dass ein Teil der Schüler fachlich korrekt funktioniert. Die Frage aber, wozu das gut sei, wird er kaum überzeugend beantworten können. Hier ist aber der entscheidende Punkt, auch und gerade für die Didaktik. Fachsprache und fachliches Handwerk sind ja nicht Selbstzweck, sie sind notwendiges Instrumentarium einer spezifischen Art, Fragen zu stellen, Probleme zu analysieren und sinnstiftende Zusammenhänge zu erschliessen. Dabei geht jede Disziplin ihre eigenen Wege. Wie diese spezifische Art, Probleme zu sehen und zu lösen, bereits beim Erwerb elementarer Kenntnisse und fachlicher Grundlagen erfahren werden kann, gehört zu den zentralsten und schwierigsten Fragen der Didaktik. Sie kann nur befriedigend beantwortet werden, wenn die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte als interdisziplinäres Projekt verstanden wird, an welchem sich Erziehungswissenschaftler, Allgemeindidaktiker, Fachdidaktiker, Fachwissenschaftler und Schulpraktiker in enger Zusammenarbeit beteiligen. Was dabei wichtig ist, wird durch die folgenden vier Thesen² angedeutet.

(1) Bei der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte ist die Mitwirkung von Fachwissenschaftlern, die einen didaktischen Auftrag erfüllen, ohne dass sie ihre Forschungsarbeiten an ihren eigenen Lehrstühlen aufgeben, unabdingbar. Das ist nur möglich, wenn die Ausbildung an einer universitären Institution angesiedelt ist.

Warum erschöpft sich auch gymnasialer Fachunterricht so oft im mechanistischen Vermitteln und Einüben von Fachwissen, das nur aufgepfropft, aber nicht integriert ist und das Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler ausserhalb des jeweiligen Fachzimmers kaum beeinflusst? Es liegt, wie ich behaupte, nicht an einem un-

¹ Prof. Dr. phil. Urs Ruf, Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen, Zürich

² Diese Thesen stützen sich auf 7 Grundsätze, die ich zusammen mit Urs Kirchgraber, Professor für Mathematik an der ETHZ, erarbeitet habe.

genügenden pädagogisch-didaktischen Rüstzeug, es liegt am verkehrten Einsatz dieses Rüstzeugs. Es liegt daran, dass die berufsbezogene erziehungswissenschaftliche und didaktische Ausbildung mehr oder weniger isoliert neben oder nach der fachwissenschaftlichen Ausbildung erfolgt.

Was Wissenschaft für ihre Vertreter zu etwas Lohnendem und Sinnstiftendem macht, rückt in unendliche Ferne, wenn sich Didaktiker des Fachwissens bemächtigen, es unter dem Aspekt seiner Vermittelbarkeit in kleinste Teile zerhacken, nach dem Prinzip *Vom Einfachen zum Schwierigen* aufreihen und in endlosen Lehrgängen über Jahre zerstreuen. Hier müssten Fachwissenschaftler korrigierend eingreifen. Ihre Aufgabe wäre es, den Blick immer wieder auf das zu lenken, was den Kern ihrer Wissenschaft ausmacht. Und das ist in der Regel nicht etwas Triviales, Naheliegenderes, sondern vorerst wohl etwas Fremdes, oft sogar Provozierendes, das nicht durch didaktische Tricks entschärft werden darf.

(2) *Aufgabe der Erziehungswissenschaft und der Didaktik ist die Iszenierung eines produktiven und konstruktiven Dialogs zwischen den regulären Seh- und Denkweisen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und den singulären Seh- und Denkweisen der Schülerinnen und Schüler (Ruf & Gallin, 1999).*

Soll Wissenschaft für die Lernenden zu etwas werden, was man als Wert schätzt und was Sinn stiftet und befriedigt, muss die Fremdheit des wissenschaftlichen Denkens und Tuns im Vergleich zum alltäglichen Denken und Tun deutlich herausgestellt und gründlich untersucht werden. Das erfordert nicht nur eine Neudefinition der Rollen von Lehrenden und Lernenden, sondern auch ein neues Beurteilungssystem. Neben Leistungen im kognitiven und metakognitiven Bereich treten gleichwertig und gleichberechtigt auch Leistungen aus dem affektiven Bereich und aus den Bereichen der Kooperation und der Interaktion. Schülerinnen und Schüler qualifizieren sich nicht nur durch die Fähigkeit, fachliche Probleme unter Zeitdruck fachgerecht zu lösen, sondern auch durch die Fähigkeit, sich ohne spezielle Vorkenntnisse auf fachliche Objekte einzulassen, dabei eigene Wege zu beschreiten und darüber zu berichten, auf Lernberichte anderer differenziert zu reagieren, eigenes Verhalten im Vergleich mit dem Verhalten anderer und mit wissenschaftlichen Methoden und systematischen Verfahren zu untersuchen und zu revidieren, über die damit verbundenen Wertungen nachzudenken und so weit zu internalisieren, dass die Beschäftigung mit fachlichen Kenntnissen und Methoden als lohnend und sinnstiftend empfunden werden kann.

(3) *Unerlässlich für die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte ist auch die Mitwirkung von praxisorientierten Fachdidaktikern der Zielstufe, denen im Rahmen der universitären Lehrerbildung Weiterbildungs- und wissenschaftliche Qualifizierungsmöglichkeiten offenstehen.*

Wird Unterricht dialogisch konzipiert, ergeben sich auch neue Perspektiven für die Forschung. Es gilt, interaktive Lernumgebungen zu konstruieren, Lehr-/Lernprozesse zu untersuchen und Qualitätskriterien für Schülerleistungen im Bereich der singulären Standortbestimmung und des individuellen Problemlösens zu entwickeln. Dabei müssen Forschung und Praxis näher zusammenrücken. Wird in der Praxis nicht erprobt, was in der Lehrerbildung gelehrt wird, und lässt sich die Lehrerbildung umgekehrt nicht durch Rückmeldungen aus der Praxis und durch empirisch erhärtete Untersu-

chungen ihrer Wirksamkeit kontrollieren und korrigieren, verkommt sie zum Sandkastenspiel. Hier ist Handlungsbedarf und hier haben praxisorientierte Fachdidaktiker eine Schlüsselfunktion.

(4) *Persönlichkeitsbildung am Gymnasium geschieht nicht neben, sondern in der Auseinandersetzung mit Fachwissen. Diesen Auftrag können Gymnasiallehrkräfte nur durch ununterbrochene Rückbindung an ihre Fachwissenschaften erfüllen.*

Unterricht ist Dialog zwischen Lehrkräften, die eine Fachwissenschaft aus eigener Erfahrung kennen, und Lernenden, die sich im Rahmen fachlicher Themen auf eine Auseinandersetzung mit ihren Lehrkräften einlassen und dabei neben einem fundierten fachlichen Rüstzeug auch eine klare Vorstellung ihrer eigenen Art zu denken, zu handeln und zu werten gewinnen.

Wer andere beim dialogischen Aufbau von Wissen professionell unterstützen will, muss Erkenntnisgewinnung und Begriffsbildung selber immer wieder als aktiv-entdeckenden Prozess erfahren. Das setzt Verständnis der fachspezifischen Forschungsmethoden voraus, mit denen Fachwissen erarbeitet, erweitert und revidiert wird. Unter anderem sollte es für Gymnasiallehrkräfte wieder attraktiv werden, ihr Fachstudium durch eine Promotion, in der vorzugsweise auch fachdidaktische Aspekte reflektiert werden, zu erweitern und zu vertiefen.

Literatur

Ruf, U. & Gallin, P. (1999). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. 2 Bände. Seelze-Felber: Kallmeyer.

Verhaltenswirksame Didaktik der Psychologie und die zukünftigen Rahmenbedingungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ursula Ruthemann¹

Die Verhaltenswirksamkeit des Unterrichts im Fach Psychologie ist ein unverzichtbares Ziel der Grundausbildung. Zum einen, weil man nicht voreilig einen Gegensatz zwischen wissenschaftlicher und berufsqualifizierender Ausbildung konstruieren soll (Günther, 1999); zum anderen, weil Handlungskompetenz als Teil der Professionalisierung zu sehen ist. Die Trägheit des wissenschaftlichen Wissens ist schon lange als Problem erkannt (Whitehead, 1929) und bietet idealen Nährboden für den Vorwurf der Verakademisierung. Die Verhaltenswirksamkeit als Ziel zu propagieren klärt aber noch nicht den Weg dorthin.

Welche *didaktischen Konzepte* zielen auf den Aufbau von Handlungskompetenz? *Problemorientierung* ist eine vielversprechende didaktische Strategie. Die Lernwirksamkeit dieses didaktischen Konzeptes liegt in der Kombination eines kognitiven mit einem motivationalen Effekt: Die Motivation zum Erwerb von Fachwissen ist häufig höher als bei systematikorientiertem Wissensaufbau, und das Wissen ist so "for-

¹ Dr. phil. Ursula Ruthemann, Höhere Pädagogische Lehranstalt, Zofingen

matiert", dass es bei ähnlichen Problemstellungen verfügbar sein sollte, also die Trägheit akademischen Wissens (Renkl, 1998) zu überwinden verspricht. Es wird beispielsweise im Harvard-Elitestudiengang für Medizinstudenten bereits systematisch realisiert. Methodisch offen ist dabei die Quelle der Problemstellungen: Die Bandbreite reicht von Berufsfelderfahrung (Klement, 1996) über Computersimulation (Gräsel, 1997) bis zum problemorientiert aufgebauten Lehrtext (Kohler, 1998). Wegen der Kontextgebundenheit jeden Lernprozesses dürfte der Transfer am besten vorbereitet sein, wo sich die Problemstellungen situationstypisch mit der dazugehörigen Betroffenheit der handelnden Personen präsentieren, also *situiertes Lernen* (Brown, 1989) maximal realisiert wird. Mit dem problemorientierten Wissensaufbau allein ist jedoch die Verhaltenswirksamkeit beim Wissensabruf nicht gesichert. Sie erfordert Erprobungen mit Feedback (*Coaching*) und den Aufbau der Fähigkeit zur Reflexion eigenen Handelns (*cognitive apprenticeship learning*).

Dies alles ist zumindest in der Praxis der ausseruniversitären Lehrerbildung nicht grundsätzlich neu. Es verdient dennoch Erwähnung, weil für die derzeit laufenden Umstrukturierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geklärt werden muss, welche *Rahmenbedingungen* geschaffen oder erhalten werden sollten, damit solche gemässigt konstruktivistischen Konzepte vom Aufbau verhaltenswirksamen Wissens überhaupt umgesetzt werden können. Zentrale Rahmenbedingungen wären die über längere Zeit dauernden, *kontinuierlichen Praxiskontakte* der Lehramtsstudierenden während der Ausbildung im Fach Psychologie. Sie ermöglichen Beobachtungen und Handlungserprobungen, also das Generieren von Problemstellungen, die Reflexion der Erfahrungen (bis hin zur "Persönlichkeitsbildung") und die stets langsame Veränderung von Verhaltensmustern. Es ist dies zusätzlich die *enge Kooperation* zwischen Dozierenden der Psychologie, Studierenden und Praxislehrkräften, damit das Aushandeln einer gemeinsamen Sprache ermöglicht wird, die Praxiswissen (Messner, 1996) und psychologisches Fachwissen so verknüpft, dass das Fachwissen verhaltenswirksam werden kann. Für eine verhaltenswirksame Didaktik muss also die Kontextgebundenheit jeden handlungsorientierten Lernens berücksichtigt werden können, es braucht konzeptuell verankerte Praxiszugänge für Dozierende und Studierende, und institutionell verankertes kooperatives Lernen über hinreichend lange Zeiträume. Die notwendige hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit für eine Fachdidaktik der Psychologie steckt noch in den Kinderschuhen (Günther, 1999), deshalb werden Rahmenbedingungen für verhaltenswirksamen Psychologieunterricht kaum gefordert; im Unterschied zu der Ausbildung in Allgemeiner Didaktik und in den Fachdidaktiken.

Für die organisatorischen Rahmenbedingungen von Lehrerbildung hat dies *Konsequenzen*: Es spricht dagegen, die bisherige Ausbildung im administrativen Schnellverfahren in Module zu zerlegen, wenn damit - wie im holländischen Beispiel - die relativ freie Kombinierbarkeit, die wegen eines Creditsystems identische Länge (besser: Kürze) mit identischem formalem Aufbau und die freie Zeitpunktwahl gemeint ist (Schoch, 1998). Was für die administrative Individualisierung eines Studienverlaufes von Vorteil ist, ist für die Realisierung von möglichst ausgeprägter Vernetzung zur Sicherung der Verhaltenswirksamkeit überwiegend nachteilig. Damit durch die Bruchstellen im Zuge der Modularisierung der Curricula nicht die Vernetzung behin-

dert wird, wo sie zur Sicherung von Verhaltenswirksamkeit notwendig ist, sollte diese *Modularisierung durch Konzeptarbeit gesteuert* erfolgen. Für die sogenannten wissenschaftlichen Fächer wie die Psychologie gilt es, die für *Verhaltenswirksamkeit* nötigen Rahmenbedingungen erst einmal *konzeptuell zu verankern*. Erst nach dieser Entwicklungsarbeit wird deutlich, an welchen Stellen (inhaltlich und/oder organisatorisch) Bruchstellen unschädlich sind. Unterbleibt die Konzeptarbeit, könnten sich die Rahmenbedingungen für verhaltenswirksamen Psychologieunterricht sogar verschlechtern, wenn nicht ersichtlich ist, welche Chancen und welche Restriktionen für die Didaktik der Psychologie sich aus der Veränderung der Rahmenbedingungen ergeben.

Ein eindrückliches Beispiel ist das *Potsdamer Modell*, in dem speziell für die psychologische Ausbildung von Lehrkräften Beobachtungs- und andere Praktika eingerichtet werden konnten (Franz, 1999). Das Modell wurde auch deshalb erstellt, weil man nach der Wende nicht die kritischen Punkte der westdeutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 1999) übernehmen wollte. Das Erarbeiten solcher psychologiedidaktischer Konzepte muss entweder mit zeitlichem Vorsprung zur organisatorischen Veränderung der Institutionen stattfinden, oder die Rahmenbedingungen müssen so lange offen bleiben, bis die didaktische Entwicklungsarbeit geleistet ist.

Die Entwicklung einer auf Verhaltenswirksamkeit ausgerichteten Fachdidaktik der Psychologie sollte sich mindestens der folgenden *Fragen* annehmen:

- Welche Zielsetzungen impliziert verhaltenswirksamer Psychologieunterricht?
- Welche Inhalte sind für zukünftige Lehrkräfte besonders (verhaltens-)relevant?
- Wie lassen sich andere Wege der Wissensvermittlung (Internet, Vorbildungen durch MAR mit PPP) für den Aufbau von psychologischer Handlungskompetenz nutzen?
- Zu welchem Zeitpunkt sind welche Praxiskontakte für den Aufbau psychologischer Handlungskompetenz notwendig?
- Wie lässt sich psychologische Handlungskompetenz überprüfen und qualifizieren?
- In welche inhaltlich und konzeptuell geschlossenen Module lässt sich verhaltenswirksamer Psychologieunterricht unterteilen?

Literatur

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32-42.
- Franz, S. & Kirsch, B. (1999). *Psychologie in der Lehramtsausbildung (Potsdamer Modell)*. 20. Kongress für Angewandte Psychologie. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag Bonn.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Günther, U. (1999). Wirtschaftspsychologen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Berufspraxis. In U. Günther (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen - Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform* (S. 8-37). Lengerich: Pabst.
- Günther, U. (1999). Zwischen Lehre und Forschung. Profil und Perspektiven der Fachhochschulen und traditionellen Universitäten im internationalen und nationalen Vergleich. In U. Günther (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen - Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform* (S. 180-221). Lengerich: Pabst.

- Klement, K. & Teml, H. (1996). *Schulpraxis reflektieren - Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung*. Innsbruck-Wien: Studien Verlag.
- Kohler, B. (1998). *Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1999). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland - Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Bonn.
- Messner, R. (1996). Neue Wege der Lehrerbildung an der Reformuniversität Kassel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 302 - 313.
- Renkl, A. (1998). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 514-515). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schoch, F. (1998). Die modulare Studienorganisation, dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Domstad (Utrecht). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 418-426.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York: Macmillan.

Für eine Aufwertung der Fachdidaktiken

Peter Sieber¹

In den meisten Programmen für eine verbesserte Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen wird an prominenter Stelle gefordert, dass den Fachdidaktiken ein hoher Stellenwert zuzuweisen sei. Denn kompetente LehrerInnen zeichnen sich über ihre erzieherischen Fähigkeiten hinaus durch ihre fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen aus.

Bis diese Forderung erfüllt ist, wird noch ein weiter Weg zurückzulegen sein. Ohne hier auf bekannte Streitpunkte einzugehen - ob es Fachdidaktiken oder Bereichsdidaktiken braucht, ob die Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften gehören oder den Fachwissenschaften zuzuordnen sind - sind ein paar Punkte für eine gute Lehrerbildung zu berücksichtigen:

- In den einzelnen Fachdidaktiken hat sich - in den einen mehr, in anderen weniger - in den letzten beiden Jahrzehnten ein Fachdiskurs zu etablieren begonnen, der wesentliche neue Wissensbestände über das Verhältnis von 'Sache und lernenden Menschen' (um die es den Fachdidaktiken primär geht) erschlossen und für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht fruchtbar gemacht hat.
- Wir verfügen in zunehmendem Masse über FachdidaktikerInnen, die eine fundierte (fach-)wissenschaftliche Ausbildung mitbringen oder sich eine solche im Rahmen von Nachdiplomstudien erworben haben.
- Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker haben sich in jüngster Zeit auch in der Schweiz zu fachspezifischen Netzwerken zusammengeschlossen.
- Fachdidaktische Forschungsprojekte machen einen nicht geringen Anteil an der Schul- und Lernforschung in der Schweiz aus.

Mit einem Wort: Das Potential an Fachleuten ist in einem Mass vorhanden oder wird gegenwärtig aufgebaut, das eine neue Situation der Fachdidaktiken schafft, mit fachlichen Kompetenzen, die bis anhin nur vereinzelt vorhanden waren.

Im Gegensatz dazu werden aber noch weitherum die Konzepte für die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen unter weitgehendem Ausschluss der Fachdidaktiken entwickelt, dies oft mit der Begründung, dass die Fachdidaktiken ja in den Erziehungswissenschaften aufgehoben seien. Damit ist aber nach wie vor eine Marginalisierung der Fachdidaktiken verbunden, die sich teilweise auch in den neuen Stundentafeln der reformierten Lehrerbildung zeigt. Und fachdidaktische Lehrstühle - eine alte Forderung der Neukonzeptionen der Lehrerbildung - bleiben vorerst Wunsch statt Realität.

Doch zeigen sich jetzt Chancen für die Fachdidaktiken, die meines Erachtens bewusst genutzt und gefördert werden müssen. An den neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen werden Abteilungen für Forschung und Entwicklung eingerichtet, die Raum bieten für fachdidaktische Entwicklungs- und Forschungsprojekte. Damit werden Möglichkeiten eröffnet, die zur Schaffung von fachdidaktischen Schwerpunkten führen können. Dies gelingt aber nur dann, wenn frühzeitig Kooperation und Absprachen zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen getroffen werden, um die kleine Zahl an fachdidaktischen Forscherinnen und Entwicklern in Schwerpunktzentren zusammenzubringen. (Bei den kleinen Distanzen innerhalb der Schweiz müsste eine Kooperation über die Kantonsgrenzen hinweg eigentlich möglich sein.) Das setzt aber voraus, dass nicht jede Pädagogische Hochschule für alle Fachbereiche ihre eigenen (Mini-)Projekte zu entwickeln sucht, sondern die Chance der Synergie durch Schwerpunktbildung höher wertet als die Heranbildung kantonseigener Spezialisten für jedes Fach.

Ich träume davon, dass an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz fachdidaktische Zentren als Kompetenzzentren entstehen, die - von der Dokumentation und Präsentation über Forschung und Entwicklung bis hin zur Weiterbildung der Dozierenden - ein qualifiziertes Angebot in speziellen Fachbereichen anbieten können. Damit dieser Traum in Erfüllung gehen kann, ist mindestens dreierlei notwendig:

- Die in den Erziehungswissenschaften Tätigen müssen akzeptieren, dass zum fachdidaktischen Arbeiten auch eine fundierte Ausbildung in den entsprechenden Fachwissenschaften gehört, damit sich die Spezifik der Vermittlung von Sache und lernenden Menschen erschliessen lässt.
- Die in den Fachdidaktiken Tätigen müssen ihr Aschenputtel-Verhalten verändern und selbst aktiv dazu beitragen, dass die postulierte Aufwertung der Fachdidaktiken auch Realität werden kann.
- Die Verantwortlichen für die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen müssen den Vorteilen der Schwerpunktbildungen gegen mögliche (hauseigene) Interessen der Profilierung in jedem Fachgebiet zum Durchbruch verhelfen.

So kann es möglich werden, dass der hohe Stand der fachdidaktischen Entwicklung in der Schweiz nicht nur für einzelne an Projekten Beteiligte fruchtbar wird, sondern in vermehrtem Mass zur Professionalisierung der gesamten Lehrerschaft beitragen kann.

¹ PD Dr. phil. Peter Sieber, Deutsches Seminar der Universität Zürich

Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Bildung worauf hin?

Willi Stadelmann¹

Der Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer ist gross, und er wird in Zukunft noch zunehmen. Von ihnen wird schon heute erwartet, dass sie motivierend, unterstützend, abwechslungsreich (Methodenvielfalt), fachlich kompetent, einfühlsam, mit klarem pädagogischem Konzept unterrichten und damit die Schülerinnen und Schüler auf das lebenslange Lernen vorbereiten, sie befähigen, ihr künftiges Leben zu meistern, sie zu mündigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern zu formen usw. usw. Die Liste wird immer länger, denn Schule soll auch präventiv wirken; dies vor allem in Fragen von Sucht, AIDS und Gewalt.

An die Schule und ihre Akteure werden Heilserwartungen gerichtet, die in ihrem Umfang und Anspruch nicht erfüllt werden können.

Wie wird die Entwicklung weiter gehen? Welche neuen Anforderungen kommen auf künftige Lehrpersonen zu? Diese Fragen werden verknüpft mit derjenigen nach der Entwicklung der Gesellschaft und den Folgen für Schule, Unterricht und Lehrerbildung.

Immer wieder wird in der Literatur und in Gesprächen hervorgehoben, dass Reformen des Bildungswesens in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen stehen.

Gibt es diesen direkten Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Bildungs- und Schulentwicklung wirklich? Können wir heute voraussagen, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer künftig haben müssen, um ihre Aufgabe zu erfüllen? Oder tappen wir im Dunkeln?

Mit zunehmender Komplexität und Dynamik der Gesellschaft steigt das Bedürfnis der Menschen, die Zukunft voraussagen und planen zu können. Der Glaube an die Voraussagbarkeit stützt sich auf die Erfolge der Wissenschaft ab und damit auf die Vorstellung von kausaler Entwicklung. Dies steht jedoch im Kontrast zur wissenschaftlichen Einsicht, dass, je komplexer und dynamischer die Gesellschaft ist, es um so schwieriger wird, die Zukunft vorauszusagen. Dieses Paradoxon ist typisch für den gesellschaftlichen Wandel (OECD, 1995, S. 25; Stadelmann, 1999, S. 14-19).

Wir können nur Vermutungen anstellen, welche Kompetenzen Lehrpersonen in der Zukunft brauchen. Rezepte, die Erfolg garantieren und die während Jahren gültig sein sollen, gibt es nicht und sind nicht anzustreben. Lehrerbildung muss auch in Zukunft dauernd entwickelt werden; pädagogische Hochschulen werden sich ständig evaluieren müssen, in engem Kontakt mit der Weiterbildung, der Forschung und Entwicklung und der Schulpraxis.

Bildung von Lehrerinnen und Lehrern worauf hin?

Lehrpersonen müssen in Zukunft über hochqualifizierte Fähigkeiten in mehrfacher Hinsicht verfügen.

Sie sind Fachperson für Unterricht und Erziehung; Bezugsperson für das Kind; Fachperson für das Lernen; Kulturvermittlerin; reflektierende Praktikerin; teamfähige, offene, ausgeglichene Persönlichkeit mit ethischer Werthaltung (Kanton Freiburg, 1997, S. 10 ff.); Fachperson für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Besonderes Gewicht erhalten folgende persönliche Fähigkeiten: Innovationsfähigkeit und Flexibilität; Sachkenntnis und Fähigkeit, exemplarisch zu unterrichten; Überzeugungskraft, und vor allem die Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten und als Quelle der Entwicklung zu verwenden. Die Veränderung wird zur Konstanz. Studentinnen und Studenten, die im Lehrerberuf Sicherheit, Unabänderlichkeit und Vorausssehbarkeit erwarten, sind künftig in der falschen Ausbildung und sollten nicht Lehrpersonen werden.

Im Rahmen der Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) sind wir daran, entsprechende Ausbildungsziele zu definieren. Der heutige Stand kann - sehr verkürzt - wie folgt wiedergegeben werden:

- Förderung der persönlichen Entwicklung im Hinblick auf die Lehrtätigkeit (Aufbau von Beziehungen, Pflege der musischen Bereiche, Aneignung einer eigenständigen pädagogischen Haltung, Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Bereitschaft zur Reflexion, Innovationsbereitschaft, Entwicklung eines persönlichen ökonomischen und effizienten Arbeitsstils.)
- Fähigkeit zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht (Auseinandersetzung mit verschiedenen Lehr- und Lernformen, Fähigkeit zur optimalen Nutzung von Lehrplänen, Lehrmitteln und weiteren Lehr- und Lernhilfen, Fähigkeit zum fachbezogenen und fächerübergreifenden Unterrichten, Fähigkeit zur Förderung der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, Fähigkeit zur fördernden Beurteilung, Fähigkeit zur Auswertung von Unterricht, Interesse an der wissenschaftlichen Entwicklung in den verschiedenen Aspekten des Lehrberufs.)
- Allgemeine berufsspezifische Kompetenzen (hohe muttersprachliche Kompetenz, hohe fremdsprachliche Kompetenz, pädagogisch fördernder Umgang mit Heterogenität, Fähigkeit zum Einbezug der Eltern, Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendkultur, Fähigkeit zur Vermittlung eines nachhaltigen Umgangs mit der Natur, Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung.)
- Entwicklung und Pflege eines individuellen Berufsprofils (Pflege besonderer fachlicher und/oder didaktischer Kompetenzen, Interesse an bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, Bereitschaft zur Mitgestaltung der Schule, Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit der Schulleitung und Akzeptanz von Führung.)

Also: Eine ganze Palette von Zielen für die künftige Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen! Die weitere Entwicklung wird zeigen, was sich davon umsetzen und realisieren lässt. Auf alle Fälle steht fest:

Der Lehrerberuf wird in Zukunft noch anspruchsvoller, vielseitiger und verantwortungsvoller werden; und der Beruf der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner erst recht. Der Auswahl, Aus- und Weiterbildung der Dozentinnen und Dozenten der Pädagogischen Hochschulen kann nicht genug grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden.

¹ Dr. phil. Willi Stadelmann, Direktor der Bildungsplanung Zentralschweiz, Ebikon

Literatur

- Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule. OECD/CERI- Seminar 1995, Dresden: Köllen Verlag.
 Kanton Freiburg (1997). Dritter Zwischenbericht. Kantonale Kommission für die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule Freiburg; Kantonales Lehrerseminar Freiburg, September 1997.
 Stadelmann, W. (1999). Bildung im gesellschaftlichen Wandel. *Berner Schule*, 23. September 1999.

Den Lehrerinnen und Lehrern eine Berufssprache geben: Ein starker Wunsch aus der Schulentwicklungspraxis

Anton Strittmatter¹

Ich soll mich also äussern zu Reformperspektiven der Lehrerbildung. Das geht nicht ohne kurze Einschätzung des Ist-Standes. Dabei lege ich - zugegeben - eine beschränkte Optik an, die Erfahrungen eines Begleiters von Schulentwicklungen, der nur noch sehr partiell in den Unterricht und in die Lehrerbildung direkt Einblick hat.

Noch immer Baden in der "Konstanzer Wanne"

Die Grundausbildung der LehrerInnen hat in den letzten Jahrzehnten wahrscheinlich einige Fortschritte gemacht. Ich setze "wahrscheinlich" aus zwei Gründen: Zum einen kenne ich die Praxis der Grundausbildung im Detail schon länger nicht mehr. Und zum anderen mache ich als Schulentwicklungshelfer in meiner häufigen und intensiven Arbeit mit Schulen auch heute noch die leidige Erfahrung, dass die unter "Lehrerzimmersozialisation", "Konstanzer-Wanne" oder "Champignons-Kultur" laufenden Anpassungs-/Nivellierungseffekte nichts an Kraft verloren haben. Brutal gesagt: Die fromme Annahme, dass neuer bzw. besser ausgebildete NovizInnen die Unterrichts- und Schulkultur positiv befruchten würden, ist immer noch gleich falsch wie früher. Eine transfergünstig gestaltete Grundausbildung in Verbindung mit einer guten JunglehrerInnen-Betreuung kann zwar den Anpassungseffekt hinauszögern, ihn aber nicht verhindern. Ausnahmen gibt es natürlich, wenn etwa ausserordentliche Persönlichkeiten unter den NovizInnen sich nicht zurechtstutzen lassen - und gleichzeitig kollegial sehr geschickt agieren; oder wenn die Teamentwicklung mit den Etablierten einen Punkt erreicht hat, an dem sie sich in einer "lernenden Organisation" begreifen und dann anders mit den jungen KollegInnen als Ressource umgehen.

Eine moderne Lehrerbildung muss sich meines Erachtens vor allem drei Ansprüchen stellen:

Solides und reflektiertes Handwerkszeug für den Einstieg geben

Die Lehrerbildung muss gute DidaktikerInnen ausbilden, welche "anständig" unterrichten können. Das heisst in erster Linie: allen Schülerinnen und Schülern in meist sehr heterogen zusammengesetzten Klassen optimale Bedingungen für das Erreichen der wichtigsten Lernziele bieten. Die heutige Lehrerbildung meistert es meines Erachtens recht gut, unter den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

ihren AbsolventInnen das didaktische Handwerkszeug für den Berufseinstieg mitzugeben. Ein historisches Defizit der Didaktik bleibt allerdings: Auch heutige JunglehrerInnen wissen meist wenig oder nichts über die Didaktik des Erwerbs und der Veränderung von Einstellungen/Haltungen.

Führungskompetenzen entwickeln

Als zweites hängt das Gelingen der Berufsaufgabe heute stärker denn je davon ab, ob Lehrpersonen in ihren Klassen bewusst und kompetent Führung wahrnehmen. Das war früher in kohärenten normativen Verhältnissen selbstverständlich und leicht, wurde dann aber nach 68 und mit der "technokratischen Wende" der Pädagogik ein Un- oder gar Pfui-Thema. Hier liegt meines Erachtens eines der grossen Versäumnisse der Grundausbildung vor (und hat sichtlich etwas mit dem historischen Sozialpsychologie-Defizit der Lehrerbildung zu tun, welches auch das erwähnte Defizit an Didaktik des Lernens von Einstellungen/Haltungen begründet).

Ich gehöre überhaupt nicht zu den Leuten, welche mit Blick auf die Tertiarisierung der Lehrerbildung den Teufel der Akademisierung an die Wand malen; aber in diesem Punkt der Lehrerbildung als Führungsausbildung sehe auch ich schwarz. Wenn ich die Aebli-Näf-Stiftung wäre, würde ich in den nächsten Jahren Preisträger suchen, welche in diesem Bereich wider alle Tradition Herausragendes leisten.

Für ein Berufsleben in der Sozietät Schule vorbereiten

Schliesslich habe ich an die Berufsvorbereitung den Anspruch, dass sie nicht nur auf das Berufsfeld Klasse, sondern ebenso sehr auf das Berufsfeld Schule als Sozietät vorbereitet. Das würde ein Sechsfaches bedeuten:

- In Praktika Modellerfahrungen mit Schulhauskulturen (und nicht nur mit Klassenzimmern) machen und reflektieren lassen.
- Modellerfahrungen mit dem Lehrerbildungsinstitut als Organisation machen und reflektieren lassen.
- Schulsoziologische Kenntnisse (etwa im Sinne der Schultheorie-Arbeiten von Fend) vermitteln.
- Organisationssoziologische Kenntnisse mit Fokus schulische Organisationsentwicklung vermitteln.
- Gruppentechniken der Ideenfindung, Meinungsbildung, Situationsklärung, Entscheidungsfindung und Metakommunikation einüben lassen.
- Eine gemeinsame Sprache für das Reden über Unterricht und Schule fördern.

Ich hege bezüglich der meisten dieser sechs Lernbereiche nur bescheidene Erwartungen an die Grundausbildung. Auch in der künftigen Lehrerbildung an Hochschulen werden manche Institute gute Gründe dafür haben, all dies nicht oder nur in bescheidensten Ansätzen zu tun.

Der Millenniums-Wunsch: eine Berufssprache entwickeln

Parallel zum Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" hatte Hans Aebli (selbst einer der beiden Vizepräsidenten der Kommission) eine Schriftenreihe mit Sammelreferaten zum Erkenntnisstand in den verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaften herausgegeben. Die Idee war, damit eine Kultur des "state of the art" in der

¹ Dr. phil. Anton Strittmatter, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH, Sursee

Lehrerbildung zu begründen, einige beruflich wichtige Konzepte und Begriffe für den interkantonalen Gebrauch zu kanonisieren. Die kleinen und gut lesbaren Bändchen stiessen zwar zu Beginn auf reges Interesse, blieben aber ohne kanonisierende Wirkung und wurden auch nicht nachgeführt.

Ich halte heute ein solches Unterfangen wieder für wichtig. Der Lehrberuf ist wohl bald der einzige Beruf überhaupt, der nicht in Ansätzen auf eine gemeinsame Fachsprache zählen kann. Selbst LehrerInnen, die im selben Kanton ihre Grundausbildung absolviert haben (die aber bei unterschiedlichen Pädagogik-, Psychologie- oder Didaktik-DozentInnen waren), verfügen über keine gemeinsamen Begriffe.

Das erweist sich heute mehr denn je als starke Behinderung. LehrerbilderInnen sollten mal einen Schulleitbildprozess, die Einführung von Qualitätsevaluation an Schulen, die Durchführung einer Unterrichtsentwicklung oder den Verlauf einer Konfliktmoderation im Kollegium hautnah miterleben: Da herrscht das reinste Babylon, ein peinlich dilettantischer Umgang mit den Wörtern, eine betroffen machende Sprachlosigkeit oder aber Sorglosigkeit des Ausdrucks! Angesichts des dramatisch gestiegenen Bedarfs an verbindlicher Kommunikation und Kooperation in den Schulen ist langsam eine feierliche Anklage der "Lehrerbildung Schweiz" fällig, sich in keiner Art um diesen Aspekt zu kümmern.

Meine grosse Forderung und Bitte an die Lehrerbildung wäre, doch wenigstens den Versuch zu unternehmen, die völlige Beliebigkeit der Ausbildung zu überwinden und sich zu ein paar definierten Konzepten und Begriffen zusammenzuraufen. Ich bin mir bewusst, dass es sich dabei vielleicht um eine Jahrhundertwerk handelt. Aber man könnte ja langsam anfangen damit. Meine Erfahrungen im Unternehmen "Standesregeln" des LCH stimmen mich zuversichtlich: Wir erhielten vor 6 Jahren, am Anfang, fast lauter pessimistische Prognosen und gar Quasi-Morddrohungen; und heute sind die Standesregeln in Kraft (wenn auch bei weitem noch nicht verinnerlicht). Wer packt das Unternehmen "Konzepte und Begriffe des Schulehaltens" an?

Eine integrative Pädagogik für eine integrative Schule

Beat Thommen¹

Die Schule tut sich schwer mit der Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. Aus den bildungspolitischen Diskussionen im ausgehenden 19. Jahrhundert bekomme ich den Eindruck, die Heterogenität der Schülerschaft und die daraus entstehenden Probleme hätten eher zu- als abgenommen. (Vielleicht hat auch nur die Sensibilität gegenüber Heterogenität zugenommen). Wie soll die Schule umgehen

- mit Kindern unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft?
- mit Kindern, welche die geforderten Leistungen der Schule nicht erbringen, mit Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, Lernschwierigkeiten, leichteren und schwereren Behinderungen?

¹ Dr. phil. Beat Thommen, Sonderpädagogisches Seminar, Biel

- mit Kindern mit speziellen Begabungen, sogenannt Hochbegabten?

Dass sich die Schule schwer tut mit Unterschiedlichkeit hat, unter anderen, systemimmanente Gründe: Die traditionelle Schule geht von der Annahme aus, dass schulische Bildung am besten in homogenen Gruppen zu vermitteln sei, Homogenität primär nach den Kriterien der Leistungsfähigkeit und des Alters. Die Schule tut sich gleichermaßen schwer mit Kindern, welche die Leistungsnormen unterschreiten ("Minderbegabte") oder aber überbieten ("Hochbegabte"). Verschiedenheit bedeutet in einem auf Homogenität ausgerichteten System vor allem Abweichung und Störung. Die Schule versucht dieses Problem primär durch äussere Differenzierung zu lösen. Schülerinnen und Schüler, welche die offengelegten Leistungsnormen (aber auch die verdeckteren sozialen und kulturellen Normen) nicht erfüllen, werden separierenden Schulungsformen überwiesen oder die Probleme an Spezialisten delegiert. Jüngste Beispiele sind die Spezialklassen für Migrantenkinder und Spezialschulen für sogenannte Hochbegabte. Die Entwicklung unseres Schulsystems zeichnet sich entsprechend durch eine zunehmende Differenzierung aus. Diese Tendenz kann sicher auch positiv interpretiert werden, als Bemühung um Unterstützung und Förderung vor allem von benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Die Ausdifferenzierung birgt jedoch gleichzeitig auch die Gefahr der Aussonderung, Abwertung, Marginalisierung und der Desintegration. Die äussere Differenzierung fördert die Tendenz der Regelschule, sich des Schwierigen zu entledigen, es an andere zu delegieren und nimmt ihr damit die Chance, sich zu grösserer Integrations- und Tragfähigkeit zu entwickeln.

Unserem Schulsystem, so meine These, entspricht eine Pädagogik der Homogenität und Einheit. Eine Pädagogik, welche Verschiedenheit und Andersartigkeit vor allem als Sand im Getriebe wahrnimmt, welche zu stark von einem fiktiven Durchschnittsschüler, einer fiktiven Durchschnittsschülerin und einer homogenen Schülerinnen- und Schülerschaft ausgeht. Diese Annahme liegt jedoch weit von der aktuellen Realität entfernt: So hat heute jedes vierte Schulkind einen ausländischen Pass und jedes fünfte Kind nimmt im Verlauf seiner Schullaufbahn sonderpädagogische Hilfe in Anspruch.

Die Grundlage der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte verstärkt eine Pädagogik der Vielfalt und der Integration sein

Integration meint nicht diffuse Einheitlichkeit, meint nicht bloss Anpassung und einseitige Assimilation des "Anderen" und ist auch nicht eine Absage an Differenzierung und Spezialwissen. Eine integrative Erziehung geht von der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler aus und gesteht diesen ein Recht auf "Eigenart" zu. Durch den Dialog zwischen verschiedenartigen Menschen kann Gemeinsamkeit geschaffen werden. Integration ist ein Prozess, der durch den Dialog zwischen Verschiedenartigem erst möglich wird.

Eine Pädagogik der Vielfalt als Basis einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung des 20. Jahrhunderts müsste sich u.a. an folgenden Grundsätzen orientieren:

- In einer Pädagogik der Vielfalt ist Individualität zu anerkennen und nicht als Störung zu betrachten. Die Neugierde für Einmaligkeit und Unterschiedlichkeit ist zu fördern - Unterschiedlichkeit aufgrund der persönlichen Geschichte, soziokultu-

reller und ethnischer Herkunft, des Geschlechts, persönlicher Behinderungen und Begabungen. (Dass die Anerkennung von Unterschiedlichkeit auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber zu gelten hat, kann hier nicht weiter ausgeführt werden.)

- Eine Pädagogik der Vielfalt vermittelt Ansätze, wie der Austausch zwischen verschiedenartigen Kindern gefördert werden kann - wie methodisch-didaktisch Heterogenität bewältigt oder gar als Chance genutzt werden kann.
- Eine Pädagogik der Vielfalt bereitet auf die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Lehrpersonen vor, die über unterschiedliche (ausbildungsspezifische und andere) Qualifikationen verfügen, Lehrpersonen verschiedener Schultypen, Schulstufen und Fachbereiche, Lehrpersonen mit verschiedenem kulturellem Hintergrund, Lehrpersonen mit spezifischen Qualifikationen für behinderte oder sozial benachteiligte Kinder.
- In einer Pädagogik der Vielfalt werden die historischen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen reflektiert, die immer wieder zu Abwertung und Ausschluss "des Anderen" führen. So müsste z.B. der unser Schulsystem prägende Grundsatz des (im Rahmen des Lehrplans vorgegebenen) zielgleichen Lernens in altershomogenen Gruppen kritisch hinterfragt werden.
- Eine Pädagogik der Vielfalt ermutigt und befähigt Lehrpersonen, sich für eine integrative Schule und ein integratives Schulsystem einzusetzen. Sie leistet damit einen Beitrag gegen Tendenzen der Desintegration in unserer Gesellschaft, gegen Rassismus, Frauenfeindlichkeit und die Diskriminierung sozial benachteiligter und behinderter Kinder.

Wissen und Verantwortung

Roger Vaissière¹

"Ich fing also an mit der Schule, wie es üblich war". Peter Käser, der leidende und sich freuende Schulmeister Gotthelfs wusste, was üblich war, er kannte die "Standards": "Ich kannte das Schulehalten von Jugend auf gar wohl, und dass man auf menger Gattig Schule halten könne fleissig oder faul, zornig oder gut sein, exakt oder nachlässig; aber dass man andere Dinge treiben oder die gewohnten Dinge nach einer anderen Methode treiben könne, das wusste ich nicht. Ich hatte freilich konstruieren gelernt und Figuralmusik, aber niemand hatte mir gesagt, dass das in die Schule eingeführt werden müsse". "Niemand hatte mir gesagt..": diesen Ausdruck hören Kursleiterinnen und Kursleiter von Teilnehmenden in der Weiterbildung hie und da, selbst dann, wenn sie ihre eigenen ehemaligen Studierenden vor sich haben und ihnen die "gleichen" Inhalte (nochmals) vermitteln.

Mich beschäftigt an diesem Satz nicht die Tatsache des "Vergessens" von Ausbildungsinhalten und deren Wiedererweckung in der Weiterbildung, mich interessiert die Frage der Verantwortung: Können im Grosssystem Schule, im "KMU-Betrieb"

Schulhaus oder im Biotop Schulzimmer die (Führungs-) Verantwortlichkeiten so bestimmt werden, dass die Lehrkraft nicht darauf wartet bis ihr jemand (oder der Lehrplan, oder das Lehrmittel) "etwas sagt", sondern, dass der Transfer von Wissen und Können auf die Handlungssituation ihre selbstverständliche Pflicht ("üblich") ist und dass ebenso Wissen und Können in "nichtschulischen" Erfahrungsfeldern gesucht wird, das wiederum selbstverständlich in den eigenen Berufsbereich transferiert werden kann.

Ich bin mir bewusst, dass dieses Bild einer gebildeten und sich bildenden Lehrperson idealistisch ist. Es beinhaltet das Konzept einer Berufsperson, die vom Beginn ihrer Ausbildung an bereit ist, Verantwortung für ihren Wissens- und Könnenserwerb zu tragen. Ist es zu schön und damit zu gefährlich, um als Leitvorstellung künftigen Aus- und Weiterbildungskonzepten zugrunde zu liegen? Auch ich kenne die berechtigte Kritik an der idealistischen (und dogmatischen) Ausrichtung der Ausbildung, die Forderungen stellt, die nie einlösbar sind. Auf der anderen Seite reicht der "Selbsterfahrungs-Pragmatismus" der Weiterbildung nicht aus für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit weitem Horizont. Lehrerinnen und Lehrer müssen je länger je mehr mit ihrer Person zu ihrem Handeln stehen. Ihre Glaubwürdigkeit in der Klasse, im Elterngespräch, im Kollegium und bei der Schulbehörde ist tief mit der Übernahme von Verantwortung verbunden. Auf ein Verantwortungskonzept kann nicht verzichtet werden. Was steht ihm entgegen? Welche Konsequenzen hat es für ein Aus- und Weiterbildungssystem?

Ich gehe von der These aus, dass die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen als logische Folge der Professionalisierung und Differenzierung im Bildungsbereich der letzten dreissig Jahre interpretiert werden kann. Die damit verbundene Entstehung eines Bildungs-Metasytems ist in seiner Wirkung auf das Berufsfeld von Lehrpersonen kaum untersucht worden. Fachdidaktiken und spezialisierte Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung, Schulpsychologie und Sozialpädagogik im Schulfeld und Schulentwicklungsstellen in der Bildungsverwaltung haben kumuliert einen Bildungswissens-Korpus geschaffen, der dem früheren Berufserfahrungskonzept (Lehrkräfte schreiben Lehrpläne, Lehrmittel und bilden ihre Kollegen weiter) der Lehrerschaft fast keine Chance mehr gelassen hat. Diese Entwicklung ist nicht umkehrbar, aber sie hinterlässt ein "Verantwortungsproblem": Lehrerinnen und Lehrer sehen sich je länger je mehr in die Rolle von Funktionären gedrängt, deren Aufgabe es ist, umzusetzen, "was Fachleute ihnen gesagt haben". Genauso wie Ärzte, die sich gegenüber ihren Patienten nicht darauf berufen können, dass sie ein diagnostisches Verfahren nicht gelernt haben, müssen aber auch Lehrkräfte zu ihrer Handlung stehen und sie legitimieren.

Wie kann die Aus- und Weiterbildung diese verantwortliche Haltung trotz (oder besser mit) dem sich weiterentwickelnden Wissenssystem fördern?

- (1) Aus- und Weiterbildende entwickeln ihr pädagogisches Wissen gemeinsam mit Schulpraktikern (Entwicklungsauftrag; Forschung im Schulfeld).
- (2) Aus- und Weiterbildende stellen sich dem Tabeweis der Umsetzbarkeit ihrer Postulate und sie kennen die Rahmenbedingungen (Situationsorientierung) dazu.

¹ Prof. Dr. phil. Roger Vaissière, Direktor des Pestalozzianums, Zürich

(3) Studierende erfahren (in Praktika) die Realität der Weiterbildungsverpflichtung von amtierenden Lehrkräften durch Mitbeteiligung in schulinternen Weiterbildungen und des Umgangs von erfahrenen Lehrkräften mit Wissen und Erfahrung.

(4) Studierende und Lehrkräfte orientieren sich für ihre Kompetenzentwicklung bzw. ihre Berufslaufbahn am Dreiklang

- Persönlich verantwortete, freie Bildungsaktivität
- Mitarbeit an schulischer Entwicklungsarbeit und in schulinternen Weiterbildungen
- Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen (im Bildungsbereich und in anderen Berufsbereichen).

(5) Amtierende Lehrkräfte dokumentieren (und verantworten) ihre Weiterbildung sich selber und ihrer Schulbehörde gegenüber (Portfoliosystem der Weiterbildungsverpflichtung).

(6) Das Bildungssystem verzichtet auf ein (noch so konzises) inhaltliches Weiterbildungssystem mit Teilnahmeobligatorien.

Globales Lernen und IKT: Versuch einer didaktischen Vernetzung

Beat W. Zemp¹

Es kann nicht der Sinn dieses kurzen Artikels sein, alle wesentlichen "mainstreams" künftiger Innovationen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzuzählen. Wenn ich mich im folgenden auf zwei Bereiche beschränke, die m.E. künftig zu den Kernkompetenzen jeder Lehrperson gehören müssen, dann tue ich dies im Wissen darum, dass die Mitautor(inn)en dieser "Millenniumsnummer" der BzL den Reigen der Berufskompetenzen um weitere, entscheidende Kernaufgaben ergänzen werden. Dazu gehört insbesondere der professionelle Umgang mit der zunehmenden Heterogenität unserer Jahrgangsklassen, eine an der gedeihlichen Weiterentwicklung der eigenen Schule orientierte Selbstevaluation des Unterrichts und der schulinternen Teamarbeit sowie eine optimale Ressourcennutzung der vorhandenen Eignungen und Neigungen von Lehrpersonen bei der Übernahme von fachlichen Spezialaufgaben oder von mehr Führungsverantwortung.

Der Begriff "globales Lernen" ist in der didaktischen Diskussion noch neu und bedarf einer hinreichenden Klärung. Vereinfacht gesagt ist globales Lernen die pädagogische Antwort auf den Globalisierungsprozess, in dem wir uns zunehmend befinden. Es handelt sich dabei um ein relativ weites Spektrum von Themen und Lernzielen, dessen Wurzeln schon seit längerer Zeit und in verschiedenen Ansätzen der Entwicklungspädagogik, Friedenserziehung, Umweltbildung und der interkulturellen Pädagogik zu finden sind. Globales Lernen befasst sich mit den globalen Problemen unserer Zeit, d.h. den grossen Bedrohungen für die Zukunft unseres Planeten und der menschlichen Gesellschaft. Dabei orientiert sich Globales Lernen an ethischen Grundprinzipien, die global gelten, wie z.B. die Menschenrechte; Globales Lernen

¹ Beat W. Zemp, Gymnasiallehrer, Zentralpräsident Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), Frenkendorf

will Mitverantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen initiieren und zur aktiven Mitgestaltung einer lebenswerten Zukunft für alle Menschen befähigen. Drei Kategorien von Lernprozessen sind das Ziel Globalen Lernens:

- Lernen, die globalen Zusammenhänge unseres heutigen Lebens zu verstehen (Kenntnisse);
- Lernen, wie die gewonnenen Kenntnisse in aktives Handeln umgesetzt werden können (Fähigkeiten);
- Lernen, an ausgewählten Themen selbst erarbeitete Werteinstellungen zu entwickeln (Haltungen).

Diese Kategorien des Globalen Lernens sind weitgehend unabhängig von Fächern oder Stufen, favorisieren jedoch interdisziplinäres, selbsttätiges, kooperatives sowie handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen anhand konkreter Themen. Es ist daher ein Glücksfall, dass nun dank der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) auch ein geeignetes Medium zur Verfügung steht, welches die globale Dimension dieser Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler erfahrbar machen lässt.

Die Erkenntnis, dass in einer globalisierten Welt allen Ereignissen zunehmend stärkere Interpendenzen anhaften, die schliesslich auch auf die eigene direkt wahrnehmbare natürliche, wirtschaftliche oder soziale Umwelt Auswirkungen haben, muss zu den Schlüsselqualifikationen künftiger Schulabgänger gehören. Daraus erwachsen nicht nur Chancen und Risikobewusstsein für das eigene "lokale" Handeln, sondern auch die Fähigkeit zu Empathie und zur Entwicklung positiver Zukunftsperspektiven aus globaler Sicht.

An einem einfachen Beispiel soll diese Vernetzung von Globalem Lernen und IKT erläutert werden. Mit dem in der Praxis sehr erfolgreichen Konzept von Schulpartnerschaften zwischen Schulen verschiedener Länder bzw. Kontinente eröffnet sich dank IKT ein weites Anwendungsfeld von Globalem Lernen. Auch für Schulen aus ärmeren Entwicklungsländern wird es künftig möglich sein, mindestens einige (gesponserte) Computer an das Internet anzuschliessen und so direkt mit ihren Partnerschulen aus den entwickelten Ländern in Kontakt zu bleiben. Damit lassen sich im Unterricht gewonnene Kenntnisse in aktives Handeln umsetzen und gleichzeitig entwickeln sich auch persönliche Haltungen und Einstellungen. Ferne Länder mit ihren Menschen werden so zur täglich erlebten Realität; solche Partnerschaften können daher einen entscheidenden Beitrag zur Überwindung von Armut leisten und das Bewusstsein für eine globale Verantwortung fördern.

Künftige Lehrpersonen werden also auch über eine "Didaktik für das Internet" verfügen müssen, um dieses Medium optimal in ihrem Unterricht einsetzen zu können. Dieser gezielte Einsatz wird sich stark von der naiven Vorstellung unterscheiden, dass schon jede "Surf-Session" von Lernenden a priori eine eindrucksvolle Lernleistung sei. Auch das Internet lässt sich (analog zu einer Fremdsprache) auf unterschiedlichem Perfektionsniveau beherrschen. Zwischen dem planlosen Herumsurfen und dem gezielten Arbeiten in einer international zusammengestellten virtuellen Arbeitsgruppe, die eine eigene interaktive Web-Site kreiert, liegen natürlich Welten.

An der künftigen Pädagogischen Hochschule gehören daher m.E. Globales Lernen und Internet-Didaktik zu den Kernaufgaben der Berufsausbildung angehender Lehr-

personen. Für den Bereich des Globalen Lernens bieten sich dabei drei Handlungsebenen für die Pädagogischen Hochschulen an:

- Die Entwicklung von themenspezifischen Lernmodulen für das Globale Lernen innerhalb der Fachdidaktiken;
- Die Schaffung einer Zusatzqualifikation für Globales Lernen mit dem Fernziel, dass jedes Schulhaus sowohl über eine speziell ausgebildete Fachperson für IKT als auch für Globales Lernen verfügt;
- Die Schaffung eines Forschungsschwerpunkts Globales Lernen für eine der künftigen Pädagogischen Hochschulen.

Während in Deutschland Globales Lernen Gegenstand einer zeitweise hitzig geführten pädagogischen Diskussion ist, haben sich die pädagogischen Institute in der Schweiz bisher noch kaum für diesen Bereich interessiert. Die Existenz einer eigenständigen Forschung auf diesem Gebiet würde das Konzept des Globalen Lernens stark fördern.