

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Erziehungskompetenz im Lehrberuf

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

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

Erscheint 3 mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, Tel. 061 690 19 12, anni.heitzmann@fnw.ch

Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufhr.ch

Christine Pauli, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@ife.uzh.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@ife.uzh.ch

Annette Tettenborn, Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Tel. 041 228 70 17, annette.tettenborn@phz.ch

Peter Tremp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 44, peter.tremp@access.uzh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 927 91 55 (70), juerg.rueedi@fnw.ch
Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, kathrin.futter@access.uzh.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH. <http://www.didacartoons.ch>

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Annette Tettenborn, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli,
Kurt Reusser, Peter Tremp 359

Schwerpunkt

Erziehungskompetenz im Lehrberuf

Fritz Oser und Sarah Heinzer Was die Lehrerbildung vergisst:
Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln 361

Walter Herzog Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine
begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von
Lehrerinnen und Lehrern 379

Helmut Heid Werterziehung – Beitrag zur theoretischen Grundlegung
einer Praxis 391

Sandra Moroni, Albert Düggeli und Christine Sälzer «Ich bin dann
mal weg ...» – Fragen zur Definition, zum Ausmass und zur unterrichtlichen
Relevanz von schuldistanzierendem Verhalten bei Jugendlichen 405

Annette Tettenborn Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener
Ansprüche – Erster Versuch einer Neubestimmung 416

Annemarie Kummer Wyss Teamorientierung im Schulbereich. Wie
Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des
Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können) 428

Forum

Rudolf Künzli Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle –
eine problematische Vermischung von Funktionen 440

Rubriken

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte 453

Buchbesprechungen

- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2010). Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht (Dora Luginbühl) 463
- Hesse, I. & Latzko, B. (2009). Diagnostik für Lehrkräfte (Alois Buholzer) 465
- Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2010). Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe (Esther Brunner) 467
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind (Jürg Rüedi) 469

Neuerscheinungen 471

Zeitschriftenspiegel 474

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://www.bzl-online.ch>). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Unterricht prägt die ganze Person der Schülerinnen und Schüler, auch wenn dies nicht immer offensichtlich ist. Insofern ist Unterricht nie auf Lernen und Lehren reduziert worden, obwohl diesen beiden Tätigkeiten zweifellos eine zentrale Bedeutung zukommt. Ein wesentlicher Ansatzpunkt des Nachdenkens über Unterricht ist deshalb immer auch die Erziehung im und durch Unterricht gewesen (vgl. Terhart, 2009). Eine solche Betrachtungsweise nimmt neben der Instruktions- auch die Interaktionsseite in den Blick, die für soziales und moralisches Lernen als genauso bedeutsam erachtet worden ist.

Die Beziehung zwischen Erziehung und Unterricht war aber nie unstrittig. Ein enger Zusammenhang mag am Beginn der Pädagogik als Wissenschaft noch existiert haben. Im Zuge der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Disziplin hat sich jedoch eine Abgrenzung zwischen Unterricht und Erziehung durchgesetzt (vgl. Merkenz, 2010). Tendenziell wird Erziehung eher als dyadisches Verhältnis zwischen Erziehenden und zu Erziehenden gedacht. Unterricht hingegen ist in einen institutionellen Rahmen eingebettet und hat das Ziel, Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in einer Grossgruppe zu vermitteln. Mit diesen unterschiedlichen Bestimmungsweisen sind auch die heutige Schule und mit ihr die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer konfrontiert. Einerseits wird mittels Evaluationsmassnahmen eine Konzentration auf den Output wichtiger Lernergebnisse vorgenommen. Andererseits werden aber auch Forderungen laut, erzieherische Leistungen zu erbringen, sei dies in der Werteerziehung in einer pluralistischen Gesellschaft, im Umgang mit anderen oder auch mit den zunehmend als wichtig erachteten Kompetenzen der Selbststeuerung. Im vorliegenden Heft wird versucht, einige Spannungsfelder des schulischen Erziehungsauftrags aufzugreifen und für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer zur Diskussion zu stellen.

Ausgehend von Bubers Diktum, dass es bei der Erziehung «um den ganzen Menschen» gehe, stellen **Fritz Oser und Sarah Heinzer** einen Mangel an erzieherischen Kompetenzprofilen fest, der sowohl in der Forschung wie auch in der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer anzutreffen sei. Ausgehend von der langjährigen Begleitung von Lehrpersonen an Just-Community-Schulen wird ein heuristischer Entwurf für die Ausbildung zur Diskussion gestellt und als Aufgabe den Lehrerbildungsinstitutionen zugewiesen.

Trotz unbestrittenem Erziehungsauftrag der Schule fehlt in den meisten jüngeren Aufgaben- und Kompetenzkatalogen zum Lehrerberuf der Begriff der Erziehung. Dabei ist Erziehung im und durch Unterricht nach **Walter Herzog** «schlicht unvermeidlich». Als unablässbarer Teil des Unterrichtsgeschehens ist Erziehung jedoch empirisch nicht fassbar und kann daher nicht als eigenständiger Kompetenzbereich der Lehrertätigkeit aufgefasst werden. Was bleibt, ist die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in

der Regulation personaler Beziehungen mit Bezug auf moralische Prinzipien für das Zusammenleben.

Im Beitrag zur Werteerziehung plädiert **Helmut Heid** für die Nutzung möglichst authentischer Lerngelegenheiten, die es den Schülerinnen und Schülern etwa bei Konflikten im Zusammenleben in der Schule ermöglichen, selbstverantwortlich zu urteilen und die Urteile auch zu begründen. Der Aufbau moralischer Urteils- und Handlungsfähigkeit erfolgt über das Erlernen anspruchsvollen Argumentierens hinsichtlich eines konkreten Bewertungsgegenstandes, seien dies Machtausübung, Regeln des Zusammenlebens oder Fragen zum Wert von Abstimmungsentscheidungen bei Interessenkonflikten.

Erzieherische Herausforderungen in der Schule werden offenkundig, wenn ihr Erziehungsauftrag misslingt, zum Beispiel dann, wenn Schülerinnen und Schüler die Schule vorzeitig verlassen. Nach notwendigen Klärungen zur Begrifflichkeit schuldistanzierender Verhaltensweisen fragen **Sandra Moroni, Albert Düggele und Christine Sälzer** nach den Ursachen dieses Phänomens und leiten daraus Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab.

Erziehen und eine Klasse leiten, das vor allem sind Erwartungen an Klassenlehrpersonen. **Annette Tettenborn** stellt die aktuelle Diskussion um eine Stärkung des Klassenlehrerprinzips in den Kontext des Wandels des Lehrberufs und schlägt vor, die bisher vor allem stark personal-sozial gedachte Funktion der Klassenlehrperson um die Perspektive einer Klassenleitung im Sinne einer Führungsaufgabe zu erweitern.

Bei immer mehr schulinternen und -externen Fachpersonen, sei es im Unterricht der Regelklasse, in speziellen Fördersituationen oder schulnahen Betreuungsstrukturen, stellt sich die Frage, wo und wie schulische Erziehung tatsächlich noch stattfinden kann. **Annemarie Kummer Wyss** stellt das Unterrichtsteam ins Zentrum ihrer Überlegungen und formuliert Ansprüche an die Teamarbeit als Grundbedingung zur erfolgreichen Erfüllung des unwidersprochenen Erziehungsauftrags der Schule.

Der Forumsteil nimmt ein bildungspolitisches Thema auf. **Rudolf Künzli** äussert sich kritisch gegenüber einer Vermischung der Funktionen von Lehrplänen, Bildungsstandards und Kompetenzmodellen. Die Steuerung des Bildungssystems hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert. Dabei ist nicht geklärt, wie die neuen Instrumente und die bisherigen Lehrpläne aufeinander abgestimmt werden können.

Annette Tettenborn, Alois Niggli, Anni Heitzmann, Christine Pauli, Kurt Reusser, Peter Tremp

Merkens, H. (2010). *Unterricht. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Terhart, E. (2009). *Didaktik*. Stuttgart: Reclam.

Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln

Fritz Oser und Sarah Heinzer

Zusammenfassung Im vorliegenden Artikel wird ausgehend vom Just Community Werterziehungsansatz aufgezeigt, dass zwar in der Lehrerbildung von *Erziehung* gesprochen wird, aber erzieherische Kompetenzprofile für Unterrichtende von der Entwicklung und der Forschung bisher vernachlässigt worden sind. Deren Notwendigkeit wird aber von der Bildungspolitik und den Lehrpersonen durchaus erkannt. In einem ersten heuristischen Entwurf werden erzieherische Kompetenzprofile für Lehrpersonen formuliert und zur Diskussion gestellt.

Schlagworte erzieherische Kompetenzprofile, Just Community, Charaktererziehung

The neglect of teacher education: competency profiles for educational acting

Abstract The current article focuses on *educational* teacher competencies, which have been systematically neglected by developmenters and researchers, but recognized regarding their necessity by teachers themselves and also by educational politicians. In a first heuristically attempt educational competency profiles for teachers are developed and discussed based on the value educational approach of the Just Community Schools.

Keywords educational competency profiles, Just Community, character education

1 What else counts – zur vernachlässigten Grösse der Erziehungskompetenz

Erziehung, die diesen Namen verdient, ist wesentlich Charaktererziehung. Denn der echte Erzieher hat nicht bloss einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, ... (Buber, 1953/2000, S. 65)

Vor beinahe 30 Jahren (Oser & Althof, 2001) wurde das von John Dewey (1939) geprägte und durch Lawrence Kohlberg (1987) verbreitete Schulmodell, die Just Community oder «die gerechte Schulgemeinschaft» wie sich auch genannt wird, nach Europa gebracht. Und vor knapp 20 Jahren wurde das Just Community-Konzept erstmals an einer Schweizer Schule implementiert (Althof, 2003; Oser & Althof, 2001). Die Just Community-Bewegung ist einer Reform verpflichtet, die einerseits das Ganze einer Schule, alle Personen, alle Regeln, alle Einrichtungen betrifft, andererseits nur die erzieherische Dimension, und nicht die unterrichtlichen Inhalte, das Curriculum, in Anspruch nimmt. Es ist ein parlamentarisches System, in dem die Art, wie man in der

Schule leben will, die sozial-moralischen Prinzipien, die gelten sollen, und vor allem die gemeinsamen Normen, von denen sich jeder und jede in der Schule leiten lassen soll, durch demokratische Verfahren bestimmt werden (Althof, 2003; Oser, 2009; Oser & Althof, 1992, 2001; Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro, 2008). Die zentralen Elemente dieses Erziehungsansatzes sind die regelmässige Schulversammlung, die von einer Vorbereitungsgruppe mit Repräsentanten jeder Klasse und der Lehrerschaft geleitet wird, der Vermittlungsausschuss, der sich mit der Umsetzung der Beschlüsse befasst und Übertretungen diskutiert, sowie moralische Dilemma-Diskussionen in Klassen (Oser & Althof, 2001). Neben dem fachlichen Lernen wird demnach auch der Werterziehung eine grosse Bedeutung zugemessen. Die Kohlberg-Gruppe versprach sich vom Modell der Just Community Verbesserungsmöglichkeiten der moralischen Handlungsfähigkeit, aber auch des moralischen Urteils, der moralischen Sensibilität, des Umgangs mit moralischen Emotionen und des moralischen Commitments von Kindern und Jugendlichen (Oser & Althof, 1992). Die Just Community hat sich im Sinne Bubers (siehe Einleitungszitat) die Charaktererziehung zum eigentlichen Ziel gemacht, wie viele u.a. in den USA aktuelle Schulmodelle (Character Education Partnership, 2004; Elbot & Fulton, 2005; US Department of Education, 2007) ebenfalls beabsichtigen.

Im Zuge der verstärkt einseitigen Ausrichtung der Pädagogik auf Wissen und Leistung der Schüler und Schülerinnen und damit verbunden auf internationale Leistungsvergleiche stellt sich die Frage, ob Schulmodelle wie jenes der Just Community ausgedient oder ob sie aufgrund dieser Entwicklung gar an Bedeutung gewonnen haben. Festzustellen ist, dass in den letzten Jahren, insbesondere als unmittelbare Reaktion auf die PISA Resultate, der Ruf laut wurde, die Lehrperson möge doch endlich wieder zu ihrem Kerngeschäft zurückkehren, nämlich zum Unterrichten (Meyer, 2008; Neuweg, 2010; Traianou, 2007; Strake & Lenz, 2003). Giesecke (1997) beispielsweise postulierte, dass die zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns nicht das Erziehen sei, sondern das Lernen zu ermöglichen (vgl. S. 15). Dem ist entgegenzuhalten, dass die einseitige Ausrichtung auf die fachliche Bildung andere Aspekte des Menschseins vernachlässigt, etwa die Integration in ein geltendes Wertgefüge oder den zwangsläufigen Kampf mit Fragen der Gewalt, des Rassismus, der Drogen und Waffen (Oser, 2000).

Auch die Lehrerbildung ist von der vorwiegend fachlich ausgerichteten Forderung betroffen. Dies hat unter anderem dazu geführt, dass die Dimensionen content knowledge (CK) und pedagogical content knowledge (PCK) – von Shulman 1986 in die Bildungsforschung eingebracht – einen wesentlichen Anteil der Ausbildung ausmacht (Blömeke et al., 2009). Selbst die aktuelle Kompetenzforschung im Bereich des Lehrerberufs fokussiert hauptsächlich auf die Messung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen und den entsprechenden Fertigkeiten als zentralen Aspekt der Professionalität (Blömeke et al., 2009; Kunter & Klusmann, 2010; Oser et al. 2010, TEDs M) – und dies obwohl jede heutige Kompetenzdefinition Wertorientierungen, Motivationsaspekte und Selbstadaptionsfähigkeiten als zentrale Merkmale implizit mit beinhaltet (Baumert &

Kunter, 2006; Frey & Baltzer, 2005; Weinert, 2001). Allerdings gibt es auch kritische Stimmen, die Erziehung in gleicher Weise zum Kerngeschäft der Lehrperson zählen wie das Unterrichten (Kluchert, 1999; Ofenbach, 2006; Stichweh, 1996; Terhart, 2000). Interessant diesbezüglich ist jedoch, dass kaum jemand danach gefragt hat, über welche erzieherischen Kompetenzprofile Lehrpersonen zusätzlich zum didaktischen, fachdidaktischen Bereich verfügen müssten, die auch dann, wenn sie technologisierbar sind, eine andere Valenz haben und auf das Zusammenleben im Klassen- und Schulverband gerichtet sind.

Nun möchten wir in diesem Aufsatz das Schwergewicht nicht so sehr auf die Erziehung in der Schule an sich richten, sondern eher auf die dazu nötigen Könnensaspekte von Lehrpersonen. Wir sprechen von Kompetenzprofilen. Es sind zu erreichende Fähigkeiten; nicht einfach Kommunikationsaspekte, Wohlbefindlichkeitsempfehlungen oder pseudopsychologische Normen über Zuhören und Botschaftengeben u.ä. Mit Kompetenzprofil ist vielmehr jenes Bündel an Kompetenzen gemeint, das es zur erfolgreichen Bewältigung einer klar definierten und abgrenzbaren Erziehungs- oder Unterrichtssituation braucht (Oser, Curcio & Dügge, 2007). Ausgehend vom Werterziehungsansatz der Just Community soll daher der Frage nachgegangen werden, über welche erzieherischen Kompetenzprofile Lehrpersonen verfügen müssten. Im Erziehungsfalle sind dies Situationen, in denen zum gegenseitigen Helfen, zur Regeleinhaltung, zur Behebung von Misstrauen, zur Regelung von Beziehungskonflikten, zum positiven Umgang mit kindlicher Einsamkeit, kindlicher Eifersucht, kindlicher Depression, zum Wissen, wie man Freundschaften unter Kindern ermöglicht u.ä., erzogen wird. Nicht die Lehrpersonen müssen helfen, das auch, aber viel wichtiger, sie müssen wissen, wie dies bei Lernenden stimuliert wird. Wenn man die bloss didaktisch-methodischen Aspekte des Unterrichts im Auge hat, wären es Situationen der Konzeptentwicklung, des Gruppenunterrichts oder des Feedbackgebens. In vielen Fällen allerdings überschneiden sich Unterrichtliches und Erzieherisches, weswegen Fenstermacher (1994) von der «mater» und «manner» des Unterrichtens spricht.

Anhand von zwei in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen durchgeführten Quasi-Delphi-Studien zur Generierung von Kompetenzprofilen (Heinzer, Oser & Salzmann, 2009) respektive Standards (Oser & Oelkers, 2001) kann aufgezeigt werden, dass erzieherische Kompetenzen in ihrer Notwendigkeit von Lehrpersonen insbesondere im Zusammenhang mit Disziplinfragen durchaus wahrgenommen werden, allerdings nur unsystematisch in Ausbildungspläne einfließen. Wir behaupten deshalb nicht, Lehrerausbildungsstätten würden sich nicht mit Erziehungsfragen beschäftigen; wir meinen aber, dass es noch keine Sammlung gültiger und erprobter grundlegender Kompetenzbündel zu Erziehungsfragen im schulischen Bereich, die «notwendigerweise» erworben werden müssten, gibt.

2 Kompetenzprofile für das Arbeiten in Just Community-Schulen

Die meisten der besonderen Merkmale der Just Community-Schule beziehen sich auf solche und ähnliche erzieherischen Kompetenzprofile, die dort in besonderer Weise akzentuiert, aber kaum systematisch zusammengestellt worden sind. Denn das Augenmerk der Forschung richtete sich vorwiegend auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Welchen zusätzlichen Anforderungen im Sinne von Kompetenzprofilen Lehrpersonen von Just Community-Schulen genügen müssen, ist wenig bekannt. In verschiedenen Studien (vgl. Heinzer, Oser & Salzmann, 2009) wurde dargestellt, warum Kompetenzprofile von Lehrpersonen nicht bloss aus theoretischen Reflexionen, d.h. top down formuliert werden dürfen, sondern dass es immer schon eine Praxis der erziehenden Lehrarbeit gibt, die ethnografisch, also bottom up erforscht und nachgezeichnet werden muss. Das ist bei der Just Community deshalb ein Problem, weil Lehrpersonen, die hier mitmachen, normalerweise in vielen Workshops in das Konzept der Organisation einer Dilemma-Diskussion (Widerspruch, Plus-1-Konvention, Argumentationsanalyse etc.), oder in das Funktionieren eines Ablaufs eines Just Community-Meetings (Vorschlag der Vorbereitungsgruppe, Legitimation des Vorschlags, Gruppendiskussion, Visualisierung der Pro- und Kontra-Argumente etc.), oder einer Wertklärungsstunde (Wertakzentuierung, Gegenwertetablierung, Artikulation der Wertsprache etc.) eingeführt sind. Trotzdem haben wir einige der Lehrpersonen von einerseits Just Community-Schulen und andererseits von Schulen mit besonderen Character-Education-Programmen gefragt, welches nach ihrer Meinung notwendige Kompetenzprofile von Lehrpersonen seien, die sich in solchen speziellen Erziehungsprogrammen engagieren. Wir fragten sie also, was sie tun können müssten, wenn ein Konflikt auftritt, bei dem die eine Seite eindeutig Ungerechtigkeit erzeugt, oder wenn Nichtteilenwollen oder Nachlässigkeit mit Abfall (leeren Getränkebüchsen, Papier etc.) wahrgenommen wird. Erste Erkenntnisse stammen aus persönlichen Gesprächen des Erstautors, die sich im Rahmen der langjährigen Begleitung von Lehrpersonen an Just Community-Schulen ergeben haben. Es handelt sich um eine unvollständige und unsystematische Liste notwendiger erzieherischer Kompetenzprofile, die sich aus der situativen Notwendigkeit zu handeln ergeben. Es wurden genannt:

1. Die Lehrperson soll «eingreifen» können, d.h. sie versucht einen Wert einzufordern, indem sie ein Verhalten unterbindet und ein anderes ermöglicht (He/she calls for right and wrong). In täglichen Situationen wird etwas als unsorgfältig, unwahr oder ungerecht festgestellt; sie unterbindet es begründend und versucht, das gegenteilige, positive Verhalten zu stimulieren. Das heisst, das was sie tut, ist auf eine Sensibilität bezüglich der Gefühle von anderen bezogen, sie tut es durch Appell, durch Diskussion, durch Regelgenerierung, durch das Zeigen positiver Beispiele etc. Die negative Form dieser Arbeit ist Zurechtweisung, die positive ist Auseinandersetzung mit einer Forderung und Begründung.
2. Die Lehrperson soll «Gutes tun fordern» können, d.h. sie fordert zu prosozialem Handeln auf (Eisenberg, 2006; Potter et al., 2001), indem sie explizit von den Schülern und Schülerinnen verlangt, einander zu helfen, ihnen beizustehen und zu teilen;

alles, was mit den nicht-notwendigen Pflichten sensu Kant zu tun hat, soll angeregt und erarbeitet werden. Der Ausgangspunkt hier ist eher eine Situation der Billigkeit: Man sieht, dass der eine «zu Recht» mehr hat, und man fordert auf zu teilen. Negativ wären Vorwürfe, weil man sich nicht engagiert, positiv wären Vormachen und unterstützendes Tun.

3. Die Lehrperson «appelliert» an soziale Kompetenzen. Dazu gehört der Aufbau von Beziehungen, die Bereicherung durch die Pflege von Freundschaften, das Lernen, Rollen von anderen zu übernehmen und sich in die Schuhe von anderen zu stellen. Es geht um soziales Anerkennen, das darauf hinausläuft, dass man fähig ist, auf andere zuzugehen, mit andern zu kooperieren und so einen dynamischen Austausch mit anderen zu pflegen um einen anerkannten Platz im sozialen System zu erhalten. Negativ wäre Strafe wegen Nicht-Kooperation, positiv immer neu versuchte Einbindung.
4. Die Lehrperson ermöglicht das Lösen von «realistischen» Konflikten (Bullying, Verleumdung, abschätziges Benehmen, Diebstahl, Auslachen, Nichteinhalten von Versprechen) durch den sogenannten unvollständigen Diskurs, ein Vorgehen, bei dem die Betroffenen am «Runden Tisch» eine prozedurale Lösung suchen. (Wir sprechen von Dimensionen wie Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit, die in eine Balance gebracht werden müssen, vgl. Oser, 1998). Negativ wäre Misstrauen, Unter- oder Überforderung, positiv wäre immer neue Unterstellung respektive Zu-Mutung, dass alle das Gute wollen.
5. Die Lehrperson organisiert eine künstliche moralische Dilemma-Diskussion durch die nicht geleitete (deliberate) Auseinandersetzung mit moralischen, sozialen, politischen und konventionellen Dilemmata (Kohlberg, 1987; Lind, 2010; Oser, 2001a). Die Dilemmata können hypothetischer oder realer Art sein, sich auf rein moralische, aber auch geschichtliche, sozialpolitische oder ökonomische Situationen beziehen und dadurch eine unterschiedliche Wirkung erzielen (domain specificity). Zweck dieser Diskussionen ist die stufenmässige Veränderung des moralischen, sozialen oder politischen Urteils. Negativ wäre Indoktrination mit Abwertung von Urteilen tieferer Stufen, positiv ist die immer neue kreative Herausarbeitung von überzeugenden Urteilen.
6. Die Lehrperson stimuliert moralische Gefühle wie Scham, Schuld, Umkehrtendenz etc. durch Erzählen von Geschichten, durch das Lesen grosser Romane oder durch Filme. Es werden emotionale Zustände hervorgerufen, innere Kräfte in Bewegung gesetzt und Gefühle erzeugt, die, weil die Narration die Identifikation mit der Person oder mit der Situation ermöglicht, ein Fundament moralischer Sensibilität werden können. (Man weiss, dass die Erfahrung oder erzählte Ungerechtigkeit Gefühle der Indignation hervorruft; siehe Tugendhat, 1986). Die Lehrperson gibt den Kindern und Jugendlichen eine Stimme für den Ausdruck ihrer Gefühle, für moralische Angst, moralische Entrüstung, moralische Scham etc.). Negativ wäre, wenn diese Gefühle ausgenutzt würden oder zynisch reagiert würde, positiv ist, wenn Gefühle diskursiv oder künstlerisch verarbeitet werden.

7. Lehrpersonen sind fähig, mithilfe verschiedener Verfahren «gemeinsame» Regeln zu entwickeln. Diese Regeln gelten als Gut, das alle hoch schätzen. Es ist eine Art gemeinsam geteilte «Vision» davon, wie man zusammenleben will. Die Auseinandersetzung und das Urteilsvermögen hinsichtlich dieses gemeinsamen Gutes führen zu einer Anwendung und Entwicklung des Gemeinsinns sowie gegenseitiger Anerkennung. Das, was alle in einer Gemeinschaft angeht, wird über eigene unmittelbare Bedürfnisse gestellt. Der Prozess der Auseinandersetzung mit entsprechenden nicht-normierten Verhaltensweisen und Konflikten führt zu einem Bewusstsein der Zugehörigkeit, was wiederum unmittelbare Anerkennung impliziert (Power, 1979; Wehrlin, 2009). Negativ wäre eine individualistisch überhöhte oder autoritäre Regelsetzung, positiv sind gemeinsame Versprechensleistungen zur Einhaltung des gemeinsam Beschlossenen.
8. Ein weiteres oft genanntes Kompetenzprofil besteht darin, dass die Lehrperson einfach moralisches und ethisches Wissen, Interaktionswissen, geschichtlich-moralisches Wissen, ökonomisch-moralisches Wissen etc. vermittelt. Dieses Wissen kann unabhängig von den andern Kompetenzprofilen übertragen und stimuliert werden. Es ist auch nicht unbedingt erziehungsrelevant. Es kann aber die anderen bisher genannten erzieherischen Kompetenzprofile beeinflussen. Man kann z. B. moralische Dilemmata ganz anders lösen, wenn man entsprechende Information bezüglich der einen oder anderen Alternative hat bzw. diese in die Diskussion mit einbringt.

Diese oft genannten Kompetenzprofile haben gemeinsam, dass sie sich auf je spezifisch andere Situationstypen beziehen, die zur erfolgreichen Bewältigung verschiedene Teilkompetenzen gebündelt erfordern. Oft werden zudem verschiedene Handlungsebenen angesprochen (Klasse, Individuum, Schule), was wir weiter unten ausführen werden. Lehrpersonen, die solche Kompetenzprofile nennen, engagieren sich besonders für Moralerziehung oder Charakterbildung, eben in Just Community-Schulen. Hingegen entspricht das erste Kompetenzprofil in keiner Weise dem Kohlbergansatz oder der Diskursmethode. Man findet es aber z.B. bei Watson et al. (1997) oder bei den Charakterbildungsschulen nach Berkowitz (2010). Die anderen genannten Kompetenzbündel scheinen, wenn gesucht wird, in irgendeiner Form in theoretischen Schriften auf. Der Wissensvermittlungsansatz bei Eckensberger und Burgard (1986) enthält alle Aspekte typischer moralischer Wissensvermittlung, den «runden Tisch» findet man im realistischen Diskursansatz von Oser (1998) oder das soziale Lernen ist theoretisch bei Selman (1984) präformiert. Beim erstgenannten Profil steht das Eingreifen im Mittelpunkt, und Lehrpersonen müssen einen Sinn dafür entwickeln, wie und in welcher Weise dieses wirksam und zugleich human rechtfertigbar ist (siehe Oser & Heinzer, 2011, *The sense of necessity*). (Weiter unten werden wir zeigen, dass diese Kompetenzprofile von Lehrpersonen immer für drei Ebenen mit je anderer Wirkung gesehen werden müssen, für die Schulebene, die Klassenebene und die Individualebene).

3 Werterziehung explizit und implizit: Zwei Weisen der Wirkung

Wir haben einleitend dargestellt, dass die Just Community-Reform eine übergreifende schulbezogene Werterziehungsabsicht realisiert, mit andern Worten einen allgemeinen gesellschaftlichen Erziehungsauftrag erfüllt. Ohne die obgenannten Kompetenzprofile ist dieser Ansatz nicht zu verwirklichen, denn «der Erziehungsauftrag der Schule steht in Gefahr durch die leistungsabhängige Selektionsaufgabe gefährdet zu werden... (...) Jeder Lehrer sollte ein klares Bewusstsein dieses problematischen Verhältnisses von konkurrenzorientierter Leistung und der pädagogischen Auffassung von Schule haben» (Ernst, 2001, S. 51). Mit dieser Auffassung steht Ernst nicht alleine da. Denn die einseitige Fokussierung auf Kompetenzprofile, welche die fachlichen Leistungen der Schülerinnen akzentuieren, greift zu kurz. Diese Auffassung teilen auch andere Erziehungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, unter anderen Reichenbach, der sich kürzlich in einem Zeitungsporträt kritisch zu gegenwärtigen Bildungsreformen äusserte. Er meinte, dass Sinn und Gelingen im pädagogischen Bereich von konkreten Menschen und ihrem erzieherischen Können abhängen würde, von ihrem Einsatz, ihrer Haltung und ihren Beziehungen, dass sie an die Entwicklung der guten Kräfte im einzelnen Kind, der einzelnen Schülerin zu glauben hätten und dass dies eine reformunabhängige Konstante sei (Reichenbach zitiert von Beglinger, 2010, online). Diese Problematik trifft nicht nur für Europa zu, auch in den USA wird die einseitige Ausrichtung auf technische Lehrerkompetenzen und die fehlende Formulierung von Erziehungskompetenzprofilen für Lehrpersonen kritisiert. Diesbezüglich meint Sherman (2006), dass die technischen Kompetenzen keine hinreichende Bedingung sind, um eine gute Lehrperson zu werden. «Kindness, fairness, honesty, patience, and empathy, for example, are some of the normative qualities one would hope to see in a prospective teacher» (Sherman, 2006, S. 42). Obwohl dies wichtige Allgemeintugenden der Menschheit sind, würden wir mit der Autorin sagen, dass ihre Aufzählung oder gar Beschwörung nicht reicht. Denn Kompetenzprofile sind etwas anderes als Tugenden, und die Berücksichtigung moralischer Kompetenzprofile in Ausbildungsprogrammen zukünftiger Lehrpersonen hält die Autorin für unerlässlich. Dennoch ist man nie ganz sicher, ob sie nicht doch einfach Tugenden meint. Sie sagt: «Establishing high standards for the moral dispositions of prospective teachers is an important mandate for teacher preparation programs, although standardizing their assessment is not possible» (ebd. S. 41). Gerade die Vermischung von Haltung und Kompetenz ist ein Mitgrund für die Uneinigkeit hinsichtlich der Frage, ob man Erziehungskompetenzen von Lehrpersonen standardisieren soll. Ein anderer Grund ist die Nichteinigkeit über minimale Standards. Schliesslich gibt es einen dritten Grund. Es ist der von Lesch (2006, S. 94) genannte «Konflikt der partikularen Ethosformen», die zu einem «Verlust eines gemeinsamen Bezugspunktes» führen. Aber alle drei, Sherman, Ofenbach und Lesch postulieren eine Richtung, ohne das Gefährd dazu zu nennen: eben die spezifischen Kompetenzen der Lehrpersonen.

Nun aber bedeutet Erziehung die Vermittlung von Werten und Tugenden. Man kann sich Situationen, in denen schulische Erziehung stattfindet, unter dem Gesichtspunkt einer Werttransformation denken. Und wie Buber (1953) betont, implizit ist Erziehung Charaktererziehung. Wenn eine Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin dazu anhält, sich zu entschuldigen, so setzt sie einen neuen Wert, der vorher noch nicht oder nur teilweise vorhanden war, oder sie aktualisiert diesen Wert. Er impliziert, dass man etwas, das – entsprechend einer moralischen oder sozialen Norm – falsch war, neu artikuliert. Es ist wichtig zu wissen, dass sich entschuldigen bedeutet, dass jemand zugeibt, etwas – entsprechend dieser gewussten Norm – falsch gemacht zu haben, und dass dies dazu führt, eine Beziehung auf Vertrauensbasis wieder herzustellen. Erziehung im schulischen Bereich bedeutet die Wieder-Herstellung, aber auch Aufrechterhaltung einer Vertrauensbasis auf der Grundlage eines «neuen» oder «transformierten» Wertes durch die gefühlte Notwendigkeit einzugreifen und diesen bisher nicht gesehenen oder nicht eingehaltenen Wert zu artikulieren. Aber zurück zu unserem Thema: Wenn wir alle grundsätzlich einig sind, dass Erziehung notwendig ist, wissen wir noch nicht, was für ein Können notwendig ist, damit sich ein Schüler oder eine Schülerin, wie erwähnt, entschuldigt. Muss ich befehlen, auffordern, muss ich Vorbilder zeigen, bzw. Vorbild sein, muss ich ihn entdecken lassen etc.? Wir tun so, als ob wir das wüssten, es aber einfach nicht täten. Aber gerade in Zeiten, in denen sich tradierte Lebensentwürfe auflösen und es eine nicht überschaubare Vielfalt möglicher Lebensgestaltungen gibt, ist die Erziehungstätigkeit der Lehrperson mehrfacher Ungewissheit wie bezüglich des pädagogischen und des zu vermittelnden Wissens, der Intransparenz der Lernenden sowie der Ungewissheit der Handlungsfolgen ausgesetzt (Kade & Seitter, 2005). Erziehung braucht Zu-Mutung (Oser, 2008), und wir sagen, dass diese trotz allen Widerstandes durch Beispiele, Nachahmungen, Ablaufanalysen, Ausprobieren und vor allem Reflexion gelehrt werden könne.

Wenn zugegeben wird, dass es Grenzen der Erziehungsaufgaben von Lehrpersonen gibt und Lehrpersonen die Erziehungsaufgaben der Eltern nicht einfach übernehmen können (Terhart, 2000), so möchten wir im vorliegenden Artikel von erzieherischen Lehrerkompetenzen, die erworben werden können und sollen, sprechen. Uns sind die Grenzen klar, und wir meinen immer, dass der öffentliche (Lehrerprofession) und nicht der private (Elternerziehung) Raum im Fokus steht. Diese Unterscheidung ist bedeutungsvoll, weil weder die Ziele der Erziehung, auf die sich Kompetenzprofile beziehen, noch das Erziehungshandeln (Erziehungsmethoden), noch die Situationen identisch sind, denen Eltern gegenüberstehen. Des Weiteren muss zwischen impliziter und expliziter schulischer Erziehung unterschieden werden. Zur impliziten Erziehungswirkung gehört, wie die Lehrperson die Dinge darstellt, ob sie ernsthaft oder zynisch ist oder ob sie selber begeistert oder gelangweilt ist. Implizit meint alles beeinflussende Handeln, das moralrelevant an sich ist. Bei Damon (2008) finden wir dafür den Begriff «sense of purpose», der ausdrückt, dass man mit jedem Tun auch einen unsichtbaren Zweck vermittelt. Explizites Vermitteln von Werten bedeutet diese bewusst zu machen, bewusst die Qualität des menschlichen Handelns unter moralischen und sozialen Wertaspekten

zu betrachten. Dazu bedarf es des Wissens um eine Veränderung der Person im Wertgefüge (Neuweg, 2000; Oerter, 1997). Im öffentlichen Raum bedeutet Erziehung demnach auch immer einen Eingriff in das bisher geltende fragile Wertsystem. Das alles muss uns bewusst sein, wenn wir von Kompetenzprofilen für Lehrpersonen sprechen, die das Erzieherische betreffen.

Nichtsdestoweniger spricht man zu früh von den Grenzen, so früh, dass gar nicht mehr gesehen wird, dass das Erkennen der Grenzen gerade ein Teil der Kompetenzen und ihrer Beherrschung ausmacht. Zum Beispiel ist eine Grundlage für jeden erzieherischen Eingriff bedingungslose Anerkennung als ein zentrales Element; nur auf diesem ist es möglich zu fordern, dass andere nicht gequält, ausgelacht oder blossgestellt werden, dass man sich gegenseitig hilft und dass man aufhört, Unterschiede zu machen, wenn diese diskriminierend sind. Grenzen werden erst deutlich, wenn man handelt, also wenn man schmutzige Hände hat. Ein solcher Rahmen für Handeln bietet unter anderem das Konzept der Just Community. Denn bei der Just Community wird implizit erlebtes Wertwichtiges explizit ins Bewusstsein gekehrt. Ihre Stärke ist, dass das Gefühlte eine offene Sprache erhält. Es wird gehandelt.

4 Die Multireferenz des Erzieherischen am Beispiel der Just Community

Das Just Community-Modell kann aber auch ganz anders «geframt werden»: Man kann annehmen, dass es ein Ansatz zur kooperativen Generierung von moralischen, sozialen, quasi-politischen und konventionellen Regeln ist, dies mit der Absicht, dass die Beteiligung zur anerkannten und gefühlten Haftung (accountability) führt und damit auch die Einhaltung der gemeinsam bestimmten Regeln erhöht wird. Hier wird der homo fabricans, das Genetische betont. Die dazu notwendigen Kompetenzprofile sind umfassend: Themen werden meist aus in der Schule gemachten negativen Erfahrungen generiert, wie das Verschmieren der Schulhauswände, die Belästigung der Kleinsten durch Ältere oder mangelnde Teilnahme bei «freiwilligen» Projekten zur Schulökologie, um nur einige Beispiele zu nennen. Lehrpersonen müssen lernen, fruchtbar damit umzugehen, denn Schüler und Schülerinnen ärgern sich über solche misslichen Zustände und bringen Anträge ein, um gemeinsam etwas dagegen zu unternehmen. Die Frage lautet: Kann ich als Lehrperson das eigentliche Erziehungsziel der Schule, die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu guten Schul-, Gemeinde-, und Staatsbürgern und -bürgerinnen, erfüllen? Unter diesem Gesichtspunkt ist alles auf das Leben in Systemen gerichtet. Damit zusammen hängen die Entwicklung der Urteilsfähigkeit anhand realer Probleme des Schul- und Klassenlebens, das Verbessern des Urteils-Handlungs-Verhältnisses, das gemeinsame Entwickeln geteilter Normen und die damit bedingte Förderung der Partizipation, der Aufbau empathischer Fähigkeiten sowie das Ermöglichen von kommunitären Selbstwirksamkeitserfahrungen. Von der Lehrperson wird insbesondere gefordert, dass sie Präsupposition (Zu-Mutung) praktiziert und Gelegenheiten schafft, bei denen Lernende in die Rolle der anderen schlüpfen können,

dass sie die Anliegen der Lernenden ernst nimmt und sie in ihrer Person anerkennt. Plötzlich versteht man, dass die oben von Lehrpersonen genannten Kompetenzprofile vermutlich nicht hinreichend sind. Ausgedrückt in erzieherischen Kompetenzen könnte man festhalten, dass Lehrpersonen an Just Community-Schulen zusätzlich folgendes Kompetenzprofil erwerben müssen:

Lehrpersonen sind auch darin gefordert, dass sie am System eines schulübergreifenden Erziehungsprogramms, wie das der Just Community, aktiv teilnehmen und auf der Basis der Präsupposition (Zu-Mutung) alle Aufgaben und Verantwortungen neu verteilen. Eine Lehrperson muss Verantwortung abgeben und ertragen können, dass sie von Schülerinnen und Schülern überstimmt wird. Sie muss lernen, daran zu glauben, dass diese das Gute wollen und Gerechtigkeit schaffen. Dieser kontrafaktische Glaube gehört zur basalen Erziehungskompetenz.

In diesem Sinne sind Lehrpersonen auch gefordert, das gesamte Management der Schule mitzuverantworten. Programme wie Schools Matter, Just Community oder andere Modelle (Fend, 2006; Höffe, 1995) zeigen, wie das Ganze der Schule beeinflusst werden kann. Es bedarf also nicht bloss des Handelns in den Klassen, sondern man muss wissen, dass Kompetenzprofile auf unterschiedlichen Ebenen (siehe Abbildung 1) unterschiedliche Wirkungen und Reichweiten haben. Denn das erzieherische Tun kann sich – je nach Ausmass – auf vier Ebenen abspielen: auf der Schulebene, auf der Lehrerverbundsebene, auf der Klassenebene und auf der individuellen Ebene. Im Zusammenhang mit Forschungen zu Just Community-Schulen wurden bisher diese vier Ebenen noch wenig systematisch untersucht.

Auf Schulebene sind alle Beteiligten aufgefordert, zum Gelingen des Programms beizutragen. Keine Schule, die nur einen Teil dieses Programms realisiert hat, war je erfolgreich. Entweder werden die grundlegenden Konzepte, Prozesse und Programme von allen geteilt, von der Lehrerversammlung, vom Parlament aller Beteiligten der Schule

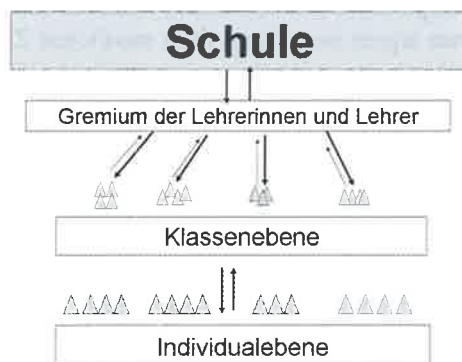


Abbildung 1: Multireferentialität von schulischen Kompetenzprofilen des Erzieherischen

(Schulleitung, Lehrpersonen, alle Schüler/Schülerinnen, Heilpädagoginnen, Sozialarbeiter, Hauswarte und auch Eltern etc.) oder aber es wird schwer sein, die Dynamik der ungelösten Probleme, das Lösen von Konflikten, die Stimulierung von helfendem Handeln, die Erziehung zur Freundlichkeit aufrechtzuerhalten. Schulreformen, wie sie die Just Community oder die Character Education-Bewegung in den USA darstellen, durchdringen das Netz aller Interaktionen in einer Schule in der Weise, dass eine teilweise oder halbwertige Beteiligung nicht möglich ist und meistens zum Untergang des Konzeptes führt. Besonders zentral ist die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, denn Aussenseiter gefährden die Realisierung des Modells. Das Gedankengut der Just Community hat demnach nicht nur Vorteile. Die Schule braucht eine gute Infrastruktur und genügend zeitliche Ressourcen. Die Begleitung des Lehrerkollegiums durch Fachpersonen ist aufwendig, denn das Lehrerkollegium muss mit dem Modell vertraut werden, und die Probleme, die jeweils bei Versammlungen aufkommen, müssen gemeinsam aufgearbeitet werden. Gleichzeitig ist starke Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums gefordert. Weiter muss der Zusammenhalt so stark sein, dass auch Krisen überwunden werden können. Ohne geteilte Normen (shared norms) im Lehrerkollegium ist die langfristige Realisierung des Schulprogramms «gerechte Schule» daher nicht möglich (Oser & Althof, 2001; Oser, Althof & Higgins D'Alessandro, 2008). Dort, wo es initiiert wird, besteht die Gefahr der Deregulierung durch Ablehnung des Symmetrie-Prinzips des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, also durch Überhandnehmen pseudodemokratischer Formen des nicht notwendigen Mitbestimmens über alles und jedes an der Schule. Aber diese Schwächen gehören zur Sache. Wer die Verantwortung für ein solches Schulmodell übernimmt, verpflichtet sich, das Nichtfunktionelle zu Lehr-Lernzwecken zu nutzen. Die Reflexion darüber, was wir – alle in der Schule – nicht wollen (Verschmieren der Wände), die Entscheidungsprozesse darüber, wie es zu unterbinden ist, das Durchdringen und Durchsetzen der Regel auf allen Ebenen, aber auch die Begründungskultur und das Verantwortlichmachen dafür, wenn es nicht klappt, sind dynamische Prozesse des Lernens an der (noch nicht) ethischen Lebenswelt, und Lehrpersonen müssen genau dieses kompetent ermöglichen.

Nun ist aber das Erzieherische nicht nur auf der Schulebene sowie der Ebene des Kollegiums notwendig, sondern auch auf Klassen- und Individualebene. Die entsprechenden Kompetenzen sind beziehungsintensiver, aber weniger weitreichend. Wenn die Lehrpersonen einen Schüler/eine Schülerin auffordern, schwächeren Kindern beim Lösen von Aufgaben zu helfen, so hat dies dahingehend einen Einfluss, dass damit der Wert des Unterstützens gestärkt wird. Die Frage nach erzieherischen Kompetenzen von Lehrpersonen stellt sich demnach nicht übergreifend, sondern raumnah und unmittelbar. Auf Individual- und Klassenebene gehen erzieherische Kompetenzprofile alle Lehrpersonen unabhängig der Schule als Ganzes klassenspezifisch an (adaptiert auf das jeweilige Entwicklungsniveau der Schüler). Dieser Unterschied ist bedeutungsvoll, weil die Reichweite je anders ist. Auch wenn sich die Ebenen durchdringen und gegenseitig beeinflussen.

5 Erzieherische Kompetenzen von Lehrpersonen auf Individual- und Klassenebene

Die Frage, die wir im letzten Teil dieses Aufsatzes stellen, richtet sich auf bisherige Formulierungskataloge von Lehrpersonen-Kompetenzprofilen und zwar unabhängig von Just Community-Schulen. Ob Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag den Erwerb erzieherischer Kompetenzen ebenfalls als relevant ansehen, ist nicht eindeutig. Zwei Studien, die zu Lehrerstandards (Oser & Oelkers, 2001) beziehungsweise Kompetenzprofilen von Berufsfachschullehrpersonen (Heinzer, Oser & Salzmann, 2009; Oser, Curcio & Düggele, 2007) durchgeführt wurden, sollen kurz ins Auge gefasst werden. Mit Hilfe des Quasi-Delphi-Verfahrens – einem bottom-up orientierten Verfahren – wurden in enger Zusammenarbeit mit den Akteuren im Feld (Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen) 88 Standards (Oser & Oelkers, 2001) für Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I respektive 45 Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen (Heinzer, et al., 2009) formuliert und empirisch mittels einer grösser angelegten quantitativen Studie evaluiert. Der Unterschied in der Begrifflichkeit beruht darauf, dass die 88 Standards bezüglich der Verarbeitungstiefe gemessen wurden (Oser, 2001), während die Messung der Qualität der Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen nur in einigen Fällen wie Gruppenunterricht (Oser & Heinzer, 2009), darbietender Unterricht (Oser & Salzmann, 2008), Frage-Antwort-Unterricht und fördernd Feedback geben (Oser, Salzmann & Heinzer, 2009) erfolgte. Eine Analyse der Kompetenzprofile respektive Standards zeigt, dass Lehrpersonen, wie wir oben ausgeführt haben, neben Unterrichtskompetenzen auch Erziehungskompetenzen benötigen und diese selber in die Diskussion einbringen (Tabelle 1).

Die Analyse der 45 Kompetenzprofile respektive der 88 Standards zeigt, dass erzieherische Kompetenzprofile durchaus mitberücksichtigt wurden, wenn auch unsystematisch. Die Gegenüberstellung der erzieherischen Standards beziehungsweise Kompetenzprofile verdeutlicht, dass sich trotz unterschiedlicher Schulstufe (Volksschule und Berufsfachschule) viele Ähnlichkeiten finden. Fünf der neun aufgelisteten Kompetenzprofile beziehungsweise Standards haben einen ähnlichen inhaltlichen Bezug. Die hier formulierten Kompetenzen sind auf zweierlei Weise relevant, einerseits sind es Kompetenzen, die auch in Just Community-Schulen von Lehrpersonen gefordert sind, aber dafür nicht genügen würden; dafür sind sie andererseits unabhängig von einem solchen Schulmodell. Denn jede Lehrperson muss erzieherische Intentionen verwirklichen, unabhängig des Alters der Schülerinnen und Schülern. Bei Berufsfachschülern bezieht sich beispielsweise der Aufbau von moralischen, politischen und sozialen Werten stärker auf die Berufswelt als bei Grundschülerinnen und Grundschülern, dennoch sind die Lehrpersonen beider Schulstufen aufgefordert, sich dieses Kompetenzprofil anzueignen. Selbstverständlich handelt es sich hierbei um eine erste Ableitung wesentlicher Kompetenzen ausgehend von Erziehungssituationen, die Lehrpersonen in ihrem täglichen professionellen Handeln erleben. Damit sind wir allerdings noch weit weg von einer entsprechenden Systematisierung sowie von einer internationalen, verglei-

Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln

Tabelle 1: Überblick über die Standards und Kompetenzprofile, die den Erziehungsaspekt der Lehrertätigkeit betonen

Nr	88 Standards für Lehrpersonen (Oser, 2001, S. 230ff.)	45 Kompetenzprofile für Berufsfachschullehrpersonen (Helzner, Oser & Salzmann, 2009)
	Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (i. LL) gelernt, ...	
1	... wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt).	B1.4: Die Lehrperson kann eine optimale Haltung in den Unterricht einbringen und Lernende ermutigen. Sie kann positive Erwartungen verbal und nonverbal sichtbar machen.
2	... wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe.	B2.4: Die Lehrperson nimmt Situationen wahr, in denen Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl etc.) geschehen. Sie kann den Unterricht unterbrechen und verschiedene Formen der Lösung anstreben (Durchgreifen, Runder Tisch, Mediation etc.).
3	... wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann.	B2.2: Die Lehrperson kann das prosoziale Verhalten (Helfen, Unterstützen, Beistehen etc.) fördern. Sie ist sich ihrer Rolle als Modell bewusst und setzt diese gezielt ein.
4	... wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen.	B2.5: Die Lehrperson kann bei Konflikten (aggressives Verhalten zwischen Lernenden, Mobbing, Angriffe auf die Lehrperson etc.) die Konfliktstruktur erkennen und in autonomer Weise oder in Zusammenarbeit mit den Lernenden verschiedene Methoden zur Lösung des Konfliktes anwenden.
5	... professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln (Teilnahme an Schulreformen, Gerechten Schulgemeinschaften etc.) und zu realisieren.	D1.3 Die Lehrperson kann die Konzepte der Schule und des Unterrichts informell und formell im Rahmen von Eltern-Lehrmeister-Abenden, Exkursionen und Projektpräsentationen vertreten.
6	... Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen.	B2.1 Die Lehrperson kann Lernende aus anderen Kulturen nach verschiedenen Modellen und Vorstellungen in ihrer Integration unterstützen.
7	... wie ich die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen kann, Freundschaften aufzubauen.	
8	... wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können.	
9	... durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben zu können. (G4)	
10		B2.3: Die Lehrperson kann den Wertaspekt in moralischen, politischen, sozialen, religiösen und ästhetischen Bereichen herausheben, bearbeiten und einen positiven Beitrag zur Wertbildung der Lernenden leisten.
11		B1.3: Die Lehrperson kann Regeln für das Arbeiten im Klassenzimmer aufstellen und durchsetzen.

chenden Wirkungsanalyse. Dennoch betonen die beiden zitierten Studien die Wichtigkeit der Berücksichtigung solcher erzieherischen Kompetenzen. Von Bedeutung ist auch, dass alle diese hier genannten Kompetenzen im positiven Sinne didaktisierbar sind und von angehenden Lehrpersonen gelernt werden können.

6 Zur Aufgabe von Lehrerbildungsinstitutionen

Zurzeit fehlt ein Forschungsprogramm zur Entwicklung einer Systematik von erzieherischen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen und Ausbildnern bzw. Ausbilderinnen, aber auch zur Validierung jedes einzelnen von ihnen. Kompetenzprofile des Erzieherischen können erworben werden; aber dazu benötigt man den Zugang von unten (bottom up approach) und «opportunities to learn» (OTL). Diese bestehen darin, dass man in Situationen versetzt wird, wo Handeln «notwendig» ist, dieses zugleich aus pädagogischer und psychologischer Sicht begründet werden muss. Es ist etwas anderes, ob in Lehrerbildungsinstitutionen gefordert wird, dass fachdidaktische Standards wie das Einführen der Lernenden in eine Rechnungstechnik entwickelt werden müssen, oder ob man lernt, wie bei Jugendlichen, die z. B. eine Just Community-Versammlung leiten, die Achtung für Mitmenschen unterschiedlicher kultureller Hintergründe und beider Geschlechter gefördert werden kann. Während das Erstere durch die Notwendigkeit der Zielerreichung, das Material und die Aufgaben bestimmt wird, auch die Methode der Vermittlung daran angebunden wird und der Wissenseffekt stets bei den Lernenden direkt gemessen werden kann, liegen beim zweiten die Dinge anders. Auf der einen Seite muss gelernt werden, einen Unterbruch zu bewerkstelligen, Forderungen zu stellen und zugleich positive Zu-Mutung zu praktizieren. Man muss lernen, mit Autorität Respekt zu verlangen und zugleich die Chance zu geben, das geforderte Verhalten beziehungsweise die gewünschte Haltung auszuprobieren. Das ist das spannungsreiche Unterfangen, das sich an Normen orientiert und diese zugleich selber setzt, das urteils-schärfend wirkt und zugleich Sensibilitäten der Anerkennung und der Teilnahme am Kinde oder am jungen Menschen einfordert, das sich niemals damit zufrieden gibt, die Dinge geschehen zu lassen, sondern zielfordernd handelt, das den Willen transparent macht, eine Einstellung und Verhalten zu reflektieren und zu verändern.

Unsere Empfehlung lautet, dass Lehrerbildungsinstitutionen erzieherische Kompetenzprofile genau so trainieren und über filmische und situative Ereignisse Handlungsmuster erarbeiten sollten wie fachliche oder fachdidaktische. Dazu wäre es notwendig, diese zu erarbeiten und systematisch zu ordnen, was wir in vorliegendem Artikel erst im Ansatz versucht haben. Wenn aber Reformprojekte wie die Just Community-Bewegung eingefordert werden, dann wäre es wünschenswert, die notwendigen Könnensvoraussetzungen, eben die entsprechenden Kompetenzprofile, zu explizieren. Erziehung im Sinne der Charaktererziehung ist einerseits auf den Zufall des täglichen Schullebens und den darin ermöglichten Begegnungen angewiesen. Aber aus dieser Tatsache zu schliessen, man könne auch die Kompetenzprofile, ihre Entwicklung und das entspre-

chende Training der Lehrpersonen dem Zufall überlassen, ist andererseits ein Trugschluss. Es bedarf schon eines besonderen Könnens, um zu sehen, dass alles, was interaktiv brüchig ist, den fruchtbaren Boden für erzieherisches Eingreifen darstellt. Dieses Eingreifen im schulischen Feld kann höhere oder tiefere Qualität haben, kann fruchtbar oder nicht fruchtbar, wirkungsvoll oder nicht wirkungsvoll, zielorientiert oder nicht zielorientiert sein, alles Eigenschaften, welche die Qualität von Lehrer-Kompetenzprofilen ausmachen. Es wäre eben die Aufgabe von Lehrerbildungsinstitutionen, angehenden Lehrpersonen zur Reflexion über solche Qualitätsunterschiede anzuregen.

Dazu drei Koordinaten: Erstens, wer beginnt, erzieherische Kompetenzprofile für Lehrpersonen zu entwickeln und daraufhin zu trainieren, muss ein grosses Stück Entwicklungspsychologie mitbringen. Es ist ein Unterschied, ob man einer Fünfjährigen oder einer Adoleszenten ein Feedback gibt. Zweitens, es gibt Bereiche, die völlig unterschiedliche Verpflichtung nach sich ziehen und auch unterschiedlich didaktisch erarbeitet werden müssen. Dazu sind die Arten von Domänen (Domain Specificity von Nucci, 2006) bedeutungsvoll. Freundlich sein (sozial) hat eine andere Valenz als gerecht sein (moralisch), jemandem helfen (pro-sozial) wiederum eine andere als eine auferlegte Aufgabe mit Durchsetzungsvermögen erfüllen (politisch). Drittens ist es von Bedeutung, dass nach ca. 30 Jahren gegen die Luhmannsche These des sogenannten Technologie-Defizits in der Erziehung (Luhmann, 2002; Luhmann & Schorr, 1982, 1988) Widerstand aufgenommen wird. Heute steht uns im schulischen Bereich ein grosses Handlungswissen zur Verfügung, nur schon, was das Klassenmanagement und Disziplinfragen im Emergency-Room Klasse (Biedermann, 2011) anbelangt. Man muss dieses Wissen ethnografisch d.h. von unten her entdecken und systematisieren. Man muss es filmen und entsprechende Handlungstheorien damit verbinden. Man sollte Pools von filmisch festgehaltenen, pädagogisch schwierigen Handlungssituationen und Fehlern anlegen, die für die Ausbildung Verwendung finden könnten. Warum muss alles, was Lehrpersonen über Jahre mit so vielen Schwierigkeiten erlernt haben, jedes Mal für die nächste Generation verloren gehen. Zwar sollten wir nicht vergessen: «Was weiss man schon, wenn das Wissen nicht zur eigenen Erfahrung wurde?» (unbekannt). Durch einen solchen Pool könnte – was Pellegrino (2010) schon jetzt zeigt – dieser Prozess wesentlich beschleunigt werden können.

Literatur

- Althof, W.** (2003). Implementing «Just and Caring Communities» in Elementary Schools: A Deweyan Perspective. In W. Veugelers & F. Oser (Hrsg.), *Teaching in Moral and Democratic Education* (S. 153–172). Bern: Peter Lang.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 9 (4), 469–520.
- Beglinger, M.** (2010). In der Falle: Wie die Schule von Reformwahn und Bildungsbürokratie erdrückt wird. 19, <http://dasmagazin.ch/index.php/in-der-falle/> [05.09.2010].
- Berkowitz, M. W. & Schwatz, M.** (2006). Character Education. In G. E. Bear & K. M. Minke (eds.), *Children's needs III: Development, Prevention and Intervention* (pp. 15–28). Bethesda: NASP.

- Biedermann, H.** (2011). *Gebrochene Übergänge. Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit*. Habilitationsschrift. Universität Fribourg: Eingereicht.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. et al.** (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 181–209). Weinheim: Beltz.
- Buber, M.** (1953/2000). *Reden über Erziehung* (10. Auflage). Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus.
- Character Education Partnership.** (2004). *National Schools of Character: Award-Winning Practices*. Washington: Character Education Partnership.
- Damon, W.** (2008) *The Path to Purpose: Helping our Children find the Calling in Life*. New York: The Free Press.
- Dewey, J.** (1939). *The School and Society*. Chicago: University Press of Chicago.
- Eckensberger, L. H. & Burgard, P.** (1986). *Zur Beziehung zwischen Struktur und Inhalt in der Entwicklung des moralischen Urteils aus handlungstheoretischer Sicht*. Arbeiten der Fachrichtung Psychologie Nr. 77, Universität des Saarlandes.
- Eisenberg, N.** (2006). Prosocial behavior. In G. E. Bear & K. M. Minke (eds.), *Children's needs III: Development, Prevention and Intervention* (pp. 313–324). Bethesda: NASP.
- Eibot, Ch. & Fulton, D.** (2005). *The International School Culture. Building Excellence in Academics & Character*. Denver: Office of Character and School Culture.
- Ernst, H.** (2001). *Das Berufsethos des Lehrers. Diskussionsgrundlagen und Regeln edukativer und re-educativer Schulentwicklung*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Fend, H.** (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fenstermacher, G. D.** (1994). *The Absence of Democratic Educational Ideals from Contemporary Educational Reform Initiative*. Paper presented at the Elam Lecture presented at the EDPRESS, Chicago.
- Frey, A. & Balzer, L.** (2005). Der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Theorien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von beruflichen Kompetenzen* (S. 31–56). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Giesecke, H.** (1997). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Heinzer, S., Oser, F. & Salzmann, P.** (2009). Zur Genese von Kompetenzprofilen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 28–55.
- Höffe, O.** (1995). Individuum und Gemeinsinn. *NZZ Internationale Ausgabe*.
- Hoffman, D. & Uhle, R.** (Hrsg.). (2004). *Utopisches Denken und pädagogisches Handeln: Untersuchungen zu einem ungeklärten Verhältnis*. Hamburg: Kovac.
- Kade, J. & Seitter, W.** (2005). Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (2. Auflage, S. 50–72). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kluchert, G.** (1999). Der Oberschullehrer als Aktivist. Die Neubestimmung der Berufsrolle in der Sowjetischen Besatzungszone und frühen DDR. In H. J. Apel, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung Pädagogischer Berufe im Historischen Prozess* (S. 234–253). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kohlberg, L.** (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie* (S. 25–43). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M. & Klusmann, U.** (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 68–86.
- Lesch, W.** (2006). Ethos. In J.-P. Wils & C. Hübenenthal (Hrsg.), *Lexikon der Ethik* (S. 92–95). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lind, G.** (2010). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralentwicklung und -erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 285–302). München: Juventa.

Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln

- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, H. (2008). Im Gespräch mit Meinert Meyer: Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 77–86.
- Neuweg, G. H. (2000). Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 28 (3), 197–217.
- Neuweg, G. H. (2010). *Das Wissen der Wissensvermittler*. Im Druck.
- Nucci, L. (1984). Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21, 367–378.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2006). Classroom management for moral development. In C. Evertson & C. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: research, practice & contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Nucci, L. (2008). The domains of social reasoning: How we think about right and wrong and why it matters to parents. In D. Streight (ed.), *Parenting for character: Five experts, five practices* (pp. 76–88). Portland, OR: Council on Spiritual and Ethical Education Publications.
- Oerter, R. (1997). Beiläufiges Lernen – nur eine beiläufige Angelegenheit? In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 238–153). Bern: Huber.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Oser, F. (2000). Erziehung aus wissenschaftlicher Sicht. In R. Steiger (Hrsg.), *Erziehung - ausgedient oder neu entdeckt?* (S. 21–42). Frauenfeld: Verlag Huber.
- Oser, F. (2001a). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63–92). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. (2001b). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F. (2008). Zu-Mutung: Ein pädagogisches Kompetenzprofil. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Zeitgemässe Führung – zeitgemässer Unterricht* (S. 67–80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oser, F. (2009). The Just Community Approach to Political Thinking: Towards a New Model of Civic Education in Schools. In M. Martens, U. Hartmann, M. Sauer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Interpersonal Understanding in Historical Context* (S. 1–18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233–268). Weinheim: Beltz.
- Oser, F., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community Approach to Moral Education: System Change or Individual Change? *Journal of Moral Education*, 37 (3), 395–415.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (1), 14–26.
- Oser, F. K., & Heinzer, S. (2009). Die Entwicklung eines Qualitätskonstrukts zur advokatorischen Erfassung der Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 168–179). Weinheim: Beltz.

- Oser, F. & Oelkers J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F. & Salzmann, P. (2008). Darbietender Unterricht – eine Unterrichtsmethode, die viele Kompetenzen erfordert. *folio*, (5), 36–39.
- Oser, F., Salzmann, P. & Heinzer, S. (2009). Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1 (1), 71–91.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S. (2010). *TEDS-M: Deutschschweizer Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Online unter: <http://www.teds-m.ch/>
- Pellegrino, J. W. (2010). Making the invisible visible: Conditions for the early learning of science (Project developed in: Linking Cognitive and Developmental Research and Theory to Problems of Educational Practice: A Consideration of Agendas and Issues). In N. L. Stein & S. Raudenbush (Eds.), *Developmental science goes to school*. New York: Taylor & Francis.
- Potter, B. G., Gibbs, J. C., & Goldstein, A. P. (2001). *The EQUIP implementation Guide*. Champaign: Research Press.
- Selman, R. L. 1984. *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sherman, S. (2006). Moral Dispositions in Teacher Education: Making Them Matter. *Teacher Education Quarterly, Spring*, 33 (4), 41–57.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Leadership*, 15, 4–14.
- Stichweh, R. (1996). Profession in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Strake, G. A. & Lenz, K. (2003). Bestimmungsfaktoren fachkompetenten Handelns kaufmännischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Pilotstudie. *Empirische Pädagogik*, 17 (2), 217–235.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Traianou, A. (2007). *Understanding teacher expertise in primary science*. Rotterdam: Sense.
- Tugendhat, E. (1986). *Probleme der Ethik*. Ditzingen: Reclam.
- Watson, M., Battistich, V. & Solomon, D. (1997). Enhancing students' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27 (7), 571–586.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 46–65). Bern: Hogrefe & Huber.
- US Department of Education. (2007). *Mobilizing for Evidence-Based Character Education. No Child left behind*. Washington: Education Publications Center.

Autor und Autorin

Fritz Oser, Prof. Dr., fritz.oser@unifr.ch

Sarah Heinzer, sarah.heinzer@unifr.ch

beide: Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften, Rue de Faucigny 2, 1700 Fribourg

Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern

Walter Herzog

Zusammenfassung In dem Beitrag werden begriffliche und theoretische Argumente für zwei Thesen vorgebracht. Erstens bildet die Erziehung einen unverzichtbaren Teil des Berufsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern. Zweitens kann die Erziehung nicht als eigene Kompetenz des Lehrerhandelns ausgewiesen werden; sie bildet vielmehr einen Aspekt verschiedener Tätigkeiten von Lehrpersonen. Die Thesen werden in Bezug auf das soziale Substrat des Unterrichts konkretisiert.

Schlagworte Lehrerberuf, Erziehung, Erziehungskompetenz, Unterricht

Education, yes, educational competence, no. A conceptual and theoretical analysis of the educational mission of teachers

Abstract In this review conceptual and theoretical arguments for two theses are put forward. Firstly, education is clearly an indispensable part of the professional responsibility of teachers. Secondly, education should not be identified as a separate competence when related to teacher activity but constitutes one aspect of various teacher activities. The theses will be specified in terms of the social substratum of education.

Keywords teacher profession, educational competence, education

Kompetenz ist zu einem schillernden Begriff geworden. Obwohl eine allgemein akzeptierte Definition fehlt, scheint in Sachen Bildung und Erziehung mittlerweile fast alles als Kompetenz daherkommen zu können. Vor allem in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden Listen von Kompetenzen gehandelt, ohne dass wirklich klarer wird, was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten (vgl. Prondczynsky, 2001). Indem man den Kompetenzen Standards zuordnet, werden sie zu administrativen Steuerungsinstrumenten, mit denen sich die Technologisierung von Schule und Unterricht vorantreiben lässt (vgl. Herzog, 2007, 2008, 2010). Ist es angesichts dieser Entwicklungen angezeigt, nun auch noch den Erziehungsbegriff als Kompetenz auszugeben?

Ich bezweifle dies, ohne bestreiten zu wollen, dass Lehrkräfte einen Erziehungsauftrag haben. Meine Zweifel haben wesentlich mit dem Begriff der Erziehung zu tun, auf den ich daher als Erstes etwas näher eingehe (1). Danach versuche ich herauszuarbeiten, wie die Erziehung in das Lehrerhandeln eingebunden ist (2). Anhand dreier Beispiele zeige ich, dass empirisch begründete Kompetenzkataloge des Lehrerhandelns die Er-

ziehung ausdrücklich nicht abdecken (3). Schliesslich lege ich dar, wie aus dem Verständnis des Unterrichts als System sozialer Interaktionen eine plausible Interpretation des Erziehungsauftrags der Lehrerinnen und Lehrer hervorgeht (4).

1 Probleme des Erziehungsbegriffs

Insofern der Kompetenzbegriff mittlerweile in aller Pädagogen und Pädagoginnen Munde ist, kann es nicht erstaunen, wenn sich auch ein Erziehungsratgeber dem Trend anschliesst und mit dem lapidaren Titel «Erziehungskompetenz» aufwartet (Fuhrer, 2007). Allerdings wendet sich dieses Buch nicht an Lehrkräfte, sondern an Eltern. Und in vielen anderen Fällen, wo der Begriff verwendet wird, scheint es gleich zu sein. Das Feld der praktizierten Erziehungskompetenz ist die Familie, die auch in der einschlägigen pädagogischen Literatur als natürlicher Ort der Erziehung erscheint. Was für einen Sinn ergibt es dann, wenn von Lehrkräften Erziehungskompetenz verlangt wird? Geht es in der Schule nicht um etwas ganz anderes, nämlich um Unterricht?

Schaut man sich die Definition, die Fuhrer (2007) für den Begriff der Erziehungskompetenz gibt, etwas genauer an, so ist man fast gewillt, die Frage wieder zurückzunehmen. Eltern mit Erziehungskompetenz werden nämlich umschrieben als Väter und Mütter, «die ihre Kinder lieben, die mit klaren, erklärbaren und flexiblen Regeln, mit der Ermöglichung altersgerechter Anregungen und durch die Förderung des kindlichen Strebens nach Autonomie Einfluss nehmen» (ebd., S. 11 f.). Gibt es etwas an dieser Definition, das nicht auch auf das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern – und zwar auf deren *Unterrichtshandeln* passen würde? Wenn *dies* Erziehungskompetenz ist, dann liesse sich die Akte gleich wieder schliessen. Doch so einfach wollen wir es uns nicht machen.

Wenn es um das Verhältnis von Unterricht und Erziehung geht, ist eine kurze Vergewisserung bei Herbart immer empfehlenswert. Dieser schreibt in seiner *Allgemeinen Pädagogik*, dass er keinen Begriff von Erziehung habe ohne Unterricht, so wie er umgekehrt auch keinen Unterricht kenne, der nicht erzieht (Herbart, 1964a, S. 10). Herbart spricht von der «Erziehung *durch Unterricht*» (ebd., S. 11) und meint, der Unterricht bilde ein Erziehungsmittel. Das würde heissen, dass es einen erziehungsfreien Unterricht nicht geben kann, während sich Herbart das Gegenteil, nämlich eine Erziehung *ohne Unterricht*, zumindest vorstellen kann. Eine unterrichtsfreie Erziehung mag es nämlich in den Familien geben, obwohl wir gleich beifügen sollten, dass vermutlich in den meisten Familien sehr wohl auch unterrichtet wird, dann nämlich, wenn den Kindern nicht nur moralische Lektionen erteilt werden, sondern wenn ihnen von Mutter oder Vater echtes Wissen und Können beigebracht wird.

Das aber heisst, dass die Unterscheidung von Unterricht und Erziehung analytischer Art ist. Empirisch ist es alles andere als einfach, im konkreten Fall einer Eltern- oder

Lehrerhandlung zu sagen, was genau vorliegt: Erziehung oder Unterricht. Ausgedrückt in der Sprache der Logik, haben wir es mit *intensionalen* Begriffen zu tun, deren (extensionale) Referenz gelinde gesagt unklar ist. Ob Erziehung stattfindet, lässt sich nicht im gleichen Sinne konstatieren, wie man wahrnehmen kann, dass ein Pferd Rennen im Gang ist. Wir können auch nicht auf Erziehung oder Erziehungsereignisse hinweisen, indem wir unseren Zeigefinger ausstrecken. Erziehung ist nichts, was sich vor unseren Augen oder Ohren abspielt; sie lässt sich weder einfach beobachten, noch kann man sie begrifflich durch eine ostensive Definition einführen. Erziehung ist ein Abstraktum, das konkret in äusserst verschiedenen Formen realisiert werden kann.

Nun macht Herbart (1964a) durchaus einen Vorschlag, wie sich Unterricht und Erziehung begrifflich unterscheiden lassen: «Beim Unterricht gibt es allemal etwas *Drittes*, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungsorgen liegt dem Erzieher *unmittelbar* der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken habe» (ebd., S. 110f.).¹ Der Unterricht beruht auf einer dreistelligen Relation: Lehrperson, Schülerin/Schüler und Sache (didaktisches Dreieck), während der Erziehung lediglich eine zweistellige Relation (pädagogisches Verhältnis) zugrunde liegt. Letztere bildet zudem einen Teil von Ersterem, womit deutlich wird, dass Unterricht und Erziehung – logisch gesehen – implikativ zueinander stehen: Das pädagogische Verhältnis ist ein Teil des didaktischen Dreiecks.

Zwar könnte man versuchen, Herbarts Unterscheidung weiter zu spezifizieren. Man könnte beispielsweise die Erziehung begrifflich auf moralische Erziehung einengen, während dem Unterricht rein kognitive Aufgaben zugewiesen werden. Das ist durchaus gängige definitorische Praxis in der Erziehungswissenschaft (vgl. Abschnitt 4), ändert aber nichts daran, dass wir es mit intensionalen Bedeutungen zu tun haben. Denn auch auf den Unterricht können wir nicht zeigen, um einem Fremdling – beispielsweise einem Marsmenschen – begreiflich zu machen, was wir meinen, wenn wir von Unterricht reden.

Das gilt auch dann, wenn wir den Erziehungsbegriff in seiner Bedeutung nicht verengen, sondern erweitern. Wie beispielsweise bei Brezinka (1981), der jede Art von positiv bewerteter Veränderung von Dispositionen Erziehung nennt. Seine Definition der Erziehung lautet: «Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten» (ebd., S. 95). Ausschlaggebend für den Erziehungsbegriff ist gemäss Brezinka die *Absicht*, einen anderen Menschen zu erziehen. Erzieherische Handlungen zeichnen sich gegenüber nicht erzieherischen Handlungen «allein durch das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden

¹ Die Herbart-Zitate wurden sprachlich leicht modernisiert.

aus» (ebd., S. 96). Ob die Erziehung auch Wirkungen hat, spielt für den *Begriff* der Erziehung laut Brezinka keine Rolle (vgl. Herzog, 1988).

Damit wird umso deutlicher, dass der Erziehungsbegriff kein empirischer Begriff ist, denn wie wollte man es anstellen zu beobachten, dass einer die Absicht hat, einen anderen zu erziehen? Begrifflich entzieht sich die Erziehung den Prozeduren einer empirischen Wissenschaft. Erziehung findet – etwas salopp gesagt – nicht in der Realität, sondern im Kopf statt – in den Köpfen derer, die in Betracht ziehen, andere zu erziehen.

Auch wenn wir die Erziehung als *Paradoxie* bezeichnen – weil durch kausale Einwirkung (Fremdbestimmung) Freiheit (Selbstbestimmung) erzeugt werden soll (vgl. Schäfer, 2005, S. 96 ff.) – ist schwer zu erkennen, wie sich daraus ein empirisch fassbarer Gegenstand für eine Wissenschaft oder eine messbare Kompetenz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergeben könnte. Paradoxien entziehen sich der Operationalisierbarkeit genauso wie Absichten. Als Wirklichkeit scheint die Erziehung jenseits imaginärer Bezugspunkte nicht identifizierbar zu sein. Wer am Realismus nicht sowieso schon längst verzweifelt ist, wird es spätestens tun, wenn er ernsthaft nach der Referenz des Erziehungsbegriffs sucht.

Für das Konzept der Erziehungskompetenz hat dies nichts Gutes zur Folge. Denn als Kompetenz müsste die Erziehung empirisch fassbar sein, damit ihr Standards und eine messbare Abfolge von Stufen zugewiesen werden könnten. Doch genau dies scheint der Erziehungsbegriff nicht zuzulassen. Von einer imaginären oder paradoxen Kompetenz kann man sich schwer vorstellen, wie darin Expertise erlangt werden könnte.

Zweifellos glauben wir alle, sehr wohl zu wissen, was Erziehung ist. Denn alle sind wir davon überzeugt, erzogen worden zu sein. Es gibt daher eine Vielzahl von *Beispielen* für das, was wir unter Erziehung verstehen, aber jeder hat sein eigenes Beispiel. Beispiele reichen nicht hin, um einen Begriff festzulegen. Auch wenn wir zu wissen glauben, worauf der Begriff der Erziehung referiert, fehlt uns trotzdem eine *Definition* von Erziehung als *empirische* Grösse. Erziehung referiert zwar nicht auf nichts, aber auf zu vieles, als dass uns eine Festlegung ihres Begriffsumfangs möglich wäre.

2 Erziehung – verborgen in der Lehrertätigkeit

Die Erziehung bildet gewissermassen die Achillesverse der Erziehungswissenschaft. Denn obwohl sie der Disziplin ihren Namen gibt, scheint sie empirisch nicht fassbar zu sein. Damit stellt sich die Frage, was gemeint sein könnte, wenn den Lehrerinnen und Lehrern ein Erziehungsauftrag zugeteilt wird. Dieser Frage möchte ich als Nächstes nachgehen. Nehmen wir zum Einstieg die schon fast klassische Systematik der Lehreraufgaben des Deutschen Bildungsrats (1972). Danach bemisst sich, was Lehrerinnen

und Lehrer tun, nach fünf Kategorien, nämlich: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Die als primär bezeichnete Aufgabe des Lehrens besteht im «Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten» (ebd., S. 217). Von der Erziehungsaufgabe heisst es, sie sei von der Lehraufgabe nicht zu trennen, sondern in deren Ausübung «mit zu verwirklichen» (ebd., S. 218 – Hervorh. W.H.). Ihr Ziel liege in der Entfaltung und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler. Erreichbar sei das Ziel nur, wenn die Lehrperson hierfür ein persönliches Beispiel gebe. Damit bestärkt der Deutsche Bildungsrat, dass die Erziehung keinen eigenen Handlungsbereich des Lehrerberufs darstellt, sondern in andere berufliche Tätigkeiten eingebunden ist. Denn als Beispiel oder Vorbild kann eine Lehrkraft nicht von sich aus wirken; vielmehr muss sie von den Schülerinnen und Schülern als solches gewählt werden (vgl. Herzog, 2002).

Erziehung wird vom Deutschen Bildungsrat (1972) – anders als von Brezinka (1981) – nicht *intentional*, sondern *funktional* verstanden, als das, was unvermeidlicherweise *auch* geschieht, wenn unterrichtet wird. Andere verwenden dafür den Begriff der Sozialisation, weshalb wir eine Metapher von Luhmann (2002) aufnehmen können, die dieser für das Verhältnis von Erziehung und Sozialisation gewählt hat. Bei allem, was eine Erzieherin bzw. ein Erzieher oder eine Lehrperson *intentional* tut, läuft nebenher, gleichsam *orthogonal* zum pädagogischen Handeln, Sozialisation als ungesteuerter Prozess mit (ebd., S. 79 f.). Übersetzt in die Sprache von Unterricht und Erziehung, könnten wir sagen: Nicht das Handeln der Lehrperson erzieht, sondern das *Interaktionssystem Unterricht*, in dem die Lehrkraft (nur) einen Teil bildet, hat erzieherische Wirkungen. Erziehung *vermeiden* zu wollen, käme demnach einem Kampf gegen Windmühlen gleich. Luhmann (2002) spielt auf den heimlichen Lehrplan (*hidden curriculum*) an, der fast ausnahmslos erzieherische Ziele von Schule und Unterricht beinhaltet. Aber auch der offizielle Lehrplan ist nicht frei von Zielen, die wir erzieherisch nennen würden. Mehr noch, im Bereich der schulischen Lernziele ist es oft gar nicht möglich, zwischen Erziehungs- und Unterrichtszielen klar zu unterscheiden. So insbesondere, wenn es um überfachliche Kompetenzen geht, wie kritisches Denken, selbstreguliertes Lernen, Mündigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Problemlösefähigkeit, Kreativität, Selbstvertrauen, Leistungsbereitschaft, Beharrungsvermögen, Teamfähigkeit etc. Oder denken wir einfach an die beliebte Trias von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Wer wollte sagen, das eine sei ein Erziehungs- und das andere ein Unterrichtsziel?

Es wäre daher absurd, die Erziehung – unter dem Hinweis, sie sei «eigentlich» Aufgabe der Familie – aus der Schule verbannen zu wollen. Lehrerinnen und Lehrer, die darauf pochen, ihr «Kerngeschäft» liege im Unterricht, erweisen sich als schlecht informiert über ihren Beruf. Denn zu erziehen ist schlicht unvermeidlich, wenn man unterrichtet. Gerade weil die Erziehung *extensional* schwer fassbar ist, klammert sie sich an das Unterrichtshandeln, von dem sie faktisch nicht abgelöst werden kann. Lehrpersonen üben sehr wohl eine erzieherische Funktion aus, die aber, wie der Deutsche Bildungsrat (1972) zu Recht feststellt, immer eingebettet ist in andere ihrer Tätigkeiten.

Ein neueres Beispiel dafür, wie die Erziehung in den Tätigkeitskatalog von Lehrpersonen aufgenommen wird, gibt das *Handbuch Lehrerbildung* von Blömeke, Reinhold, Tulodziecki und Wildt (2004). Der sechste Teil des Handbuchs ist überschrieben mit «Lehrerausbildung aus der Perspektive beruflicher Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern». Darin finden sich fünf Einträge, nämlich: Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, Diagnose und Beurteilung, Erziehung, Beratung sowie Mitwirkung an der Schulentwicklung. Auch hier liest man im Eintrag «Erziehung», die damit verbundenen Aufgaben stünden für Lehrerinnen und Lehrer «im Kontext anderer schulischer Aufgaben» (Garz, 2004, S. 511) – verwiesen wird auf Unterrichten, Beraten, Diagnostizieren und Beurteilen (nur gerade auf die Schulentwicklung wird *nicht* verwiesen) – und seien «zum Teil mit ihnen verbunden» (ebd.). Der Autor betont, dass die Erziehung keinen eigenen Tätigkeitsbereich umfasse, sondern «erzieherische Anteile» (ebd., S. 513) in verschiedenen Lehrerhandlungen enthalten seien.

Wenn wir zu einigen weiteren Beispielen übergehen, fällt auf, dass in neueren Auflistungen der Lehrertätigkeit die Erziehung seltener erwähnt wird. So schlüsselt Bauer (1998) das pädagogische Handlungsrepertoire einer Lehrperson nach fünf Dimensionen auf: soziale Strukturen bilden, Interagieren, Kommunizieren, Gestalten und Hintergrundarbeit. Koring (1992) postuliert vier Grundformen pädagogischer Tätigkeit: Unterrichten, Beraten, Arrangieren und Deuten. Eine detaillierte Klassifikation liegt von Rudow (1994) vor, der 55 Teilaspekte der Lehrertätigkeit unterscheidet, gegliedert nach sechs Bereichen: Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsvollzug, Unterrichtsnachbereitung, ausserunterrichtliche Tätigkeiten, gesellschaftliche Tätigkeiten sowie weitere allgemeine und besondere Tätigkeiten (ebd., S. 82 ff.). Die Erziehung erscheint explizit in keinem dieser Klassifikationsversuche.

Auch in der «Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen» der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, die neun Kompetenzbereiche von Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet, sucht man die Erziehung als professionelle Handlungskompetenz vergeblich (Herzog, Leutlyer, Abächerli & Arslan, 2010, S. 38 ff.). Die Kompetenzbereiche des Lehrerberufs sind: Vermitteln, Fördern, Beraten und Begleiten, Leiten und Entwickeln, Evaluieren und Analysieren, Intervenieren, Informieren und Kommunizieren, Betreuen sowie Organisieren und Administrieren (ebd., S. 43 ff.).²

Für weitere Beispiele liesse sich auf die in unterschiedlicher Ausführlichkeit vorliegenden Standards zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung verweisen, die zumeist ebenfalls auf Analysen der Lehrertätigkeit beruhen. Aber auch hier erscheint die Erziehung kaum je als gesonderter Bereich des Lehrerhandelns (vgl. Darling-Hammond, 2002; Oser, 2001; Terhart, 2002).

² In der Erläuterung des Kompetenzbereichs Betreuen ist von Kompetenzen die Rede, «die für die Beaufsichtigung, Pflege und *Erziehung* von Personen erforderlich sind» (Herzog et al., 2010, S. 45 – Hervorh. W.H.).

Auch wenn die Erziehung in den neueren Systematiken der Berufsaufgaben von Lehrkräften oft unerwähnt bleibt, fällt es nicht schwer, erzieherische Momente auszumachen. Überall, wo die Beschreibung des Lehrerhandelns über das Lehren im engeren Sinn der Anregung von Lernprozessen oder des Arrangierens von Lernsituationen hinausgeht, erscheint der Unterricht als soziales Gefüge, das der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrperson bedarf. Doyle (1986) hat die Lehrertätigkeit in diesem Sinne sogar auf nur zwei Aufgaben reduziert, die sich um das Problem des Lernens und das Problem der Ordnung im Unterricht gruppieren (ebd., S. 395). Im einen Fall ist die Lehrfunktion (*instructional function*) der Lehrperson angesprochen, im anderen ihre Führungsfunktion (*managerial function*).

Offensichtlich beinhaltet gerade die Klassenführung genuin erzieherische Aufgaben, denn angezeigt sind u.a. die Einführung und Durchsetzung von Normen und Regeln, die Sensibilisierung für moralische Prinzipien und Konventionen sowie die angemessene Reaktion auf Regelverletzungen und (sozial) abweichende Verhaltensweisen (vgl. Schönbächler, 2008). Da die Klassenführung zu den Kernaufgaben einer Lehrperson gehört und in Metaanalysen zur Leistungswirksamkeit von Schule und Unterricht stets an prominenter Stelle erscheint (vgl. Wang, Haertel & Walberg, 1993; Seidel & Shavelson, 2007), wäre es erneut völlig verfehlt, den Erziehungsauftrag aus dem Pflichtenheft der Lehrerinnen und Lehrer zu streichen. Trotzdem haben wir auch damit kein Argument für die Einführung einer Erziehungskompetenz gefunden, denn gerade die Durchsicht einschlägiger Anforderungskataloge des Lehrerberufs zeigt, dass Lehrpersonen ihre erzieherischen Leistungen im Rahmen ihres normalen unterrichtsbezogenen Handelns erbringen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass in den zum Teil recht heterogenen Systematisierungen der Lehrertätigkeit die Erziehung zwar entweder explizit oder implizit thematisiert wird, aber in keinem Fall als eigenständiger Handlungsbereich. Damit wird der definitorischen Problematik des Erziehungsbegriffs Rechnung getragen. Die empirische Leere des Erziehungsbegriffs wird kompensiert, indem nach Aspekten des Unterrichtshandelns gesucht wird, die erzieherischen Charakter haben. Zwar gibt es keine Möglichkeit, ostensiv oder observational festzustellen, ob Erziehung vorliegt oder nicht, aber es ist möglich, Erziehung aus anderen Tätigkeiten herauszuschälen. Und genau das ist es, was in den gängigen Beschreibungen und Auflistungen der Lehrertätigkeit gemacht wird. Erziehung zeigt sich im Lehrerberuf auf ganz verschiedene Art, aber nie als eigene Handlungsform, sondern immer eingebettet in das Unterrichtshandeln der Lehrperson.

3 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften

Nur wenige der zuvor referierten Systematiken der Lehrertätigkeit sind durch Forschung abgestützt. Meistens handelt es sich um pragmatisch begründete Aufgabenlisten, die

zudem oft primär eine curriculare Funktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfüllen. Letzteres gilt zwar auch für die Ansätze, die sich am Kompetenzbegriff orientieren, doch im Allgemeinen begnügt man sich hier nicht mit der blossen Aufstellung von Katalogen der Lehrertätigkeit, sondern versucht, die postulierte Klassifikation empirisch abzusichern. Da wir die vage Referenz des Erziehungsbegriffs als Argument gegen das Konzept einer Erziehungskompetenz angeführt haben, dürfte es interessant sein zu beobachten, wie in diesen empirischen Ansätzen mit dem Erziehungsauftrag für Lehrerinnen und Lehrer umgegangen wird.

In ihrer Sichtung der Forschungsliteratur zur Handlungskompetenz von Lehrkräften bemerken Baumert und Kunter (2006), die Erziehungsaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer sei dort zu lokalisieren, wo sie hingehöre, «nämlich in die professionelle Erfüllung der Berufsaufgabe in und ausserhalb des Unterrichts» (ebd., S. 474). Der Kern der Berufsaufgabe von Lehrkräften liege «bei der Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht» (ebd., S. 477). In dem heuristischen Modell, das Baumert und Kunter (2006) zu den professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern entworfen haben, erscheint die Erziehung daher nicht, und auch eine Erziehungskompetenz sucht man in ihrer Systematik vergeblich.

Folgende vier Bereiche definieren laut Baumert und Kunter (2006) die Handlungskompetenz von Lehrkräften: Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten. Dabei wird dem Wissensbereich zentrale Bedeutung zugemessen. Aufgefächert wird er nach fünf Dimensionen: pädagogisches Wissen und Können, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (ebd., S. 481 ff.). Empirische Studien zu den fünf Bereichen liegen allerdings nur spärlich vor.

Die Ausdifferenzierung des pädagogischen Professionswissens durch König und Blömeke (2009a) kann als Verfeinerung der Klassifikation von Baumert und Kunter (2006) verstanden werden. Unterschieden werden fünf Bereiche des pädagogischen Wissens von Lehrkräften: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung.³ Die postulierte Fünfdimensionalität konnte empirisch bestätigt werden, wenn auch – zumindest für die Phase der Lehrergrundausbildung – eine zweidimensionale Struktur ebenfalls als zutreffend angenommen werden kann (vgl. König & Blömeke, 2009b).

Ein etwas anders gelagerter Versuch zur empirischen Klassifikation der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften liegt von Frey (2008) vor. Er unterscheidet nach Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz. Auch bei

³ Autorin und Autor räumen ein, dass damit nicht der ganze Bereich der beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte abgedeckt sei. Weitere Anforderungen wie Erziehen und Mitwirken bei der Schulentwicklung seien nicht berücksichtigt (König & Blömeke, 2009a, S. 522).

ihm findet sich keine eigenständige Erziehungskompetenz. Selbst auf der tieferen Stufe der Fähigkeiten und der noch tieferen der Fertigkeiten erscheinen bei Frey (2008) keine im engeren Sinn erzieherischen Ansprüche an das Lehrerhandeln, während verschiedene unterrichtsbezogene Erziehungsaspekte sehr wohl auch bei ihm Berücksichtigung finden. Empirisch konnte die vierdimensionale Struktur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften im Wesentlichen bestätigt werden.

Die drei Beispiele empirischer Klassifikationen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bestätigen, dass auch und gerade dort, wo der Kompetenzbegriff in Forschungsprozeduren umgesetzt wird, die Erziehungsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern *nicht* zu einer Erziehungskompetenz verdichtet wird. Die definitorischen Probleme des Erziehungsbegriffs lassen dergleichen offensichtlich nicht zu. Da er keine eindeutige (extensionale) Referenz aufweist und intensional in fiktive und paradoxe Gefilde führt, ist der Erziehungsbegriff für die empirische Analyse des Lehrerberufs und des Lehrerhandelns kaum brauchbar. Da er sich nicht auf eine abgrenzbare *Tätigkeit* bezieht, sondern *Aspekte* von Tätigkeiten meint, die konkret *verschieden* realisiert sein können, ist genau dies der Weg, um die pädagogische Kompetenz von Lehrkräften fassbar zu machen. Diese ist gleichsam in die verschiedenen Tätigkeiten eingelassen, welche die professionelle Kompetenz einer Lehrperson ausmachen, und hat daher kein Anrecht, eine eigenständige Handlungskompetenz zu sein, die dann auch von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechend eingefordert werden könnte.

4 Eine Interpretation des Erziehungsauftrags

Der kritischen Stossrichtung meiner Argumentation möchte ich im letzten Teil meiner Ausführungen eine konstruktive Wende geben. Wenn Erziehung im Lehrerhandeln nebenher geschieht, dann heisst dies nicht, dass sie nebensächlich ist. Ganz im Gegenteil. Das dürfte das Beispiel der Klassenführung bereits gezeigt haben (vgl. Abschnitt 2). Entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer über eine analytische bzw. diagnostische Sensibilität verfügen, um erzieherisch relevante Situationen zu erkennen. Sie sollten in der Lage sein, im Rahmen ihres unterrichtlichen Handelns und der sozialen Interaktionen im Unterricht jene Momente wahrzunehmen, die von erzieherischer Bedeutung sind.

Was aber ist von erzieherischer Bedeutung? Eine mögliche Antwort ergibt sich, wenn wir den Begriff der Erziehung inhaltlich als moralische Erziehung verstehen (vgl. Abschnitt 1). Rufen wir nochmals Herbart als Zeugen auf, dann ist dies die traditionelle Auffassung von Erziehung. Man könne «die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff *Moralität* fassen» (Herbart, 1964b, S. 259), schreibt er an einer Stelle. Noch heute wird die Erziehung begrifflich auf die Vermittlung von Werten und Normen festgelegt, wie das Beispiel von Oelkers (1992) zeigen kann, der die Erziehung als *moralische Kommunikation* versteht.

Ihrem Erziehungsauftrag nachzukommen, verlangt demnach von einer Lehrkraft, moralisch relevante Unterrichtssituationen erkennen und darauf angemessen reagieren zu können. Moralisch relevant ist eine Unterrichtssituation, wenn sie die Beziehungen der Menschen betrifft, die im Unterricht zusammengeführt wurden. Im Sinne eines modernen Ethikverständnisses hat Moral nicht mit *irgendwelchen* Werten und Normen zu tun, beispielsweise mit Kleidungsvorschriften oder Höflichkeitsformen, sondern mit Prinzipien des menschlichen Zusammenlebens (vgl. Tugendhat, 1984, S. 33 ff.). Paradigmatisch für ein moralisches Prinzip ist daher der kategorische Imperativ, der vom Einzelnen verlangt, sein Handeln so auszurichten, dass es einem allgemein zustimmungsfähigen Grundsatz folgt (vgl. Kesselring, 2009, S. 144 ff.). Wie immer der moralische Standpunkt im Konkreten begründet sein mag, er ist ein Standpunkt der Unparteilichkeit, der Universalität und der Egalität. Insofern hat der erzieherische Auftrag der Lehrperson mit dem sozialen Substrat des Unterrichts zu tun, das nicht von asymmetrischen Strukturen und komplementären Rollen bestimmt wird, sondern von einer fundamentalen Form egalitärer und reziproker Beziehungen (vgl. Herzog, 2006). Als moralische Subjekte stehen sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur untereinander, sondern auch im Verhältnis zur Lehrperson *auf gleichem Fuss* gegenüber. Das mag eine ungewohnte Sicht des Unterrichts sein, die sich aber logisch aus dem Begriff der Moralität ergibt, sofern der moralische Standpunkt im Sinne der modernen Ethik als Position der Gleichheit ausgewiesen wird (vgl. Krebs, 2000). Die Moral betrifft die Menschen *als Menschen* und nicht als partikuläre Rollenträger. Ihr Menschsein verlieren aber weder die Lehrkräfte noch die Schülerinnen und Schüler über die Zeit ihrer Interaktionen im Unterricht. Der Unterricht ruht auf einer sozialen Basis, die nicht von Rollenmustern, sondern von personalen Beziehungen definiert wird (vgl. Herzog, 2006, S. 463 ff.). Wo sich Lehrperson und Schülerin oder Schüler *gegenseitig* als Personen anerkennen, da ist allererst die Voraussetzung geschaffen, damit der Unterricht seinen Zweck als *Lehrform* realisieren kann. Die didaktisch begründete Asymmetrie und Komplementarität der Lehrer-Schüler-Beziehung ist zurückgebunden an eine elementare soziale Ebene, auf der die Selbstzweckhaftigkeit der Menschen, die in der Unterrichtssituation schicksalhaft zusammengefunden haben, respektiert wird. Als *Lehrform* kann der Unterricht nur funktionieren, wenn er als *Sozialform* ein Minimum an moralischen Ansprüchen erfüllt.

Damit ergibt sich eine mögliche Auslegung des Erziehungsauftrags der Lehrerinnen und Lehrer. Die erzieherische Relevanz von Unterrichtssituationen wird in dem Moment sichtbar, in dem sich die zum Zweck des Lehrens und Lernens Interagierenden nicht als Rollenträger, sondern als Menschen wahrnehmen. Wer den Unterricht in der Perspektive der (moralischen) Erziehung betrachtet, abstrahiert von den Rollenmustern, die sich in jeder sozialen Organisation und damit auch in der Schule herausbilden, und betrachtet die sozialen Akteure als gleichartige und gleichwertige Individuen. Wird der moralische Standpunkt verletzt, ist es Aufgabe der Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler an die regulative Bedeutung moralischer Prinzipien für das menschliche Zusammenleben zu erinnern und deren Sinn situativ zu erklären. Dabei kann die Lehr-

kraft aufseiten der Schülerinnen und Schüler mit einem intuitiven Verständnis moralischer Prinzipien rechnen, denn Kinder und Jugendliche entwickeln natürlicherweise ein moralisches Bewusstsein, das ihnen nicht indoktriniert werden muss (vgl. Herzog, 1991). Was sie brauchen, sind nicht Moralpredigten, sondern Hilfeleistungen bei der Anwendung ihrer moralischen Intuitionen auf komplexe soziale Verhältnisse.

Halten wir fest, dass die Erziehung konstitutiv zum Lehrerberuf gehört, aber nicht als eigenständige Erziehungskompetenz. Natürlich böte sich die Möglichkeit, auf klare Begriffe zu verzichten und die Erziehung als bloße Worthülse zu gebrauchen. Zu befürchten wäre allerdings, dass dann zu vieles durcheinander gerät und wir überhaupt nicht mehr wüssten, wovon wir reden. Für das Anliegen der Professionalisierung des Lehrerberufs wäre dies eine unannehmbare Situation. Es empfiehlt sich daher, die Probleme des Erziehungsbegriffs auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ernst zu nehmen und nach Wegen zu suchen, um den Erziehungsauftrag der Lehrpersonen anzunehmen, ohne deshalb eine neue pädagogische Kompetenz zu kreieren.

Literatur

- Bauer, K.-O.** (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 343–359.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J.** (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brezinka, W.** (1981). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (4., verb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Darling-Hammond, L.** (2002). Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Ed., S. 751–776). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Deutscher Bildungsrat.** (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Doyle, W.** (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 392–431). New York: Macmillan.
- Frey, A.** (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fuhrer, U.** (2007). *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Bern: Huber.
- Garz, D.** (2004). Erziehung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 511–519). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herbart, J. F.** (1964a). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J. F. Herbart: Sämtliche Werke, Bd. 2* (S. 1–139). Aalen: Scientia.
- Herbart, J. F.** (1964b). Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J. F. Herbart: Sämtliche Werke, Bd. 1* (S. 259–274). Aalen: Scientia.
- Herzog, S., Leutwyler, B., Abächerli, A. & Arslan, E.** (2010). Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Das Konzept. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 31–60). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (1988). Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 87–108.
- Herzog, W.** (1991). *Das moralische Subjekt, Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.

- Herzog, W.** (2002). Erinnerung an Vorbilder. Über eine Lücke in der pädagogischen Theorie. *Neue Sammlung*, 42, 31–51.
- Herzog, W.** (2006). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Studienausgabe. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In C. Crotti, P. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 229–259). Bern: Haupt.
- Herzog, W.** (2008). Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 13–31.
- Herzog, W.** (2010). Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen? In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 37–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kesselring, T.** (2009). *Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- König, J. & Blömeke, S.** (2009a). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499–527.
- König, J. & Blömeke, S.** (2009b). Disziplin- oder Berufsorientierung? Zur Struktur des pädagogischen Wissens angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 126–147.
- Koring, B.** (1992). *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krebs, A.** (Hrsg.). (2000). *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J.** (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur: Rüegger.
- Prondczynsky, A. von** (2001). Evaluation der Lehrerausbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In E. Keiner (Hrsg.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft* (S. 91–140). Weinheim: Beltz.
- Rudow, B.** (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrerergesundheit*. Bern: Huber.
- Schäfer, A.** (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J.** (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Tugendhat, E.** (1984). *Probleme der Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J.** (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249–294.

Autor

Walter Herzog, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, walter.herzog@edu.unibe.ch

Werterziehung – Beitrag zur theoretischen Grundlegung einer Praxis

Helmut Heid

Zusammenfassung Es wird zu viel über Werte und zu wenig über die realen gesellschaftlichen Gründe dafür geredet, dass in allen Sektoren gesellschaftlicher Praxis nach Werten gerufen oder ein «Werteverfall» beklagt wird. Jedoch lassen sich gerade mit dem Rekurs auf Werte diejenigen Probleme nicht lösen, die den Werteappell ausgelöst haben. Dazu ist vielmehr die gründliche Kausal-Analyse der Probleme notwendig, deren Lösung Sachkompetenz und moralische Urteilsfähigkeit erfordert. Ich nenne ein einfaches Beispiel: Es hat nichts mit Werterziehung zu tun, junge Menschen zum Fleiss erziehen zu wollen, den es ohne seinen Inhalt gar nicht gibt. Wichtig ist demgegenüber die Erörterung der Gründe, die konkrete Menschen veranlassen können oder sollten, sich einer Sache, die es verdient, mit Fleiss zu widmen. Wer zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz junger Menschen beitragen will, der muss ihnen helfen, diejenigen realen Probleme in ihrer Komplexität zu durchschauen und zu begreifen, für deren kompetente und verantwortliche Lösung moralische Prinzipien unverzichtbar sind. In der Werterziehung müssen junge Menschen nicht (primär) lernen, Normen oder moralische Regeln zu definieren und zu respektieren, sondern sie sollten erkennen, welche Funktion diese Normen und Regeln bei der verantwortlichen Lösung realer gesellschaftlicher Probleme erfüllen. Dazu gehört auch, wie sich besonders an der Beanspruchung des Hochwertbegriffs der Gerechtigkeit oder am Leistungsprinzip verdeutlichen lässt, die kritische Analyse der Strategien, mit denen hoch angesehene Werte zur Rechtfertigung dessen verwendet werden, was sich «eigentlich» nicht rechtfertigen lässt.

Schlagworte Werte, Werterziehung, moralische Urteilskompetenz, Urteilsbegründung, Diskurs

Education of values – a contribution on the theoretical foundation of a practice

Abstract Too much is said about values but not enough about the real social reasons why, so values are either called for or their decline lamented in all sectors of social practice. However, the appeal for values cannot solve the precise problems that brought about the plea for them in the first place. Rather an in-depth causal analysis of the problems is necessary, their solution demanding both technical competence and moral judgement. To state an example: the desire to educate young people to be diligent has nothing to do with the education of values unless it is seen to have substance. In this respect, what is important is the consideration of reasons that would or should lead real people to show diligence when a situation proves deserving of it. Whoever wants to contribute to the development of the moral competence to make judgements in young people must be prepared to help them see through and comprehend real problems in their complexity, whereby moral principles are essential in order to reach a competent and responsible solution. The education of values means young people need not primarily learn how to define and respect moral standards or rules, they should rather recognize the function of these standards and rules

in order to solve real social problems responsibly. Added to this, and particularly emphasised in connection with the claim of the high-quality concept of justice or the principle of performance, is the critical analysis of the strategies with which highly respected values are used as justification for what cannot »actually« be justified.

Keywords values, education of values, moral competence to make judgements, rationale for judgements, discourse

1 Was «sind» Werte und Normen?

Über Werte und Normen¹ wird nicht nur viel, sondern häufig auch so geredet, als ob es sich dabei um Objekte menschlicher Wahrnehmung handelte. Aber Werte sind keine beobachtbaren und übertragbaren Objekte, sondern *Resultate der Beurteilung* dieser Objekte im weiten Sinn der Verwendung dieses Wortes, also Handlungen eingeschlossen. Das Gute oder die Gerechtigkeit existieren nicht als unabhängige Größen. Gut oder gerecht können nur konkrete Beurteilungsgegenstände «sein», die von Beurteilungssubjekten als gut oder gerecht bewertet werden.

Diese Formulierung begünstigt ein weitverbreitetes Missverständnis, nämlich die Meinung, dass der Wert eines Beurteilungsgegenstandes eine (beobachtbare) *Eigenschaft* dieses Gegenstandes sei. Zwar wird ein Gegenstand oder eine Handlung nur deswegen beispielsweise als gut beurteilt, weil er bzw. sie bestimmte Eigenschaften hat, die einen Urteilenden oder eine Urteilende zu dieser Bewertung veranlassen, aber dabei handelt es sich um *Sacheigenschaften*, die klar von der *Bewertung* dieser Sacheigenschaften unterschieden werden müssen. In starker Vereinfachung und bildhaft liesse sich sagen, dass Werte nicht in den jeweiligen Beurteilungsgegenständen, sondern nur in den Köpfen und Herzen wertender Menschen existieren (können). Sachverhalte, die positiv bewertet werden, werden häufig als «Güter» bezeichnet, aber Güter sind von Werten zu unterscheiden.

Damit komme ich zu einem ersten grundlegenden Befund: Auf der einen Seite ist es aus erkenntnistheoretischen Gründen notwendig, zwischen Sachverhalten oder Sachverhaltsfeststellungen einerseits und den Bewertungen dieser Sachverhalte andererseits *zu unterscheiden*. Auf der anderen Seite ist es aber genauso wichtig sich klar zu machen, dass Wertungen stets einen *Bewertungsgegenstand* haben (müssen). Ein Streit über das Gute oder die Gerechtigkeit ist im buchstäblichen Sinn gegenstandslos ohne Bezugnahme auf Handlungen oder Verhältnisse, die als gut oder gerecht beurteilt werden und nur in diesem Sinn gut oder gerecht «sein» können.

¹ «Werte» basieren auf Wertungen und bezeichnen Stellungnahmen zu Beurteilungsgegenständen bzw. Sachverhalten im weitesten Wortsinn. Mit dem Wort «Normen» werden Vorschriften oder Handlungsanweisungen bezeichnet, die auf Wertungen basieren. Die Unterscheidung von Werten und Normen ist für meine eher prinzipiellen Ausführungen nicht wichtig.

Warum ist das wichtig? Weil zu viel und vor allem zu unergiebig über Werte oder auch nur über Wertbegriffe «philosophiert» oder gestritten wird, gegen die entweder kein vernünftiger Mensch etwas einzuwenden hat oder unter denen jeder etwas anderes verstehen kann. Als beliebiges Beispiel nenne ich die in der Politik populäre Kontroverse «Gleichheit oder Freiheit». Dieser Streit ist ohne Informationsgehalt und gerade deshalb politisch (miss-)brauchbar (dazu Topitsch, 1960), solange er ohne Bezugnahme auf Inhalte und auf Konsequenzen geführt wird, die das eine oder andere inhaltlich damit Gemeinte unter gegebenen *Realisierungsbedingungen* für *unterschiedlich davon Betroffene* hat. Diskurse über Werte oder Wertewandel münden entweder in einen Streit um Worte oder in eine Auseinandersetzung um *Sachverhalte*, die unreflektiert und methodologisch unzulässig mit Werten identifiziert werden. Die Natur, um ein Beispiel zu geben, oder bestimmte Naturbeschaffenheiten sind keine Werte, sondern Sachverhalte, die nur mit Bezug auf ein von Entscheidungen abhängiges normatives Beurteilungskriterium als gut oder schön oder vorbildlich bewertet werden können.

Diese theoretischen Vorüberlegungen haben praktische und also auch erziehungspraktische Konsequenzen, wie sich an dem ebenso populären wie genialen Konzept moralischer Kompetenzentwicklung zeigen lässt, das Lawrence Kohlberg in den 1970er-Jahren in Anlehnung an Forschungsergebnisse Piagets entwickelt hat. Kohlberg ging es zwar primär um die Entwicklung und Überprüfung einer Theorie des Moralerwerbs. Er hat sich aber auch mit der Frage beschäftigt, wie sich die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz durch die Organisation von Lerngelegenheiten oder durch erzieherische Massnahmen unterstützen lässt. Es ist im Rahmen meines begrenzten Beitrags nicht möglich, das hoch elaborierte Konzept Kohlbergs auch nur annähernd vollständig wiederzugeben, und so gehe ich hier auch nicht ausführlich auf die geradezu berühmte Strukturierung in moralische *Urteilsstufen* ein (vgl. dazu Kohlberg, 1976).

Wichtig ist zunächst, dass weder Kohlberg noch diejenigen, die an seine Forschung anschliessen, es für möglich halten, Moral direkt bzw. unmittelbar zu entwickeln. Moralentwicklung vollzieht sich in gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis immer nur im Kontext des *Erfordernisses, gesellschafts-praktische Probleme «sozialverträglich» zu lösen.*

Dennoch geraten diese Erfordernisse sowohl in herkömmlichen als auch in aktuellen erziehungsphilosophischen Erörterungen über Werterziehung oft allzu weit in den Hintergrund. Das Pathos, mit dem sakrosankte Hochwertbegriffe politisch oder bildungspraktisch geltend gemacht werden, ist geeignet und wird dazu verwendet, das kritische Fragen und Selberdenken über die *Sachverhalte* zu unterbinden, ohne die es Wertungsprobleme überhaupt nicht gäbe. So wird über «die» Gerechtigkeit oder «das» Verantwortungsbewusstsein philosophiert, als ob es daran doch überhaupt keine Geltungszweifel geben könnte. Dabei wird übersehen, dass mit diesen an sich völlig unstrittigen Hochwertbegriffen geradezu verschleiert werden *kann*, was genau *damit* in der politischen Praxis alles «angerichtet» und gerechtfertigt wird – freilich nicht notwendig,

aber zu oft doch praktisch. Ralf Dahrendorf (1966) hat beispielsweise gezeigt, wie bestimmte Gerechtigkeitsvorstellungen «bis heute allen um ihre Erhaltung besorgten Gesellschaften dazu dien[en], sich der Gerechtigkeit ihres Unrechts zu versichern» (S. 7). Nicht weniger problematisch ist die moralpädagogische Neigung, die *Bedingungen der Realisierung* moralischer Urteils- und Handlungskompetenz zu vernachlässigen.

«Moralerziehung ist, wenn sie der Förderung von Urteilsfähigkeit und Handlungsbereitschaft dienen soll, nur dann vertretbar, wenn sie als «Lernen am Gegenstand» konzipiert wird. Jugendliche, aber auch bereits Kinder müssen in Fälle «verwickelt» werden, in denen von ihnen eine moralische Entscheidung, eine Begründung, eine Verantwortungsübernahme gefordert ist» (Oser & Althof, 1992, S. 143). «Das Gute umgibt uns nicht einfach so»; wir können «nur durch die Auseinandersetzung mit dem Gegebenen [...] eine Moralität konstruieren» (Oser, 2001, S. 67; vgl. dazu auch die wichtige Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik bei Max Weber 1919/1958, S. 539 ff.).

Interessant und wichtig erscheint mir, dass es also auch in Kohlberg-«Kreisen» nicht um *Wertkonflikte*, sondern um Konflikte *praktischer Handlungsmöglichkeiten* – oder genauer noch: um Konflikte zwischen Handlungsoptionen geht. Mit dem Wort «Handlungsoptionen» versuche ich der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Menschen zwischen einander ausschließenden Handlungsmöglichkeiten entscheiden müssen, zu denen sie bereits in ihrer primären Sozialisation eine wertende Beziehung aufbauen. (Ich komme darauf zurück.) Wichtig und gut begründet ist überdies, dass es bei der sogenannten Dilemma-Methode Kohlbergs nicht primär auf die Lösung des Konflikts, sondern vielmehr auf die *Begründung* des jeweiligen Lösungsvorschlags ankommt. Sie ermöglicht dann erst eine Zuordnung des Urteils zu einer der kohlbergischen *Stufen moralischer Urteilskompetenz* (z.B. «Blinder Gehorsam», «Fairness als direkter Austausch», «Zwischenmenschliche Konformität», «Verantwortlichkeit gegenüber dem System», «Prinzipiengeleitetes Gewissen» – nach Oser, 2001, S. 74 in Anlehnung an Kohlberg a.a.O.).

Aber das organisierte Lernen «am Gegenstand» kann fiktiv oder realitätsnah sein. Auch das lässt sich an der Konzeption Kohlbergs zeigen. Während Kohlberg die von ihm und anderen in Stufen eingeteilte Moralentwicklung im Kontext gesellschaftlicher Praxis realitätsnah untersucht hat, werden er und auch diejenigen, die sich in ihren Arbeiten an Kohlberg anlehnen, in der *erziehungspraktischen Umsetzung* häufig (zu) artifiziell. Problematisch erscheint mir dabei insbesondere die von Kohlberg angeregte Methode, Heranwachsende mit *hypothetischen* Dilemmata (Problemlösungserfordernissen) zu konfrontieren, für die sie eine Lösung finden sollen (dazu auch Oser, 2001, S. 77 f.). Diese Dilemmata sind zwar «aus dem Leben» gegriffen, aber dennoch oft weit von den Problemen entfernt, die Heranwachsende in ihrem Lebensalltag haben. Welche Schülerin steht schon vor der Alternative, ein lebensrettendes Medikament zu stehlen oder die Mutter, die dadurch geheilt werden könnte, sterben zu lassen (vgl. das Heinz-Dilemma

bei Kohlberg, 2001, S. 59)? Standardisierte Dilemmata haben etwas von einem «Pen-sum», das man erledigt bzw. «abhakt», ohne veranlasst zu sein, daraus Konsequenzen für das eigene moralische Denken und Handeln oder Konsequenzen für die Beurteilung jener gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, ökologischen Praxis ziehen zu müssen, in die heranwachsende Subjekte ganz konkret involviert sind: Konflikte in der eigenen Schule, Familie, Freundesgemeinschaft sowie alltägliche Probleme (Fremdenfeindlichkeit oder Gewaltbereitschaft) sind näher bei dem, was eine eigenverantwortlich wertende Stellungnahme jeder Schülerin und jedes Schülers *erfordert*.

Zwischenbefund: Wo von Werten die Rede ist, geht es tatsächlich also stets um *reale gesellschaftliche Regelungsprobleme*. Auch in den sogenannten *Wert- oder Normkonflikten* geht es nicht wirklich um *Wertkonflikte*, sondern um die *Unvereinbarkeit* von *real Wünschbarem*. Der Rekurs auf Werte ist aber dennoch keineswegs funktionslos. Er dient dazu, diese Regelungsprobleme nach verschiedenen, in der Tradition des Denkens und der gesellschaftlichen Praxis begründeten *Wertkategorien und -prinzipien* zu klassifizieren. Diese Wertprinzipien dienen dazu, die «Welt» und insbesondere das menschliche Zusammenleben moralisch zu ordnen. In den abstrakten *Wertbegriffen* (beispielsweise in den Begriffen «Gerechtigkeit» oder «Toleranz» oder «Treue») sind stets *gegenstandsbezogene* Beurteilungsgesichtspunkte oder -kategorien möglichen oder üblichen *Wertens* benannt, aber – *und das ist wichtig* – *keine für sich existierenden Wertwesenheiten*. «Gerechtigkeit» existiert, wie bereits gesagt, nicht als eigene, von aktueller Wertung unabhängige Grösse, und sie darf auch nicht zur Realität verdinglicht werden. Aber wo von Gerechtigkeit die Rede ist, dort geht es eben nicht um Treue als eine inhaltlich spezifizierte Besonderheit der Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen, beispielsweise um die Verlässlichkeit einer Paarbeziehung, sondern um die Beurteilung der überaus komplex zu organisierenden und (als gerecht) zu legitimierenden Verteilung materieller oder immaterieller Güter. Damit komme ich zu der ganz elementaren Frage:

2 Wozu benötigt man Werte?

Werte oder korrekter: Wertungen sind notwendig, wenn es darum geht,

- *Sachverhalte* oder Verhaltensweisen – immer nur mit Bezug auf ein Beurteilungskriterium – *zu beurteilen* (z. B.: Qualifizierung einer Aussage als Lüge oder einer Handlung als erfolglos).
- Wertungen benötigt man, um *zwischen* einander ausschliessenden *Handlungsalternativen* oder Handlungsobliegenheiten *entscheiden* und diese Entscheidung *rechtfertigen* oder begründet *kritisieren* zu können (z. B.: Ein Schüler muss entscheiden, ob er seine Hausaufgaben selbst erledigt oder die Lösung der Aufgabe von anderen abschreibt).
- Wertungen sind erforderlich, wenn ein *intrapersonaler* Ist-Soll-Konflikt gelöst werden muss und wenn eine Person diese Konfliktlösung begründen will (z. B.: Soll ich

die Wahrheit sagen oder soll ich lügen, um mir Unannehmlichkeiten und dem, den ich belüge, Kummer zu ersparen? Konkretes Beispiel: Soll ich der sterbenskranken, aber lebensfrohen Person sagen, wie es um sie steht?).

- Schliesslich sind Wertungen unentbehrlich, wenn ein *interpersonaler* Interessenkonflikt zu bewältigen ist und sowohl die jeweils konkurrierenden Interessen als auch die jeweils ins Auge gefassten Massnahmen der Konfliktbewältigung gerechtfertigt oder kritisiert werden sollen. Dazu gehören alle zwischenmenschlichen Konflikte und Streitigkeiten, die im Schulalltag vorkommen. Dazu gehören aber auch, wie Oser (a.a.O.) verdeutlicht und postuliert, zahllose Möglichkeiten, beispielsweise im *Sach- bzw. Fachunterricht* (etwa in Physik, Wirtschaftskunde, Politischer Bildung), jenes Wissen zu entwickeln und abzusichern, das für eine fundierte und verantwortliche wertende Stellungnahme im erbitterten Streit beispielsweise um wünschenswerte Massnahmen und Formen der Energieversorgung unentbehrlich, wenn auch keineswegs hinreichend ist. Auch in den erwähnten Fächern Physik oder Wirtschaftskunde (vielleicht am besten in fächerübergreifenden Projekten) kann (sachlich) herausgearbeitet werden, welche Auswirkungen alternative Formen der Stromerzeugung auf unterschiedlich davon betroffene Menschen oder Naturzustände haben – und geschaut werden, mit welchen Argumenten die *Beurteilung dieser Auswirkungen* begründet oder kritisiert werden kann: Schülerinnen und Schüler sind nicht nur Lernende, sondern in (ontogenetisch) zunehmendem Mass auch gesellschaftspraktisch und politisch Urteilende und Handelnde. Als letztes Beispiel nenne ich den verständigungsorientierten Streit darüber, wie das Zusammenarbeiten und Zusammenleben in der Klasse und in der Schule geregelt, begründet und praktisch ausgestaltet werden soll (Stichwort: Schulordnung).

Diese Wertungserfordernisse können auf vier idealtypisch unterscheidbare Weisen erfüllt werden:

1. durch *Machtgebrauch* (z.B.: Der jeweils Definitions- und Sanktionsmächtige [der politische Regent, der Vater, die Lehrperson] entscheidet und setzt durch, was (von wem) gedacht oder getan werden darf und was verboten «ist».)
2. oder durch den (legalen) Erlass demokratisch legitimierter oder kulturell etablierter *Vorschriften und Regeln* (Beispiele dafür sind die sozialen Umgangsformen oder die Strassenverkehrsregeln oder Gesetze).
3. Eng damit zusammen hängt die Möglichkeit, über die Beurteilung eines Gegenstandes oder über Maximen zur Regelung eines interpersonalen Konfliktes formal oder informell *abzustimmen*. Dieses Verfahren gilt als demokratisch. Aber welchen Stellenwert hat das demokratische Abstimmungsverfahren im Kontext moralischen Urteilens sowie für die Praxis der Werterziehung?
4. Schliesslich kann versucht werden, alle Beurteilungs-, Entscheidungs- und Konfliktregelungserfordernisse (zwar nur indirekt, dafür aber «tief» und nachhaltig), durch die *Befähigung* potentiell davon betroffener Menschen zu erfüllen, *selbstverantwortlich zu urteilen und diese Urteile* (gegebenenfalls in kontroversen Diskursen) *zu begründen*. Hier – so greife ich der folgenden Argumentation vor – liegt

der Schwerpunkt jeder Werterziehung. Und (nur) durch dieses Verfahren lassen sich sogar die zuvor erwähnten Formen *wertungsabhängiger Konfliktregelung* bildungs- oder erziehungspraktisch «nutzen».

(1) Die *Machtausübung* bis hin zur «sanften» und brachialen *Gewaltanwendung* mag in der gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis jenseits einer kritischen Schwelle und bezogen auf bestimmte Inhalte (Stichworte: Denk- oder Religionsfreiheit) in demokratischen Gesellschaften verpönt (so Herzog, 1991, S. 50 ff.) oder sogar gesetzlich untersagt sein. In einer Vielzahl *subtiler* Erscheinungsformen gehört sie dennoch zum beruflichen und privaten Alltag, und zwar keineswegs nur in totalitären oder fundamentalistischen Systemen. Machtausübung und Gewaltanwendung sind eine gesellschaftliche Realität, die nicht dadurch aus der Welt zu schaffen sind, dass man sie ignoriert. In allen Sektoren und auf allen Ebenen gesellschaftlicher, politischer, militärischer, weltanschaulich-religiöser, ökonomischer Praxis beispielsweise zwischen Völkern, Kulturen, gesellschaftlichen Gruppen und Individuen spielen sie eine Rolle.

Mit der Feststellung oder Behauptung, dass diese Formen der Konflikt-«Bewältigung» nichts mit dem Ideal der Erziehung zu tun haben, muss man sich nicht abfinden. So weit Gewaltanwendung auch von allem entfernt sein mag, was als Erziehung anerkannt ist, so bietet sie doch Anknüpfungspunkte für erzieherisches Handeln, und zwar zum einen als *Gegenstand* der Analyse gewaltsamer Konflikt-«Lösung» (zwischen Staaten oder Familienmitgliedern) beispielsweise in den Unterrichtsfächern Sozialkunde, Sozialgeschichte, Politische Bildung und nicht zuletzt im Literaturunterricht. Beispielhaft gefragt: Was passiert da eigentlich und welche (bereits bewertete) Konsequenzen haben verschiedene (bereits bewertete) Praktiken der Gewaltanwendung für sehr unterschiedlich davon Betroffene? Zum anderen eignen sich solche Analysen zur *Sensibilisierung* für die zahllosen Formen und Gelegenheiten, in denen Schülerinnen und Schüler selbst im Alltag des Schullebens das vermeintliche «Recht des Stärkeren» akzeptieren, propagieren oder gar praktizieren. Auch die Auseinandersetzung mit dem (kriterienbezogen) *Verabscheuenswürdigen* ist Bestandteil einer realitätsrelevanten Werterziehung.

(2) Die oft kasuistische Regelung menschlichen Zusammenlebens durch Vorschriften und Regeln, durch Sitten und Gepflogenheiten ist für das konfliktreduzierte Funktionieren einer gesellschaftlichen Praxis unentbehrlich. Diese Regeln müssen gelernt, verinnerlicht, praktiziert bzw. befolgt werden, um ein geordnetes, ergiebiges und zufriedenstellendes Leben in Gemeinschaft mit anderen zu gewährleisten. Ob das Erlernen und Einüben dieser Regeln «Erziehung» oder gar «Werterziehung» genannt werden sollen, ist strittig. Jedoch schafft man bereits durch die Feststellung, dass die geltenden Vorschriften und Regeln des Zusammenlebens von Menschen einer bestimmten Kultur und Zeit entwickelt, aufgestellt und (explizit oder implizit) begründet und durch alltägliche Praxis ausgestaltet, gelegentlich aber auch ausser Kraft gesetzt und günstigenfalls fortentwickelt worden sind und werden (müssen), Anknüpfungspunkte für werterzieherische Diskurse. Von den unendlich vielen möglichen Fragen greife ich willkürlich

wenige heraus: Was war oder ist der Anlass oder der Zweck der jeweiligen Regel oder Vorschrift? Welche und wessen Interessen spielten und spielen bei der Entwicklung und Anwendung der jeweils untersuchten Regel eine (ausschlaggebende) Rolle? Hier käme es auch auf die Analyse der sozialen Prozesse und Strukturen an, in denen Regeln und Gesetze entwickelt, gerechtfertigt und durchgesetzt worden sind oder werden. Wer *bestehende* Regelungen oder Gesetze infrage stellt, kritisiert oder ändern möchte, der hätte das unter anderem mit Rücksicht auf möglicherweise divergierende Interessen an der bestehenden oder an einer neuen Regelung sowie unter Berücksichtigung der jeweils relevanten Realisierungsbedingungen zu begründen.

(3) Abstimmungsverfahren (als «demokratisch» beschrieben und wertgeschätzt) sind anfällig für Machtgebrauch. Sie sind dadurch charakterisiert, dass die «Stimmen» gezählt und nicht «gewogen» werden. Auf die Qualität der Argumente, mit denen ein bestimmter Konfliktregelungsvorschlag begründet wird, kommt es dann entweder gar nicht oder nur insoweit an, als die Adressaten dieser Argumentation sich davon beeindrucken lassen. Abstimmungen *haben etwas* von einer Flucht aus dem Zwang zur überzeugenden Argumentation. Vor allem dort, wo es um Interessenkonflikte oder um (weltanschauliche) Überzeugungskonflikte geht, dort muss damit gerechnet werden, dass die jeweiligen Interessenvertreter die für die Durchsetzung ihres Interesses erforderliche Macht zu organisieren und ohne Rücksicht auf gute Gegenargumente auch zu praktizieren versuchen. Gerade deshalb kann auch diese Form der Konfliktregelung werterzieherisch genutzt werden. Das kann beispielsweise dadurch geschehen, dass die sozialen Strukturen und die sozialen Prozesse solcher Abstimmungen über strittige Programme analysiert werden. Die Welt ist in allen Sektoren gesellschaftlicher Praxis voller strittiger Programme, von denen jeweils viele Menschen betroffen sind. Dabei wird sich dann beispielsweise zeigen, *ob und wie* (redlich oder unredlich, mit «Wahrheiten» oder mit «Halbwahrheiten») die Repräsentanten eines bestimmten politischen oder ökonomischen Interesses um Zustimmung werben oder Stimmen «kaufen» oder Interessengegner mental oder sozial ängstigen oder unter Druck zu setzen versuchen usw. Die Frage nach dem Stellenwert von «Abstimmungen» im Kontext einer Lösung moralisch relevanter schulischer oder gesellschaftlicher Konflikte könnte ein spannendes Projekt schulischer Werterziehung sein.

(4) Es kann nicht Ziel der Werterziehung sein, Kinder «gut zu machen» (dazu Herzog, 1991). Von Werterziehung im engeren Sinn kann dort gesprochen werden, wo den Adressaten dieser Erziehung Gelegenheit gegeben wird, ihre eigene moralische Urteilskompetenz zu entwickeln und im Kontext normativ geregelter wie auch im sehr weiten Feld ungeregelter, sozusagen offener gesellschaftlicher Praxis verantwortlich zu urteilen und selbstbestimmt zu handeln. Dabei ist Folgendes zu bedenken: Spätestens dann, wenn Kinder in die Schule kommen, haben sie bereits eine lange und komplexe, deswegen aber nicht auch schon unbedenkliche moralische Sozialisation und Erziehung durchlaufen (dazu auch Herzog, 1991). Es kann dann (und überhaupt) nicht mehr darum gehen, Werte ohne Bezugnahme auf die bereits entwickelte und praktizierte

Wertorientierung (wie das ungeschickterweise genannt wird) zu «vermitteln», sondern nur (noch) darum, die gelernte, mehr oder weniger konsistente, reflektierte oder elaborierte und überdies die intuitive (Herzog, 1991, S. 57 ff.; vgl. auch Lind, 1986 und Nunner-Winkler, 1992) Neigung eines Kindes, seine dingliche und soziale Welt und sein eigenes Handeln moralisch zu «ordnen» (= Wertorientierung), zu reflektieren, zu klären und (damit auch) auf den Prüfstand zu stellen. Damit bin ich schon in das Kapitel «Werterziehung» hineingeraten.

3 Was ist und wie erfolgt Werterziehung?

In der Werterziehung geht es also genau genommen nicht um Werte oder um so etwas wie die Vermittlung von Werten oder Wertwörter-Definitionen, sondern um die Weiterentwicklung der Fähigkeit, die verantwortliche Erfüllung alltäglicher Beurteilungs-, Entscheidungs- und Konfliktregelungserfordernisse auf der Basis und im Kontext intersubjektiver Diskurse (dazu Oser & Althoff, 1992, 3. Teil, bes. S. 419 ff.) zu *begründen*. Schülerinnen und Schüler können oder sollten dabei auch lernen, die Anwendung ihrer stets gegenstandsbezogenen *Bewertungskriterien* und *-praktiken* zu reflektieren und zu evaluieren, indem sie nach den Gründen fragen, die es rechtfertigen oder eben nicht rechtfertigen, den Gegenstand ihrer neuen (unerwarteten) Wahrnehmung oder Erfahrung negativ oder positiv zu beurteilen.

Dennoch wird allenthalben von Werten und von Wertkonflikten gesprochen. So ist nahezu täglich in irgendeinem Medium von der Vernachlässigung elementarer Werte (oder Tugenden) die Rede. Fleiss, Toleranz, Loyalität, Respekt oder auch Disziplin, Sauberkeit und Pünktlichkeit würden heute, so habe ich kürzlich in einem weitverbreiteten Magazin gelesen, weder in der Schule noch in Elternhäusern «vermittelt». Mich interessiert hier nicht die Frage, ob das tatsächlich so ist. Ich frage am Beispiel nur eines der genannten Werte viel elementarer: Welchen Wert hat oder was für ein Wert ist denn der Fleiss, den es doch gar nicht als eine eigene, unabhängige Grösse, sondern nur in irgendeiner konkreten Inhaltlichkeit geben *kann*? Ist der Fleiss des Taschendiebs denn nicht wesentlich vom Fleiss der Krankenschwester und dieser wiederum von Fleiss dessen zu unterscheiden, der lernt oder gelernt hat, (kritiklos) zu denken, zu wollen und zu tun, was andere nach externaler Massgabe jeweils von ihm verlangen oder auch nur erwarten? Das ist nicht nur eine Frage der (niedrigen) Stufe moralischer Urteilskompetenz, etwa des «blinden Gehorsams». Alle Katastrophen der Menschheitsgeschichte wären unmöglich und undenkbar ohne Menschen, die gelernt haben mit grossem Fleiss, nicht nur aus Gehorsam, sondern entschieden, *selbstverantwortlich, aus eigener Überzeugung, gewissenhaft*, und mit dem Einverständnis oft grosser sozialer Bezugsgruppen und insofern durchaus verallgemeinerbar zu tun, was andere, dazu «Befugte», von ihnen verlangen oder erwarten (vgl. dazu auch Andeutungen von Herzog, 1991, S. 57 f.). Sie haben gelernt, wirklich *selbst* zu *wollen*, was sie nach externaler Massgabe wollen *sollen*. Ein werterzieherisches Thema ist also nicht «der

Fleiss», sondern sind die oft sehr verschiedenen *Gründe*, die Menschen veranlassen, veranlassen könnten oder veranlassen sollten, sich einer *Sache* (die es verdient,) mit Fleiss zu widmen.

Auch der kategorische Imperativ Kants wie alle Konzepte der «Verallgemeinerbarkeit», «der» Menschenrechte oder «der» Menschenwürde werden durch die Interessen ihrer jeweiligen Interpreten, Befürworter und Nutzer bzw. Anwender sowie durch die konkreten *gesellschaftlichen, weltanschaulichen, politischen, ökonomischen Bedingungen ihrer Realisierbarkeit* relativiert, ohne dass man gleich von «Relativismus» reden muss (dazu Oser & Althof, 1992, S. 124 ff.). Es könnte ein spannendes werterzieherisches Projekt sein, einmal zu untersuchen, welche politischen, betrieblichen, militärischen oder religiösen Praktiken mit dem Wortlaut welcher Normen der dafür massgeblichen Verfassungen vereinbar oder unvereinbar sind – und zugleich zu prüfen, wie die jeweiligen Akteure die Vereinbarkeit dessen begründen, was andere mit «ihren» Gründen für mit der Verfassung unvereinbar halten. Das wäre nicht nur hinsichtlich totalitärer politischer Systeme oder fundamentalistischer Weltanschauungen interessant, sondern auch in Bezug auf Gesellschaften, die sich in puncto Demokratie und Menschenrechte selbst für vorbildlich halten.

Ich resümiere: Werterziehung sollte auf die Befähigung Heranwachsender zielen, sich kompetent und konstruktiv an *Diskursen und Kontroversen* zu beteiligen, in denen die Bewertung eines Bewertungsgegenstandes – und damit auch einer Handlung – *begründet* wird. Wie könnte oder sollte eine solche Begründung aussehen? Am «Anfang» einer Werterziehung sollten weder Imperative noch Normen, sondern Wahrnehmungen stehen (Herzog, 1991, S. 57). Es reicht auch nicht aus, das zur Lösung eines moralischen Problems als «richtig» apostrophierte Verhalten vorzuschreiben oder einzuüben und dabei möglicherweise die Frage auszublenden, wer eigentlich Subjekt der Bestimmung des Richtigkeitskriteriums ist oder sein sollte. Auf einer ersten Stufe ginge es vielmehr um die möglichst genaue Beschreibung und Analyse des *Gegenstandes* der Bewertung und dessen vorgängiger (oder «üblicher») Bewertung, die in der werterzieherischen Praxis auf «den Prüfstand» gestellt werden soll. Andernfalls bleiben Wertungen «gegenstandslos» und ohne Bezug zu den Personen, die die eigentlichen Subjekte jeder Werterziehung sind. Zur Gegenstandsbeschreibung und -beurteilung müsste die Analyse der mit diesem Gegenstand kausal (im nicht deterministischen Sinn) verknüpften Voraussetzungen und Konsequenzen hinzukommen (vgl. Heid, 1994a). Um eine wertende Beurteilung verantworten zu können, muss man wissen, welche meistens schon bewertete Konsequenzen man in Kauf nimmt, wenn man einen Sachverhalt oder eine Handlung wertend befürwortet. *Beispiele*, die je nach kognitivem Entwicklungsstand der Adressaten werterzieherischer Massnahmen zu differenzieren sind: Wer Wohltätigkeit predigt oder übt, greift – gemessen am Ziel moralischer Autonomie und Kompetenz – zu kurz. Für die Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungskompetenz wichtiger erscheinen mir Grund- oder Voraussetzungsfragen folgenden Typs: Was sind die Gründe für das Erfordernis, Wohltätigkeit (etwa durch Spenden) zu üben? Oder:

Was sind die Gründe für das Erfordernis, jugendgefährdende Sendungen zu verbieten oder die Natur von Abfällen zu reinigen usw.? Was bezweckt und *bewirkt* die Spende, das Verbot, die Abfallbeseitigung? Solange – um das vielleicht banalste Beispiel aufzugreifen – der Abfall sorgfältig beseitigt wird, kann er sorglos und ertragreich produziert werden. Analoges gilt für den Schutz der Jugend vor jugendgefährdenden Produkten. Damit sind nur wenige Glieder eines langen und komplexen Wirkungs- und Begründungszusammenhangs beispielhaft genannt, die geklärt werden müssen, damit eine Wertung und Entscheidungen verantwortet werden können. Frage also: Was kann eine Symptombeseitigung an der *Ursache* für das Erfordernis ändern, diese Symptome zu «bekämpfen»? Wer sich – etwa in einem werterzieherisch motivierten – Projekt auf die eine oder andere (hier nur beispielhafte) Frage intensiv und fächerübergreifend einlässt, der wird sehr bald auf konkurrierende bzw. einander widersprechende (ökonomische, politische, weltanschauliche) Interessen und Betroffenheiten stossen, die nicht nur gekannt und beachtet werden müssen, um den jeweils zur Diskussion stehenden Sachverhalt verantwortlich bewerten zu können (vgl. dazu das ausführliche und eindrucksvolle Beispiel bei Oser, 2001, S. 79–82). Das wertende Subjekt muss auch Verfahren und vor allem Argumente entwickeln, begründen und überprüfen (können), mit Bezug auf die es seine eigene Position im jeweiligen Interessenkonflikt zu begreifen, zu bestimmen und praktisch zu vertreten vermag.

Das klingt nach einer Überbetonung des *kognitiven Aspekts* der Moralentwicklung. Herzog (1991), Lind (1986), Nunner-Winkler (1992), Beck (2010, S. 140) und andere betonen demgegenüber mit Recht die grosse Bedeutung, die der *Intuition* und den *Emotionen* bei moralischen Urteilen und Entscheidungen zukommt. Dazu ist Folgendes zu sagen: (1) Obwohl das *Potenzial zur moralischen Sensitivität* in der mit aller Vorsicht so genannten Natur des Menschen begründet sein mag, sind deren für Wertungen massgeblichen *Inhalte und Ausprägungen* Resultate überaus komplexer und erzieherisch beeinflussbarer Sozialisationsprozesse. (2) Der erzieherische *Zugang* zu den Inhalten der Intuitionen und Gefühle sowie eine erzieherische Kultivierung dieser Intuitionen und Gefühle ist nur oder vor allem über intersubjektiv beurteilbare Argumentation möglich – und erforderlich. Bildhaft und stark vereinfacht ausgedrückt könnte man vielleicht sagen, dass das, was «im Bauch» eines wertenden Subjekts «vorhanden» ist, erst «über den Kopf» in den «Bauch» hineingekommen und veränderbar ist. Jede Sensitivität hat Wissensvoraussetzungen und enthält Wissens Elemente. Wer nichts über ein Geschehen weiss, das (mit Bezug auf ein dafür unentbehrliches Kriterium) als «Gefahr» beurteilt werden kann, der «sieht» und erlebt keine Gefahr. Aus diesem Grund kann er dafür nicht sensibel sein.

4 Einige Anmerkungen zu den Grenzen moralischer Erziehung

Die blossе «Tatsache», dass es einer Werterziehung bedarf, impliziert, dass die Adressaten einer Werterziehung zu etwas veranlasst werden sollen, wozu sie ohne diese

Erziehung nicht (ohne Weiteres) bereit wären. In dieser Feststellung mag die Überzeugung begründet sein, dass jede Werterziehung manipulativ sei. Denn in der Werterziehung gehe es ja nie *nur* um die Klärung jener Sachverhalte, über die mit intersubjektiv überprüfbaren Argumenten gestritten werden kann, sondern eben auch – so die anzutreffende Meinung – um die erwünschte *Bewertung* dieser Sachverhalte, die sich aber der diskursiven Vergewisserung entzieht.

Damit stellen sich zwei fundamentale Fragen: (1) Kann man überhaupt werterziehen ohne zu manipulieren? (2) Wenn sich (die präskriptiven Komponenten von) Wertungen der diskursiven Vergewisserung (nach dem Wahrheitskriterium) entziehen, wie soll man dann eine *auf Diskurs gegründete* Werterziehung realisieren können?

Ich gehe zunächst kurz auf die erste Frage und auf Voraussetzungen ihrer Beantwortung ein: Das Subjekt der Generierung jeglichen Bildungserfolgs ist der Adressat erzieherischer Einwirkung. Erziehende haben nur die Möglichkeit, die externalen Bedingungen Erfolg versprechender Bildung zu organisieren. Sie können den Bildungserfolg nur (theoriefundiert «berechenbar») *ermöglichen*, aber nicht erzwingen und die dafür unentbehrliche Eigenaktivität des Bildungssubjektes auch nicht erübrigen. Die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit und der Bereitschaft, nach dem als moralisch richtig Beurteilten auch tatsächlich zu handeln, setzt auf das autonome, selbst denkende, urteilende und handelnde Subjekt. Die Tatsache, dass die Adressaten werterzieherischer Intervention Subjekt auch der Entwicklung ihrer eigenen moralischen Urteils- und Handlungskompetenz sind und bleiben, ist geeignet, jeglichen Manipulationsversuch zu brechen (ausführlicher dazu Heid, 1994b). Andererseits ist genau damit aber auch die Bedingung dafür benannt, warum daran Interessierte versuchen, die Manipulation zu perfektionieren, indem sie Menschen durch «geeignete» Massnahmen veranlassen, *selbst zu wollen*, was sie nach *externaler* Massgabe *wollen sollen*.

Zu meiner zweiten Frage: Man kann über die Beschreibung und Erklärung von *Bewertungsgegenständen* mit intersubjektiv überprüfbaren Argumenten streiten, aber wie kann man sich mit *Wertungen* auseinandersetzen? Das ist nach meiner Überzeugung *nicht direkt, sondern nur indirekt* möglich, und zwar wiederum in intersubjektiv prüfbareren Sätzen über die Beschaffenheit des *Bewertungsgegenstandes* sowie dessen Effekte. Wer im werterzieherischen Diskurs nach den *Gründen* für ein Wollen oder Tun fragt – oder wer ein Wollen oder Tun kritisiert – der analysiert die vieldimensionalen und komplexen *Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen* der *sachlichen Realisierung* dieses Wollens und Tuns, die als positiv oder negativ beurteilt oder gefordert oder kritisiert werden (können). Er tut das in der Zuversicht, dass der Adressat der Klärung und Analyse dessen, was mit dem strittigen Wollen oder Tun sachlich bewirkt wird, nun erfährt bzw. weiss, was er mit der Realisierung seines Wollens anrichtet oder in Kauf nimmt und also zu verantworten hat. Damit wird eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, dass der (nur ungern so genannte) Zögling auf der Basis komplexeren und besser abgesicherten Wissens über strittige Verhaltensweisen sich

der eigenen Verantwortung für sein Wollen und Handeln bewusst bzw. klarer wird und insofern verantwortlich zu werten vermag.

Erziehung, und das gilt auch für die Werterziehung, stösst nicht nur an die «Grenze» der Subjekthaftigkeit ihrer selbst denkenden, urteilenden und entscheidenden Adressaten. Erziehung kann auch (bezogen auf ihre Zweckbestimmung) aus vielfältigen Gründen, auf die ich hier nicht mehr eingehe, scheitern. Aber es gibt keine mit pädagogischen Maximen vereinbare Alternative zum Diskurs über die Willens- und Handlungsbe-gründung des Adressaten pädagogischer Intervention. Die Erlernung anspruchsvollen Argumentierens ist der Kern der Werterziehung. Denn Begründungen sind die einzige Möglichkeit, divergierende Überzeugungen und Interessen füreinander transparent und somit für die Urteilsbildung und so auch für die moralische Urteilsbildung effektiv zu machen. Erziehung bezweckt die Entwicklung menschlicher Urteilskraft und Handlungskompetenz, sie kann deren Herbeiführung theoriebegründet erwarten, aber nicht garantieren. Mehr – glaube ich – kann Wert-Erziehung nicht leisten. Mehr – würde ich hinzufügen – muss sie auch nicht leisten. Vielleicht kann man sogar so weit gehen und sagen: Mehr darf sie auch nicht leisten wollen, wenn Manipulation vermieden werden soll (dazu wiederum Oser, 2001, bes. S. 65 ff.).

Literatur

- Beck, K.** (2010). Moralisches Lernen – selbstorganisiert? In J. Seifried, E. Wuttke, R. Nickolaus & P. E. Sloane (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben*. 23. Beiheft der ZBW (S. 137–153). Stuttgart: Steiner.
- Dahrendorf, R.** (1966). *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen* (2. Aufl.) Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Heid, H.** (1994a). Zur Frage der Bestimmung und Beurteilung von Werthaltungen in Schule und Betrieb. In M. Twardy (Hrsg.), *Beurteilung in Schule und Betrieb* (S. 3–25). Köln: Botermann & Botermann.
- Heid, H.** (1994b). Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung? In G. Pollak & H. Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 133–147). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herzog, W.** (1991). Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37,(1), 41–64.
- Kohlberg, L.** (2001). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976). In W. Edelstein, F. Oser & F. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 35–61). Weinheim: Beltz.
- Lind, G.** (1986). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen* (S. 158–179). München: Kindt.
- Nunner-Winkler, G.** (1992). Zur frühkindlichen Moralentwicklung. In F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (S. 193–196). Stuttgart: Klett.
- Oser, F.** (2001). Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In W. Edelstein, F. Oser & F. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule* (S. 63–89). Weinheim: Beltz.
- Oser, F. & Althof, W.** (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 28 (3), 2010

Topitsch, E. (1960). Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie. In E. Topitsch (Hrsg.), *Probleme der Wissenschaftstheorie* (S. 233–246). Wien: Springer.

Weber, M. (1919). Politik als Beruf. In M. Weber (1958), *Gesammelte Politische Schriften hg. v. J. Winckelmann* (S. 493–548). Tübingen: Mohr-Siebeck.

Autor

Helmut Heid, Prof. em. Dr., Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, D-93040 Regensburg,
helmut.heid@paedagogik.uni-regensburg.de

«Ich bin dann mal weg ...» – Fragen zur Definition, zum Ausmass und zur unterrichtlichen Relevanz von schuldistanzierendem Verhalten bei Jugendlichen

Sandra Moroni, Albert Düggeli und Christine Sälzer

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag führt Schulabsentismus und Schulabbruch als Erscheinungsformen schuldistanzierenden Verhaltens ein. Zuerst wird ein kritischer Definitionsversuch gewagt, welcher mit Angaben zum Ausmass angereichert wird. Vor diesem Hintergrund werden unter Berücksichtigung einer individuellen und institutionellen Perspektive Implikationen für Unterricht und Lehrerbildung im Umgang mit schuldistanzierendem Verhalten abgeleitet.

Schlagworte schuldistanzierendes Verhalten, Schulabsentismus, Schulabbruch

«Ok, guys, I'm off then!» – school distancing behaviour of adolescents: problems of definition, extent and classroom relevance

Abstract The contribution addresses both school absenteeism as well as dropping out of school as manifestations of school-distancing behaviour. An initial critical attempt at a definition of each term will be supplemented with some indications as to the prevalence of the phenomena. Against this background, and with both an individual and an institutional perspective, some implications will be inferred as to dealing with school-distancing behaviour both in the everyday classroom and in teacher education.

Keywords school-distancing behaviour, school absenteeism, dropping out of school

1 Einleitung

Nach neun Jahren obligatorischer Schule ist der Schulaustritt für Heranwachsende ein bildungsbiografisches Ereignis, das weitere Entwicklungsaufgaben, wie zum Beispiel die Berufsbildung, nachhaltig beeinflusst (Dreher & Dreher, 1985; Havighurst, 1952). Dieser Einfluss wird innerhalb der Transitionsforschung ausgiebig diskutiert, beispielsweise unter dem Aspekt, ob und wie Übergänge von der obligatorischen in die postobligatorische Schulzeit gelingen. Ob aber und in welchem Ausmass Schülerinnen und Schüler die Schule vorzeitig verlassen und somit diesen Übergang ohne formalen Abschluss gestalten, ist zumindest für den deutschen Sprachraum kaum dokumentiert. Für Schülerinnen und Schüler ohne Abschlusszeugnis – sie werden gemeinhin als Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher bezeichnet – transformiert sich der Schulaustritt nicht nur deshalb in ein kritisches Lebensereignis, weil sie kein Zertifikat besitzen,

sondern auch deshalb, weil sie die obligatorische Schulzeit mit teilweise erheblichen inhaltlichen Defiziten verlassen. Dabei ist festzuhalten, dass sich Lernende in aller Regel nicht spontan für einen Schulabbruch entscheiden. Der Rückzug ist vielmehr das Resultat eines langjährigen Entfernungs- und Abkoppelungsprozesses (Blaug, 2001). So erfolgen Distanzierungen in der Regel schon drei bis fünf Jahre vor dem eigentlichen Abbruch, beispielsweise durch Ausschlüsse von Schulveranstaltungen, durch Entfremdungen von anderen Schülerinnen und Schülern, aber auch durch Anfreundungen mit anderen potenziellen Schulabbrechenden. Schuldistanzierungen äussern sich auch durch partielles, unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht, sodass es nicht erstaunt, dass Schulabsentismus als valider Prädiktor für Schulabbrüche ermittelt werden konnte (Beekhoven & Dekkers, 2005). Angesichts dieser Sachlage erscheint es sinnvoll, den Schulabbruch selbst, aber auch den vorangehenden Prozess, also Formen des Schulabsentismus, unter den Begriff «schuldistanzierendes Verhalten» zu fassen. Davon ausgehend werden im folgenden Beitrag die Begriffe «Schulabbruch» und «Schulabsentismus» als zwei Erscheinungsformen des schuldistanzierenden Verhaltens dargestellt und aktuelle Daten zu deren Verbreitung in unterschiedlichen europäischen Bildungskontexten aufgezeigt. Eine kritische Würdigung ist unumgänglich. Anschliessend soll geklärt werden, ob schuldistanzierendes Verhalten individuell zu verantworten oder institutionell begründet ist, um abschliessend Implikationen für den Unterricht bzw. für die Lehrerbildung ausführen zu können.

2 Klärungen: Begrifflichkeit und Ausmass von schuldistanzierendem Verhalten

Die Darstellung und der Vergleich bisheriger Erkenntnisse zu «Schulabbruch» und «Schulabsentismus» sind deshalb schwierig, weil diese Begriffe in der einschlägigen Forschung unterschiedlich eingeführt werden (Moroni, 2008). Dies bedingt, in einem Abriss bestehende Definitionen und einige ausgewählte Daten zur Verbreitung zu nennen sowie kritisch zu diskutieren.

2.1 Schulabbruch

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen «Schulabbruch» erfolgte zuerst in den anglo-amerikanischen Ländern und wurde dort vor allem unter den Begriffen «*dropouts*» (USA) bzw. «*early leavers*» (Grossbritannien) in den Bildungsdiskurs eingeführt. In diesen Ländern stellen Schulabbruchquoten nämlich Qualitätsindikatoren dar, ausgewiesen in den Reportcards der Schulen (Illinois State Board of Education, 2004). In den späten Sechzigerjahren fand die Thematik via Bildungsökonomie Eingang in den deutschen Sprachraum. So gelten nach Drinck (1994, S. 13) grundsätzlich jene Jugendlichen als Schulabbrechende, die aus dem Bildungssystem «herausfallen», folglich nicht mehr dazugehören und sich deshalb von denen unterscheiden, die weiterhin im System bleiben. Neben dieser kategorialen Bestimmung von Schulabbruch etabliert sich gegenwärtig eine graduell differenzierende: Sie umfasst neben den Jugendlichen,

Schuldistanzierendes Verhalten von Jugendlichen

welche die Schule verlassen, bevor sie die obligatorische Schulzeit beendet haben, auch jene, die von der Schule mit einer Minimalqualifikation abgehen (Riepl, 2004). Die Definition von Minimalqualifikation wiederum ist in hohem Masse vom jeweiligen Bildungssystem abhängig. Wirft man an dieser Stelle einen Blick auf das Ausmass an Schulabbrüchen, wird das hinter den ausgewiesenen Zahlen bestehende Definitionsdefizit deutlich. Trotzdem soll mittels folgender Tabelle ein Versuch gewagt sein, einige Zahlen zum Schulabbruch aus der Schweiz sowie aus den Nachbarländern Deutschland und Österreich aufzuführen und kritisch zu diskutieren (Tab. 1).

Tabelle 1: Schulabbruchquoten in der Schweiz, in Deutschland sowie in Österreich

	Abbruchsquote	Quelle
Schweiz	6 bis 9 Prozent circa 2 Prozent	Eckmann-Saillant, Bolzmann & de Rahm (1994) Stamm (2010)
Deutschland	7.6 Prozent	Statistisches Bundesamt (2004)
Österreich	9.2 Prozent	Steiner & Steiner (2006)
Europäischer Benchmark	< 10 Prozent	Diese Marke hat die Europäische Union im Rahmen der Lissabonner Strategie als Zielgrösse für 2010 definiert.

Betrachtet man Deutschland, so basiert die hier ausgewiesene Quote von 7.6% Schulabbrechenden auf einer offiziellen Statistik, welche in der Schweiz und in Österreich noch weitgehend fehlt. Deshalb erfolgt in Österreich oder in der Schweiz der Rückgriff auf einzelne Studien, in welchen der Schulabbruch aber, je nach Definition, enger oder weiter gefasst wird, was zu den bereits angesprochenen Unschärfen führt. Während Eckmann-Saillant, Bolzmann und de Rahm (1994) als eher ältere Quelle für die Schweiz von sechs bis neun Prozent Schulabbrechenden ausgehen, spricht Stamm (2010) in einer neueren Arbeit von ungefähr zwei Prozent. Diese Daten beruhen auf Zahlen, welche von einzelnen Schulen mitgeteilt wurden; sie sind somit weniger verlässlich als offizielle, also durch Behörden erhobene, Daten. Während bei Stamm (2010) 8.- und 9.-Klässler, also Lernende der obligatorischen Schule, untersucht wurden, liegen in der Schweiz offizielle Daten zum Schulabbruch bislang ausschliesslich für die postobligatorische Ausbildung vor. So wird für diese Kohorte, nämlich die aktuell nicht (mehr) eingeschulten 18- bis 24-jährigen, die höchstens über einen Abschluss der obligatorischen Schule verfügen, für den Zeitraum zwischen 1996 und 2009 eine Quote von zwischen fünf und zehn Prozent ausgewiesen (BfS, 2010).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schulabbruchquote in der Schweiz als relativ tief eingeschätzt werden kann. Trotzdem wäre es problematisch, sich dieser Thematik nicht differenzierter zu widmen, gerade auch weil Fragen nach den Prozessen, die zu einem Schulabbruch führen, weitestgehend ungeklärt sind. Dazu sind Forschungsarbeiten nötig, die zukünftig stärker die gesamte Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern fokussieren und den Schulabbruchdiskurs um einen Schulverlaufsdiskurs erweitern. Diese Daten müssten durch ein interkantonales Management koordiniert werden und

gleichzeitig individuelle Bildungsbiografien abbilden. So könnten beispielsweise auch Bildungsverläufe von Schulabbrechenden nachgezeichnet werden, die in Angeboten wie «Time-Out-Klassen» aufgefangen werden. Für diese Lernenden bleibt der Weg zurück in die obligatorische Schule aber in aller Regel verschlossen (Brüggen, 2010).

2.2 Schulabsentismus

Im Gegensatz zum Schulabbruch, also dem Moment des definitiven Wegbleibens von der Schule, bedeutet Schulabsentismus die unentschuldigte Abwesenheit vom Unterricht aus gesetzlich nicht vorgesehenen Gründen (Pinquart & Masche, 1999). Diese Begriffsbestimmung ist, trotz hoher Plausibilität, weit gefasst, sodass auch hier erhebliche Unschärfen bestehen bleiben, die theoretische und empirische Forschungszugänge hemmen. Während Schulabsentismus teilweise als prädelinquent gilt (Turner, 1974) und in den USA gar unter das Jugendstrafrecht fällt (California Department of Education, o.J.), setzt sich hierzulande zunehmend die Einsicht durch, dass eine produktive Annäherung an das Phänomen nur dann möglich ist, wenn jeweils situationspezifisch darüber befunden wird, inwiefern schulabsentes Verhalten in ein entwicklungsriskantes Momentum übergeht (Sälzer, 2010). Verlässlichkeiten austesten, also gelegentlich die Schule schwänzen, um herauszufinden, wie verbindlich die Schulpflicht ist, muss an sich nicht als bedenklich eingestuft werden. Vereinzelt Schulschwänzen lässt sich als Form eines jugendlichen Verhaltensrepertoires verstehen, das als Streben nach Autonomie und als Austesten von Grenzen erklärt werden kann (Sälzer, 2010).

Der Versuch, valide Daten zum Schulabsentismus zu erheben, stösst bei der Frage, was genau als Schulabsentismus gelten soll und wie allfällige Daten dazu erfasst bzw. sinnvoll aggregiert werden sollen, an Grenzen. In Anlehnung an das obige Vorgehen im Zusammenhang mit Schulabbruch soll aber trotzdem versucht werden, Absentismusraten exemplarisch ausgewählter Länder zusammenzustellen, und zwar unter Angabe der herangezogenen Quellen bzw. unter Hinweis auf das jeweilige Verständnis von Schulabsentismus (Tab. 2).

Tabelle 2: Schulabsentismusraten in ausgewählten Ländern Europas

Land	Absentismusrate	Zugrunde liegende Definition	Quelle
Vereinigtes Königreich	4 bis 6 Prozent	Jegliche Art von Abwesenheit zählt	Linssen & Grewe (2005)
Spanien	0,7 Prozent	Erst ab 24 Prozent versäumten Unterrichtsstunden wird gezählt	Linssen & Grewe (2005)
Deutschland	10 bis 60 Prozent	Je nach Studie	Weiss (2007)
Schweiz	knapp 50 Prozent	In der 7. bis 9. Klasse bereits einmal in der Schullaufbahn geschwänzt	Stamm et al. (2009)

Auffällig in Tabelle 2 ist sicher die grosse Variation der ausgewiesenen Absentismusraten, die weitgehend aus dem Definitionsdefizit resp. aus den unterschiedlichen Definitionsansätzen resultieren. Dies zeigt, dass vergleichende Aussagen zu den ausgewiesenen Häufigkeiten kaum möglich und auch wenig sinnvoll sind. Interessant ist aber dennoch zu sehen, wie unterschiedlich Schulabsentismus definiert wird. Einerseits gibt es den ganzheitlichen Zugang, in welchem jegliche Form von schulischer Abwesenheit unter Absentismus fällt (Grossbritannien), andererseits gibt es Länder, in denen keine allgemeingültige Bestimmung dessen besteht, was als Schulabsentismus zu bezeichnen ist. Hier gilt es studienspezifische Definitionen zu betrachten und die Ergebnisse als fallspezifische Befunde zu interpretieren (Deutschland). Betrachtet man den schweizerischen Kontext, fällt wohl als Erstes die hohe Quote auf, auch dies wohl primär ein Resultat mangelnder definitorischer Klarheit. Augenfällig scheinen hier die Definition von Schulabsentismus als «Schwänzen» und die aller Wahrscheinlichkeit nach auf einem Selbstbericht zum eigenen Schwänzverhalten basierenden Daten. Betrachtet man die Sachlage zur Definition und zum Ausmass von Schulabsentismus aufgrund obiger Beispiele etwas allgemeiner, lässt sich festhalten, dass neben Ländern, die sich um eine einheitliche Definition bemühen, aus denen objektivierte Kriterien hervorgehen, andere existieren, in denen keine inhaltliche Bestimmung von Schulabsentismus festgemacht werden kann. Hier scheinen weniger objektiv gehaltene Kriterien die Datenbasis zu stützen, sondern eher subjektive Angaben über individuelles Absenzverhalten. Ebenfalls kann bezüglich der Bestimmung von Prävalenzraten des Schulabsentismus festgehalten werden, dass zwar das Bewusstsein für den Bedarf an gültigen Zahlen zur Verbreitung allmählich schärfer wird, dass jedoch noch immer wenig Konsens darüber besteht, wie man Absentismus erfassen kann und soll. Hier besteht erheblicher Klärungsbedarf.

Wird nun abschliessend versucht, den Begriff «schuldistanzierendes Verhalten» zu definieren, so erfolgt dies in einem Zusammenführen inhaltlicher Kernaspekte sowie in der Eröffnung eines bildungsbiografischen Fokus. Vor diesem Hintergrund kann schuldistanzierendes Verhalten als das schrittweise Auslösen aus einer Ausbildungsverpflichtung verstanden werden, das sich im Spannungsfeld zwischen Individuum und Schule entwickelt, sich im Ausmass steigert und keine temporäre Erscheinung ist.

3 Ursachenzusammenhänge: Spannungsfeld zwischen Individuum und Schule

Nachdem im vorausgehenden Kapitel versucht wurde, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Begriffen «Schulabbruch» und «Schulabsentismus» zu führen, öffnet sich nun der Blick auf die Frage, ob die Ursachen schuldistanzierenden Verhaltens eher auf einer individuellen oder institutionellen Ebene anzusiedeln sind. Diese Klärungen sind notwendig, weil sie zum vierten Abschnitt überleiten, in welchem Implikationen für den Unterricht und die Ausbildung von Lehrpersonen aufgeführt werden.

Laut Blaug (2001) impliziert der Begriff «Schulabbruch» bereits per se, dass er «auf die Entscheidung des Einzelnen und damit auf die psychologischen oder sozialen Merkmale des Schülers und seiner Familie zurückzuführen ist» (S. 44). Das Fehlen von Schulabschlüssen wird hier eher im Verantwortungsbereich der Individuen angesiedelt. Der Begriff «push-out» hingegen sucht den Anlass für den Schulabbruch in der institutionellen Struktur (Blaug, 2001; Eccles et al., 1993; Riepl, 2004). Er fokussiert die Schule sowie deren Strukturen, aber auch die Eltern als Bezugspunkte (Moroni, 2008). Bezogen auf die institutionelle Perspektive sind noch viele Fragen offen, namentlich beispielsweise, wie Schülerinnen und Schüler zu Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern gemacht werden beziehungsweise wie es bei Schulen um ihre «Haltekraft» (Staroba, 1989) steht.

Die Frage nach eher individuellen beziehungsweise institutionellen Ursachen bei Schuldistanzierungen von Jugendlichen lässt sich im Spannungsfeld von Ausbildung und Bildung betrachten, wo das Recht auf Ausbildung als Pflicht implementiert, die schulische Ausbildung also mit Zwängen durchsetzt ist, die auch juristisch relevant sind. Bildung ist aber vor allem als individuelles Gut zu betrachten, das sich vornehmlich nicht systemisch organisierten Prozessen unterwirft, sondern sich als Möglichkeit individueller Selbstgestaltung eher davon entfernt. In Bezug auf Ersteres erscheint der Schulabbruch eher im Licht defizitärer Aspekte. Dieses aus einem Schulabbruch zu erwartende Defizit kann aber auch als Entwicklungschance verstanden werden, beispielsweise dann, wenn Systemzwänge Wege zur Selbstgestaltung verwehren. So erstaunt es nicht, dass Schulabbrüche von Jugendlichen auch als positiv oder befreiend bewertet werden.

Wenden sich Lernende temporär, längerfristig oder endgültig von der Schule ab, so gilt es, die Ursachenzusammenhänge sowohl unter einer institutionellen als auch individuellen Perspektive zu betrachten. Es ist wahrscheinlich ein Zusammenwirken beider Aspekte, das letztlich zu einer oder anderen Form schuldistanzierenden Verhaltens führt. Vor diesem Hintergrund soll im nächsten Abschnitt nun aufgezeigt werden, welche Implikationen sich für den Unterricht sowie für die Ausbildung von Lehrpersonen ergeben.

4 Implikationen: Folgerungen für Unterricht und Lehrerbildung

Die in den vorangehenden Abschnitten ausgeführten Hinweise zur begrifflichen Bestimmung, Verbreitung und zu Ursachenzusammenhängen von schuldistanzierendem Verhalten ermöglichen es nun, auf unterrichtliche Handlungszusammenhänge bzw. auf Implikationen für die Ausbildung von Lehrpersonen zu verweisen. Wenn Jugendliche vorübergehend oder gar nicht mehr am Unterricht teilnehmen, ihr schuldistanzierendes Verhalten sich also als Schulabsentismus oder als Schulabbruch äussert, ist dies grundsätzlich als transaktionales Geschehen zwischen Individuum und (Schul-)Kontext zu

betrachten. Durch das Ineinandergreifen von personalen Aspekten und Kontextstrukturen ergeben sich Herausforderungen für das schulpädagogische Handeln, in das Lernende, Lehrpersonen, Eltern und auch Schulbehörden involviert sind. Wie diesen auf Lehrpersonenebene begegnet werden kann, wird nachfolgend unter einer Präventionsidee angedacht, einerseits mit Fokus auf diagnostische Gesichtspunkte und andererseits bezogen auf daraus hervorgehende Handlungsoptionen. Dabei setzen beide Aspekte ein Drittes voraus, nämlich die Haltungsebene, die professionelles Handeln in pädagogischen Aufgabenfeldern massgebend anleitet und somit eine wesentliche Rolle in der Ausbildung von Lehrpersonen spielt.

Diagnostische Ebene

Um schuldistanzierendem Verhalten präventiv begegnen zu können, muss es erst einmal erkannt werden. Dies klingt auf den ersten Blick einleuchtend, erweist sich jedoch beim zweiten Hinschauen oft als Schwierigkeit. So machen sich beispielsweise Jugendliche morgens auf den Weg zur Schule, um dann, kurz nachdem die Familie das Elternhaus verlassen hat, wieder in dieses zurückzukehren. So schaffen sie es, zumindest von den Eltern unbemerkt, von der Schule fernzubleiben. Fehlt hier der Austausch zwischen Schule und Elternhaus, entgeht den Eltern das schuldistanzierende Verhalten ihrer Kinder. Ein offener und direkter Austausch ist aus ähnlichen Gründen auch unter verschiedenen Fachlehrpersonen angezeigt, da beispielsweise Fehlstunden gut und gerne über verschiedene Lehrpersonen verteilt werden, sodass Abwesenheiten aufgrund von Scheintschuldigungen nicht sofort als schuldistanzierendes Verhalten interpretiert werden.

Nach der Feststellung erfordert die Beurteilung eines distanzierenden Verhaltens stets einen individuumsspezifischen Blick, und zwar unter Einbezug entwicklungspsychologischer Aspekte. So lässt sich beispielsweise schuldistanzierendes Verhalten in Form eines sozialen Rückzugs als Begleiterscheinung einer weiter reichenden Form von äusserer und vielleicht auch innerer Abkopplung interpretieren. Schuldistanzierendes Verhalten wäre hier Ausdruck einer umfassenderen sozialen Deprivation, die ein multidimensionales Verstehen einfordert. Wesentlich ist – und dies gilt für jegliche Form schuldistanzierenden Verhaltens –, dass über die Gründe für das Fernbleiben im Dialog mit den Jugendlichen selbst und allenfalls mit ihren Eltern nachgeforscht wird. In diesem Prozess darf aber nicht nur die individuelle Perspektive, also eine allein den Jugendlichen übertragene Verantwortung gesucht werden, sondern es müssen auch institutionelle Aspekte in die Beurteilungen Eingang finden. Obwohl diese Aspekte im schulpädagogischen Diskurs oft wenig gewichtet werden, ist zu berücksichtigen, dass das Fernbleiben von Schülerinnen und Schülern, sei es nun temporär oder dauerhaft, durch den schulischen Kontext begünstigt werden kann. Darüber hinaus müsste der Blick für individuelle Bildungsverläufe insgesamt geöffnet werden, sodass Schuldistanzierungen nicht vorschnell als Individualversagen interpretiert werden und somit Interventionsmassnahmen vorwiegend Verhaltensmodifikationen der Jugendlichen in den Blick nehmen. Schuldistanzierendes Verhalten kann zweifelsohne mit Demotiva-

tion in Zusammenhang gebracht werden, man kann es als Ausdruck von Auf- oder Ablehnung verstehen. Dagegen sind Massnahmen zu treffen. Auch mangelnder Wille und fehlendes Engagement können hier angeführt werden. Trotzdem bleiben Schuldistanzierungen immer eine spezifische Verhaltensform gegenüber einer Ausbildungsinstitution, die beispielsweise darum abgelehnt werden kann, weil sie Vorstellungen von individuellen Entfaltungsmöglichkeiten behindert. Ausbildungsversprechen, wie beispielsweise die Unterstützung individueller Lebensentwürfe, die zu sozialer Einbindung und Wertschätzung führen, können zusehends nicht mehr allen Lernenden garantiert werden. So ist zu vermuten, dass sich das Phänomen schuldistanzierenden Verhaltens durch die gesamte Schülerschaft zieht, also Lernende umfasst, deren Problemlagen von Lern- und Sozialdefiziten bis hin zu spezifischen Herausforderungen im Fall von Sonderbegabungen reichen (Moroni, 2008). Zukünftige Lehrpersonen sind dahin gehend zu sensibilisieren.

Handlungsoptionen

Weisen diagnostische Einsichten in die Richtung, dass sich Lernende von der Schule distanzieren bzw. sich vermehrt von ihr entfernen könnten, darf dies nicht ohne Reaktion bleiben. Durch Befunde einer differenzierten Diagnose erfahren Lehrpersonen, wie sie dem Fernbleiben von Lernenden begegnen und damit auf Absenzen von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf den Verlauf produktiver Bildungs- und Lebensbiografien reagieren können. Sie attribuieren dann vielleicht weniger schnell auf die durch Absenzen oft vermutete Kritik an ihrer Lehrkompetenz (Schreiber-Kittel & Schröpfer, 2002). Manchmal führt jedoch gerade Letzteres zu Sanktionen vor der Klasse, was die Wahrscheinlichkeit weiteren Fernbleibens eher erhöht (Sälzer, 2010). Überdies konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass beispielsweise in Klassen, in denen die Lehrperson Fälle von Absentismus mit anderen dafür zuständigen schulinternen Stellen besprechen kann, die Beurteilung und das Interventionshandeln also ausserhalb des Unterrichts bzw. ausserhalb des Klassenzimmers stattfinden, wesentlich seltener geschwänzt wird als in Klassen, in denen schuldistanzierendes Verhalten bei Anwesenheit aller thematisiert und auch sanktioniert wird. Zudem ist es ratsam, schuldistanzierendes Verhalten nicht mit noch mehr Absenz zu bestrafen, beispielsweise indem betroffene Jugendliche von Schulanlässen ausgeschlossen werden, sodass sich ihre Entfremdung von der Schule zusätzlich intensiviert (Blaug, 2001). Betrachtet man Gesagtes nun hinsichtlich der Ausbildung von Lehrpersonen, wäre zu fordern, dass über das Phänomen aufgeklärt wird, diagnostische Prozesse gefördert werden und daraus Hinweise für konstruktive Handlungsansätze abgeleitet werden. Selbstverständlich müssten hierzu stufenspezifische Konzepte ausgearbeitet werden. Dabei wird es nicht genügen, ausschliesslich die Schüler/Schülerinnen-Lehrpersonen-Ebene zu beachten, sondern es bräuchte auch den Einbezug der Eltern. Ihre Bedeutung erscheint im Zusammenhang mit schuldistanzierendem Verhalten besonders gross. Teils verstärken sie nämlich durch ihre Strafen oder durch ihre Ignoranz distanzierendes Verhalten tendenziell, wohingegen das Ansprechen der Problematik bzw. elterliches, schulbezogenes Monitoring Schuldistanzierungen eher reduziert. Während der Ausbildung von Lehrpersonen diese Thematik

aufzugreifen, legitimiert sich also auch daher, dass sich schuldistanzierendes Verhalten reduziert, wenn eine beobachtende Teilnahme seitens Lehrpersonen, Eltern und auch Schulbehörden im Sinne einer pädagogisch legitimierbaren Führung grösser wird. Es scheint daher als unumgänglich, diese Personen auf die Wichtigkeit ihrer Funktion hinzuweisen und diese Implikationen, bezogen auf eine produktive Handlungsermöglichung angehender Lehrpersonen, zu thematisieren. Dies erfordert einerseits pädagogisches Wissen, das, bezogen auf die Diagnostik, als deklaratives und hinsichtlich des Handelns als fallgebundenes bzw. strategisches Wissen repräsentiert ist (Fornecq et al., 2009). In die Handlungsermöglichung spielen aber auch Haltungen und Überzeugungen hinein. Diese vermögen, verknüpft mit entsprechenden Wissensbeständen, das konkrete Handeln in unterschiedlichen Situationen anzuleiten (Baumert & Kunter, 2006; Zeichner, 2006).

Haltungsebene

In bestimmten Haltungen, die als handlungsleitende Aspekte professionelle Praxis hervorbringen können, kommen Verpflichtungen zum Ausdruck. Diese orientieren sich an Heranwachsenden und an ihren Möglichkeiten der Selbstwerdung. Für den Umgang mit schuldistanzierendem Verhalten kann diese Verpflichtung bedeuten, als Lehrperson im Erziehungskontext Schule das Alltagsleben der Jugendlichen wahrzunehmen. Das bedeutet, auffälliges Absenzverhalten frühzeitig identifizieren zu helfen und den Jugendlichen gleichzeitig zu signalisieren, dass andere Menschen an ihrer Lebensgestaltung teilnehmen. Es ist eine Verbindung, durch die Heranwachsenden deutlich werden kann, dass da Personen sind, die sich um ihre Lebensführung kümmern und sich mit ihnen auseinandersetzen. Vielleicht ist diese Verbindung auch die Grundlage einer Verlässlichkeit, auf der sich Jugendliche mit ihren Wünschen, Meinungen und Zielen ausprobieren, dabei auch Grenzerfahrungen ausloten, darin aber nicht ignoriert, sondern in ihren Motivationsfragen ernst genommen werden. Dies erfordert von Heranwachsenden, sich mit Ideen und Vorstellungen anderer auseinander zu setzen und zu erfahren, dass Zugewinn von Autonomie ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen ist. Lehrerprofessionalität, die von dieser Haltung getragen ist, begegnet Schuldistanzierungen durch sensible Aufmerksamkeit, durch diskursive Klärungen sowie auf der Basis verlässlicher Reaktionen. Dadurch werden Verbindlichkeiten geschaffen, die Entfernungen aufheben können, weil sie von den Jugendlichen Einbindungen fordern, nämlich sich mit ihrer Rückzugsabsicht auseinanderzusetzen. Die Stärkung dieser professionellen Haltung ist deshalb zentral, weil sie als Grundbedingung den Diagnoseprozess beziehungsweise die Entwicklung von Handlungsoptionen trägt.

5 Aufbruch: «Ich bin dann mal auf dem Weg»

Wenn sich Jugendliche vorübergehend oder endgültig von ihrem Ausbildungsweg verabschieden, ergeben sich ausbildungsbiografische Risiken. Ein präventives Einwirken durch die Schule ist daher unabdingbar und soll aufgrund diagnostischer Prozesse,

adäquater Handlungsoptionen und professioneller Haltungen erfolgen, wobei diese Implikationen stufenspezifisch weiter auszudifferenzieren sind. Darüber hinaus sollten die beiden Erscheinungsformen von schuldistanzierendem Verhalten, namentlich Schulabbruch und Schulabsentismus, weniger situationsspezifisch, sondern vermehrt bildungsbiografisch untersucht werden. Während die Untersuchung von Schulabsentismus und -abbruch lediglich retrospektiv nach Ursachen fragen kann, ermöglicht das Nachzeichnen bildungsbiografischer Verläufe, die damit verbundenen Prozesse zu verstehen. Schliesslich darf nicht vergessen werden, dass Jugendliche sich selbstständig wieder auf einen Ausbildungsweg begeben können, wenn sie in einem fürsorglichen Kontext aufgehoben sind. In diesem Fall übernehmen sie Eigenverantwortung, begeben sich wieder selbstständig «auf ihren Weg».

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beekhoven, S. & Dekkers, H.** (2005). The influence of participation, identification and parental resources on the early school leaving of boys in the lower educational track. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 195–207.
- Blaug, M.** (2001). Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. Berufsbildung. *Europäische Zeitschrift*, 22, 44–52.
- Brüggen, S.** (2010). Das Time-out widerspricht der Bildungspolitik. Ein Interview von Urs Hafner mit Susanne Brüggen. *Horizonte, Schweizerischer Nationsalfonds*, 9, 30–31.
- Bundesamt für Statistik (BFS).** (2010). *Bildungssystemindikatoren - Bildungssystem – Indikatoren. Gleichheit – Frühzeitige Schulabgänger*. Online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51325.503.html> [18.09.2010].
- California Department of Education.** (o.J.). *Truancy*. Online unter: <http://www.cde.ca.gov/index.asp> [17.02.2008].
- Dreher, E. & Dreher, M.** (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepman & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56–70). Göttingen: Hogrefe.
- Drinck, B.** (1994). *Schulabbrecher. Ursachen, Folgen, Hilfen*. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft. Bonn: Bock.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C., Wigfield, A., Reuman, D. & MacIver, D.** (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage/Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. *American Psychologist*, 48 (2), 90–101.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzmann, C. & de Rahm, G.** (1994). *Jeunes sans qualification. Trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Les Editions IES.
- Forneck, H. J., Düggeli, A., Künzli David, C., Linneweber-Lammeskitten, H., Messner, M. & Metz, P.** (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Havighurst, R. J.** (1952). Research on the developmental-task concept. *The School Review*, 64, 215–223.
- Illinois State Board of Education.** (2004). *Report Card*. Online unter: <http://www.isbe.state.il.us> [07.08.2007].
- Linssen, R. & Grewe, N.** (2005). Absenteeism as a European Issue. In N. Grewe (Hrsg.), *Absenteeism in European Schools*. Münster: LIT-Verlag.
- Moroni, S.** (2008). Wenn Bildung ausser Bahn läuft. Von Schullaufbahnen Hochbegabter in der Schweiz mit speziellem Fokus auf die Schule. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Fribourg, Schweiz.

Schuldistanzierendes Verhalten von Jugendlichen

- Pinquart, M. & Masche, G. J.** (1999). Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 221–238). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Riepl, B.** (2004). *Jugendliche Schulabbrecher in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie*. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung.
- Sälzer, C.** (2010). *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreiber-Kittel, M. & Schröpfer, H.** (2002). *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Stamm, M.** (2010). *Schulabbrecher in der Schweiz*. Online unter: http://www.grstiftung.ch/de/portfolio/projekte/alle/y_2006/GRS-002-06.html [20.10.2010].
- Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F.** (2009). Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 107–121.
- Staroba, F. J.** (1989). *School Holding Power at an Open Admission University: A Comparative Study of Reasons Students Remain or Leave*. Washington D.C.: University of the District of Columbia.
- Statistisches Bundesamt.** (2004). *Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden.
- Steiner, M. & Steiner, P.** (2006). *Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmass und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen*. Online unter: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsabbruch_2006.pdf [11.08.2007].
- Turner, B.** (1974). *Truancy*. London: Ward Lock Educational.
- Weiss, B.** (2007). Wer schwänzt wie häufig die Schule? In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Schule, Familie und Freundeskreis* (S. 37–54). Weinheim und München: Juventa.
- Zeichner, K.** (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 97–113.

Autorinnen und Autor

Sandra Moroni, MSc., Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I+II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, sandra.moroni@fhnw.ch

Albert Düggeli, Dr. phil., Professor an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I+II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, albert.dueggeli@fhnw.ch

Christine Sälzer, Dr. phil., Eberhard Karls Universität Tübingen, IfE, Abteilung Empirische Bildungsforschung, Europastrasse 6, D-72072 Tübingen, christine.saelzer@uni-tuebingen.de

Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche – Erster Versuch einer Neubestimmung

Annette Tettenborn

Zusammenfassung Strukturelle Veränderungen und Reformprozesse im Bereich von Schule, Unterricht und Lehrerbildung führen zu einer neuen Diskussion um die Rolle und Funktion der Klassenlehrperson. Die personal-soziale Konzeption der Klassenlehrerfunktion ist stark an den Anforderungen alters- und stufenspezifischer Aspekte pädagogischen Handelns ausgerichtet und eng mit zum Teil überhöhten und widersprüchlichen Erwartungen an die Lehrperson verknüpft. Es wird vorgeschlagen, die personal-soziale Konzeption in Richtung einer Klassenleitung als Führungsaufgabe eines Klassenteams zu erweitern.

Schlagworte Klassenlehrperson, Klassenlehrerprinzip, Fachlehrerprinzip, Klassenleitung

Abstract Structural changes and reform processes in the field of school education, teaching and teacher education have given rise to new debates on the role and function of the class teacher. The socio-personal concept of the function of class teachers is strongly oriented towards the requirements concerning the age- and level-specific aspects of educational practice and is closely linked to partly excessive and contradictory expectations towards class teachers. It is suggested that the socio-personal concept should be expanded towards classroom management in the form of a leadership position within a team of class teachers.

Keywords class teacher, principle of class teacher, principle of specialist subject teacher, classroom management

1 Die Diskussion um die Klassenlehrperson

Jede Schulklasse gleich welcher Schulstufe hat bis heute eine Klassenlehrperson, welche die Schulklasse in der Regel über mehrere Schuljahre begleitet. Mit dem Begriff der Klassenlehrperson kann jedoch Verschiedenes gemeint sein und es ist notwendig, jeweils zu wissen, wovon die Rede ist.

Im Grunde ist jede Lehrperson, die Klassenunterricht durchführt und nicht durchgehend Einzelförderung betreibt, eine Klassenlehrperson. Die Schulklasse hat also «ihre» Mathematiklehrerin und «ihren» Deutschlehrer. Jede Fachlehrperson unterrichtet in erster Linie nicht ihr Fach, sondern vielmehr die Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse in diesem Fach. Auch die Fachlehrperson ist Klassenlehrperson. Meist wird der Begriff der Klassenlehrperson jedoch in anderer Weise verwendet. Die Kritik am drohenden Verlust geeigneter Klassenlehrpersonen (vgl. Amstutz, 2011) meint diejenige

Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche

Kategorie von Lehrpersonen, denen zusätzlich zu ihrem Fachunterricht besondere Aufgaben in Bezug auf eine Schulklasse übertragen werden. In diesem Verständnis ist nicht jede Fachlehrperson auch eine Klassenlehrperson, das «Klassenlehreramt» übernimmt in der Regel nur eine der Lehrpersonen der Schulklasse. Anstelle des heute vorherrschenden Fachlehrerprinzips mit seinen fachlich und fachdidaktisch gut ausgebildeten Lehrpersonen wird im Klassenlehrerprinzip die pädagogisch-erzieherische Seite des Unterrichts zur Unterstützung des fachlichen, aber vor allem auch des sozialen Lernens stärker gewichtet. In der Konsequenz werden Lehrpersonen gefordert, die ein breiteres Fächerspektrum unterrichten, dadurch mehr Zeit in der Klasse und mit ihren Schülerinnen und Schülern verbringen können und den Fokus sowohl auf die Wissensvermittlung, vor allem aber auch auf die Gestaltung tragfähiger pädagogischer Beziehung legen. Die Argumente pro und kontra Klassenlehrer- oder Fachlehrerprinzip werden in der Diskussion je nach betrachteter Schulstufe unterschiedlich gewichtet.

Für die Primarstufe, in der lange Zeit der sogenannte Allrounder bzw. Generalist bis auf wenige Ausnahmen alle Fächer unterrichtete, entfiel im Prinzip der Unterschied zwischen Fachlehrperson und Klassenlehrperson. Die Klassenlehrperson unterrichtete mehr oder weniger alle Fächer und kümmerte sich auch um all das andere, was in der Sekundarstufe mit ihrem immer schon stärker ausdifferenzierten Fachlehrersystem zur Aufgabe einer Klassenlehrperson wurde. Für die Primarstufe enthält die Diskussion um die Klassenlehrperson vor allem kritische Anfragen an die neue Konzeption der tertiarisierten Lehrerbildung, die auch für die Primarschulstufe Fächergruppenlehrpersonen vorsieht und somit schon den jungen Kindern zumute, sich auf mehrere Lehrpersonen einzustellen (vgl. Guggenbühl, 2008). Eine unnötige Überbewertung der fachlich-fachdidaktischen Kompetenzen der Primarlehrpersonen übersehe die für die Altersgruppe der jüngeren Kinder stärker zu gewichtende Bedeutung der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/Schülerin, so die Kritik. Das Klassenlehrerprinzip mit einer Hauptlehrperson, die die Schulklasse in möglichst vielen Fächern unterrichtet, müsse daher für die Primarschulstufe erhalten bleiben. Die Verantwortung für ein gutes Klassenklima und die Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Freude und Interesse am Lernen liessen sich gerade bei jüngeren Kindern nicht zwischen mehreren Lehrpersonen «herumdelegieren». Für die Sekundarstufe wird vorgeschlagen (Amstutz, 2011), zusätzlich zu Fachlehrpersonen wieder einen Generalistentyp mit breiterer Fächerpalette einzuführen. Diese jeweils stufengerecht und am besten durch erfahrene Volksschullehrpersonen auszubildenden Klassenlehrpersonen kümmern sich «dank ihrer ganzheitlichen Sicht» in besonderer Weise und eben anders als die Fachlehrpersonen um die schulische und persönliche Entwicklung der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler. Sie steuern das Klassenboot aus einer Kapitänsposition heraus, und das auch bei schwerer See. Gerade in den Realklassen bzw. in den sogenannten C-Klassen der Sekundarstufe wird besonders schwere See vermutet. Die brüchig gewordene Stabilität der Volksschule soll mit starken Klassenlehrerpersönlichkeiten als Rückgrat wieder gestützt werden.

In den Diskussionen wird deutlich, dass die Beantwortung der Fragen nach Aufgabe und Funktion der Klassenlehrperson stark stufenspezifisch geprägt ist. Für die jüngeren Kinder in der Primarstufe und die Schülerinnen und Schüler herausfordernder Sekundarschulklassen wird der erzieherische Bereich pädagogischen Handelns in den Vordergrund gerückt, Klassenlehrpersonen dieser Stufen werden somit in besonderer Weise auf ihre erzieherischen Kompetenzen im Kontext Schule hin befragt.

2 Wandel von Lehrberuf und Berufsauftrag

An den Diskussionen rund um die Klassenlehrperson wird vor allem eines deutlich: Strukturelle Entwicklungen im System von Schule und Lehrerbildung lösen Unsicherheit aus. Der Bildungsbericht Schweiz von 2010 spricht gar von einem zu beobachtenden tief greifenden Wandel von Lehrberuf und Berufsauftrag (vgl. SKBF, 2010, S. 61). Einer der Unsicherheit auslösenden Faktoren ist die stärker gewordene funktionale Ausdifferenzierung des Schulsystems bei einer zunehmenden Anzahl von Lehrpersonen in bewusst gewählten Teilzeit-Arbeitsverhältnissen. Neben dem Unterrichten und Erziehen, die immer schon zum sogenannten Kerngeschäft zählten, übernehmen Lehrpersonen heute vermehrt auch Aufgaben im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, ausgelöst durch interne und externe Aufträge im Rahmen von Schulformen bzw. der allgemeinen Qualitätssicherung und -entwicklung. Die Autonomie der Einzelschule nimmt einerseits zu, andererseits werden Befürchtungen laut, dass durch das geplante Bildungsmonitoring (Stichwort Bildungsstandards) die konkrete Unterrichtstätigkeit in stärkerem Masse als bisher auch externen Kontrollmechanismen unterliegen wird. Wie auch immer man die Entwicklungen im Bildungswesen bewertet: Fest steht, dass die Notwendigkeit, im Rahmen verschiedener Reformvorhaben im Kollegium zusammenzuarbeiten, zunimmt, die zeitlichen Ressourcen für diese Zusammenarbeit dagegen nicht im erforderlichen Rahmen ansteigen. Die Arbeitszeitmodelle im Lehrberuf sind zumeist durch ein Lektionenmodell mit einigen Entlastungsfunktionen gekennzeichnet. Arbeitszeit für kollegialen fachlichen Austausch und Teamentwicklung stehen nur begrenzt zur Verfügung und die Koordination von Sitzungen in Kollegien mit vielen Teilzeitlehrpersonen ist ein schwieriges Geschäft.

«Wer ist hier wofür eigentlich (noch) zuständig?» Diese Frage stellen schliesslich nicht nur Eltern, sondern auch (Fach-)Lehrpersonen und Schulleitungen, wenn es um pädagogische Fragen im Bereich von Bildung und Erziehung geht. Erziehen und die Klasse leiten, das sei vor allem Aufgabe und Auftrag der Klassenlehrperson, so lautet zumeist die Antwort auf die Frage nach den Zuständigkeiten. Gedacht wird damit wohl an eine Art «Erziehungsallrounder» im Rahmen eines personalen Konzepts besonders geeigneter Lehrerinnen und Lehrer. Bei der Zunahme und der Vielfalt der Aufgaben, die Lehrpersonen heute mit zu ihrem Aufgabebereich zählen, ist Prioritätensetzung nicht einfach. Der Stellenwert von Klassenführung und dem, was als «erzieherische Aufgabe» des Lehrberufs bezeichnet werden kann, steht damit zur Diskussion.

Welches ist heute die Rolle und Funktion eines Klassenlehrers oder einer Klassenlehrerin in einer sich ausdifferenzierenden Personal- und Führungsstruktur an den Schulen? Was wären die Aufgaben, die erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen der Ausübung einer Klassenlehrerfunktion angesichts einer zunehmend heterogenen Schüler-, aber auch Lehrerschaft?

Der Beitrag stellt einen ersten Versuch dar, das herkömmliche Bild der Klassenlehrperson, das Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, Fachkolleginnen und -kollegen und die Schulleitung aber auch die Lehrpersonen selber in der Regel mitbringen, um einige Perspektiven zu erweitern, die dem Wandel des Lehrberufs und der Lehreraufgabe besser gerecht werden. Der Beitrag versucht zudem folgende zwei Thesen zu begründen:

- Auf die Funktion und die Rolle einer Klassenlehrperson kann in der Schule nicht verzichtet werden. Dagegen stehen begründete Ansprüche der Schülerinnen und Schüler (Klasse), der Eltern, der Schulleitung und der Fachlehrpersonen.
- Jedoch sind Rolle und Funktion der Klassenlehrperson im Sinne einer Klassenleitung im Rahmen eines Klassenteams der Fachlehrpersonen zu erweitern.

3 Das personal-soziale Konzept: Die Klassenlehrperson im Brennpunkt verschiedener Erwartungen

Fragt man Schülerinnen und Schüler nach ihren Erwartungen an gute Klassenlehrpersonen, so einigen sich Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse in etwa auf Folgendes:

- ... dass wir ihnen vertrauen können und sie uns auch vertrauen,
- ... dass sie uns zuhören und uns ernst nehmen,
- ... dass sie immer zu ihrer Klasse stehen,
- ... dass sie auf Kritik eingehen,
- ... dass sie alle Schülerinnen und Schüler gleich behandeln und sich bei Ungerechtigkeiten auch mal entschuldigen,
- ... dass sie die Klasse nicht nur kritisieren, sondern auch loben (Klaffke & Pribe, 2005).

Deutlich wird an den Formulierungen, wie stark die Schülerinnen und Schüler im Jugendalter die Beziehungsebene ansprechen, wobei der interpersonale Austausch ihrem Wunsch nach in gegenseitigem Respekt und auf Augenhöhe stattfinden soll. Die Erwartungen der jüngeren Schülerinnen und Schüler an ihre Klassenlehrperson sehen dagegen vermutlich anders aus. Zu Beginn der Schulzeit wird der Klassenlehrperson die Rolle eines guten (oder besseren) Elternteils zugeschrieben, d.h. die Lehrperson soll analog zu Mutter und Vater verstehen, trösten, helfen oder schlichten, manchmal auch spielen und sich jedenfalls viel Zeit nehmen. Die zu lernende Unterscheidung der Lehrer-/Elternrolle ist für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Entwicklungsaufgabe und Bestandteil der schulischen Sozialisation. Aufseiten der Lehrperson führt

eine unreflektierte Rollenübernahme der auf sie als Person projizierten Elternrolle zu einer anstrengenden bis überfordernden Vermischung von zumeist nicht miteinander zu vereinbarenden Erwartungen an den Lehrer-/Eltern-Erzieher.

Kinder und Jugendliche (und auch deren Eltern) hoffen, dass sich die Klassenlehrperson für sie, d. h. für ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung im Raum der Schule anders noch als die Fachlehrpersonen in besonderer Weise einsetzt. Die Klassenlehrperson bietet eine Art «pädagogischen Mehrwert». So wird die Frage zum neuen Schulabschnitt, wen man denn ab jetzt als Klassenlehrer oder -lehrerin habe, z. B. mit einem «Glück gehabt» oder aber auch ganz anders kommentiert. Klassenlehrpersonen sind erste und wichtigste Ansprechpartner für alles, was das Lernen des Einzelnen und der Klasse, aber auch die persönlichen Beziehungen in der Klasse angeht. Sie sollen eine dem Kind förderliche Lernatmosphäre herstellen, Störungen möglichst rasch beseitigen und bei Schwierigkeiten mit Fachlehrpersonen als Vermittler auftreten. Ein hohes Mass an Kontaktbereitschaft und Offenheit für Sorgen und Nöte rund um das eigene Kind wird zumindest von den bildungsnahen Elternhäusern erwartet. Zeiten, in denen Selektionsentscheide anstehen, sind in der Regel besonders kontaktintensiv. Das kann dann auch schon einmal so weit gehen, dass sich die Klassenlehrpersonen mit klaren Zeitgrenzen für telefonische Kontaktaufnahmen vor einem zu starken Zugriff schützen müssen. Zusammengefasst wird von der Klassenlehrperson in besonderer Weise eine Schülerorientierung erwartet, die neben der Orientierung an Vorwissen, Interessen und Begabungen unbedingt auch erzieherische Aspekte mit einschliesst (vgl. Helmke, 2009, S. 230).

So sehen dies auch die Fachkolleginnen und -kollegen der Lehrpersonen einer Klasse, kurz des Klassenteams. Auch sie haben Erwartungen an die Klassenlehrpersonen, etwa wenn es um die Bündelung und Priorisierung von Informationen oder Aufträgen mit Bezug zur gesamten Schulklasse (Beispiel geplante Klassenausflüge) geht oder diese einzelne Schülerinnen und Schüler der Klasse betreffen (Beispiel Förderunterricht). Da die Klassenlehrpersonen in der Regel mehr Unterrichtszeit in der Klasse verbringen, sind die Fachlehrpersonen bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern im Bereich des Lernens oder der Klassenführung auf die Gesprächsbereitschaft und Unterstützung der Klassenlehrpersonen angewiesen. Nicht zuletzt und vielleicht am wichtigsten ist die von der Klassenlehrperson möglichst ressourcenschonend zu leistende Koordination im Rahmen der Richtlinien der Schule, wie etwa Absprachen in Disziplinfragen oder ggf. auch die wechselseitige Abstimmung bezüglich Unterrichts- und Beurteilungskonzeptionen, sofern die Autonomie der Fachlehrperson in (fach-)didaktischen Fragen gehalten werden kann. Hier werden bereits Erwartungen an eine Leitungsfunktion (Koordination und Kohärenz von Absprachen und deren Durchsetzung im Klassenteam) deutlich, die über die Rolle eines herausgehobenen pädagogischen Erziehungsauftrags als Klassenlehrperson einer Schulklasse hinausgehen.

Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche

Die Erwartungen der Schulleitung an die Klassenlehrpersonen betreffen zunächst die administrativ-organisatorische Führung der Klasse von der Klassenbuchführung über die Zeugniserstellung, von der Durchführung der Elternabende bis zur Organisation und Leitung der Klassenreisen. In Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekten sollen sie aber auch helfen, das Klassenteam mit ins Boot zu holen. In Krisensituationen, die einzelne Schülerinnen und Schüler oder aber auch die Schulklasse insgesamt betreffen, sind es in der Regel wohl die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die als wichtigste Ansprechpersonen für die Schulleitung gelten. Für die Schulleitungen sind die Klassenlehrpersonen eine Art Drehscheibe zwischen ihren eigenen Anliegen im Rahmen der strategischen Schulentwicklung und den Anliegen der Schulklasse und deren Fachlehrpersonen.

Wie sehen die Klassenlehrpersonen selber ihre Rolle und Funktion? Lehrpersonen sind in der Mehrzahl gerne Klassenlehrperson, das Führen und Begleiten einer Schulklasse über einen längeren Zeitraum ist für die meisten attraktiv und gehört zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. In Abschlussportfolios von Studierenden ist häufig zu lesen, dass man sich auf die Übernahme einer Klasse in eigener Verantwortung freue. Fragt man angehende Klassenlehrpersonen nach ihren Wünschen und Erwartungen (vgl. Becker & Thomas, 2001, S. 5), so decken sich diese weitgehend mit denen der Schülerinnen und Schüler. Angehende Klassenlehrpersonen gleich welcher Jahrgangsstufe hoffen u. a. auf

- ... ein zufriedenstellendes Lehrer-Schüler-Verhältnis,
- ... ein entspanntes Zusammenleben statt reinen Unterricht-Haltens,
- ... bessere Fördermöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler,
- ... gute Kooperation mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen in der Klasse
- ... das gemeinsame Festlegen einer pädagogischen Richtung.

Geht es um die Pflichten, die aus Sicht der Klassenlehrpersonen auf sie zukommen werden, so wird ein umfangreicher Aufgabenkatalog formuliert:

- ... Verantwortung tragen,
- ... Zuwendung geben,
- ... entwickeln helfen,
- ... gutes Sozialklima aufbauen,
- ... führen können und Vorbild sein,
- ... Elternarbeit leisten, Selbstmanagement (Becker & Thomas, 2001, 5).

Die Fülle der Aufgabenbereiche verbunden mit dem Engagement, das viele, wenn auch nicht alle Lehrpersonen in ihrer Rolle als Klassenlehrperson zeigen, macht deutlich, dass sich verbunden mit diesem «Amt» rasch Überlastungen einstellen können, zumal wenn in einer Klasse (oder in einem Klassenteam) besonders herausfordernde Umstände anzutreffen sind. Kommen dann eigene oder herangetragene pädagogische Überhöhungsvorstellungen von der «berufenen» Lehrperson hinzu, kann es zusätzlich schwierig werden.

Viele erzieherische Aufgaben, die sich zweifellos nicht nur in der Familie, sondern auch in der «Schule als pädagogischer Handlungseinheit» (vgl. Fend, 2008) stellen, wie das gegenseitige Respektieren, das Aushaltenkönnen von Ungleichheiten nicht nur im Leistungsbereich oder auch das Eintreten für das jeweils Eigene aber auch das spezifisch Gemeinsame, sind heute nicht mehr ohne Koordination im Schul- oder auch Klassenteam leistbar. «Die Autorität des einzelnen und damit häufig des vereinzelter Lehrers ist im Zuge des gesellschaftlichen Werte- und Autoritätswandels zu brüchig geworden, um Leistungserwartungen und soziale Verhaltenserwartungen gewissermaßen im Alleingang und in sozial ungestützter Weise aufrecht zu erhalten. ... Damit wird die einzelne Schule als Verantwortungsgemeinschaft bedeutsamer» (ebd., S. 147). Oftmals stillschweigend soll diese notwendige Koordination, von der Fend hier spricht, auf der Ebene der einzelnen Schule von den Klassenlehrpersonen und den an vielen Schulen eingerichteten Leitungspersonen der Stufenteams geleistet werden. Dazu kommt als Schwierigkeit hinzu, dass Klassenlehrpersonen für diese Aufgaben ja nicht wirklich «freigestellt» sind, sondern wie alle Lehrpersonen zumeist mehrere Fächer unterrichten. «Klassenlehrer dürfen sich aber nicht nur als Pädagogen und Beziehungstifter verstehen – sie müssen aber auch guten Unterricht machen und dafür sorgen, dass Schüler etwas lernen und leisten» (Becker & Lutz, 2001, S. 8).

Lehrpersonen bewegen sich allgemein im Spannungsfeld zwischen Wissensvermittlung und Beziehungsaufbau (Henricks, 2009), oder in den Worten von Fend (2008), zwischen stofforientierten und subjektorientierten pädagogischen Leitbildern und Konzepten. Haltungen und Orientierungen der Lehrpersonen zu ihrem professionellen Handeln betreffen dabei nicht nur die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Art und Weise der Zusammenarbeit in den (Arbeits-)Beziehungen zu den Kolleginnen und Kollegen und zur Schulleitung. In den beschriebenen Selbst- und Fremderwartungen an die Klassenlehrperson im Rahmen eines personal-sozialen Konzepts liegt der Schwerpunkt auf einer Schülerzentrierung. Im Folgenden wird eine Erweiterung des Spannungsfeldes «Vermittlung/Beziehung» auf der Ebene der Schulklasse in Richtung «Regulierung, Koordination, Gewährleistung, Entwicklung» auf der Ebene der für eine Klasse verantwortlichen Lehrpersonen (Klassenteam) im Gesamtsystem Schule vorgeschlagen. Implizit sind Erwartungen an Regulierungs- und Koordinierungsaufträge an die Klassenlehrperson im sich ausdifferenzierenden Schulsystem bereits vorhanden. Der Weg in Richtung Zuweisung solcher Aufträge an dafür geeignete Personen im Klassenteam ist aber in der Regel noch nicht beschrritten und im Schulsystem mit seinen bisher eher flachen Hierarchien auch nicht einfach umzusetzen.

4 Das funktionale Konzept: Die Klassenleitung und das Klassenteam

Der Schulentwickler Michael Schratz weist im seinem Artikel «Klasse leiten braucht Führungskompetenz» (Schratz, 2005) darauf hin, dass es Sinn ergibt, zwischen Rolle

Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche

und Funktion einer Klassenlehrperson zu unterscheiden: Während mit «Rolle» ein durch eigene oder durch Fremderwartung bestimmtes Verhalten und Erleben gekennzeichnet werden kann – ich bin und handle so, weil andere und ich selbst es von mir so erwarten – ist ein Funktionsverständnis anders gelagert. Eine «Funktion» wird verliehen, ist an vereinbarte Rahmenbedingungen geknüpft und verspricht für alle Beteiligten eine Klarheit an beidseitig abgesprochenen Tätigkeiten. Verbindliche Funktionen machen es möglich, den Aufwand, den die Erfüllung dieser Funktionen bedeuten würde, genauer abzuschätzen. Schratz schlägt vor, Klassenleitung als eine Führungsaufgabe zu begreifen, analog zu den Aufgaben eines mittleren Managements. Ob diese Aufgaben von einer einzelnen Lehrperson wahrgenommen werden sollen oder ob einzelne Funktionen auf ein Leitungsteam aufzuteilen sind, bleibt dahingestellt. Wichtig sind jedoch in jedem Fall klare Absprachen bzw. für alle Beteiligten transparente Vereinbarungen und Abläufe unter der Voraussetzung der hierzu erforderlichen Ressourcen.

Die Ergänzung des personal-sozialen Konzepts der Klassenlehrperson um ein Funktionsverständnis einer Klassenleitung könnte helfen, überzogene Selbst- und Fremderwartungen zu nivellieren, aber auch Befürchtungen einer Überforderung durch teilweise widerstreitende Erwartungen einzudämmen. Klare Aufgabenzuweisungen entlasten zudem auch die zunehmende Anzahl der teilzeitlich arbeitenden Lehrpersonen, sofern sie die ihnen wichtigen Anliegen geklärt und bei der Klassenleitung gut aufgehoben wissen.

Den Ausgangspunkt zur Bestimmung der Funktionen einer Klassenleitung bilden zum einen Ansprüche der Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse an ihr gemeinsames Lernen im Klassenverbund, aber auch der Auftrag der Gesellschaft an die Institution Schule, der Auftrag einer Bildung und Erziehung der Person als zukünftige Bürgerinnen und Bürger im Sinne des Gemeinwohls.

Zu den Funktionen einer Klassenleitung gehört die *Leitung des Klassenteams*, wobei sich die Zugehörigkeit zum Klassenteam über die fachliche und pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern auf der Basis der Haltung einer prinzipiell gemeinsamen Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler definiert. Die Klassenleitung ist im Klassenteam verantwortlich für

- ... fachliche und stufenübergreifende Koordinationen, sofern sie die Schulklasse insgesamt betreffen,
- ... Sicherung des Informationsflusses von und an die Mitglieder des Klassenteams,
- ... Kohärenz / Abstimmung in Schulentwicklungsaufgaben,
- ... Beurteilungsfragen (Promotionen),
- ... fachübergreifende Unterrichtsentwicklung.

Weiter übernimmt die Klassenleitung eine Art «Anwaltschaft» der Klasse und der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers im Sinne

- ... einer Drehscheibe für Ansprüche einzelner Fachlehrpersonen (z. B. zeitlicher Umfang von Hausaufgaben) aber auch der Schulleitung,
- ... einer Durchsetzung einer guten «Führungskultur» in Absprache mit der Klasse (Klassenregeln, Klassenklima),
- ... einer Ansprechperson und Vermittlerin in Krisensituationen,
- ... der Koordination und Sicherstellung der Regelungen des Case Managements bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf

Eine Klassenleitungsfunktion zu übernehmen kann auch bedeuten, als *erste Ansprechperson für die Eltern* und ggf. auch für *Anfragen weiterführender Schulen und Personen aus der Berufsbildung* zur Verfügung zu stehen. Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion führen in der Regel die Elterngespräche und orientieren über spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote, sofern dies notwendig erscheint.

Im Rahmen der Bewegung zu (teil)autonomen Schulen haben sich Rolle und Auftrag der Schulleitung in den letzten Jahren stark verändert. Schulreformen setzen heute erfolgreich an der Einzelschule an, wobei die Schulentwicklung in systemischer Perspektive nicht nur die Unterrichtsentwicklung, sondern zugleich auch Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung mit umfasst. «Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern» (Rolf, 2010, S. 34). Lehrpersonen in der Funktion einer Klassenleitung sind in dieser Entwicklung für die Schulleitung wichtige Ansprechpersonen bei Steuerungsaufgaben im Bereich der fächerübergreifenden Schul- und Unterrichtsentwicklung. Als Leitung des Klassenteams unterstützt die Klassenleitung die Teamentwicklung und übernimmt so einen Anteil an der Organisationsentwicklung der Einzelschule.

Das Pflichtenheft einer Klassenleitung ist also dicht gefüllt. Amtierende Klassenlehrpersonen werden viele Aufgaben wiedererkennen, auch weil sie unabdingbar zu einem wirksamen Unterricht und einer lernförderlichen Beziehungsgestaltung dazugehören. Es erstaunt allerdings, wenn man erfährt, dass für die Ausübung des «Klassenlehreramtes» in den wenigsten Fällen zusätzliche Ressourcen vorhanden sind. Meist beschränkt sich die Entlastung auf die «Klassenlehrerstunde».

Der Aufgabenkatalog einer Klassenleitung macht deutlich, dass – auch wenn man der Vorstellung der Institution Schule als einem Unternehmen aus dem mittleren Management nicht folgen mag – dies nicht primär die Aufgabe einer jeden Lehrperson sein kann. Die Ausdifferenzierung bzw. Hierarchisierung von Klassenteams mit gezielter Abgabe von Leitungsfunktionen an eine Klassenleitung, die nicht als Einzelperson gedacht werden muss, könnte nicht nur entlastend wirken, sondern auch die Sicherung der vielfältigen Aufgaben besser gewährleisten. Klassenleitung wird so zu einer Führungsaufgabe, für die es besonderer Kompetenzen bedarf. Gerade für die Sekundarstufe mit ihrem höheren Anteil an Fachlehrpersonen ist die Koordination des Klassenteams mit Blick auf die gemeinsame pädagogische Verantwortung für die Schülerinnen und

Schüler einer Klasse bedeutsam. Auf der Primarschulstufe kann die Aufgabe der Klassenleitung einen Schwerpunkt in der Elternarbeit und in der Zusammenarbeit mit dem Personal der Tagesbetreuung umfassen.

5 Klassenleitung kann man werden, Klasse leiten muss man lernen

«Auf der Schulebene trifft die ‹Gemeinschaft› der Lehrenden auf die ‹Gemeinschaft› der Lernenden. Da Erziehungs- und Bildungsaufgaben heute in vielen Fällen nur mehr schwer individuell durch den einzelnen Lehrer bewältigt werden können, gilt es, auch auf dieser Ebene der gemeinsamen Begegnung Formen der kooperativen Bewältigung von ‹Schulgestaltung› und Erziehung der jungen Generation unter modernen Lebensbedingungen zu entwickeln» (Fend, 2008, S. 147). Zu den Formen der «kooperativen Bewältigung» des schulischen Erziehungsauftrags kann die Installierung von Klassenleitungen mit klaren Koordinierungsaufgaben im Klassenteam beitragen. Bleibt es in Zeiten der Unsicherheit bei der Suche nach starken Klassenlehrerpersönlichkeiten, so besteht die Gefahr einer oftmals bequemen Delegation der erzieherischen Komponenten pädagogischen Handelns. Das Klassenteam trägt jedoch immer gemeinsam die pädagogische Verantwortung für möglichst gelingenden Unterricht in der Schulklasse. Weder brauchen die Schülerinnen und Schüler allein die fachlich und fachdidaktisch ausgebildeten Fachlehrperson, die die Gestaltung pädagogischer Beziehungen nicht mehr zu ihrem Verantwortungsbereich zählt, noch kann die vor allem Kinder liebende Unterstufenlehrerin oder der zupackende, hauptsächlich Sozial- und Selbstkompetenzen fördernde Sek-1-Lehrer die Lösung für wirksame Lehrarbeit im Feld von Wissensvermittlung, Lernprozessunterstützung und schulischer Erziehungsarbeit sein.

Mit dem Vorschlag der Konzeption einer Klassenleitung wird das personal-soziale Konzept der Klassenlehrperson nicht ersetzt, die Ansprüche und Erwartungen an die Klassenlehrer- und Klassenlehrerinnen sind keinesfalls wegzudiskutieren. Vielmehr geht es darum, die teilweise widersprüchlichen Rollenerwartungen im Rahmen des funktionalen Ansatzes neu zu klären und Aufgaben und Funktionen auf der Ebene des Klassenteams auch mit Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung wo nötig zu erweitern.

Welche Fähigkeiten erfordert die Übernahme der Funktion einer Klassenleitung und wie sind sie gegebenenfalls zu entwickeln? Für Miller (2005) machen es die Führungsaufgaben der Klassenleitung notwendig, dass die Person eine ‹dynamische Balance› (S. 14) zwischen den verschiedenen personalen Grundtypen (Sachtyp, Beziehungstyp, Selbsttyp) beherrscht. Am wichtigsten seien die Kommunikationsfähigkeit, die Konfliktwahrnehmung und ein lösungsorientiertes Vorgehen. Liest man die weiteren Zusammenstellungen der erforderlichen Kompetenzen (vgl. auch Hörmann, 2009), so wird man den Verdacht einer Überhöhung der Person in der Funktion einer Klassenleitung, welche dann nur für besonders befähigte «Superlehrpersonen» geeignet ist, nicht

los. Dies erinnert an die «berufenen» Klassenlehrerpersönlichkeiten im personal-sozialen Konzept, von denen Rickenbacher schon 1988 in einem Vortrag vor angehenden Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern der Mittelschule sagen konnte: «Der «geborene» Klassenlehrer hat sein Metier weitgehend gelernt» (Rickenbacher, 1988).

Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion brauchen zusätzlich zu einer stark ausgeprägten Kommunikations- und Konfliktfähigkeit nicht nur in den asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehungen auch die Fähigkeit, die verschiedenen Ansprüche der Kolleginnen und Kollegen im Klassenteam im Sinne der Schulklasse und des jeweiligen Auftrags zu regulieren und die Auftragserfüllung, zu der in erster Linie ein das Lernen in der Klasse unterstützendes Unterrichts- oder Klassenklima gehört, zu gewährleisten. Für viele Lehrpersonen dürfte dies angesichts der bisher flachen Hierarchien in der Schule eine zusätzliche Herausforderung darstellen. Der Aufbau eines gut und effizient arbeitenden Klassenteams verlangt nach Teambildungsfähigkeiten und Prozessführungsqualitäten. Die unternehmerische Sprache, die hier anklingt, mag zu Recht stören, ineffizient geleitete Teamsitzungen und schlecht geplante Unterrichtsentwicklungsprozesse stören aber eben auch.

Ob Lehrpersonen gleich zu Anfang ihrer Berufsbiografie eine Klassenleitung im oben genannten Sinne übernehmen können, ist m. E. fraglich. Die Lehrerbildung orientiert sich in ihren Ausbildungskonzeptionen heute mehrheitlich an Modellen der Professionalkompetenzen (vgl. z. B. Baumert & Kunter, 2006), die als Bedingung für professionelles Lehrerhandeln auch die Bereiche Organisationswissen und Beratungswissen mit einschliessen. Tatsächlich aber dürfte das situationsbezogene Können, wie die Leitung eines anspruchsvollen Klassenteams, das Führen eines konfliktgeladenen Elterngesprächs oder die Projektleitung zur Einführung eines neuen kompetenzorientierten Unterrichtsmodells, besser «on the job», begleitet mit entsprechend flankierenden Massnahmen in Bereichen wie Supervision, Mentoring oder dem pädagogisch-psychologischen Coaching erreicht werden. Die pädagogischen Hochschulen tun sicher gut daran, für die zunehmende Ausdifferenzierung der Rollen und Funktionen in den Lehrerteams und eben auch für die Funktion der Klassenleitung spezifisch zugeschnittene Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Wichtig bleibt abschliessend festzuhalten, dass jeder Unterricht untrennbar von der Sachebene erzieherische Aspekte mit einschliesst. Guter, wirksamer Unterricht braucht Klassenführung, d. h. die gezielte Einflussnahme auf der Ebene der Schulklasse zur Herstellung von Rahmenbedingungen, in der Lehren und Lernen unter den verschiedenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in Gemeinschaft überhaupt erst möglich werden kann. Der Aufbau von Wissen und Können im Bereich der Klassenführung ist und bleibt daher unabdingbar Teil der Lehrergrundausbildung. Klassenführung als ein zentraler Aspekt unterrichtlichen Handelns lässt sich nicht an einzelne (Klassen-)Lehrpersonen delegieren.

Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener Ansprüche

Literatur

- Amstutz, H.** (2011). *Klassenlehrkräfte sind das Rückgrat der Volksschule. Zur Diskussion um das heutige Konzept der Lehrerbildung*. Sonderbeilage Bildung und Erziehung, NZZ vom 19.01.2011.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Becker, A. & Lutz, Th.** (2001). «Wie soll ich das alles schaffen, ohne mich zu verlieren?» Klassenlehrer in der modernen Schule: Erweiterung des Aufgabenfeldes, Stärkung des Selbstverständnisses und Aufbau neuer Kompetenzen. *Schul-Management*, 32, 34–42.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guggenbühl, A.** (2008). Thesen von Allan Guggenbühl. In *Diagnose Schule* (verfügbar unter: http://www.ikm.ch/pdf/diagnose_schule_thesen.pdf [15.01.2011]).
- Helmke, A.** (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktualisierte Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Hericks, U.** (2009): «Ich glaub', die Schüler ertragen den Unterricht» – Lehrer zwischen Beziehungsaufbau und Wissensvermittlung. Erziehen – Klassen leiten. *Friedrich Jahresheft*, 17, 40–43.
- Höhmann, K.** (2009). Klassenlehrer. Ideen und Hilfen für den Alltag. Beilage Friedrich Jahresheft Erziehen – Klassen leiten. *Friedrich Jahresheft*, 17, 40–43.
- Klaffke, T. & Priebe, B.** (2005). Klassenleitung neu denken. Erst recht in Zeiten von TIMSS und PISA. *Lernende Schule*, 30/31, 4–9.
- Miller, R.** (2005). Kompetenzen von Klassenlehrern. Klassenleitung professionalisieren. *Lernende Schule*, 30/31, 14–17.
- Rickenbacher, I.** (1988). Der Klassenlehrer – pädagogische Möglichkeiten und Grenzen. *Beiträge zur Lehrerbildung*; Artikel aus dem Heftarchiv unter www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1989_1_5-10.pdf.
- Rolff, H.-G.** (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M.** (2005): Klasse leiten braucht Führungskompetenz. *Lernende Schule*, 30/31, 10–13.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]**. (Hrsg.). (2010). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: SKBF.

Autorin

Annette Tettenborn, Prof. Dr., Institut für pädagogische Professionalität und Schulkultur (IPS), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, annette.tettenborn@uzh.ch

Teamorientierung im Schulbereich. Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können)

Annemarie Kummer Wyss

Zusammenfassung Absprachen über Aufgaben, Ziele und Werte im schulischen Erziehungs- und Bildungsprozess sind sowohl schulintern als auch mit relevanten Partnern extern zu treffen. Dies gerade auch im Zuge aktueller Entwicklungen in der Schullandschaft, welche u.a. zu einer verstärkt wahrgenommenen Komplexität in Schule und Unterricht führen. Teamorientierung im Schulbereich – auch am Beispiel eines Unterrichtsteams aus der Praxis der Autorin – bietet hilfreiche Anregungen für ein professionelles Erfüllen des Erziehungsauftrags in der Schule und für tragfähige Erziehungspartnerschaften.

Schlagworte Kooperation, Teamarbeit, Heterogenität, Lehrberuf

Team-Orientation in Schools. How teachers (can) bear mutual responsibility with respect to accomplishing their educational tasks

Abstract Agreements must be reached as regards tasks, objectives and values within the educational and formative process – inside one's own school as well as with relevant external partners. This in particular against the background of current developments in a school environment which amongst other things cause a strongly felt complexity within schools and teaching. Team-orientation in schools – also using the example of a teaching team from the author's practical experience – offers useful suggestions for accomplishing one's educational tasks in a professional way at school as well as for establishing sustainable educational partnerships.

Keywords cooperation, teamwork, diversity, teaching profession

1 Einleitung

Neulich im Bus, eine Frau, ein Mann, stehend im Eingangsbereich. Er, genervt: «Ich glaube einfach, die hat es überhaupt nicht im Griff mit dieser Klasse und mit unserem Sohn wohl auch nicht. Dass wir jetzt da hinmüssen ...» Sie, beschwichtigend: «Hör jetzt auf, beruhig dich.» Er schnaubt hörbar, guckt zum Fenster hinaus. Sie: «Also, ich glaube nicht, dass unser Luca von sich aus so blöd tut. Das ist sicher, weil Moritz immer so laut tut, der steckt doch die anderen einfach an.» Er: «Das ist doch typisch, das führt doch zu nichts. Die echten Störer müsste man rausnehmen ... nicht gerade an eine andere Schule, aber ... die Klassen sind ja auch immer grösser, 24 Kinder! Da kannst du ja nicht alle im Überblick haben. Die Lehrer sind ja voll überfordert. Und

dann trifft es immer die Jungs, das ärgert mich. Wir Männer brauchen halt Wettbewerb und Bewegung, Sport. Nicht so Förderzeugs. Und dann sind das ja alles auch Frauen ... die Psychomotorikerin, die Förderlehrerin ... Reden die eigentlich zusammen?» Sie: «Das spielt ja wohl keine Rolle! Also, unser Luca soll einfach gut lernen können, da muss die Frau Fink [wohl die Klassenlehrerin] draufgucken, dass er das kann!» Er: «Ja, genau ... Hast du die Schulhausregeln eigentlich gelesen? Die hätten sie gemeinsam mit den Kindern erarbeitet, haben sie am Elternabend gesagt. Da müssten wir noch unterschreiben, dass wir die gelesen haben, weil sie es wichtig finden, wenn wir die auch vertreten können.» Sie: «Oh, nein, hab ich noch nicht ... Ist das denn unsere Aufgabe?» Er: «Können wir ja gleich fragen ... Komm, gehen wir hier raus!»

Diesem Gespräch konnte ich im Bus dank der müden Tochter auf meinen Beinen relativ ruhig folgen. Die Frage drehte sich mir bei der Weiterfahrt im Kopf: Wer ist eigentlich wofür zuständig? Können sich die Lehrpersonen auf die «schulische Bildungsarbeit» zurückziehen und die «Erziehungsleistung» den Eltern überlassen (LCH, 2008, S. 8)? Wohl kaum! Sinnvoll ist hier eher ein kooperatives Tragen dieser Aufgabe sowohl von Eltern und Schule als auch von Lehr- und Fachpersonen in der Schule (vgl. Textor, 2006 oder Janz, 2006). Aber: Welchen Auftrag haben denn Lehrpersonen in diesem Zusammenhang zu erfüllen? Und wie können sie ihn erfüllen?

2 Der Berufsauftrag von Lehrpersonen

Nach einer für diesen Text durchgeführten Recherche in den kantonalen gesetzlichen Grundlagen (vgl. edudoc.ch) zum Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich Folgendes zusammenfassen:

Unterrichten und erziehen, ...

Der zentrale und oft als «Kernauftrag» bezeichnete Bereich ist das «*Unterrichten gemäss Lehrplan (Planung, Vorbereitung und Auswertung)*» (DBKS AG, 2005). Dazu kann auch das Beraten, Fördern und Beurteilen von Lernenden gezählt werden, das in einzelnen Kantonen separat aufgeführt wird. Dabei wird Lehr- (LU, TI) und Methodenfreiheit (SG, TI) gewährleistet. Im gleichen Atemzug wird entweder dem Berufsauftrag vorangestellt oder in einem dem «*Unterrichten*» oder «*Bilden*» auf dem Fuss folgenden Spiegelpunkt genannt: «*erziehen*» (AG, AI, AR, BE, FR, GL, LU, OW, NW, SO, SZ, TI, UR, VD, ZG, ZH). In den Kantonen GR, JU, SG und VS wird der Erziehungsauftrag an erster Stelle genannt. In NW und OW wird der Erziehungsauftrag ergänzend zur «*elterlichen Erziehung*» beschrieben. In den Kantonen der Romandie wird dieser Auftrag präzisiert durch die Auflage, sich «*jeglicher ideologischer Propaganda und jeglicher diskriminierender Handlung*» zu enthalten (FR; dazu auch: JU, NE) und die Schülerinnen und Schüler in einer Haltung der Solidarität, der gegenseitigen Toleranz und des Respekts zu unterrichten (GE, NE). Lehrerinnen und Lehrer verzichten auf «*de toute acte de violence physique ou verbale*» (VD).

... zusammenarbeiten, ...

In den meisten Kantonen wird der *Zusammenarbeit* nach dem Unterrichten und Erziehen der Folgeabsatz gewidmet. Sinngemäss wird die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags für die Lehrperson an den Auftrag der Zusammenarbeit gekoppelt: «Il (der Lehrer) accomplit cette tâche sous la direction des autorités scolaires, en collaboration avec les parents et les institutions spécialisées, compte tenu de leur rôle respectif» (JU). Unter der Zusammenarbeit wird einerseits die pädagogische und organisatorische schulinterne Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen genannt. Lehrpersonen sollen die Eltern respektive die Erziehungsberechtigten in «deren generellem Erziehungsauftrag» unterstützen (AG, auch: SO), sie mit relevanten Informationen bedienen und in die schulischen Aktivitäten einbeziehen. Ausserdem wird erwartet, dass die Lehrpersonen ihren Kernauftrag auch in Zusammenarbeit mit respektive unter Aufsicht der Schulbehörde erfüllen. In den meisten gesetzlichen Grundlagen wird die Zusammenarbeit mit relevanten Akteuren (Kollegen/Kolleginnen, Schulleitung, Eltern/Erziehungsberechtigte, Behörden und weitere Fachstellen/-personen) in einem Absatz aufzählend genannt und nicht weiter spezifiziert.

... mitgestalten und entwickeln ...

Unter dem Stichwort «*Gemeinschaftsarbeit Schule*» (AR) oder «*Schulleben*» (z.B. FR, SO, SZ) werden des Weiteren sowohl organisatorisch-administrative Aufgabenerfüllung als auch die Mitarbeit an der Gestaltung und Entwicklung der Schule zusammen gefasst. Dazu gehört es auch, besondere Zusatz- oder Spezial-Aufgaben zu übernehmen. In einzelnen Kantonen wird hier der Aspekt der Teamarbeit gleich subsummiert (z. B. BL, BS).

... und sich weiterbilden und reflektieren.

Und dann gehört es natürlich zum Berufsauftrag der Lehrerschaft, sich kontinuierlich und berufsbezogen *weiterzubilden* und die eigene Tätigkeit zu evaluieren und zu reflektieren.

Fazit

Erziehen gehört auf der Basis der gesetzlichen kantonalen Grundlagen in der Schweiz nach wie vor zum Kernauftrag der Lehrerinnen und Lehrer. Erziehung ist ein dynamischer Prozess zwischen Menschen. Dazu müssen die grundlegenden kulturellen Werte und moralischen Normen im Schulbereich festgelegt werden. Da Schule nur *einen* Raum erzieherischen Handelns darstellt, müssen diese Werte und Normen sowie die Inhalte des Erziehungsprozesses immer wieder zwischen Schule und Elternhaus, aber auch unter den schulischen Akteuren und im Kontext Beteiligten ausgehandelt werden, damit die Verantwortlichkeiten gegenseitig geklärt werden können (vgl. Sinha, 2010).

Demografische Veränderungen, Herausforderungen durch unterschiedlichen Bildungsbedarf der Lernenden, politische und pädagogische Integrationsforderungen führen an

der Volksschule heute dazu, dass die wahrgenommene Vielfalt allgemein zugenommen hat (vgl. Buholzer & Kummer, 2010). «Zusammenarbeiten» als Teil des Berufsauftrags dient in diesem Kontext nicht unwesentlich der Bewältigung von Komplexität. Mit Zusammenarbeit wird die Fähigkeit des Systems erhöht, mit der Vielfalt der Lernenden umgehen zu können. Die dazu eingesetzten unterschiedlichen Professionen werden zusammengebracht, um an gemeinsamen Lösungen zu arbeiten. Die Ressourcen werden gebündelt, statt verzettelt. Gemeinsame Weiterbildung führt zur Stärkung der Professionen und der Professionalität (vgl. LCH, 2010). Kooperatives Lehren wird auch in der Forschung als wichtiger Faktor gesehen, wie der Vielfalt der Lernenden Rechnung getragen werden kann (z. B. Meijer, 2005; Urech, 2010; zusammenfassend Kunz Heim & Arnold, 2009). Und der Herausforderung der Vielfalt im Kollegium kann durch Teamarbeit wirksam begegnet werden (vgl. Schley, 2001; Kummer Wyss, 2010).

3 Teamverständnis in Schule und Unterricht

Der Teambegriff hat sich im Zuge der verstärkten und verpflichtenden Zusammenarbeit unter Lehrpersonen schnell im pädagogischen Grundwortschatz etabliert (Schulteam, Unterrichtsteam, Stufenteam, Fachteam ...) und Erwartungen gesetzt. Ein *Team* gründet auf der gegenseitigen Abhängigkeit seiner Mitglieder, welche ihre Arbeiten koordinieren, um ein kollektives Ziel in gemeinsamer und geteilter Verantwortung «kollaborativ» zu erreichen (vgl. Kriz & Nöbauer, 2002). Teamarbeit bedeutet kontinuierliche Entwicklungs- und Prozessarbeit, kann sich immer wieder verändern, aber immer getragen durch die Mitglieder. Lehrpersonen agieren aber eigentlich meist eher wie *Arbeitsgruppen* auf unabhängiger Basis: Jede Lehrkraft ist für ihre Klasse oder Zusatzaufgabe verantwortlich, es bestehen allgemeine Vorgaben und relativ wenig Aufsicht und Kontrolle. In diesem Sinn handeln Lehrpersonen nicht wie ein Team, auch wenn die Vorteile für die Arbeit im Team gerade in der Erfüllung des Erziehungsauftrags auf der Hand liegen.

Eine teamorientierte Arbeitsbeziehung muss im Kontext durch den Aufbau von gegenseitigem Respekt und Vertrauen allmählich entwickelt werden. Die Zusammenarbeit auf Unterrichts- und Schulebene kann hierbei unterschiedliche Ausprägungen annehmen (Marvin, 1990, zitiert nach Lütje-Klose & Willenbring, 1999):

- «co-activity»: Lehr- und Fachpersonen haben zwar ähnliche Arbeitsbereiche, führen ihren Unterricht jedoch getrennt durch und tauschen sich kaum darüber aus.
- «cooperation»: Es finden Absprachen zwischen Stundenplänen und den allgemeinen Zielsetzungen von Schule und Unterricht statt. Eigene Meinungen und Vorstellungen werden nicht offengelegt und auch nicht diskutiert. Es kann schon gemeinsamer Unterricht stattfinden, aber arbeitsteilig.
- «coordination»: Die Verantwortlichkeiten der beteiligten Lehr- und Fachpersonen sind geklärt und abgegrenzt, es werden gemeinsame Unterrichts- und Förderaktivitäten durchgeführt. Einzelne Ziele und Werte, nach denen ausgebildet und erzogen

wird, sind offengelegt, eine grundlegende Übereinstimmung muss jedoch nicht bestehen.

- «collaboration»: In dieser Form teilen die Lehrerinnen und Lehrer ihr Know-how, sie bringen sich situationsspezifisch und flexibel ein, übernehmen und übergeben entsprechend die Führung. Sie agieren übereinstimmend wert- und zielorientiert, verbunden mit Vertrauen und gegenseitigem Respekt. Die Rollen überschneiden sich in der Arbeit auf das gemeinsame Ziel hin.

Die im konkreten Schulkontext zu erreichenden Ziele (z.B. nachzulesen in den Bildungsgesetzen und -verordnungen oder festzulegen in individuellen Förderplänen für einzelne Schülerinnen und Schüler) gilt es umzulegen auf konkrete Aufgaben und Arbeit (also auf «Leistung»), welche durch gegenseitige Verantwortungsübernahme gemeinsam bewältigt werden können (vgl. Kummer Wyss, in Vorb.). Die entlastende Wirkung von Teamarbeit wurde erst ansatzweise untersucht und belegt (z. B. Frei, 2008; Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008; Urech, 2010). Einig ist man sich insbesondere in der Schulentwicklung und -beratung, dass Teamarbeit stärkend wirken kann, wenn es ein Team schafft, auf Schul- und Unterrichtsebene von den gegenseitigen Unterschieden zu profitieren und das gemeinsame Ziel der optimalen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler an seiner Schule mit vereinten Kräften zu erreichen (Achermann, 2005; Schley, 2001). Die «Effektivität und Qualität schulischer Leistungen ganz allgemein» kann durch produktive Teamarbeit gestärkt werden (Schratz, 2003, S. 109). Ausserdem fördern Teams eine humane Schule, weil ihre Mitglieder durch die gemeinsam getragene Arbeit und die soziale Einbindung mehr Sinn und Zufriedenheit in ihrer Arbeit finden (vgl. Böckelmann, 2010). Dass sich Teams in dieser Form jedoch noch nicht so etabliert haben, liegt an verschiedenen schulsystemimmanenten Hürden, wie zerstückelten Arbeitsabläufen, unklaren Aufträgen und ungeklärten Rollenbildern oder fehlenden oder wenig effizient eingesetzten Ressourcen (nachzulesen z. B. in Kummer Wyss, 2010 oder Maag Merki, 2009). Diese Hürden könnten allerdings paradoxerweise gerade durch Teamarbeit aus dem Weg geräumt oder zumindest verkleinert werden! Ein Beispiel soll diese Ausführungen nun illustrieren.

4 Ein Unterrichtsteam in der Praxis

Eine Lehrerin klagte mir nach einer Sitzung zur Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts an einer Primarschule ihr Leid. Themen an der Sitzung waren dabei unter anderem auch die Organisation sinnvoller «pädagogischer Einheiten» und die konkrete Gestaltung von Unterricht im Teamteaching.

Die Gespräche über die Zusammenarbeit täten ihnen als Schule ja immer wieder gut, meinte die Kollegin, man könne sich dabei immer wieder hinterfragen und weiterentwickeln, da ja das Zusammenarbeiten als Prozess auch nie abgeschlossen sei. Sie sehe sich jedoch jetzt gerade diesbezüglich in einer schwierigen Situation: Ihr Unterrichts-

team sähe das nächste Jahr ziemlich anders aus. Unter anderem würden die zusätzlichen Ressourcen ihres heilpädagogischen Kollegen wegfallen, weil sie im Moment kein Kind mit einer Behinderung unterrichten würde. Der Kollege sei zwar weiterhin in ihrer Klasse tätig, aber nur noch für wenige Stunden im Rahmen der integrativen Förderung für Kinder mit «Schulschwierigkeiten» (sie zeichnete mit den Fingern Hochkommata in die Luft). Sie befürchte, die entlastende «Nebenwirkung» der gemeinsamen Arbeit, insbesondere auch beim gemeinsamen Unterrichten in der Klasse, könne nicht beibehalten werden. Der anfängliche Mehraufwand für das Organisieren der Zusammenarbeit habe sich für alle auszahlt. Hätten sie zu Beginn zum Teil eher nebeneinander und in separaten Räumen unterrichtet [co-activity], so hätten sie schnell merken müssen, dass sich das für das Klima in der Klasse überhaupt nicht auszahlt. Aber das arbeitsteilige Nebeneinander im Klassenraum [cooperation] hätte sie beide immer stärker belastet und sie einander schliesslich nähergebracht. Vor Weihnachten hätte sie alle zusammengerufen, sie seien essen gegangen – und hätten das erste Mal so richtig Zeit gehabt, über die Situation zu reden. Und sie hätten beschlossen, sich im grösseren Team, also auch mit der Handarbeitslehrerin und dem Musiklehrer, regelmässig zu treffen. Manchmal sei zwar vor lauter Diskutieren die konkrete Unterrichtsplanung inhaltlich etwas zu kurz gekommen [coordination]. Im Nachhinein habe sich zwar genau das als wesentlicher Faktor für die gemeinsame Effizienz herausgestellt: Sie wüssten inzwischen sehr gut voneinander, wer was könne, wer was einbringe und wer wie in welcher Situation reagiere. Das Unterrichten und das individuelle Lernverständnis hätten sich dann bei allen, auch beim Musiklehrer, weiterentwickelt. Sie selber habe zum Beispiel lernen müssen, dass sie sich auch für den geistig behinderten Knaben verantwortlich zu fühlen hatte und dessen Förderung nicht einfach auf ihren Kollegen abschieben konnte [collaboration]. Es mache ihr Mühe, dass die Zusammenarbeit im Team von administrativen Gegebenheiten abhängt, auf die sie keinen Einfluss hätten. Oder nur beschränkt.

Wir diskutierten eine Weile zwischen Tür und Angel bis wir uns darauf einigten, dass ich einmal an eine Unterrichtsteamsitzung kommen würde. Die Schulleitung unterstützte die Lehrerin in ihrem Wunsch, eine ausserordentliche Unterrichtsteamsitzung mit Beratung abhalten zu können – unter der Bedingung, dass der Schulhausleiter der Primarschule auch anwesend sein sollte. Die Sitzung fand statt. Fünf Lehrpersonen des Unterrichtsteams (Klassenlehrerin, Heilpädagogin, Musiklehrer, Handarbeits- und DaZ-Lehrerin) und der dazu eingeladene Psychomotoriktherapeut und die Logopädin sinnierten über mögliche Zusammenarbeitsformen, die ihnen die in ihren Augen grösstmögliche Ressourceneffizienz garantieren würden.

In der Folge wurde viel Entwicklungsarbeit geleistet – nicht zuletzt auch ermöglicht durch die positive und unterstützende Haltung der Schulleitung, welche dem Unterrichtsteam als «Pioniersteam» Zeitressourcen aus dem Schulentwicklungspool zur Verfügung stellte. Beide pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen waren bereit, ihre Therapie unterrichtsnaher und teilweise auf die ganze Klasse ausgerichtet integrativ

anzubieten, was insgesamt sechs Lektionen zusätzliches Teamteaching für die Klassenlehrerin ergab. Die DaZ-Lehrerin zog ihnen nach und organisierte ihre Stunden so, dass sie möglichst in denjenigen Lektionen in der Klasse arbeiten konnte, in denen die Klassenlehrerin noch allein unterrichtete (was nur möglich war, weil die anderen Klassenlehrpersonen weniger auf Teamteaching drängten ...). Zudem kam ein fremdsprachiger Schüler mit gravierenden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aus der oberen Klasse neu dazu – was für den Heilpädagogen zwei Zusatzlektionen und für die DaZ-Lehrerin eine weitere Lektion in der Klasse ergab. Mit grossem «Frühplaneraufwand» wurde versucht, im ersten Halbjahr projektartig die Fachlehrpersonen für Musik und Handarbeit stärker einzubinden. Insbesondere der Musiklehrer sträubte sich allerdings etwas dagegen. Er konnte sich erst darauf einlassen, nachdem sie sich im Unterrichtsteam auf die Aufteilung der Klasse in verschiedene Gruppen für die Dauer des Projektunterrichts geeinigt hatten und er sicher war, dass er dann auch wirklich seinen Unterricht durchziehen konnte. Er war noch nicht so weit, dass er gemeinsam unterrichten wollte, war jedoch auf Druck der Schulleitung bereit, mehrmals an der Klasse zu hospitieren und sich im zweiten Halbjahr auf Teamteaching einzulassen.

Auch über die Ressourcen weiterer Fachstellen und der Eltern wurde nachgedacht, als bekannt wurde, dass die Klasse Zuwachs bekommen würde. Der Junge war bereits einschlägig bekannt im Schulhaus. Man traute fast nur noch dieser Lehrerin zu, mit ihm «fertig zu werden». Sie nahm zusammen mit «ihrem Team» die Herausforderung an, den «Störer» zu integrieren (vgl. auch Eingangsgespräch im Bus ...). Das Unterrichtsteam traf sich zur Klärung der Regeln, die im Zusammenleben mit dem Jungen und seinem Umfeld relevant sein könnten. Es setzte sich mit Eltern, Schulpsychologischem Dienst und dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst zusammen, um eine möglichst gemeinsame Haltung zu entwickeln. Die anfänglich eher reservierten Eltern konnten so ins Boot geholt werden. Sie waren nach Schuljahresbeginn sogar in der Lage, über ihren Schmerz und ihren Frust im Zusammenhang mit der Erziehung ihres Sohnes zu reden. Sie nahmen wahr, dass durch die fast ständige Präsenz von zwei Lehrpersonen an der Klasse für ihren Sohn klare Signale gesendet wurden. Sie erzählten, dass er zu Hause fast stolz berichtete, dass er es immer mehr schaffe, auch einmal ruhig für sich zu arbeiten. Dafür schauten auch die anderen Schülerinnen und Schüler in der Klasse – denn eine der Regeln, die das Unterrichtsteam mit der Klasse abgemacht hatte am Anfang des Schuljahres, war: «Alle für alle! – Wir mögen und ermahnen uns gegenseitig.»

5 Erfolgreiche Teamorientierung ...

Zum Gelingen dieses «Entwicklungsprojektes Unterrichtsteam» hat vieles beigetragen, was wir auch aus Literatur und Forschung zu erfolgreicher Team- oder Zusammenarbeit kennen (für die Schweiz z. B. Bächtold et al., 1992; Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992; Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008; Rüegg, 2000; Thommen, Anliker

& Lietz, 2008). Ganz zentral ist dabei die positive Einstellung zur Zusammenarbeit und auch zum Teamteaching. Entsprechend wichtig scheinen dabei eine gute Befindlichkeit der beteiligten Lehrpersonen (Roten-Zurbriggen & Stieger, 2008) sowie ein gutes Klima im Team zu sein (vgl. Janz, 2006). Die Lehrpersonen vertrauen sich gegenseitig und begegnen sich wertschätzend und gegenseitig annähernd. Der Austausch über pädagogische Wertvorstellungen ist ebenso wichtig für die Teammitglieder wie auch die Einigung über zentrale Ziele und Haltungen. Dies nicht nur innerhalb des Teams, sondern auch mit weiteren Beteiligten – wie im Beispiel den Eltern, Schuldiensten und der Schulleitung. Gerade Letztere kann Teams in ihrem Erfolg unterstützen, wenn sie den notwendigen Spielraum gewährleistet und auch einfordert, Team- und Zusammenarbeitsformen zu entwickeln. Nicht immer ist es natürlich möglich, grosszügige Ressourcen zur Verfügung zu stellen, wie es für dieses Team im Beispiel möglich war. Aber gerade deshalb ist es wichtig, dass sich die Schulleitung über die Rahmenbedingungen für die Teamarbeit im Klaren ist und darauf hinarbeitet, dass diese Bedingungen auch tatsächlich in Kraft treten können. Im vorliegenden Beispiel hat die Schulleitung eingegriffen, als es um die Absprachen zum Teamteaching ging und der Musiklehrer sich nicht bereit erklären wollte, hier mitzumachen. Alle haben akzeptiert, dass er noch Zeit braucht, sich auf diese Aufgabe vorzubereiten. Gleichzeitig machte die Schulleitung aber auch klar, dass die Arbeitsform der Zukunft in diesem Unterrichtsteam – und zukünftig auch in allen anderen – «so viel Teamteaching wie möglich» sein wird. Entsprechend wurden Vorgaben bestimmt, die es dem Lehrer ermöglichten, sich dahin gehend zu entwickeln. Ein weiterer Punkt ist die Verantwortung für alle Lernenden, die alle Teammitglieder teilen und gemeinsam tragen – oder sich zumindest absprechen über eine sinnvolle Aufteilung (vgl. Thommen et al., 2008). Zum Beispiel hätte die Klassenlehrerin ja auch die «Fallführung» für den Jungen mit Migrationshintergrund und schwierigen Verhaltensweisen dem Heilpädagogen übergeben können. Aber das Team war sich einig, dass sie alle gemeinsam die Verantwortung tragen wollten und auch an den Startsitzen mit den Eltern und den Schuldiensten möglichst geschlossen auftreten wollten – sie wollten alle gemeinsam ihr Interesse an dem neuen Schüler bekunden und zeigen, dass sie seine Schwierigkeiten anerkannten und auch bereit waren, sich damit auseinanderzusetzen.

Dieses Unterrichtsteam hat durch seine Art zu kollaborieren Hindernisse überwunden, die genannt werden, wenn Zusammenarbeit im schulischen Kontext gefordert wird. Gemeinsame Verantwortung im Schulalltag kann für Kontinuität und Zusammenhalt – und somit auch für Sicherheit für Lehrpersonen – sorgen, aber die berufsbedingte Autonomie und die geschützte Einzelatmosphäre der Lehrpersonen werden aufgegeben, was nicht allen gleich leicht fällt (so dem Musiklehrer im Beispiel, vgl. Struck & Lage, 2001). Der Zerstückelung des Schultagesablaufs, die über das Planen in einzelnen Lektionen in der Stundenplanung ihren Niederschlag findet, kann mit «Teampräsenz» entgegengewirkt werden, indem immer mindestens ein Teammitglied anwesend ist und die anderen «vertritt» (vgl. Achermann, 2005). Diese Teampräsenz verlangt Offenheit – und Offenheit braucht Zeit, welche im schulischen Alltag zu häufig zu kurz kommt.

Das Team im Beispiel hat die erste und letzte Sommerferienwoche zur Unterrichtsvorbereitung des ersten Schulhalbjahres «geopfert» – dazu ist nicht jedes Team bereit, wenn es denn überhaupt eine «Teamstruktur» für den konkreten Unterricht gibt, was häufig in kleinen Schulen schwierig zu bewerkstelligen ist. Dort gibt es eher «Schulteams», die z. B. schulinterne Anlässe oder klassenübergreifenden Projektunterricht gemeinsam planen.

6 ... zur erfolgreichen Erfüllung des erzieherischen Auftrags

Teamarbeit im Schulbereich kann stärkend nach innen und nach aussen wirken, auch für die Erfüllung des Teilberufsauftrags der Erziehung. Lehrpersonen als Professionelle sollten sich der Herausforderung stellen und die Erziehungsaufgabe nicht an die Eltern delegieren, sondern ihren Berufsauftrag (vgl. oben) subsidiär zum Elternhaus tatsächlich wahrnehmen, so wie dies wahrscheinlich die Lehrperson von Luca und Moritz im Eingangsbeispiel versucht und wie es wohl auch die Schule als Ganzes macht, wenn die geltenden Schulhausregeln auch den Eltern bekannt gegeben werden. Das Busgespräch zeigt exemplarisch, dass mit Kommunikation zwar einiges getan werden kann, dass es aber wohl mehr braucht. Elternmitwirkung ist in diesem Zusammenhang keine Worthülse. Das partizipative Element, das hier drinsteckt und welches auch sichtbar wurde im Beispiel des Unterrichtsteams, ist im Zusammenhang mit der Erfüllung des Erziehungsauftrags der Erwachsenengeneration wichtig (vgl. Getzmann, 2009; Textor, 2006). Als Antwort auf die Frage der Mutter, kurz vor dem Aussteigen: Ja, es ist auch der Auftrag der Eltern, die Schulhausregeln zu kennen und die Schule in der Umsetzung zu unterstützen, falls nötig! Und es ist Auftrag der Schule, diese Regeln den Eltern mindestens zu erläutern – oder sie sogar gemeinsam zu entwickeln. Das bedingt eine professionelle Haltung der Lehrpersonen als Erziehende. Die Überforderung Einzelner kann durch das Klären, wie im Sozialisationsfeld Schule miteinander umgegangen werden soll, in gemeinsame Herausforderung umschwenken – dabei helfen auch die anderen Aspekte im Berufsauftrag für Lehrpersonen: mitgestalten und entwickeln, reflektieren und sich weiterbilden. Dazu können unter anderem folgende «Baustellen» bezeichnet werden, an denen auf dem Weg zur professionellen Zusammenarbeit und Teamorientierung gearbeitet werden sollte:

Erwartungen klären

Ein Team ist noch nicht ein Team, wenn es so bezeichnet wird. Schulleitungen und Lehrerkollegien sind gut beraten darin, sich zu überlegen, wie ihre Zusammenarbeit konkret aussieht. Arbeiten sie lieber arbeitsteilig und relativ unabhängig voneinander zur Erfüllung eines gesetzten Auftrags? Oder kollaborieren sie auf der Basis offengelegter pädagogischer Werthaltungen zur gemeinsamen Erfüllung des Erziehungsauftrags?

Zusammenarbeit schrittweise aufbauen

Ist man sich über die Erwartungen im Klaren, ist man gut bedient damit, wenn die konkrete Zusammenarbeit aufgebaut werden kann, z.B. durch die schrittweise Intensivierung von einem Neben- zu einem Miteinander. Dazu braucht es einerseits eine starke Führung, die diesen Prozess initiiert, stützt und steuert. Andererseits spielt hier auch der Zeitfaktor eine wichtige Rolle. Wie auch die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lerntempo unterschiedlich sind, so ist auch hier darauf zu achten, dass die Entwicklungszeit den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Beteiligten angepasst wird – nicht überfordernd, nicht unterfordernd, sondern herausfordernd im Timing!

Kompetenzen nutzen

Die integrative Volksschule führt verschiedene Berufsprofile zusammen – für Eltern schon bald nicht mehr übersichtlich (vgl. auch Einleitung). Es gilt, das Know-how der verschiedenen Lehr- und Fachpersonen offenzulegen, auszutauschen und gemeinsam dort zu nutzen, wo es gewinnbringend eingesetzt werden kann. Die unterschiedlichen Vorstellungen, die mit den Berufsprofilen verbunden sind (z. B. «Klassenunterricht» oder «Einzeltherapie»), müssen geklärt und wo sinnvoll auch verändert werden können.

Kollaborativ unterrichten

Teamteaching könnte man auch als «Kn(a)utschzone» bezeichnen: Einerseits schwärmen Lehrpersonen von dessen Möglichkeiten, der entlastenden Wirkung und der effizienteren Unterrichtsführung insbesondere in schwierigen Situationen im Verhaltensbereich (Urech, 2010 für Lehrpersonen der Basisstufe). Andererseits hat Teamteaching auch Problempotenzial. Den eigenen Unterricht zu hinterfragen, die persönliche pädagogische Grundhaltung offenzulegen und auch bei Meinungsverschiedenheiten Wege zu finden, das fällt vielen Lehrpersonen nicht leicht. In diesem Sinn gilt es bei unterrichtlicher Zusammenarbeit genügend Entwicklungszeit einzuberaumen. Die zusammenarbeitenden Lehr- und Fachpersonen müssen die Möglichkeit erhalten, verschiedene Formen auszuprobieren (vgl. Kummer Wyss, 2010).

Sicherheit im Auftrag entwickeln

Klarheit und Sicherheit nach innen führt zu Sicherheit und Klarheit nach aussen. Wenn im Team geklärt wird, wie der Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht erfüllt werden will, so schafft dies eine gemeinsame Basis für alle Lehr- und Fachpersonen, auf die man sich berufen und abstützen kann. In Abstimmung mit den weiteren am gesellschaftlichen Erziehungsauftrag beteiligten Partnern differenziert sich dieser Auftrag noch konkreter. Eine funktionierende Erziehungspartnerschaft führt zu einem gemeinsamen Gestalten des Erziehungsprozesses und zu einem tragfähigen Miteinander bei der Erfüllung des Erziehungsauftrags: together we stand – divided we fall ...

Literatur

- Achermann, E.** (2005). *Unterricht gemeinsam machen*. Bern: Schulverlag.
- Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J. & Strasser, U.** (1992). *Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Böckelmann, Ch.** (2010). Kein Maulwurf und kein einsamer Wolf – Chancen multiprofessioneller Schulteams aus Sicht der Personalentwicklung. Unveröff. Referat an der cohep-Tagung 2010, Luzern.
- Buholzer, A. & Kummer Wyss, A.** (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze: Friedrich.
- DBKS AG (Departement für Bildung, Kultur und Sport, Kanton AG).** (2005). *Orientierungshilfe zum Berufsauftrag und zur Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer*. Aarau: DBKS.
- Frei, E.** (2008). *Erfahrungen mit integrativer Förderung: Aus den Erfahrungen anderer lernen*. Masterthese. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Getzmann, M.** (2009). *Erziehung gelingt jeden Tag neu – und Schule auch. Grundlagen, Haltungen, Verstehenslandkarten und Gelingensbilder für eine entwicklungs offene Erziehung und Bildung*. Norderstedt: Books on demand.
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E.** (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Huber, B.** (2000). *Teamteaching. Bilanz und Perspektiven*. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Janz, F.** (2006). *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Kriz, W. Ch. & Nöbauer, B.** (2002). *Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kummer Wyss, A.** (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–161). Seelze: Friedrich.
- Kummer Wyss, A.** (in Vorb.). *Im Team unterrichten. Grundschule*.
- Kunz Heim, D. & Arnold, C.** (2009). *Unterrichtsteams in Schulen – Ergebnisse aus der Forschungsliteratur*. Aarau: Institut Forschung und Entwicklung, FHNW PH.
- LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.** (2008). *LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln*. Zürich: LCH.
- LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.** (2010). *Personalvielfalt an Volksschulen*. LCH-Positionspapier. Zürich: LCH.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M.** (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.
- Maag Merki, K.** (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Meijer, C.** (2005). *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Roten-Zurbriggen, C. & Stieger, U.** (2008). *Qualität des Erlebens bei der Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und Lehrkräften Schulischer Heilpädagogik in der Integrativen Schulform. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method ESM*. Masterthese. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
- Rüegg, S.** (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Peter Lang.
- Schley, W.** (2001). *Teamentwicklung und Teamkooperation in der Schule*. Studienbrief SEM0500. Universität Kaiserslautern: Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.
- Schley, W. & Köbberling, A.** (1994). *Integration in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Curio.

Teamorientierung im Schulbereich

- Schratz, M.** (2003). *Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Sinha, Ch.** (2010). *Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Struck, B. & Lage G.** (2001). Zur Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer im Gemeinsamen Unterricht. In I. Demmer-Dieckmann & B. Struck (Hrsg.), *Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung* (S. 201–226). Weinheim: Juventa.
- Textor, M. R.** (Hrsg.). (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M.** (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PHBern.
- Urech, Ch.** (2010). *Die heterogene Schulklasse. Fallstudien zum pädagogischen Handeln in Basisstufen*. Zürich: Rüegger.

Autorin

Annemarie Kummer Wyss, Lic. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, annemarie.kummer@phz.ch

Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – eine problematische Vermischung von Funktionen¹

Rudolf Künzli

Zusammenfassung Mit Bildungsstandards und Kompetenzmodellen sind zwei neue Instrumente der inhaltlichen Steuerung von Schule zu den traditionellen Lehrplänen hinzugekommen. Mit diesen Elementen ist die Erwartung verbunden, dass der Auftrag der Schule präziser, überprüfbar und verbindlicher formuliert werden kann. Im folgenden Beitrag wird das Verhältnis von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen zu den Lehrplänen erörtert und es wird gefragt, ob und wie die neuen Elemente in die Lehrpläne integriert werden können und sollen. Die Integration der neuen Elemente in die Lehrpläne ist nicht bloss Ausdruck eines veränderten Steuerungsverständnisses von Schule, es verändern sich damit auch die Rollen und Aufgaben der Akteure im Feld, der Politik, der Schuladministration, der Praxis und der Wissenschaft. Der Artikel plädiert für eine funktionale Differenzierung im Geschäft der Lehrplanung.

Schlagworte Bildungsstandard, Lehrpläne, Kompetenzmodelle, Steuerung im Bildungssystem

Curricula, Standards and Models of Competence – a Problematic Mixture of Different Functions and Roles

Abstract In the few last year's Governance in education has been enlarged by new instruments as national Standards and models of competence. The traditional curricula are seen as no more sufficient. The social order of schooling has been replaced by measurable goals and objectives as desired outcomes. A systematic nationwide and international testing of school achievements is established or planned. School control and supervision was brought closely together with instructional development and school improvement. This new type of governance brings some shifts in the former roles of administration, teachers, scientists and politicians. By this trends the different functions and responsibilities of the agents are covered up, especially the central role of teachers will be weakened. The article argues for clearing the different functions and holding it separately.

Keywords standards, curriculum, model of competence, governance in educational systems

¹ Der Beitrag ist die überarbeitete und gekürzte Fassung eines Vortrags an der Fachtagung zu Perspektiven der Lehrplanentwicklung in den Ländern «Lehrplanarbeit zwischen Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung» des Staatsinstitutes für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in Landshut vom 9. bis 10. November 2010.

Nationale Bildungsstandards sind die international geförderte Antwort der nationalen Bildungspolitikern auf die öffentlich gemachten Ungleichheiten der Ausbildungsangebote und Bildungsergebnisse, der Bewertung von Schülerleistungen und der mangelnden Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse (Klieme et al., 2003). Öffentlich geworden sind diese Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten in erster Linie durch die von der OECD durchgeführten international vergleichenden Schülerleistungsstudien für zentrale schulisch zu erwerbende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen. Ihre schulpolitisch mobilisierende Kraft verdanken die Publikationen der Ergebnisse dieser Studien vor allem dem Umstand, dass sie die Kernbereiche jener Bildung betreffen, welche zum universell anerkannten Grundbestand schulischer Bildungserwartungen gehört und deren volkswirtschaftlicher Nutzen als besonders hoch und ausschlaggebend für den globalisierten internationalen Wettbewerb der Ökonomien angesehen wird. Bildungsstandards und ihre international vergleichende Messung gehören zusammen. Das heißt, die Standards haben ihren primären Zweck in der vergleichenden Leistungskontrolle der Schulsysteme, der Schulen und Schularten. Darin liegt ihr innovatives Potenzial. Solche Vergleiche aber ergeben dann Sinn, wenn sie auch zur Verbesserung der Schulsysteme und des Unterrichts genutzt werden. Aus der Sicht der internationalen Organisationen setzt allein schon die Publikation der Daten einen wettbewerbsgetriebenen nationalen schulischen Optimierungsprozess in Gang.

Um die schulpraktische Wirksamkeit dieser Datenvergleiche zu verstärken und sie auch pädagogisch zu einer qualitativen Verbesserung des schulischen Unterrichts zu nutzen, sind in einigen Ländern die Bildungsstandards ergänzt worden durch die Entwicklung von Kompetenzmodellen. Bildungsstandards werden dabei nicht einfach als stoffinhaltliche Zielvorgaben formuliert, sondern als messbare Könnensbeschreibungen verschiedener Anspruchsniveaus. Eine solche Erweiterung versteht sich als Präzisierung der Leistungserwartungen an die Schule und intendiert zugleich eine didaktisch-methodische Neuorientierung von Unterricht auf Grundlage konstruktivistischer Lerntheorien (Faulstich-Christ, Lersch & Moegling, 2010). Die zentrale Idee und Absicht der hier verfolgten Bildungspolitikern ist es, auf der Basis von Bildungsstandards, Kompetenzstufenmodellen und vergleichenden Schülerleistungstests eine systematische Unterrichtsentwicklung und Qualitätskontrolle über ein kohärentes Feedbacksystem administrativ zu initiieren und zu etablieren (KMK, 2010; EDK, 2010; Oelkers & Reusser, 2008).

Mit dieser Zielsetzung sind eine inhaltliche und eine strategisch prozedurale Verschiebung der Steuerung und ihrer zentralen Instrumente verbunden. Im folgenden Beitrag geht es um die prozeduralen Verschiebungen, im Speziellen um die Frage nach der Funktion und der Stellung von Lehrplänen in diesem Prozess. Die inhaltlich-pädagogischen Implikationen dieser epochalen Innovation im Bildungssystem werden hier nur so weit skizziert, als sie für das Verständnis der prozeduralen und strategischen Verschiebungen erforderlich sind. Bildungsstandards und Kompetenzorientierung sind die zentralen Scharnierstücke bei dieser Verbindung. Dabei hat vor allem die Kompe-

tenzorientierung weitreichende inhaltliche und strategische Implikationen. Ich werde deshalb zuerst die Frage erörtern, was (1) Kompetenzorientierung von Lehrplänen bedeutet. Ich werde anschliessend einige Aspekte des neuen strategischen Qualitätssicherungs- und Schulentwicklungskonzeptes (2) aus schulpolitischer, (3) aus steuerungstheoretischer, (4) administrativer und (5) professionspolitischer Sicht darstellen, bevor ich (6) die Ergebnisse mit Blick auf den Lehrplan21 zusammenfasse.

1 Kompetenzorientierung in Lehrplänen

Die Kompetenzorientierung ist die wohl pädagogisch bedeutsamste Veränderung in dem neuen Steuerungsverständnis. Sie betrifft nicht bloss die Form und die Verbindlichkeit der Vorgaben, sondern auch deren inhaltliche Substanz. Das Konzept der Kompetenzen ist ein lernpsychologisches Modell. Mit «Kompetenzen» wird unterstellt, dass hinter der Fähigkeit, eine begrenzte Anzahl irgendwie vergleichbarer Aufgaben und Probleme zu bewältigen und zu lösen, ein auch mehr oder weniger klar abgrenzbares, übbares und lernbares Können zu identifizieren sei, das sich unabhängig von Situationen auf eine Vielzahl von konkret inhaltlichen Aufgaben und Themen übertragen beziehungsweise anwenden lasse.

Die Konzentration auf solche «Könnenscluster» impliziert eine schul- und gesellschaftspolitisch bedeutsame Akzentverlagerung im Verständnis von Wissen, Schule und Unterricht. Das zeigt sich in unserem Zusammenhang bei der Lehrplanarbeit, der Auswahl und Begründung dessen, was im Unterricht zu lernen ist. Stand traditionell das zu lehrende und zu vermittelnde Wissen in seiner dreifachen Ausfaltung als Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen im Vordergrund, steht jetzt ein lernpsychologisches Konstrukt im Zentrum. Aber im Unterschied etwa zu beruflichen Kompetenzen fehlt im Bereich allgemeiner Grundbildung ein konkreter Tätigkeitsbereich als begrenzende und strukturierende Referenz zur Bestimmung der Kompetenzen. Das Neue an dieser Ausrichtung auf ein solches «Können» ist nicht so zu verstehen, als sei es bisher in der Schule nicht auch um den Erwerb von Können gegangen, aber mit der Kompetenzorientierung setzt sich eine konsequente Priorisierung des Könnens durch. Das Wissen wird in Abhängigkeit von einer bestimmten Kompetenz als bedeutsam angesehen. Blosses Wissen, auch wenn es kulturell oder gesellschaftlich noch so hoch geachtet und tradiert wird, ist noch kein legitimer Gegenstand des Unterrichts. Im Gegenteil, es steht unter dem Generalverdacht, als bloss «träges Wissen» die Lernenden zu belasten. Erst wo der Nachweis erbracht ist, dass ein solcher Inhalt auch zum Aufbau einer erforderlichen Kompetenz dient, wird er lern- und damit auch «lehrplanwürdig». Diese Funktionalisierung des kulturell akkumulierten Wissens auf Kompetenzen ist zum einen theoretisch wie praktisch noch recht fragil, sie ist zum andern mit Blick auf die grundsätzliche Deutungsoffenheit von Welt- und Wissenserfahrungen eher begrenzend oder gar dysfunktional. Eine systematische Relativierung und Devaluierung der Stoffe zugunsten einer gesellschaftlichen Brauchbarkeit mindert deren Deutungsmächtigkeit

für unser Welt- und Selbstverständnis (Schirlbauer, 1987). Sie unterläuft auch den berufs-konstitutiven Modus des Lehrens, da es hier nichts Inhaltliches, keine Welt mehr zu zeigen gibt. Das durchaus prekäre Verhältnis von Zeigen und Lernen (Prange, 2005) wird übersprungen und zum coachenden Begleiten individuellen Sehens und Lernens. Die ältere Prädominanz der kultur- und bildungstheoretischen Didaktik wird abgelöst durch eine Prädominanz der lernpsychologischen Konzepte von Unterricht.

Nun sind Kompetenzen nicht inhalts- und bereichsunabhängig, vermutlich nicht einmal situationsunabhängig konsistent zu beschreiben und zu erwerben. Es ist deshalb nicht gleichgültig, an welchen Inhalten und Stoffen und in welchen Lernfeldern und Bereichen die Kompetenzen erworben werden. Auch sind die Ordnung und Abfolge der Inhalte, die Struktur einer Disziplin, ihre Themenbereiche, Konzepte und Prozesse ins Verhältnis zu den Kompetenzen und den Kompetenzstufen zu setzen (vgl. z.B. Harms Naturwissenschaften+, 2008). Das macht die Verknüpfung von Kompetenzen und Inhalten zu einer neuen und komplexen Aufgabe von Lehrplanung und Didaktik. An welchen Inhalten oder Aufgabenbeispielen ist eine Kompetenz optimalerweise zu erlernen, welche Wissens- bzw. Stoffelemente sind zur Bewältigung einer Aufgabe und zum Erwerb einer Kompetenz wirklich unerlässlich? Wie weit werden die Schwierigkeit und das Niveau einer Aufgabe durch die Inhalte und durch das außerschulische Vorwissen der Lernenden bestimmt, an denen die Kompetenz erworben und eingeübt wird? Kann man die Antwort auf diese Fragen den Lehrpersonen selber überlassen, ohne damit die Vergleichbarkeit der Anforderungen zu gefährden, die ja ein zentrales ursprüngliches Ziel der Einführung von Standards war? Wie offen kann die Beziehung zwischen Inhalten und Kompetenzen in Lehrplänen belassen werden?

Auf diese Fragen müssen neue Lehrpläne eine Antwort geben. Es genügt deshalb auch kaum, wenn in Lehrplänen lediglich jene Kompetenzen beschrieben werden, die Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben sollen, wie das etwa in manchen Kerncurricula der deutschen Bundesländer gemacht wird. Lehrpläne müssen auch angeben, an welchen Inhalten und Stoffen diese eingeübt und erworben werden sollen. Die Bindung der Inhalte an spezifisch geforderte Kompetenzen macht das Lehrplangeschäft schwieriger, wenn die Antworten auf die oben genannten Fragen nicht einfach mit dem politischen Zweihänder des sogenannten gesunden Menschenverstandes erledigt werden sollen.

So mag eine kompetenzorientierte Konzeption von Lehren und Lernen in Theorie, Forschung und Praxis eine interessante und reizvolle neue Herausforderung für Fachdidaktik, Unterrichtsforschung und -entwicklung sein, ob das Konzept aber schon jene theoretische Reife erreicht hat, die es auch als verpflichtende Lehrplanvorgabe tauglich erscheinen lässt, ist angesichts der grossen Vielfalt, der begrifflichen Vagheit und der methodischen Komplexität fraglich, dies vor allem, wenn man bedenkt, dass Lehrpläne einen politischen und rechtlichen Rahmen für Schulpolitik und Unterricht darstellen und eine längerfristige Orientierungsfunktion haben sollen.

Eine seriös entwickelte und nicht bloss sprachlich verbrämte Kompetenzorientierung von und in Lehrplänen steigert die Komplexität des Geschäftes so massiv, dass sie schnell auch an schulpolitische Grenzen stösst.

2 Das schulpolitische Problem

Das schulpolitische Problem besteht darin, dass Lehrplanentwicklung und Lehrpläne zunehmend eine Domäne für fachdidaktische Expertinnen und Experten in Wissenschaft und Schulverwaltung wird. Das traditionell hohe Gewicht der Praxis und der Politik wird dadurch geschwächt. Wenn der politische Charakter von Lehrplänen als konkretisierter inhaltlicher Leistungsauftrag der Gesellschaft an die Schulen beibehalten werden soll, dann sollte darauf verzichtet werden, sie mit allzu differenzierten methodischen und fachdidaktischen Vorgaben zu belasten. Bildungsstandards und vor allem Kompetenzmodelle sind theoretisch wie praktisch hochkomplexe Instrumente. Die dafür nötigen fachdidaktischen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten lassen sich nicht ohne starke Vergrößerungen und Verzerrungen in einen öffentlichen Schuldiskurs einbringen, insbesondere weil selbst die fachlichen Klärungen in diesem Feld bislang noch weitgehend ausstehen. Ob und allenfalls welche Form von Mathematikunterricht logisches Denken schult, ob solche Kompetenzen dann auch übertragbar und brauchbar bei der Bearbeitung von Alltagsproblemen sind, welche Kompetenzen bei der Lektüre von Gedichten oder literarischen Texten erworben werden, ob und unter welchen Bedingungen sich bei der Auseinandersetzung mit den Ursachen der Französischen Revolution Kompetenzen entwickeln, welche für die politische Urteilsbildung in der Gegenwart erforderlich sind, das sind keine Fragen, die im öffentlichen Diskurs zu klären oder gar zu entscheiden sind. Solche Transfer-Probleme (Tenorth, 1994, S. 105 f.) eignen sich nur um den Preis ihrer Banalisierung als Themen öffentlich-politischer Auseinandersetzungen. Sie sind primär ein Gegenstand der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung. Im Unterschied dazu können Kanonprobleme im öffentlichen Schuldiskurs angemessen beraten und entschieden werden.

Werden beide Themen auf der Ebene der Lehrpläne bearbeitet, ist eine Vermischung der politischen und der fachlichen Diskurse unvermeidlich. Man wird zwar in offenen demokratischen Gesellschaften nicht auf einer strikten Diskursentmischung (Hopmann, 1988) bestehen wollen und können, aber eine verantwortungsvolle Inszenierung öffentlicher Meinungsbildung wird auch für eine Ordnung des Diskurses sorgen müssen, d. h. nicht alles ist in sinnvoller und sachdienlicher Weise Gegenstand öffentlicher Debatten, auch und gerade dann nicht, wenn es als Lösung öffentlich wahrgenommener Probleme daherkommt. Es gibt einen innerfachlichen Diskurs der Profession zur Entwicklung ihrer Konzepte und Modelle und es gibt einen regulierenden und kontrollierenden Diskurs der Öffentlichkeit. Wenn man beiden gerecht werden will, gilt es die dafür geeigneten Instrumente und Plattformen bereitzustellen.

Vieles spricht dafür, die beiden Diskurse getrennt zu führen und zu kultivieren und dabei Lehrpläne primär als Gegenstände bzw. Plattformen des politisch regulierenden und kontrollierenden öffentlichen Diskurses zu begreifen und nicht zugleich als professionsinterne Entwicklungsdokumente und -programme. Lehrpläne sind dann primär schulpolitisch verbindliche Bildungspläne. Sie haben im Kern das Kanonproblem zu lösen, also eine Antwort auf die Frage zu geben, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll, durch die Beschreibung und Darstellung einer in Fächern und Lernfeldern wohlgeordneten, nach Lernzyklen und Klassenstufen aufgebauten und allenfalls auch nach Schultypen differenzierten Auswahl von Inhalten/Themen, Fertigkeiten und Haltungen. Solche Bildungspläne lassen hinreichend Spiel- und Interpretationsraum für eine aktuelle und dem erziehungswissenschaftlichen Wissensstand entsprechende Entwicklung von Schule und Unterricht.

Unterrichtsmethodische und fachdidaktische Anleitungen und Modelle, direkt im Unterricht einsetzbare Lernaufgaben oder lerndiagnostische Instrumente sind keine geeigneten Komponenten solcher Schul- und Bildungspläne. Auch Kompetenzmodelle scheinen beim jetzigen Stand der Entwicklung nicht politikfähig. Der Verzicht auf solche Elemente kann zwar die unmittelbar unterrichtspraktische Bedeutung und Wirksamkeit der Lehrpläne schwächen, er stärkt aber eine schul- und gesellschaftspolitisch erforderliche Verständigung über den Leistungsauftrag der Schule. Er erlaubt eine angemessene und gerechtfertigte ‚Politisierung‘ der Lehrpläne, ohne dass damit die Qualitätsentwicklung des schulischen Unterrichts selbst von den Standards didaktischer und lernpsychologischer Erkenntnisse und Entwicklungen abgekoppelt wird. Wer stattdessen Lehrpläne zu einer Angelegenheit und Aufgabe von einigen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Spezialistinnen und Spezialisten macht, indem er jenen in Umfang, Differenzierung und Begründungslogik den Charakter unterrichtstheoretischer Expertisen verleiht und sie zu professionsinternen Kausalplänen direkter Steuerungsprogramme stilisiert, nimmt in Kauf, dass sich der politische Diskurs über Schule und deren gesellschaftlichen Auftrag andere Kanäle und Instrumente sucht und findet.²

3 Das steuerungstheoretische Problem

Mit der Zusammenführung von Systemkontrollen und Systementwicklung im Bildungsbereich, wie sie mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung konzipiert ist, stellen sich zugleich Fragen nach einem hier angemessenen Steuerungsverständnis. Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule und Unterricht sind verschiedene Handlungsebenen des Bildungssystems mit je eigenen Kontexten, Handlungsformen

² Hier ist allerdings von Land zu Land mit sehr unterschiedlichen politischen und administrativen Kontexten und Traditionen in den Schulsystemen zu rechnen. So mag, was in der Schweiz aufgrund ihrer stark verankerten direktdemokratischen Strukturen politisch inakzeptabel erschiene, im Beamtenstaat preussisch-deutscher Prägung als kaum bemerkte Selbstverständlichkeit durchgehen.

und Logiken. Das Verhältnis der Ebenen zu einander ist keines der direkten Bestimmung, sondern der indirekten Lenkung. Einsicht der Akteure (Appell und Überzeugung), Wettbewerb und Anreiz (Belohnung und Strafe) sind die drei grundlegenden Mechanismen, mit deren Hilfe es zu einer Übertragung und Befolgung von Steuerungsvorgaben von einer Ebene zur andern kommt. Vorgaben welcher Art auch immer bedürfen einer «Rekontextualisierung» (Fend, 2008, S. 38) auf den nächstfolgenden Ebenen. Sie müssen, heisst das, im Handlungskontext der Ebene gedeutet und situationsangemessen umgesetzt werden. Dieser Prozess ist kein Vollzug, sondern ein Prozess der Re-Konstruktion und Re-Produktion der Vorgabe unter den Bedingungen der Handlungsebene. Ganz in diesem Sinne hatte die geisteswissenschaftliche Didaktik das Verhältnis von Lehrplanung und Unterrichtsplanung als Re-Konstruktion verstanden. Deren didaktische Analyse verlangte, den Gedanken des Lehrplans unter den Bedingungen des eigenen Unterrichtszusammenhangs nochmals zu denken (Klafki, 1968, S. 12). «Rekontextualisierung» ist für Helmut Fend deshalb zu Recht der «rote Faden» im Steuerungsverständnis von Schule. Lehrpläne können Unterrichtsplanung oder gar Unterricht in keiner Weise vorwegnehmen. Letztere erfordern eine professionelle Wahrnehmung und Deutung der je gegebenen Lernsituationen und die Einpassung der Programme in diese Situationen und das situationsangemessene Handeln im Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Lehrplan ist deshalb auch keine Unterrichtspartitur oder ein Drehbuch, er ist vielmehr, um in dieser Analogie zu bleiben, das Exposé zum Unterricht, während die Handreichungen dem Treatment vergleichbar sind und die Unterrichtsplanung dem Drehbuch. Ein solches Verständnis wird immer dort verletzt, wo eine obere Planungsebene glaubt, das Handeln einer ihr verwaltungsmässig untergeordneten Ebene direkt vorgeben zu können. Ein eindrückliches historisches Beispiel für ein solches Planungsmissverständnis in unserem Feld stellen die sogenannten «teacher proof curricula» der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts dar. Es ist nicht nötig, diesen Fehler auch nur in Ansätzen zu wiederholen, indem etwa auch Lernaufgaben in die neuen Lehrpläne eingebaut werden. Neuere Governance-Konzepte setzen hier zu Recht auf Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung, sie ermöglichen und forcieren den Vergleich und die Kontrolle durch systematische Beobachtung (Altrichter & Maag-Merki, 2009). Das stellt die Bildungsverwaltung vor das Problem, eine den Systembedingungen angemessene Lösung des Steuerungsproblems zu entwickeln und dabei auch ihr Verständnis der Lehrpläne als zentrales Steuerungsinstrument neu zu klären.³

³ In sehr eindrücklicher Weise hat Richard Sennett (2009) aufgezeigt, wie unter dem kurzfristigen Erfolgsdruck makroökonomischer Verhältnisse und auf der Basis informationstechnologischer Innovationen an die Stelle der Interpretation und Veränderung von Anordnungen heute neue Formen der «Zentralisierung» treten, welche vom «Glauben, genug zu wissen und daher Veränderungen ganz direkt von oben anordnen zu können», (Sennett, 2009, S. 38) geprägt sind. Zwar werden dadurch sogenannte flache Hierarchien gefördert, aber der subtile Umdeutungs- und Anpassungsprozess von Vorgaben in Erfolg versprechende Handlungsabfolgen aus intimer Kenntnis der jeweiligen Verhältnisse geht weitgehend verloren und verändert zugleich die Selbstwahrnehmung der Ausführenden und ihr Verhältnis zur Institution. Im Schulbereich bringt der Zugewinn an Verwaltungsautonomie der einzelnen Schule zugleich eine substanzielle Beschränkung der Handlungsfreiheit im unterrichtlichen Kernbereich.

Es gehört mittlerweile selbst unter Lehrplanexperten und -expertinnen schon fast zum guten Ton, Lehrplänen eine praktische Folgenlosigkeit zu attestieren. Sie erreichten die Lehrerschaft und die Unterrichtspraxis kaum. Die Lehrerinnen und Lehrer kennten sie in der Regel kaum und benutzten sie auch kaum als massgebliche Leitlinie für ihren Unterricht. Ein Zusammenhang zwischen Lehrplänen und der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler bestehe nicht. Ich will diesen Aussagen hier auch nicht widersprechen, obwohl die empirischen Belege dafür zumeist aus einfachen Meinungsumfragen stammen. Unsere Frage hier lautet vielmehr, ist es wirklich die Funktion von Lehrplänen, die Unterrichtsplanung und den Unterricht von Lehrerinnen und Lehrern anzuleiten? Ist der primäre Adressat der Lehrpläne wirklich die Lehrerschaft? Taugen Lehrpläne noch zur erwünschten und systemisch möglichen Steuerung des Schulsystems? Welcher Stellenwert kann und soll ihnen auch künftig noch zugewiesen werden?

«Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?», fragt Daniel Scholl (Scholl, 2009) und vergleicht deren Funktion mit der von Bildungsstandards. Er spricht von einer «Orientierungsfunktion» der Lehrpläne als verbindliche Rechtsdokumente sogenannt «weichen Rechts» und differenziert diese theoretisch nach zwei Richtungen aus, einer bildungstheoretischen und einer institutionell-politischen. «Weiches Recht» bezeichnet verbindliche Rechtsformen mit lediglich anleitender Funktion und Ermessensspielräumen, die im juristischen Sinne nicht vollzugsfähig sind (Scholl, 2009, S. 60). Das heisst, die Kontrolldichte und die Sanktionsinstrumente sind hier lediglich schwach ausgebildet. Lehrpläne haben aber damit innerhalb des Schulrechts keine besondere Stellung, dies gilt für die meisten andern Verordnungen in analoger Weise, ohne dass diese deshalb obsolet wären.

Was die weiche Rechtsform der Lehrpläne praktisch bedeutet, haben Stefan Hopman und ich verschiedentlich mit dem Begriff der «Lizensierung» bezeichnet (Hopmann & Künzli, 1998). Lehrpläne stecken einen Handlungsrahmen ab, innerhalb dessen sich die Akteure nach Massgabe ihres eigenen professionellen Urteils bewegen können und handeln sollen. In diesem Verständnis sind Lehrpläne deutungs- und ergebnisoffene Inhalts- und Zielvorgaben, die einer je situationsangemessenen Konkretisierung und Umsetzung bedürfen. Diese Rechtsform der Lehrpläne entspricht exakt dem oben dargestellten Steuerungsverständnis, wie es für komplexe, nicht lineare Systeme mit mehreren Ebenen angemessen ist und deren «roter Faden» das Erfordernis der «Rekontextualisierung» ist.

Mit dem Begriff der «sekundären Lehrplanbindung» haben wir eine andere Funktionsleistung der Lehrpläne bezeichnet. Sie betrifft die ebeneninterne Wirkung. Als Verordnungen der politisch-administrativen Ebene richten Lehrpläne sich mindestens so sehr an die Schuladministration und Politik selber. Solche Verwaltungsnormen sind hochgradig selbstreflexiv. Sie binden die Bildungsadministration in ihren Entscheidungen über Massnahmen und Ressourcenverteilung im System, sei das bei der Zulassung von Lehrmitteln, der Dotation von Schulfächern und deren Ausstattung, der Gestaltung von

Prüfungs- und Versetzungsnormen und Übertrittsregeln, der Zulassung oder Verordnung von Lernfeldern. Über die «sekundäre Lehrplanbindung» wird zugleich die systemische Bedeutung von Lehrplänen klar. Sie liefern das Gerüst der gesamten Institution Schule und können so die Konsistenz des bildungspolitischen, administrativen und schulpraktischen Handelns gewährleisten. Sie beschreiben den Zusammenhang und sichern den Zusammenhalt der schulischen Prozesse.

Lehrpläne erreichen die gemeinten Unterrichtsprozesse nur sehr indirekt auf dem Umweg über Lehrmittel, Lehreraus- und -weiterbildung. Es ist unmittelbar einsichtig, dass eine solche Rechtsnorm wenig geeignet ist, Top-down-Innovationen für den praktischen Schulunterricht zu initiieren und durchzusetzen. Die Innovationskraft von Lehrplänen im Hinblick auf die Unterrichtsqualität und Schulentwicklung ist begrenzt. Sie dienen nicht der Initiierung von Unterrichtsentwicklung und Schulreformen, sie stabilisieren und verstetigen in der Regel solche Entwicklungen dadurch, dass sie vorhandene erfolgreiche Reformpraxis aus Schulversuchen und Entwicklungsinitiativen rechtlich absichern und sie zu einer neuen Orientierungsnorm in Schule und Unterricht erklären.

4 Das administrative Problem

Die neuen Ansprüche an eine direkt an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler überprüfbare Beschreibung des gesellschaftlichen Leistungsauftrages der Schule erfüllen Lehrpläne nicht. Als deutungsoffene Zielvorgaben sind sie dazu ungeeignet. Mit den kompetenzbasierten Bildungsstandards scheint eine neue Form der Zielvorgaben gefunden zu sein. Bildungsstandards formulieren verbindliche Ziele, an denen zugleich die Leistung, die Leistungsfähigkeit und der Entwicklungsstand der Schule und ihrer Akteure überprüft werden kann. Eine solche Präzisierung von Lehrplanvorgaben in einzelnen Bereichen ist die Voraussetzung für die neu erwünschte Verknüpfung von Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Individualdiagnose, wie sie das HarmoS-Projekt in der Schweiz oder die KMK in Deutschland vorsehen. Gegenüber den traditionellen Lehrplanvorgaben bringen Bildungsstandards zunächst einen Präzisierungszugewinn. Sie akzentuieren die Verbindlichkeit der Zielvorgaben dadurch, dass sie deren Erreichung als überprüfbar bzw. messbar ausweisen. Zwar leisten das auch Lernzielvorgaben traditioneller Lehrpläne, aber mit den Bildungsstandards wird auf die systematische und auf eine nach Niveaustufen differenzierte Überprüfbarkeit gesetzt. Die Kompetenzorientierung der Zielvorgaben in den Bildungsstandards wird nicht fest an einzelne Bildungsinhalte und -stoffe gebunden. Diese werden wählbar vorgestellt. Eine Verbindung der Kompetenzbeschreibungen mit konkreten Stoffen und Inhalten ist für den Unterricht ebenso wie für die Überprüfung erforderlich. Deshalb setzt der Klieme-Bericht die Bildungsstandards und die Lehrpläne in einen systematischen Zusammenhang: «Nach unserer Meinung ist deshalb eine Strategie der Steuerung notwendig und angemessen, in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards

und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden» (Klieme et al., 2003, S. 94). Der Steuerungszugewinn der Bildungsstandards gegenüber den Lehrplänen hängt dabei entscheidend von der vergleichenden Messung der erworbenen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern ab. Daraus erwächst ihnen ihre Leitfunktion. Erst mit den vergleichbaren und vergleichenden Leistungsdaten entsteht die neue Basis für Schulentwicklungen, an denen Schule sich selbst überprüfbar abarbeiten kann. Nur überprüfte Bildungsstandards bringen einen Steuerungszugewinn gegenüber den Lehrplänen.

Eine besondere Aufmerksamkeit verdient die Zusammenführung von Überprüfungs- und Entwicklungsfunktionen in einem Instrument und einem Prozess (vgl. KMK, 2010; Oelkers & Reusser, 2008). Zwar liegen dazu noch wenig Erfahrungen oder Erkenntnisse vor, da die Umsetzungen hierzu erst anlaufen. Aus der Schulführung und dem Management aber wissen wir um die besondere Problematik und die Gefährdungen von Betriebsklima und Kommunikation, wenn Aufsicht und Beratung personell und prozedural zusammenfallen. Die enge Verbindung von Überprüfung und Entwicklung, wie sie mit den Bildungsstandards vorgesehen ist, wird wohl auch die Logik der Überprüfung zum Mass und zur Orientierung der Entwicklung machen. Die Trennung von Beratung und Kontrolle gehört sonst zu den professionellen Standards des Qualitätsmanagements. Es ist wenig plausibel, warum im Falle der Bildungsstandards auf eine solche Trennung verzichtet werden kann. Dabei muss mit einer Entfremdung zwischen den Akteuren der Systembeobachtung und -steuerung und den Akteuren der Praxis gerechnet werden. Das führt zum professionspolitischen Problem der neuen Steuerungsphilosophie.

5 Das professionspolitische Problem

Eine enge Verknüpfung des gesellschaftlichen Auftrags und der didaktisch-fachdidaktischen Gestaltung des Unterrichts überträgt die Kompetenz zur Lösung der anstehenden didaktisch-methodischen Fragen verwaltungs- und wissenschaftsnahen Experten Gruppen. Je enger das eine mit dem andern verknüpft wird, umso mehr wächst dann der Bedarf an pädagogischer und fachdidaktischer Expertise in den Schulverwaltungen, und es wächst deren Einfluss und Gewicht. Schulentwicklung verlagert sich in Administration und verwaltungsgesteuerte pädagogisch-fachdidaktische Weiterbildungen, die Praxis verliert an Gewicht und Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz. Nur eine klare Trennung und rechtliche Unterscheidung von Lehrplänen und didaktisch-methodischen Handreichungen und Modellen anerkennt die Professionalität des Berufs und die Würde der Praxis und belässt ihr den nötigen Spielraum. In diesem Kontext gesehen sind die Forderungen nach einer Präzisierung des Leistungsauftrages für den Beruf und nach einem sogenannten direkt einführbaren Lehrplan, wie er vielfach von den Standesorganisationen gefordert wird, professionspolitisch eine sehr zweischneidige Forderung, wenn sie denn überhaupt realisierbar ist. Sie sind vielmehr Ausdruck

einer nicht hinreichend gelungenen Professionalisierung des Lehrberufs. Professionen können sich nur in einem hinreichend offenen und situativ bestimmbar eigenverantwortlichen Tätigkeitsfeld entwickeln und entfalten. Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, dass Deprofessionalisierung zu den nachgewiesenen besonders bedenklichen Nebenfolgen von Standardisierungen in Verbindung mit externen Kontrollen gehört, jedenfalls dort, wo solche Kontrollen auch direkte berufliche Folgen für die Lehrpersonen haben (Vgl. Maag Merki, 2010; Ravitch, 2010).

6 Bildungsstandards und kompetenzorientierte Lehrpläne?

Das Bedürfnis nach einer systematischen Qualitätssicherung verbunden mit einer administrativ gesteuerten wissenschaftsbasierten Schulentwicklung hat die Steuerungsphilosophie im Bildungssystem in den letzten Jahren grundlegend verändert. Sie hat nicht nur zu neuen Formen der Schulführung und der Schulaufsicht geführt, mit den Bildungsstandards, den Kompetenzmodellen, den Vergleichs- und Lernaufgaben sind in den letzten Jahren neue Instrumente der Schulsteuerung eingeführt worden. Sie sind zusätzlich zu den Lehrplänen hinzugekommen. Nicht zuletzt deshalb, weil die Lehrpläne den Ansprüchen einer auf Bildungsmonitoring und data based policy setzenden Bildungsverwaltung nicht mehr zu genügen vermochten. Insgesamt blieb aber weitgehend ungeklärt, wie eine «neue Generation» von Lehrplänen aussehen müsste, in welchem Verhältnis die neuen Instrumente zu diesem Dokument stehen und wie die Instrumente insgesamt aufeinander abgestimmt werden.

Dass es weiterhin Lehrpläne braucht, welche den inneren Zusammenhang aller schulischen Lern- und Erziehungsprozesse und auch aller Leistungsanforderungen beschreiben, scheint unbestritten und ist in der Schweiz mit den beiden Lehrplanprojekten PER und Lehrplan21 auch praktisch anerkannt. Während aber der hier massgebliche Klicke-Bericht Lehrpläne als notwendig vorausgesetzte Basis für die Entwicklung von Bildungsstandards begreift, gelten in der Schweiz die Bildungsstandards als leitende Vorgabe für die Entwicklung des Lehrplan21. Das Verhältnis erscheint hier gegenüber der ursprünglichen Konzeption umgedreht. Diese Wendung hat sowohl bildungstheoretische wie politisch-legitimatorische Konsequenzen. Es ist so nicht mehr klar, wie der Stellenwert und die Positionierung der Standards im Gefüge der übrigen Fachinhalte vorgenommen werden und in wessen Verantwortung das liegt. Es ist nicht mehr klar, welche politische Legitimität nationale Bildungsstandards im Verhältnis zu kantonalen oder länderspezifisch verantworteten, erlassenen und legitimierten Lehrplänen haben. Die Integration der Standards in den Lehrplan löst das Problem nur halbwegs, allenfalls nach dem Muster eines autonomen Nachvollzugs.

Berücksichtigt man die unterschiedliche Funktion von Lehrplänen und Bildungsstandards, muss bezweifelt werden, ob eine Integration sinnvoll ist. Die Verknüpfung beider ist eher dazu angetan, auch deren unterschiedliche Funktion zu verwischen und

damit auch deren Wirksamkeit zu schwächen. Die Stärke der Lehrpläne ist ihr Potenzial zur Mobilisierung des öffentlichen und des professionellen Schuldiskurses, die Klärung und Konkretisierung des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule. Das gilt in erster Linie für Bildungspläne und Schulpläne, die einen ganzheitlich orientierenden Anspruch haben. Sie leisten eine pädagogisch-curriculare Orientierung über Auftrag, Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsverständnis, sie setzen die verschiedenen Aufgaben und Lernfelder in ein Verhältnis zueinander. Werden sie mit allzu viel operativen, didaktischen und methodischen Hinweisen befrachtet, schwächt das ihre Orientierungsfunktion erheblich. Ein hoher Detaillierungsgrad schwächt ihre Funktion als Plattform öffentlicher Verständigung über Schule und Unterricht. Im Gegensatz dazu liegt die Funktion der Bildungsstandards primär darin, für einen begrenzten Ausschnitt des gesellschaftlichen Auftrages an die Schule überprüfbare Leistungserwartungen zu setzen. Sie dienen vor allem der Systemkontrolle. Die Vermischung von Systemkontrolle, Schulevaluation und Individualdiagnose stellt einen weiteren Stolperstein solcher Integration dar. Schliesslich scheinen auch eine Integration von Kompetenzstufenmodellen und die kompetenzorientierte Formulierung von Lehrplänen kaum einen Gewinn zu versprechen im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung, während damit deren schulpolitische Brauchbarkeit erheblich geschwächt wird. Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzorientierung haben eine grosse theoriepolitische und forschungspraktische Wirkung innerhalb der Erziehungswissenschaften, der Didaktik und der Lehreraus- und -weiterbildung.

Eine qualitative Verbesserung des Unterrichts ist durch kompetenzorientierte Lehrplangvorgaben nicht zu erzielen. Um einen kompetenzorientierten Unterricht auch praktisch durchzusetzen, sind erhebliche Anstrengung, fachdidaktische Entwicklungsarbeiten, Lehrerfortbildung und Umsetzungsunterstützungen nötig. Bildungsstandards und Lehrpläne genügen dafür kaum, müssen dafür doch vielfach erfahrungsgesättigte und eingeübte Unterrichtsmuster von Lehrerinnen und Lehrern verändert werden. Zumindest gilt hier nach wie vor: «Anspruchsvoll sind Lehrpläne, die konsequent von Kompetenzformulierungen ausgehen, und diese Kompetenzen aus der Struktur kultureller Domains ableiten... Solche Lehrpläne sind zurzeit aber noch in einem experimentellen Stadium» (Fend, 2008, S. 77). Es ist kaum sinnvoll und Erfolg versprechend, all diese komplexen Probleme und Aufgaben in einem Prozess zu verknüpfen und in einem Dokument zu integrieren. Erfolgversprechender ist eine funktionale Differenzierung: Lehrpläne als eigentliche orientierende Schulverfassungen oder Bildungspläne mit Rechtscharakter zu begreifen, Bildungsstandards als Instrumente der Systemkontrolle, Kompetenzstufenmodelle und Kompetenzorientierungen als theoretische und praktische Entwicklungsaufgaben für Fachdidaktik und Lehrerbildung. Mit der Vermischung der Funktionen schwächt man die einzelnen berechtigten Anliegen und statt einer wünschenswerten Konsistenz von Schuladministration nimmt die Desorientierung über Zuständigkeit und Ausrichtung zu. Ein kompetenzorientierter Lehrplan unterläuft die Struktur des Bildungssystems und der Bildungsprozesse mit seinen verschiedenen Ebenen je eigener Handlungslogik.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K.** (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Christ, K., Lersch, R. & Moegling, K.** (Hrsg.). (2010). *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufen I und II*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Fend, H.** (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopmann, St.** (1989). Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. Kiel:IPN
- Hopmann, St. & Künzli, R.** (1998). Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. In R. Künzli & St. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird* (S. 17–34). Chur: Rüegger.
- Klafki, W.** (1968). Didaktik. In H. Heiland (Hrsg.), *Didaktik*. Bad Heilbrunn: Schöningh.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel et al.** (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK.** (2010). *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Bonn: Carl Link.
- Künzli, R.** (1999). Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht. In R. Künzli, K. Bähr, A.-V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund & G. Seliner-Müller (Hrsg.), *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für Schule und ihre Entwicklung* (S. 11–30). Chur: Rüegger.
- Maag Merki, K.** (2010). Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 145–169). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers J. & Reusser K. unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer & St. Stolz.** (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF).
- Prange, K.** (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Ravitch, D.** (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Schirlbauer, A.** (1987). Das Klassische und die Vielfalt. Bildungstheoretische Anmerkungen zur Lehrplanarbeit aus Anlass eines neuen Lehrplanes. *Vierteljahresschrift für Pädagogik* 63 (3) 381–395.
- Scholl, D.** (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sennett, R.** (2009). *Die Kultur des neuen Kapitalismus* (4. Aufl.). Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- Tenorth, H.-E.** (1994). *«Alle alles zu lehren». Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Wissenschaftliches Konsortium HarmoS Naturwissenschaften+.** (2008). *HarmoS Naturwissenschaften+ Kompetenzmodelle und Vorschläge für Bildungsstandards. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: EDK:

Autor

Rudolf Künzli, Prof. Dr., Schachen 24, 5000 Aarau, kuenzli.rudolf@bluewin.ch

Forschung an pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Völkisches und Rasse in pädagogischen Zeitschriften: ein Vergleich zwischen der «Deutschen Schule» und der Schweizerischen Lehrerzeitung

Im Mittelpunkt dieses von der gewerkschaftlichen Kreisen nahestehenden Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt, unterstützten Forschungsprojektes (2007-2008) zur Zeitschrift «Die Deutsche Schule» (DDS) im Nationalsozialismus stand die Frage, ob die – kurzzeitig auch als offizielles Organ des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) fungierende – DDS in den Jahren der NS-Herrschaft eine Vorreiterin hinsichtlich der Konstruktion und der Verbreitung von pädagogischen Ideologemen war. Die bildungshistorische Dokumentenanalyse richtet dabei ihren Fokus auf die Diskontinuitätsmomente, um einerseits beschreiben zu können, welche Inhalte in den Artikeln der traditionsreichen Zeitschrift für Lehrpersonen der Volksschule erst während der NS-Zeit neu aufgegriffen wurden. Andererseits wird vergleichend die Schweizerische Lehrerzeitung in den Krisen- und Kriegsjahren ins Blickfeld gerückt, um zu klären, ob es zwischen volksschulpädagogischen Zeitschriften unterschiedlicher Gesellschafts- und Kultursysteme einen Transfer völkischer Argumentationsbestände gab.

Laut den Ergebnissen der Untersuchung sind Diskontinuitäten in den von der DDS präsentierten Themen und den vertretenen Positionen während der Zwischenkriegszeit evident. Nach der Machtergreifung durch die NSDAP wurde das Blatt zu einem Forum für die verschiedensten Diskurse, die sich auf Fragen der Rasse bezogen. Und der Wechsel geschah sehr rasch, was darauf hindeutet, dass er bereitwillig akzeptiert wurde. Auch die Autorenschaft veränderte sich: Schrieben vor der Machtübernahme noch häufig renommierte Universitätsprofessoren (wie Spranger oder Nohl) für die DDS, sind es nachher vor allem Vertreter der Lehrerbildungsinstitute. – Was die SLZ angeht, so fand lediglich der Gemeinschaftsgedanke als diskursives Sediment Einzug. «Rassenwissenschaftliche» Fragen wurden gelegentlich, wenn auch selten thematisiert (ganze dreimal zwischen 1933 und 1945), aber in einer skeptischen Haltung. Beiträge mit antisemitischen Passagen oder Implikationen tauchten in der SLZ in den Krisen- und Kriegsjahren nicht auf. (10:043)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule der FHNW, Institut der Sekundarstufe I und II, Professur für Allgemeine und Historische Pädagogik, Clarastrasse 57, 4058 Basel; Andreas Hoffmann-Ocon, andreas.hoffmannocon@fhnw.ch.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html.

Publikation

Hoffmann-Ocon, A. (2009). Zur Konstruktion des Völkischen und der Rasse durch schulpädagogische Zeitschriften – «Die Deutsche Schule» im Vergleich mit der «Schweizerischen Lehrerzeitung». In A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.), *Schuljugend unter nationalem Anspruch: Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 17–62). Hohengehren: Schneider; Zürich: Pestalozzianum.

Wirkungen der Schulsozialarbeit

Das Fachpersonal aus dem Bereich der Sozialarbeit stellt die Beschäftigtenkategorie dar, die als bisher Letzte in den Schulen Einzug gehalten hat, was bedeutet, dass ihre Anwesenheit noch keinesfalls als selbstverständlich erlebt wird und somit ein gewisser Druck besteht, die Nützlichkeit der geleisteten Arbeit zu belegen. Und Nachweis des Nutzens meint den Beleg einer direkten Beziehung zwischen einer geleisteten Intervention und einer als günstig beurteilten späteren Entwicklung. Nun ist es keineswegs einfach, derlei Kausalitäten nachzuweisen. In der vorliegenden, teilweise vom Schweizerischen Nationalfonds (im Rahmen von DORE) finanzierten Studie wurde vor allem auf detaillierte Einzelfallstudien zurückgegriffen, um die Vorgehensweisen und Abläufe sichtbar zu machen, die sich im Verlauf einer Intervention in einem Individuum abspielen, und die Wirkung einer Beratung auf die Ressourcen, die Copingstrategien und das Wohlbefinden der betroffenen Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Die in die Untersuchung einbezogene Population bestand aus Zwölf- bis Fünfzehnjährigen aus Thun oder dem Fürstentum Liechtenstein. Die Ergebnisse zeigen laut den Autorinnen, dass Schulsozialarbeit je nach Problemlage und Intervention zu einer Stabilisierung und Verbesserung der Bewältigungsfähigkeiten beiträgt. Durch eine Beratung können Selbstwertgefühle und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt, soziale Unterstützung aktiviert und Strategien der Problemlösung eingeübt werden. Entscheidend ist allerdings aber auch, gerade Jugendlichen, die durch mehrere Anforderungen belastet sind, eine breite Unterstützung unter Einbezug weiterer Fachleute anzubieten. (10:044)

Institution und Kontakt

Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Hochschule für Soziale Arbeit, Thiersteinallee 57, 4053 Basel, Bettina Galliker Schrott, bettina.gallikerschrott@fhnw.ch.

Publikation

Müller, C., Galliker Schrott, B., Fabian, C., Drilling, M. & Egger-Suetsugu, S. (2010). Wie wirkt Schulsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern? Antworten anhand von Einzelfallanalysen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1/2010, 40–49.

Leistungsunterschiede zwischen immigrierten Jugendlichen der ersten und der zweiten Generation

In der Regel erbringen aus dem fremdsprachigen Ausland zugewanderte Schülerinnen und Schüler desto schlechtere schulische Leistungen, je kürzer ihr Aufenthalt in der Schweiz gewährt hat, während sich in der zweiten Generation die Leistungen angleichen. Im kantonalen thurgauischen PISA-Bericht 2006 wurde aber festgestellt, dass im Thurgau die Leistungseinbusse in Naturwissenschaften bei der zweiten Generation nahezu dasselbe Ausmass annahm wie bei der ersten. Es wurde deshalb eine Nachuntersuchung durchgeführt, welche folgende Fragen klären sollte: (1) Zeigt sich dieser Befund nur in den Naturwissenschaften (Schwerpunkt von PISA 2006) oder auch in den Bereichen Lesen und Mathematik? (2) Wäre das Phänomen schon in den Daten von PISA 2003 zu erkennen gewesen? (3) Ist das Phänomen im ganzen Kanton gleichmässig verbreitet? Die Ergebnisse für 2006 zeigen, dass es im Kanton Thurgau bei Jugendlichen der ersten Generation und Jugendlichen der zweiten Generation in keinem Fachbereich Unterschiede im Ausmass der Leistungseinbussen gibt, also auch in Mathematik und bei der Lesekompetenz nicht. Die Leistungseinbussen sind insgesamt vergleichbar mit jenen in der übrigen Deutschschweiz oder auch in der Gesamtschweiz; auffallend ist lediglich, dass die immigrierten Jugendlichen der zweiten Generation (also jene, die in der Schweiz geboren sind, deren Eltern aber zugewandert sind) im Kanton Thurgau keinen Vorteil gegenüber den Jugendlichen der ersten Generation (im Ausland geboren) aufweisen. Bei PISA 2003 hat sich hingegen ein Leistungsvorteil der immigrierten Jugendlichen der zweiten Generation gegenüber jenen der ersten Generation gezeigt; hier unterschied sich der Kanton Thurgau nicht vom Rest der Schweiz.

Vergleicht man bei den Daten aus PISA 2006 Schulen mit unterschiedlichen Anteilen an zugewanderten Schülerinnen und Schülern, so zeigt sich, dass bei Schulen, deren Anteil an immigrierten Jugendlichen der zweiten Generation über 8.5 % liegt, die Leistungseinbusse der beiden Immigrationsgruppen (erste und zweite Generation) ziemlich genau gleich gross ist. Bei den Schulen mit einem Anteil von weniger als 8.5 % dagegen zeigen die Jugendlichen der zweiten Generation eine bedeutend geringere Leistungseinbusse als jene der ersten Generation – also so, wie in der übrigen Schweiz auch. (10:053)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG), Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2 <http://www.phtg.ch/forschung>; Vinzenz Morger, vinzenz.morger@phtg.ch

Publikationen

Morger, V. & Bitto, H. (2009). *Nachuntersuchung zu den Ergebnissen der immigrierten Jugendlichen der zweiten Generation im Kanton Thurgau bei PISA 2006 und PISA 2003: Schlussbericht*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau, Lehre Weiterbildung Forschung.

Morger, V. & Bitto, H. (2008). *PISA 2006: Porträt des Kantons Thurgau* (Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL, Hrsg.). Zürich: KDMZ.

Englisch und Französisch auf der Primarstufe

Im Rahmen einer Lernstandserhebung in der Zentralschweiz (Kantone LU, OW, SZ, ZG) wurde untersucht, ob die Primarschülerinnen und Primarschüler die Lernziele in den Fächern Englisch und Französisch erreichen und welchen Einfluss das Fremdsprachenlernen auf die Lesekompetenz in Deutsch hat. Die Versuchsgruppe bestand aus 30 Schulklassen, die nach dem Modell 3/5 (Englisch ab der dritten, Französisch ab der fünften Klasse) unterrichtet wurden, die Kontrollgruppe aus 20 Klassen, die nach dem alten Modell 0/5 (kein Englisch auf Primarstufe, Französisch ab der fünften Klasse) unterrichtet wurden. Die Tests wurden in der zweiten Hälfte des 6. Schuljahrs durchgeführt, gleichzeitig mit einer Schülerbefragung.

Nahezu 80% der Versuchsgruppe erreichten die erwünschte Lesekompetenz in Englisch (A1.2–A.2.2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) oder übertrafen sie gar (2%). Dieser Standard kann somit als realistisch bezeichnet werden, unter der Bedingung, dass er nicht als Minimalstandard verstanden wird. Beim Hörverstehen in Französisch erreichten alle Kinder die gegebenen Ziele (A1); 22 % übertrafen sie gar bei Weitem und verstanden schon die zentralen Punkte längerer Radiosendungen oder Gespräche. Auch beim Leseverstehen in Französisch erreichten alle das geforderte Niveau (A1). Hier sind es gar 64 % der Kinder, deren Fähigkeiten über das geforderte Niveau hinausgehen. Ein Vergleich der beiden Lernergruppen weist zudem darauf hin, dass der Erwerb zweier Fremdsprachen nicht auf Kosten der Lesekompetenz in Deutsch geht.

Ende der 5. Klasse, nach einem Jahr Französischunterricht, zeigten die Schüler und Schülerinnen des Modells 3/5 die besseren Französischfertigkeiten als jene, die Französisch als erste Fremdsprache lernten. Am Ende der 6. Klasse ist dieser Vorteil der erfahreneren Lernenden nicht mehr erkennbar. (10:059)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Institut für Lehren und Lernen, Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, Sybille Heinzmann, Heinzmann_saebil@gmx.ch

Publikation

Heinzmann, S., Oliveira, M., Müller, M., Haenni, A. & Wicki, W. (2009). *Englisch und Französisch auf der Primarstufe, Verlängerung des NFP-56-Projekts* (Forschungsbericht Nr. 23 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern) Luzern: PHZ Luzern. Ein PDF dieses Berichts sowie einer Kurzfassung finden sich unter <http://edudoc.ch/record/37194/>.

Die Berufsausbildung mit eidgenössischem Berufsattest in den Branchen Schreinerei und Hauswirtschaft

Seit dem Inkrafttreten des neuen Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2004 wird die vormalige Anlehre schrittweise durch die neue zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest ersetzt. Eine erste Untersuchung der HfH (gemeinsam mit dem Genfer SRED durchgeführt) zu diesem Thema betraf die Ausbildung in den Branchen Detailhandel und Gastronomie (s. Information 06:019). Mittlerweile ist eine Reihe neuer Grundbildungen mit Berufsattest dazugekommen. Um den nach Branchen unterschiedlichen Ausbildungskonzepten und Populationen Rechnung zu tragen, hat die HfH beschlossen, die frühere Studie zu erweitern und auf die Ausbildung der Schreinerpraktiker und -praktikerinnen und der Hauswirtschaftspraktiker- und -praktikerinnen auszudehnen. Ein Zwischenbericht stellt erste Ergebnisse vor, die auf einer schriftlichen Befragung am Ende der Ausbildungszeit beruhen; diese betraf 106 Hauswirtschaftspraktiker- und -praktikerinnen, 100 Schreinerpraktiker und -praktikerinnen, 21 Lehrpersonen und 65 betriebliche Berufsbildende aus sieben Deutschschweizer Kantonen. Die Unterschiedlichkeit der Situationen in den Branchen zeigt sich etwa daran, dass bei den Schreinerpraktikern über die Hälfte (56 %) ausschliesslich in Regelklassen beschult worden waren, bei den Hauswirtschaftspraktikern und -praktikerinnen aber nur ein Drittel. Nach Dafürhalten der Lehrkräfte liegen die Probleme der Schreinerpraktiker und -praktikerinnen eher auf der Ebene der Motivation und der Arbeitshaltung, die der Hauswirtschaftspraktiker und -praktikerinnen eher bei den schulischen Voraussetzungen. Umstritten ist vonseiten der Lehrpersonen die Frage, ob die Förderung Lernschwächerer im Rahmen der EBA-Ausbildung in genügendem Mass gewährleistet ist. Die Zufriedenheit mit der erhaltenen Ausbildung ist in beiden Gruppen hoch (mehr als 80% sind «ziemlich», «sehr» oder gar «ausserordentlich» zufrieden). 55% der Hauswirtschaftspraktiker und -praktikerinnen und 44 % der Schreinerpraktiker und -praktikerinnen verfügen kurz vor Ausbildungsende über eine gesicherte Zukunftsperspektive, sei es eine Lehr- oder eine Arbeitsstelle.

Eine weitere Befragung dieser Jugendlichen findet im Herbst 2010 statt; über die weitere Laufbahn dieser Jugendlichen und ihre Situation im Arbeitsmarkt wird ein Bericht im Frühling 2011 Aufschluss geben. (10:060)

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Bereich Forschung und Entwicklung, Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850, 8050 Zürich, Kurt Häfeli, kurt.haefeli@hfh.ch; Claudia Hofmann, claudia.hofmann@hfh.ch

Publikation

Hofmann, C. & Häfeli, K. (2010). *Die Ausbildungssituation von Lernenden in einer Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) in den Branchen Schreinerei und Hauswirtschaft: Zwischenbericht zur Erstbefragung der Lernenden am Ende der Ausbildung*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, März, als PDF auf Edudoc:<http://edudoc.ch/record/38786/>.

Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung

Nachdem das schweizerische Bildungssystem in den letzten Jahren von Bildungsreformen wie der Teilautonomisierung von Schulen, der Einführung von Massnahmen zur Qualitätssicherung und der Einführung von Schulleitungen geprägt wurde, gelangen Unterrichtsprozesse und unterrichtsrelevante Kompetenzen von Lehrpersonen wieder vermehrt in den Fokus von Schulentwicklung. Wie aber können Lehrkollegien in der Erweiterung ihrer unterrichtsrelevanten Kompetenzen unterstützt werden? Als förderlich für das Lernen von Lehrpersonen gelten kooperative professionelle Lerngemeinschaften. Dabei können gegenseitige kollegiale Unterrichtsbesuche ein erster Schritt in Richtung Kooperation sein. Die Wirkung kollegialer Unterrichtsbesuche jedoch ist in hohem Masse von der Qualität der in Gang gesetzten Interaktionsprozesse abhängig. Hinweise aus dem Praxisfeld liessen erwarten, dass sich erstens Interaktionen im Rahmen gegenseitiger Unterrichtsbesuche inhaltlich an der Oberfläche bewegen und dass zweitens an einigen Schulen das Bedürfnis nach externer Anregung dieser Prozesse besteht. In diesem Projekt der PH Thurgau wurden in einer explorativen Interventionsstudie die Auswirkungen einer am Fachspezifisch-Pädagogischen Coaching orientierten Weiterbildung untersucht, die zum Ziel hatte, den Dialog über Lehr-Lern-Prozesse und die Kooperation zwischen Lehrpersonen anzuregen. Der fachdidaktische Schwerpunkt der Intervention lag auf Mathematik und Deutsch.

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen inhaltsanalytischen Auswertungen zeigen, dass an den Pilotschulen eine Intensivierung und Vertiefung der unterrichtsspezifischen Interaktionen zwischen Kolleginnen und Kollegen, insbesondere der gemeinsamen prospektiven und retrospektiven Reflexion, sowie der Durchführung von Unterricht zu beobachten ist und dass kollegiales Unterrichtscoaching an den Interventionsschulen auch mittelfristig als Ansatz zur Unterrichtsentwicklung eingesetzt wird. (10:061)

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau, Unterer Schulweg 3, Postfach, 8280 Kreuzlingen 2, <http://www.phtg.ch>; Annelies Kreis, PHTG Forschung, annelies.kreis@phtg.ch

Publikationen

Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C. (2008). *Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung – Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau, Forschungsbericht 5; PDF <http://edudoc.ch/record/26647/>.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching als Methode kooperativen Lernens von Lehrpersonen. In K. Maag Merki, K. (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen* (S. 26–39). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Die Qualität der Ausbildung deutschschweizerischer Lehrpersonen im internationalen Vergleich

TEDS-M (Teacher Education and Development Study in Mathematics) ist eine international vergleichende empirische Studie zur Lehrerausbildung der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Sie untersuchte die Wirksamkeit der Lehrerausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I mit Fokus auf dem Fachbereich Mathematik. Im Wesentlichen geht es um die Frage, wie gut angehende Mathematik-Lehrpersonen in ihrer Ausbildung auf die Berufstätigkeit vorbereitet werden.

Die Studie stellt der deutschschweizerischen Mathematiklehrrausbildung ein gutes Zeugnis aus. Die angehenden Lehrpersonen verfügen am Ende ihrer Ausbildung im internationalen Vergleich über hohe Kompetenzen in Mathematik wie auch in Mathematikdidaktik. Dies gilt für die künftigen Primarlehrpersonen wie für die angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Die Studie zeigt aber auch, dass in der pädagogisch-psychologischen Ausbildung wichtige Aspekte vergleichsweise selten behandelt werden. Auch wird den Praxiserfahrungen ein hohes Gewicht beigemessen; andererseits können die Studierenden selten über längere Zeit alleinige Verantwortung für eine Klasse übernehmen. Im Bereich der Überzeugungen dominiert die konstruktionsorientierte gegenüber der transmissionsorientierten Sichtweise des Lehrens und Lernens mathematischer Inhalte. Damit verbunden lässt sich vermuten, dass die angehenden Lehrpersonen auch ihr Lehrverhalten stark auf verständnisorientierte und selbstständigkeitsbasierte Lernprozesse auszurichten gedenken. Die Autoren vermuten, dass dies auf eine hohe Qualität der schweizerischen Lehrpersonenausbildung hindeute. (10:068)

Institution und Kontakt

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); für die Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften (Leading House), in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern. Website <http://www.teds-m.ch/>; Fritz Oser, fritz.oser@unifr.ch; Horst Biedermann, horst.biedermann@unifr.ch

Publikation

Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, Ch., Kopp, M., Krattenmacher, S. & Steinmann, S. (2010). *Deutschschweizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich.* Luzern, St. Gallen, Freiburg: PHZ Luzern, PH St. Gallen, Universität Freiburg, als PDF unter <http://www.teds-m.ch>.

Spracherwerbsstörungen bei älteren Kindern und Jugendlichen

Kinder mit Spracherwerbsstörungen erhalten in der Schweiz spätestens bei Schuleintritt die gebührende Aufmerksamkeit, und in den meisten Fällen führen die logopädischen Interventionen auch zum Erfolg. Trotzdem gibt es Kinder, bei welchen die Störung bis ins Jugendalter nicht überwunden werden kann. Diese Gruppe wurde in der heilpädagogischen Forschung bislang wenig beachtet; im deutschsprachigen Raum liegen kaum Forschungsergebnisse über ältere Kinder und Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen vor, was dazu führt, dass umfassende und theoretisch fundierte diagnostische und therapeutische Konzepte Mangelware sind.

Die Studie, auf die hier hingewiesen werden soll, ist an der Schnittstelle von Forschung, Lehre und Praxis angesiedelt. Es ging vorerst darum, die Wissensbestände hinsichtlich älterer deutschschweizerischer Kinder und Jugendlicher (10 bis 16 Jahre) mit Spracherwerbsstörungen zu erweitern. Welches die sind zentralen Probleme und Förderbedürfnisse der Betroffenen? Wo liegen ihre dringlichsten Bedürfnisse? Was für Schwierigkeiten haben sie im sprachlichen, kommunikativen, sozialen und schulischen Bereich? Zur Klärung dieser Fragen wurden in Interviews mit Logopädinnen Daten über 78 betroffene Schüler und Schülerinnen erhoben (63 Jungen und 15 Mädchen; diese Zahlen spiegeln das Ungleichgewicht in der Verteilung der Spracherwerbsstörungen zwischen den Geschlechtern wider). Die Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich fielen übrigens weit weniger gravierend aus als in vergleichbaren Studien; eine Untersuchung mit einer Kontrollgruppe von 31 Schülerinnen und Schülern an Volksschulen bestätigte aber die Ergebnisse.

In der zweiten Projektphase wurden vier Arten von Therapieindikatoren entwickelt, die ein Instrument der Entscheidungshilfe ergeben. Eine erste Version des Instruments wurde durch die am Projekt beteiligten Logopädinnen und Logopäden erprobt, und in der Folge wurde auch eine Computerversion der Entscheidungshilfe erarbeitet. (10:071)

Institution und Kontakt

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH), Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, in Zusammenarbeit mit dem Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich; Beate Kolonko, HfH (beate.kolonko@hfh.ch)

Publikation

Kolonko, B. & Seglias, T. (2008). *Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen*. Luzern (neu: Bern): Edition SZH.

Politische Bildung als Thema der Schweizerischen Lehrerzeitung und der Schweizerischen Lehrertage zwischen 1925 und 1950

In dieser Studie werden die argumentativen Konturen politischer Bildung herausgearbeitet, mit denen vonseiten der Lehrerverbände in der Schweiz der Krisen- und Kriegsjahre (der betrachtete Zeitraum umfasst die Jahre 1925 bis 1950) versucht wurde, die eigene Position im Verhältnis zu den diktatorisch regierten Nachbarländern deutlich und stark zu machen, dies anhand einer Analyse der Beiträge der Schweizerischen Lehrerzeitung, des Publikationsorgans des Schweizerischen Lehrervereins (SLV, heute LCH), und der Diskussionen anlässlich der im Prinzip alle vier Jahre stattfindenden Schweizerischen Lehrertage. Es zeigt sich dabei, dass die politische Bildung im beobachteten Zeitraum unter den allgemeinen pädagogischen Themen kontinuierlich und mit besonderem Gewicht behandelt wurde, wobei die Art der Behandlung in hohem Mass von der sich wandelnden Lage der Schweiz in Europa abhing. Die Entwicklungen in den Nachbarländern werden kritisch und mit Besorgnis zur Kenntnis genommen und kommentiert. Was die politische Bildung betrifft, so war in den 1920er-Jahren die Erziehung zum Frieden noch ein wichtiger Topos; in den frühen 1930er-Jahren war dann eher von einer Erziehung zur Gemeinschaft die Rede, und im Verlauf der Zeit verschoben sich die Gewichte hin zu einer Erziehung zur Demokratie oder zum Staatsbürger. Schon vor Kriegsende (wohl angesichts der sich abzeichnenden Niederlage Deutschlands) verlor die «geistige Landesverteidigung» aber an Gewicht zugunsten reaktivierter reformpädagogischer Konzepte. (10:072)

Institution und Kontakt

Peter Metz, Prof. Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe I und II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, Peter Metz. peter.metz@fhnw.ch

Publikation

Metz, P. (2009). Selbstvergewisserung und Abgrenzung: Politische Bildung als Thema der Schweizerischen Lehrerzeitung und Lehrertage zwischen 1925 und 1950. In A. Hoffmann-Ocon & P. Metz (Hrsg.), *Schuljugend unter nationalem Anspruch: Bildungshistorische Untersuchungen zur schulpädagogischen Publizistik und zu visuellen Medien in der Schweiz und in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Hohengehren: Schneider; Zürich: Pestalozzianum.

Evaluation des zürcherischen Mentoringprogramms «Ithaka»

Für manchen Jugendlichen ist es am Ende seiner obligatorischen Schulzeit nicht einfach, in die Arbeits- und Berufswelt überzutreten. Das gilt insbesondere für jene, die ein eingeschränktes Beziehungsnetz haben und zudem nicht wissen, wie sie sich für die Suche nach einer Lösung anstellen sollen. Eine der Möglichkeiten, Jugendlichen mit derartigen Problemen behilflich zu sein, sind Mentoringprogramme. Dabei wird dem Jugendlichen eine Person zur Seite gestellt (den Jungen ein Mentor, den Mädchen eine Mentorin), welche Berufsleute und Berufswelt kennt, die mit ihm eine persönliche Beziehung aufbaut und ihn in ehrenamtlicher Tätigkeit bei der Lösungssuche führt und

begleitet. Im Projekt «Ithaka» der Berufsberatung des Kantons Zürich ist dieses Konzept erprobt worden; die Evaluation war Aufgabe der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (Zürich). Die Fragen der Evaluation wurden anhand einer Dossieranalyse der Mentees, über dreissig Interviews mit verschiedenen Personengruppen, eines internetbasierten Fragebogens der Mentoren und Mentorinnen (N: 83) sowie sechs Fallanalysen erhoben und überprüft.

Gemäss dem Schlussbericht werden die Mentorate von vielen Seiten geschätzt. Mentoringprogramme werden allgemein als sinnvolle und kostengünstige Angebote für lehrstellensuchende Jugendliche beurteilt. Die Zielgruppe besteht hauptsächlich aus Jugendlichen aus dem anforderungsarmen Zug der Sekundarstufe; häufig liegt zudem eine spezielle Familiensituation vor (wo etwa die Eltern keine Unterstützung bei der Suche bieten können). Zwei Drittel der Jugendlichen im Programm «Ithaka» treten am Ende des Mentorats in eine berufliche Grundbildung über, 17% sind vorzeitig ausgestiegen und 15% treten in das ein, was man eine Zwischenlösung nennt. Es wäre in Betracht zu ziehen, auch schwierigere Fälle aufzunehmen, sind doch die Personen, welche die Mentorfunktionen übernehmen, in der Regel gut ausgebildet. (10:080)

Institution und Kontakt

Hochschule für Heilpädagogik (HFH), Ressort Forschung, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, Kurt Häfeli, kurt.haefeli@hfh.ch

Publikationen

Häfeli, K., Schellenberg, C. & Studer, M. (2009). *Evaluation des Mentoringprogrammes Ithaka: Schlussbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, PDF unter http://www.hfh.ch/projekte_detail-n70-i1106-sD.html.

Schellenberg, C. & Studer M. (2010). Ithaka: Das Mentoringprojekt der Berufsberatung des Kantons Zürich. Mentorinnen und Mentoren unterstützen Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16 (3), 33–38.

Forschung an pädagogischen Hochschulen

Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus pädagogischen Hochschulen und weiteren Ausbildungsstätten für Lehrpersonen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in diese Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: http://www.skbf-csre.ch/rojekt_suchen.0.html

Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

Buchbesprechungen

Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2010). Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug: Kallmeyer und Klett, 188 Seiten.

Zum Umgang mit Heterogenität sind in den letzten Jahren zahlreiche Bücher erschienen. Die einen setzen den Schwerpunkt auf eine wirksame Praxis im Klassenzimmer, andere thematisieren Befunde aus theoretischer Perspektive. Was ist das Besondere an dieser Publikation? Die Herausgeber Alois Buholzer und Annemarie Kummer Wyss haben Grundlagenartikel verschiedener Autorinnen und Autoren zu einem gelungenen Lehrbuch für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung gebündelt. Dieses zeichnet sich durch die Zusammenstellung fundierter Beiträge aus, welche die aktuelle Diskussion zu verschiedenen Aspekten der Heterogenität und dem Umgang damit darstellen sowie auch Bezüge untereinander herstellen. Zudem wurden die theoretischen Grundlagen ergänzt mit meist geeigneten Anwendungsaufgaben und Zusatzmaterialien, die als Downloads beim Verlag abrufbar sind. Das Buch eignet sich für das Selbststudium der Studieninhalte, was der Forderung nach weniger Präsenzunterricht an pädagogischen Hochschulen entgegenkommt. Den Autoren und Autorinnen gelingt es vor allem im ersten Teil, Ergebnisse und Diskurse aus den drei deutschsprachigen Ländern einzubeziehen. Dies bereichert die Beschreibung der Heterogenitätsmerkmale und die praxisnahen Aufgabestellungen.

Im ersten Teil werden Erscheinungsweisen von Heterogenität gemäss aktuellem Forschungsstand für angehende und berufstätige Lehrpersonen verständlich vorgestellt. Die Auswahl der Heterogenitätsmerkmale mit Geschlecht, Alter, Begabung, besonderem Bildungsbedarf und migrationsbedingter Heterogenität ist für den Handlungskontext Schule beinahe lückenlos, einzig das Fehlen eines Beitrags zu sozialer Herkunft irritiert. Soziale Herkunft begleitet als überschneidende Kategorie im Sinn der Intersektionalität zwar einige Beschreibungen der Dimensionen von Heterogenität und wird im zweiten Teil als problematische Kategorie bei Selektion und Bildungserfolg erwähnt, scheint hingegen für die Autoren und Autorinnen zu wenig relevant für die Schule, um in einem eigenständigen Kapitel thematisiert zu werden. Dies erstaunt, wenn man sich die Analysen der PISA-Resultate für den deutschsprachigen Raum vergegenwärtigt.

Die Aufgabestellungen im Anschluss an jedes Kapitel bestehen aus Anregungen zur Selbstreflexion oder sind vielfältig und sinnvoll mit Beobachtungen in der Schulpraxis zu vernetzen. Oft basieren sie auf Beobachtungen von Kindern und Jugendlichen und setzen damit beim Lernen der Schüler und Schülerinnen oder der Zusammensetzung von Klassen an.

Aktuell diskutierte Handlungsansätze werden im zweiten Teil vorgestellt: Anerkennung von Unterschiedlichem, Förderung von eigenständigem Lernen, kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung sowie Förderdiagnostik beziehen sich auf das Handeln der Lehrperson im Unterricht. Die didaktischen Beiträge werden ebenfalls ergänzt mit Fallbeispielen und Kriterienrastern zur Analyse von Unterricht. Das kooperative Unterrichten und der abschliessende Beitrag zu Professionalität und Kompetenz beziehen über das Klassenzimmer im engeren Sinne hinaus die Schule als Ganzes und die Bildungssystemebene in den Handlungskatalog ein.

Dem Buch liegt die These zugrunde, dass Lehrpersonen mehr Wissen und Kompetenz zum Umgang mit Heterogenität erlangen müssen, damit Schulerfolg für alle und Integration möglichst vieler ermöglicht werden können. Es wird somit vorwiegend auf der schulpädagogischen (Teil 1) und didaktischen Ebene (Teil 2) argumentiert. Dass Lehrpersonen in der Schule auch formale Bildungsentscheidungen fällen müssen und damit den Selektionsauftrag der Gesellschaft einzulösen haben, wird als Systembedingung wenig reflektiert. Es fragt sich, ob Lehrkräfte oder die Lehrerbildung die entscheidenden Akteure bei der im Buch mehrfach geforderten Reduktion der Selektivität des Bildungssystems sind.

Die Publikation leistet einen fundierten und weiterbringenden Beitrag für die Kompetenzerweiterung von Studierenden in der Ausbildung und für die Weiterbildung. Nebst der sorgfältigen Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen animieren die Anwendungsaufgaben und elektronischen Zusatzmaterialien zur persönlichen und professionellen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten von Unterricht mit Vielfalt.

Dora Luginbühl, lic. phil., Dozentin für Pädagogik und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau PHTG, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, dora.luginbuehl@phtg.ch

Hesse, I. & Latzko, B. (2009). Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen: Budrich, 318 Seiten.

«Diagnostik für Lehrkräfte» will eine theoretisch fundierte und gleichzeitig praxisnahe Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik liefern. Die Publikation richtet sich an Lehrkräfte im Dienst wie auch an Lehramtsstudierende. Ausgangspunkt der Ausführungen bilden die oftmals beklagten Mängel in den diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. PISA, IGLU). Mit der Publikation sollen Lehrkräften Hilfen und Lernmöglichkeiten geboten werden, damit sie ihre Lücken schliessen und ihre diagnostischen Handlungsroutinen reflektieren und optimieren können. Lehramtsstudierende erhalten eine solide Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik und Lernmöglichkeiten, ihre Diagnosekompetenz weiterzuentwickeln.

Das in vier Teile gegliederte Buch belegt eingangs die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit pädagogisch-psychologischer Diagnostik auf theoretischer und empirischer Basis. Teil 2 führt in die messtheoretischen Grundlagen ein und greift Themen wie die Unterscheidung von Alltags- und professioneller Diagnostik, die diagnostische Urteilsbildung, Gütekriterien und Methoden zur Datenerfassung auf. Im umfangreichen Teil 3 werden ausgehend von vier Elementen einer professionellen Diagnostik verschiedene Anlässe für das Erstellen von Diagnosen beschrieben. Exemplarisch werden dazu Instrumente und Hilfsmittel vorgestellt, die zur Klärung von diagnostischen Fragen beigezogen werden können. Abgerundet wird die Publikation in Teil 4 mit Aufgaben zum Reflektieren, Anwenden und Üben des erworbenen Wissens.

Es ist der Anspruch der Autorinnen, die pädagogisch-psychologische Diagnostik in Bezug auf konkrete Diagnoseanlässe im schulischen Kontext zu besprechen. Diese Forderung wird eingelöst, indem von konkreten Praxisbeispielen – gruppiert anhand eines Modells zur Schulleistung – ausgegangen und anschliessend aufgezeigt wird, wie auf Instrumenten basierend und entlang von transparenten Kriterien diagnostische Hypothesen erstellt werden. Zu den ausgewählten pädagogischen Situationen werden theoretische Grundlagen vorgestellt und es wird auf ausgewählte Ansätze der Intervention (Unterricht, Förderung, Beratung) hingewiesen. Der Leser oder die Leserin erhält mit diesen Ausführungen theoretisch abgestützte Hinweise zu Instrumenten und Hilfsmitteln, um bestimmte Sachverhalte im schulischen Kontext zu diagnostizieren.

Es ist jedoch zu fragen, ob eine praxisnahe Diagnostik für Lehrkräfte nicht auch noch verstärkt Konzepte und Modelle aufgreifen müsste, wie Diagnoseprozesse in laufenden Lehr-Lern-Prozessen situiert werden können. Lehrkräfte benötigen nicht nur eine Diagnostik *über* bestimmte Situationen, sondern eine Diagnostik, die *im* aktuellen Lehr-Lern-Prozess diagnostisch relevante Informationen gewinnt. Dieser diagnostische Ansatz würde eine Veränderung des Instrumentariums bedeuten, das zum Einsatz gelangen würde, zum Beispiel curriculumvalide Aufgabensammlungen und Lernstandsanalysen, kriterienorientierte Beobachtungen, fachdidaktische Hilfsmittel oder förderdiagnosti-

sche Instrumente. Diese Seite einer pädagogisch-psychologischen Diagnostik, die eng mit didaktischen Fragen verschränkt ist, kommt im Buch von Hesse und Latzko kaum zum Zug.

Die Publikation stellt mit ihrer Ausrichtung auf explizite Diagnosesituationen einen bestimmten Ausschnitt der pädagogisch-psychologischen Diagnostik für Lehrkräfte ins Zentrum. Für diesen Ausschnitt bietet das Buch sowohl eine theoretisch fundierte Einführung wie auch eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe für diagnostisches Handeln.

Alois Buholzer, Prof. Dr., Institutsleiter, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Töpferstrasse 10, 6004 Luzern, alois.buholzer@phz.ch

Scherer, P. & Moser Opitz, E. (2010). Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe. Heidelberg: Spektrum, 237 Seiten.

Wie fördert man Kinder mit Lernschwierigkeiten und Lernschwächen im Fachbereich Mathematik gezielt und effizient? Mit dieser Frage sehen sich Fachpersonen sowohl aus der Praxis als auch aus Wissenschaft und Ausbildung immer wieder konfrontiert. Petra Scherer und Elisabeth Moser Opitz legen mit ihrem neuen Buch dazu eine sehr fundierte, praxisnahe, auf sorgfältigen theoretischen Grundlagen basierende Antwort vor.

Im ersten Teil des Buches geht es um grundsätzliche Überlegungen zum Mathematikunterricht, weil auch der Mathematikunterricht selbst durch falsch verstandene Konzepte oder ungünstige Veranschaulichungsmittel zum Festigen von Lernschwierigkeiten beitragen kann. Die Qualität des Mathematikunterrichtes ist denn auch eine zentrale Voraussetzung, damit Kinder mit Lernschwierigkeiten solche überwinden können. Die beiden Autorinnen führen aus diesem Grund die Rolle der Lehrperson besonders aus und zeigen auf, inwiefern die pädagogische Grundhaltung der Lehrperson, ihre Diagnosekompetenz und auch ihre fachliche und fachdidaktische Kompetenz einen Einfluss auf den wirksamen Umgang mit Lernschwierigkeiten haben.

In einem zweiten Teil werden grundsätzliche Aspekte der Diagnostik ausgeführt. Dazu gehört auch das Vorstellen von Anforderungen, welche an diagnostische Methoden und Instrumente gestellt werden müssen.

Das Kapitel zur Förderung benennt folgerichtig auf dem von den beiden Autorinnen dargelegten systemischen Verständnis von Lernschwierigkeiten verschiedene Einflussgrößen von Schwierigkeiten und den damit verbundenen Möglichkeiten eines produktiven Umgangs. So werden beispielsweise Fragen der Unterrichtsgestaltung ausgeführt, indem dargelegt wird, welche Unterrichtsorganisation eine effiziente und individuelle Förderung bei Lernschwierigkeiten im Klassenverband ermöglicht. Gleiches gilt für die im Schulalltag tief verankerte Phase des Übens, die zudem einen Grossteil der Zeit in Anspruch nimmt, welche für Mathematik zur Verfügung steht. Die Autorinnen zeigen am Beispiel des produktiven Übens auf, warum dieses besonders geeignet ist für das vertiefte Verstehen von Mathematik, gerade auch für Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Mit Veranschaulichungsmitteln wird ein weiteres Thema aufgegriffen, das bei Kindern mit Lernschwierigkeiten besonders sorgfältig überdacht werden muss. Scherer und Moser Opitz plädieren für eine «wohlüberlegte Auswahl von Arbeits- und Veranschaulichungsmitteln insbesondere für lernschwache Schülerinnen und Schüler». Dieses eindringliche Plädoyer steht in einem krassen Gegensatz zur weitverbreiteten Praxis, wonach unterschiedlichste und untereinander bisweilen auch nicht kompatible Veranschaulichungsmittel Lernprozesse unterstützen sollen. Deshalb ist auch der Kri-

terienkatalog für den Einsatz von Arbeitsmitteln, den die beiden Autorinnen vorstellen, besonderes hilfreich deren Auswahl in der Praxis. Gerade weil die bedeutsamen fachdidaktischen Qualitätsunterschiede zwischen ähnlichen Veranschaulichungsmitteln nicht einfach zu erkennen sind, zeigen Scherer und Moser Opitz dies sehr anschaulich an konkreten, gebräuchlichen Veranschaulichungsmitteln auf, sodass den Lesenden sofort klar wird, warum sich Veranschaulichungsmittel a eindeutig besser eignet für Kinder mit Lernschwierigkeiten als Veranschaulichungsmittel b.

Weil Kinder mit Lernschwierigkeiten eine sehr lange Zeit – auch in oberen Primarklassen – beim zählenden Rechnen bleiben, widmen die beiden Autorinnen dem Ablösen vom zählenden Rechnen ein weiteres Kapitel, das durch seine grosse Praxisnähe besticht. Hier finden Lehrpersonen zahlreiche Hinweise und Ideen, wie man einzelne Kinder sowie die ganze Klasse in diesem Prozess des LoslöSENS vom zählenden Rechnen unterstützen kann und wie man gezielt denkendes Rechnen fördern kann.

Im dritten Teil des Buches werden zentrale Inhalte des Mathematikunterrichts der Primarstufe ausgeführt. Diese Zusammenstellung liefert insbesondere auch bei angepassten individuellen Lernzielen für einzelne Kinder einen wertvollen Bezugsrahmen: *Alle* Kinder arbeiten in den Bereichen Arithmetik, Sachrechnen und Geometrie. Entlang dieser drei Bereiche des Mathematikunterrichts wird aufgezeigt, worin die spezifischen Schwierigkeiten von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den entsprechenden fachlichen Gebieten bestehen und wie eine gezielte Unterstützung und Förderung dabei aussehen kann.

Das Buch von Scherer und Moser Opitz richtet sich an alle, die Kinder und Jugendliche im Primarschulalter in Mathematik unterrichten, an Regellehrpersonen, an Lehrpersonen aus Förderschulen und an heilpädagogische Fachpersonen.

Moser Opitz und Scherer ist es gelungen, ein gut lesbares und sehr anschauliches Grundlagenwerk vorzulegen, auf das sowohl Praxis wie Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen schon lange gewartet haben! Die konkreten Beispiele, die grosse Praxisnähe und der fundierte, kompakt ausgeführte theoretische Hintergrund machen das Buch zu einem Muss für alle, die Mathematik unterrichten.

Esther Brunner, lic. phil., Dozentin für Mathematikdidaktik, Pädagogik und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Thurgau PHTG, Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen 2, esther.brunner@phtg.ch

Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Berlin: Tolkmitt Verlag, 335 Seiten.

(Die englische Erstausgabe erschien 2009 unter dem Titel «The Spirit Level. Why More Equal Societies Almost Always Do Better» bei Allen Lane)

Nach dem Lesen dieses Titels stellen sich der Leserin oder dem Leser wahrscheinlich Fragen wie zum Beispiel: «Sind das Philosophen, die sich mit ihren Glückspostulaten in eine pädagogische Fachzeitschrift verirrt haben?» Oder: «Was haben Glück und Gleichheit mit Lehrpersonenausbildung zu tun?»

Die erste Frage ist einfach zu beantworten. Richard Wilkinson ist kein Philosoph, sondern Wirtschaftshistoriker und emeritierter Professor an der University of Nottingham Medical School sowie Honorarprofessor am University College London. Kate Pickett lehrt an der University of York und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am National Institute for Health. Sie studierte physische Anthropologie in Cambridge, Ernährungswissenschaften an der Cornell University und Epidemiologie in Berkeley, danach war sie Assistant Professor an der University of Chicago.

Diese ersten Angaben zu den beiden Schreibenden deuten bereits an, vor welchem Hintergrund sie argumentieren. Als Epidemiologen versuchen sie, «die Gründe für bestimmte Krankheiten in der Bevölkerung methodisch zu erfassen: Warum kommt eine Krankheit in einer bestimmten Gruppe sehr häufig vor und in einer anderen dagegen nicht? Warum breiten sich manche Krankheiten in allen sozialen Schichten aus? Warum treten bestimmte Krankheiten in dem einen Land häufig, in dem anderen Land praktisch gar nicht auf?» (S. 11).

Von diesem methodischen Ansatz, der die Ursachen von Krankheiten vor allem in den sozioökonomischen Strukturen der Gesellschaften sucht, versprechen sich die zwei Verfasser geeignete Analyse-Methoden für die Erkennung von gesundheitlichen und sozialen Problemen. Ihrer Ansicht nach ist die «Ungleichheit die Ursache vieler sozialer und gesundheitlicher Probleme» (S. 12).

Ihre erste Schlussfolgerung ist, dass Wirtschaftswachstum und steigende Durchschnittseinkommen in den reichen Ländern kaum noch etwas zum Wohlbefinden ihrer Bevölkerung beitragen können. Wenn Länder wohlhabender werden, verschwinden zunächst typische Armutskrankheiten wie Tuberkulose oder Cholera. An ihre Stelle treten allmählich die sogenannten Wohlstandskrankheiten wie Herz- und Gefässerkrankungen, an denen allerdings alle gesellschaftlichen Schichten leiden. Was in den reichen Industriestaaten jedoch immer wichtiger wird, sind gemäss Wilkinson und Pickett die Einkommensdifferenzen innerhalb der einzelnen Gesellschaft. Die «Kosten der Ungleichheit» untersuchen sie in zentralen Lebensbereichen (Vertrauen, seelische Gesundheit, Lebenserwartung, Fettleibigkeit, Schulleistungsunterschiede, Entbehrungen

junger Mütter, Gewalt, Gefängnisaufenthalte sowie Chancenungleichheit). Erstaunlicherweise kommen sie aufgrund zahlreicher empirischer Daten immer zum Schluss, dass sich Ungleichheiten in einzelnen Staaten für alle Bevölkerungsschichten negativ auswirken. Sie schreiben dazu: «Inzwischen liegen eine Reihe von Arbeiten zu diesem Thema vor, die sich auf Daten aus den US-Bundesstaaten stützen, ... sowie fünf internationale Vergleichsstudien. Es kann als belegt gelten, dass mehr Gleichheit nicht nur den Armen hilft, sondern der Gesellschaft insgesamt» (S. 214 f.).

Damit ist auch die zweite Ausgangsfrage beantwortet worden, was dieses epidemiologisch und soziologisch ausgerichtete Buch mit der Lehrpersonenausbildung zu tun hat. Gesellschaften können im Hinblick auf gewisse Entwicklungen versagen, technischer Fortschritt kann mit sozialem Schwachsinn einhergehen und das ganze Schulsystem beeinflussen. Eine solche Fehlentwicklung ist zum Beispiel die Verabschiedung der reichen Klasse aus gewissen Bereichen der Gesellschaft, indem sie eigene, sorgfältig bewachte Wohnquartiere und eigene – teure – Schulen für ihren Nachwuchs schafft. Wilkinson und Pickett weisen auf die Gefahren solcher Entwicklungen hin: Sie schaden eben letztlich allen. Sehr eindrücklich sind in diesem Zusammenhang die zahlreichen Fakten zu den 50 USA-Bundesstaaten, die sehr unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen haben. Aber auch Entwicklungen in unserem Land erscheinen einem bei der Lektüre von «Gleichheit ist Glück» in einem deutlichen Licht: In den letzten Jahren haben viele unserer 26 Kantone die Steuern für Firmen und Reiche in einem atemberaubenden Wettrennen nach unten geschraubt. Die Reichtums- und Einkommensunterschiede nehmen zu. Eine unheilvolle Folge ist, dass im Lande Pestalozzis den Bildungsdirektionen das Geld fehlt, um die Anstellungsbedingungen der Lehrpersonen zeitgemäss zu gestalten. Mit Recht hält die «Zürcher Erklärung zum Lehrermangel» vom 2. Juni 2010 fest: «Ausbildung, Bezahlung und Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer müssen passend zum hohen professionellen Anspruch, den die Gesellschaft mit Recht stellt, adäquat gestaltet werden.» In dieser Hinsicht ist in den letzten Jahren von politischer Seite viel vernachlässigt worden. So findet zum Beispiel die Ausbildung der Primarlehrpersonen heute richtigerweise auf der Tertiärstufe statt, die Löhne sind aber nicht nachgezogen. Da besteht Handlungsbedarf. Wenn wir wollen, dass unsere Kinder von guten und ausgebildeten Lehrpersonen unterrichtet werden sollen, müssen wir diese standesgemäss entlohnen. Für solche und ähnliche Fragen sensibilisiert die Lektüre von «Gleichheit ist Glück» und kann darum in heutigen Zeiten nur empfohlen werden.

Jürg Rüedi, Prof. Dr. phil., Dozent für Erziehungswissenschaft, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.ruedi@fnw.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Borst, E.** (2011). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brenner, P.** (2010). *Bildungsgerechtigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, R.** (2010). *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, D.** (2010). *Kritische Wissenschaftsforschung. Untersuchungen zur gesellschaftlichen Bedingtheit und ideologischen Befangenheit pädagogischer Theorie und Praxis*. Hamburg: Kovac.
- Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B.** (Hrsg.). (2010). *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, D.** (2010). *Erziehung zur Mündigkeit. Grundzüge der pädagogischen Theorie des Willens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Liesner, A. & Lohmann, I.** (Hrsg.). (2010). *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treml, A.** (2010). *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Aeppli, J., Gasser, L. & Gutzwiller, E.** (Hrsg.). (2010). *Empirisches wissenschaftliches Schreiben. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Förster, G.** (Hrsg.). (2010). *Schulforschung konkret*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gaidoschik, M.** (2010). *Wie Kinder rechnen lernen – oder auch nicht. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Rechenstrategien im ersten Schuljahr*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gläser-Zikuda, M.** (2010). (Hrsg.). *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Erziehungswissenschaft, Bd. 27. Landau: VEP.
- Kramer, R.-T.** (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pilchner, J.** (2010). *Schülervorstellungen zu Bruchzahlen und deren Multiplikation: Eine empirische Studie mit Siebtklässlern*. Hamburg: Diplomica.
- Zaborowsky, K., Meier, M. & Breidenstein, G.** (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Didaktik/Fachdidaktik/Mediendidaktik

- Brandt, B., Fetzer, M. & Schütte, M.** (Hrsg.). (2010). *Auf den Spuren interpretativer Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Brater, M., Haselbach, D. & Stefer, A.** (2010). *Kompetenzen sichtbar machen. Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bucher, T. & Dürsteler, U.** (2010). *Von der Fachhochschule an die Universität. Eine Bestandesaufnahme der Durchlässigkeit im schweizerischen Hochschulsystem*. Bern: Haupt.
- Daumüller, M.** (2010). *Begegnungsdidaktik: Wie Schüler Geschichte lernen könnten!* München: Meidenbauer.
- Ensborg, C. & Wittkowske, S.** (Hrsg.). (2010). *Fachdidaktiken als praktische Wissenschaften. Grundlagen – Positionen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ferguson, D.** (Hrsg.). (2010). *Advanced Educational Technologies for Mathematics and Science*. Berlin: Springer.

Neuerscheinungen

- Fuchs, E., Kahlert, J. & Sandfuchs, U.** (Hrsg.). (2010). *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kliebisch, U.** (Hrsg.). (2011). *LehrerZiele. Kompetenzen haben, Kompetenzen vermitteln*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klingovsky, U., Kossack, P. & Wrana, D.** (Hrsg.). (2010). *Die Sorge um das Lernen. Festschrift für Hermann J. Forneck*. Bern: hep.
- Lützelberger, A. & Mohr, D.** (Hrsg.). (2011). *Politisch-historische Urteilskompetenz in Theorie und Praxis. Beiträge zu einer aktuellen fachdidaktischen Diskussion*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mägdefrau, J.** (2010). *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, S., Fritzsche, B. & Idel, T.-S.** (Hrsg.). (2011). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztageschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauerborn, P. & Brühne, T.** (2010). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Tesch, B.** (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hochschuldidaktik/Hochschulbildung

- Püttmann, C.** (2011). *Hyperzyklische Lehrerbildung. Ein systemisch-konstruktivistisches Konzept evolutionärer Hochschuldidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rummler, M.** (Hrsg.). (2011). *Crashkurs Hochschuldidaktik. Grundlagen und Methoden guter Lehre*. Weinheim: Beltz.
- Smaart, J. & Paulsen, M.** (Hrsg.). (2011). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Dordrecht: Springer.
- Wehr, S. & Tribelhorn, T.** (Hrsg.). (2011). *Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Djurovic, A. & Matthes E.** (Hrsg.). (2010). *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grunder, H.-U. & Gut, A.** (Hrsg.). (2010). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band 2: Chancen und Problemlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hassler, A.** (2011). *Ausbildungssupervision und Lehrsupervision. Ein Leitfaden fürs Lehren und Lernen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A.** (2011). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M.** (Hrsg.). (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.

Pädagogische Psychologie

- Dollase, R.** (2010). *Gewalt in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Emmrich, R.** (2010). *Motivstrukturen von Lehrerinnen und Lehrern in Innovations- und Transferkontexten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Enders, A.** (2010). *Vorschulerziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Götz, T., Frenzel, A. & Dreseln, M.** (2011). *Emotion, Motivation und Selbstreguliertes Lernen*. Stuttgart: UTB.

- Hausmann, J.** (2010). *Beeinflussungstendenzen bei Kopfnoten: Welche Faktoren fließen in die Noten unserer Kinder ein?* Hamburg: Diploma.
- Klauer, K.-J.** (2010). *Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen als gelehrt wird.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Looser, D.** (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation.* Leverkusen: Budrich UniPress.
- Teml, H. & Teml, H.** (2010). *Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern.* Wien: Studien Verlag.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Basis-Bibliothek Schulleitung.** (2011). *Schule führen: Wissen – kommunizieren – handeln.* Weinheim: Beltz.
- Funnell, S. & Rogers, P.** (2011). *Purposeful Program Theory, Effective Use of Theories of Change and Logic Models.* San Francisco: Wiley.
- Lienhard-Tuggener, P.** (2011). *Rezeptbuch Schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule.* Bern: Haupt.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. & Lindau-Bank, D.** (Hrsg.). (2010). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SChuB).* Weinheim: Beltz.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Ellger-Rüttgardt, S. & Wachtel, G.** (2010). *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Horster, D. & Jantzen, W.** (Hrsg.). (2010). *Wissenschaftstheorie.* Stuttgart.
- Kron, M., Papke, B. & Windisch, M.** (Hrsg.). (2010). *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P.** (Hrsg.). (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.* Weinheim: Beltz.

Zeitschriftenspiegel

Bildungsforschung/Unterrichtsforschung

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T.** (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 320–331.
- Darling-Hammond, L., Newton, X. & Chung Wie, R.** (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36 (4), 369–388.
- Gallucci, C., DeVoogt Van Lare, M., Yoon, I. & Boatrifft, B.** (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning. *American Educational Research Journal*, 47 (4), 919–963.
- Malmberg, L.-E., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Colls, H.** (2010). Observed Classroom Quality During Teacher Education and Two Years of Professional Practice. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 916–932.
- Philipp, M., Göllitz, D. & von Salisch, M.** (2010). Welchen Beitrag leistet die peer group für die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 241–256.
- Rothland, M.** (2010). Das öffentliche Lehrerbild aus der Perspektive angehender Lehrkräfte. Empirische Befunde zur Wahrnehmung, Bewertung und Wirkung. *Empirische Pädagogik*, 24 (3), 286–310.
- Stamm, M.** (2010). Merkmale der Leistungsbesten in der beruflichen Ausbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (4), 354–365.
- Williams, P. & Sherida, S.** (2010). Conditions for collaborative learning and constructive competition in school. *Educational Research*, 52 (4), 335–350.

Didaktik/Fachdidaktik/Mediendidaktik

- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B.** (2010). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 63 (4), 401–416.
- Frahm, S.** (2010). Lesekompetenz fördern in Klasse 6? *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 360–372.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J.** (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 573–591.
- Jones, C.** (2010). A new generation of learners? The Net Generation and Digital Natives. *Learning, Media and Technology*, 35 (4), 365–368.
- Mahon, J., Bryant, B., Brown, B. & Kom, M.** (2010). Using Second Life to enhance classroom management practice in teacher education. *Educational Media International*, 47 (2), 121–134.
- Van Driel, J.H. & Berry, A.** (2010). Pedagogical Content Knowledge. *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, 656–661.

Hochschuldidaktik

- Barrett, T.** (2010). The problem-based learning process as finding and being in flow. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (2), 165–174.
- Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U.** (2010). Lifelong Learning an Hochschulen – Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. *Hochschulwesen*, 58 (6), 183–184.
- Renens, S. & Strange, A.** (2010). Using Technology to Enhance Higher Education. *Innovative Higher Education*, Online-Publikation vom 26.11.2010.
- Yorke, M.** (2010). Turn First-Semester Assessments into Richer Learning Experiences. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (3), 277–278.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Avalos, B.** (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10–20.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. & Wubbels, T.** (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20 (6), 533–548.
- Bovet, G.** (2010). Beratung, Supervision und Coaching – was gehört in die Lehrerausbildung und was sollten Ausbilderinnen können? *Seminar*, 16 (4), 5–16.
- Brabender, E.** (2010). Schwierige Gesprächssituationen zwischen Mentorin und Referendarin. *Seminar*, 16 (4), 36–49.
- Chlosta, S. & Fürstenau, S.** (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 301–314.
- Elliott, J., Stemler, S., Sternberg, R., Grigorenko, E. & Hoffman, N.** (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37 (1), 83–103.
- Fischer, B.** (2010). Qualität der universitären Lehrerbildung – eine Herausforderung für deutsche Hochschulen? *Hochschulwesen*, 58 (4–5), 179–182.
- Heise, E., Böhme, E. & Körner, S.** (2010). Montessori-orientierter und traditioneller Grundschulunterricht: Ein Vergleich der Entwicklung von Rechtschreibung, Rechnen, Intelligenz und Kreativität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 273–289.
- Kramkarski, B. & Michalsky, T.** (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20 (5), 434–447.
- Loughran, J.** (2010). Seeking Knowledge for Teaching Teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*, 6 (3), 221–226.
- Nilsson, P. & van Driel, J.** (2010). Teaching together and learning together – Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1309–1318.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J.** (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 116–126.
- Savvidou, C.** (2010). Storytelling as dialogue: how teachers construct professional knowledge. *Teachers and Teaching*, 16 (6), 649–664.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K.** (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267.
- Struyven, K., De Meyst, M.** (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' point of view. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1495–1510.
- Tillema, H.** (2010). Formative Assessment in Teacher Education and Teacher Professional Development. *International Encyclopedia of Education*, (Third Edition), 563–571.
- Whitcomb, J.A.** (2010). Conceptions of Teacher Education. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition), 598–603.

Pädagogische Psychologie

- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Martin, R.** (2010). The Structure of Academic Self-Concepts Revisited: The Nasted Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 964–981.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M.** (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (2), 201–210.

- Schwaborn, A., Mayer, R., Thillmann, H., Leopold, C. & Leutner, D.** (2010). Drawing as a Generative Activity and Drawing as a Prognostic Activity. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 872–879.
- Steinbrink, C., Schwanda, S., Klatte, M. & Lachmann, T.** (2010). Sagen Wahrnehmungsleistungen zu Beginn der Schulzeit den Lese-Rechtschreiberfolg in Klasse 1 und 2 voraus? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (2), 188–200.
- Thielen, M.** (2010). Jungen mit Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 315–326.
- Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, C.** (2010). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 257–272.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Dubs, R.** (2010). Voraussetzungen und Bedingungen für das erfolgreiche Führen einer Schule. *Erziehung und Unterricht*, 160 (7–8), 611–618.
- Huber, S.** (2010). Schulleitung – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. *Erziehung und Unterricht*, 160 (7–8), 637–650.
- Huber, S. & Hiltmann, M.** (2010). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Online-Publikation vom 08.12.2010.
- Lengyel, D.** (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 593–608.

Sonder- und Integrationspädagogik/Hochbegabung

- Buzick, H. & Laitus, C.** (2010). Using Growth for Accountability. Measurement Challenges for Students With Disabilities and Recommendations for Research. *Educational Researcher*, 29 (7), 537–544.
- Steffen, M. & Sodogé, A.** (2010). Was schulische Heilpädagoginnen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten denken. Eine qualitative Interviewstudie zur Analyse subjektiver Theorien. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (4), 316–327.

Konferenz "Literalität erfassen: Individuell, kulturell, bildungspolitisch"

21. – 26. 8. 2011 im Centro Stefano Franscini, Monte Verità/Ascona (Südschweiz)



Literalität ist das zentrale Medium der Kommunikation und Selbstverständigung moderner Gesellschaften. Die individuelle Entwicklung der notwendigen Fähigkeiten dafür ist sozial eingebunden. Zugleich sind Lesen und Schreiben im kulturellen Maßstab dem historischen Wandel unterworfen und bestimmen seine Richtung mit.

Die fünftägige Konferenz stellt Konzepte der Schriftlichkeit und insbesondere die Methoden ihrer Erfassung und Überprüfung ins Zentrum. Sie soll beitragen zur Modellierung des Gefüges von literaler Sozialisation, literaler Praxis und den Bildungsvorgaben und –prozessen zur Ausbildung von Literalität, und dies auf zwei Ebenen:

Formierung literalitätsbezogener Thematiken: Die Präsentation von Fragestellungen und Ergebnissen aus aktuellen Forschungsarbeiten dient dem Wissenstransfer zwischen den disziplinär unterschiedlich verorteten Bereichen der Literalitätsforschung, wobei auch Nachwuchsforschende einbezogen werden.

Austausch und Bewertung methodischer Zugänge: Die Erläuterung der jeweiligen Zugriffsweisen dient dem forschungsmethodologischen Austausch; ausgehend von einzelnen Vorhaben lassen sich Eignung und Reichweite von Verfahren innerhalb der Literalitätsforschung diskutieren.

Auf dieser Grundlage sollen **Perspektiven für erweiterte Forschungsnetzwerke** erörtert und erste Schritte zu Forschungsk Kooperationen geplant werden.

Die Tagung richtet sich an Expertinnen und Experten aus den Bereichen der Leseforschung, der Schreibforschung, der Empirischen Bildungsforschung sowie der ethnographischen Literalitätsforschung, Nachwuchsforschende sowie Fachleute aus der Bildungsadministration. Sie steht weiteren Interessierten offen.

Nähere Informationen zur Konferenz und zur Anmeldung: <http://www.ph.fhnw.ch/montevertita>
Anmeldefrist: 17. Juni 2011

Tagungsorganisation:
Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann

Universität Frankfurt a.M.
Prof. Dr. Cornelia Rosebrock

Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen
Humboldt-Universität Berlin
Prof. Dr. Petra Stanat

Tagungsbüro:
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Forschung und Entwicklung
Anouk Gyssler
Kasernenstrasse 20
CH-5000 Aarau
anouk.gyssler@fhnw.ch

SGBF-Kongress 2011

in Kooperation mit
der SGL und der SGS

Bildungsreform und Reformkritik

Basel, 20.–22. Juni 2011

Forschungs- und
Studienzentrum Pädagogik

Universität Basel
Pädagogische Hochschule FHNW

Congrès de la SSRE 2011

en coopération avec
la SSFE et la SSS

Réformes de l'éducation et critique des réformes

Bâle, 20–22 juin 2011

Forschungs- und
Studienzentrum Pädagogik

Université de Bâle
Haute école pédagogique FHNW

Invited speakers

Prof. Dr. **Linda Darling-Hammond**, Stanford University

Prof. Dr. **Petra Stanat**, Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. **Andreas Gruschka**, Goethe-Universität

Prof. Dr. **Herbert Altrichter**, Johannes Kepler Universität Linz

Prof. Dr. **Hermann J. Forneck**, Pädagogische Hochschule FHNW

Prof. Dr. **Christian Maroy**, Université de Montréal

Anmelden über die Website

Inscription sur le site

www.sgbf-kongress2011.unibas.ch

Early Bird bis 31. März 2011
Anmeldefrist bis 3. Juni 2011

Early Bird au 31 mars 2011
Le délai d'inscription au 3 juin 2011

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Brandschenkesteig 8, 8002 Zürich (Dr. Francis Rossé)

Tel. 043 344 54 40, francis.rosse@phz.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur **Lehrerbildung**, <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Fritz Oser und Sarah Heinzer Was die Lehrerbildung vergisst:
Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln

Walter Herzog Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine
begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von
Lehrerinnen und Lehrern

Helmut Heid Werterziehung – Beitrag zur theoretischen Grundlegung
einer Praxis

Sandra Moroni, Albert Düggeli und Christine Sälzer «Ich bin dann
mal weg ...» – Fragen zur Definition, zum Ausmass und zur unterrichtlichen
Relevanz von schuldistanzierendem Verhalten bei Jugendlichen

Annette Tettenborn Die Klassenlehrperson im Fokus verschiedener
Ansprüche – Erster Versuch einer Neubestimmung

Annemarie Kummer Wyss Teamorientierung im Schulbereich.
Wie Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung zur Erfüllung
des Erziehungsauftrags in der Schule tragen (können)

Rudolf Künzli Lehrpläne, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle –
eine problematische Vermischung von Funktionen