

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

## BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Pädagogisches Berufswissen für Lehrpersonen

25. Jahrgang Heft 3/2007

## **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**

**Dr. Anni Heitzmann**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, [anni.heitzmann@fhnw.ch](mailto:anni.heitzmann@fhnw.ch)

**Dr. Helmut Messner**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, [helmut.messner@fhnw.ch](mailto:helmut.messner@fhnw.ch)

**Prof. tit. Dr. Alois Niggli**, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, [NiggliA@eduf.ch](mailto:NiggliA@eduf.ch)

**Dr. Christine Pauli**, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich  
Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, [cpauli@paed.uzh.ch](mailto:cpauli@paed.uzh.ch)

**Prof. Dr. Kurt Reusser**, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich  
Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, [reusser@paed.uzh.ch](mailto:reusser@paed.uzh.ch)

**Dr. Peter Tresp**, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, 044 634 41 44, [peter.tresp@access.uzh.ch](mailto:peter.tresp@access.uzh.ch)

### **Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

#### **Buchbesprechungen**

**Dr. Jürg Rüedi**, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 027 91 55 (70), [juerg.rueedi@fhnw.ch](mailto:juerg.rueedi@fhnw.ch)

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

#### **Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel**

**Kathrin Futter**, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, [kathrin.futter@access.uzh.ch](mailto:kathrin.futter@access.uzh.ch)

#### **Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte**

**Dr. Urs Vögeli-Mantovani**, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, [www.skbf-scsre.ch](http://www.skbf-scsre.ch)

#### **Cartoons**

**Ueli Halbheer**, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbaz/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](http://www.bzl-online.ch) verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

---

**Editorial**

Helmut Messner, Peter Tremp, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli,  
Kurt Reusser 291

**Schwerpunkt****Pädagogisches Berufswissen für Lehrpersonen**

**Lucien Criblez** Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und  
Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch  
Modularisierung und Kompetenzorientierung 295

**Walter Herzog** Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und  
Lehrerbildung? 306

**Andreas Hoffmann-Ocon** Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik  
in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern 317

**Damian Miller und Jürgen Oelkers** Wo denn sonst soll über den Kontext  
der Schule nachgedacht werden? Überlegungen zu Bedeutung und Nutzen  
der Allgemeinen Pädagogik im Studium von Lehrpersonen 329

**Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly** Erziehungswissenschaftliches  
Berufswissen: ein alternativer Traditionsstrang der (Primar-)Lehrerbildung  
in Genf 342

**Roland Reichenbach** Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und  
Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen  
Ecke... 353

**Forum**

**Helmut Messner** Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen:  
Zwei Seiten einer Medaille 364

**Lukas Lehmann und Lucien Criblez** Lehrerinnen- und Lehrerbildung in  
der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung 377

**Heinz Vettiger** Modell eines erfolgreichen Berufseinstiegs 392

Nachruf Prof. Dr. em. Traugott Weiskopf-Piaget 398

## Rubriken

<b>Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte</b>	400
<b>Veranstaltungsberichte</b>	
<b>Jürg Rüedi</b> XIV. Wagenschein-Tagung vom 13.6.2007 in Liestal	409
<b>Madeleine Stäheli Toualbia</b> Die «Vermessung» der Bildung: Strategien, Konzepte und Folgen. Kongress der SGBF und der SGL vom 5.–7.9.2007, PH TG, Kreuzlingen	411
<b>Buchbesprechungen</b>	
Schmid, Ch. (2006). Lernen und Transfer – Kritik der didaktischen Steuerung (Bernhard Hauser)	415
Rahm, S., Mammes, I., Schratz, M. (Hrsg.). (2006). Schulpädagogische Forschung – Perspektiven innovativer Ansätze (Bernhard Hauser)	417
<b>Neuerscheinungen</b>	421
<b>Zeitschriftenspiegel</b>	422

## 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

Im Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» (Lemo) (Müller, 1975) wurden erziehungswissenschaftliche und didaktische Modellpensen formuliert, welche das Professionswissen umschreiben, das Lehrpersonen in der Grundausbildung erwerben sollen. Es war ein Versuch, die Lehrerbildung über einen Kanon gemeinsamer Ausbildungsinhalte zu koordinieren. Demgegenüber legen die aktuellen Anerkennungsreglemente von Hochschuldiplomen für Lehrpersonen verschiedener Schulstufen der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) nur mehr die zeitlichen Anteile der einzelnen Ausbildungsbereiche in der Form von Kreditpunkten fest, ohne die Ausbildungsinhalte weiter zu umschreiben. Die mit der Modularisierung der Ausbildung verknüpfte Kompetenzorientierung hat ferner dazu beigetragen, dass die inhaltlichen Fragen in den Hintergrund getreten sind. Die moderne Professionsdiskussion weist indessen darauf hin, dass professionelle Handlungskompetenz nicht inhaltsneutral ist, sondern sich auf eine «multiple Wissensbasis» abstützt. Dabei wird zwischen verschiedenen Wissensdomänen und Wissenstypen unterschieden: Pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen sind Beispiele für inhaltliche Wissensdomänen, deklaratives und prozedurales Wissen für unterschiedliche psychologische Wissenstypen. Die professionellen Wissensdomänen sind inhaltlich jedoch über weite Strecken noch offen und unbestimmt geblieben. Dies gilt in besonderem Masse für das pädagogische Professionswissen, das angehende Lehrpersonen in der Grundausbildung erwerben sollen, was zum Vorwurf der Beliebigkeit der pädagogischen Ausbildungsinhalte geführt hat. Es stellt sich deshalb die Frage, welches pädagogische Wissen angehende Lehrpersonen erwerben sollen, das zur Bewältigung und Gestaltung des beruflichen Auftrags erforderlich, nützlich und hilfreich ist. Dabei geht es nicht nur um die Inhalte des Wissens, sondern auch um den Aufbau und den Umgang mit diesem Wissen.

Eine Umfrage unter ausgewählten Pädagogischen Hochschulen hat gezeigt, dass die traditionellen Fragestellungen und Inhalte der Allgemeinen Pädagogik im Sinne der historisch-systematischen Pädagogik im Curriculum der Studiengänge in vielen Fällen nicht mehr explizit aufscheinen und mit den Studierenden auch kaum mehr bearbeitet werden. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Allgemeine Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin und nicht als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung verstanden wird. Die Lehrerbildung orientiert sich in erster Linie an den beruflichen Aufgaben und Anforderungen des Lehrberufs, auf die hin ausgebildet wird, und weniger an der Struktur der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Hat die Allgemeine Pädagogik zur Professionalisierung des Lehrberufs nichts mehr beizutragen? Soll die pädagogische Ausbildung nur mehr auf praktische und technologische Fragen von Schule, Unterricht und Erziehung eingegrenzt werden? Worin besteht der professionelle Wert anthropologischer, philosophischer und historischer Fragestellungen und Beiträge für das pädagogische Denken und Handeln? Kann die Allgemeine Pädagogik durch verschiedene erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen ersetzt werden? Um solche Fragen geht es

im Schwerpunktthema dieses Heftes. Wir möchten damit auf ein curriculares Problem der pädagogischen Ausbildung von Lehrpersonen aufmerksam machen und den Diskurs darüber anregen.

**Lucien Criblez** zeichnet die Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten vierzig Jahre nach. Die Anliegen des Faches Pädagogik seien durch Modularisierung diffundiert und der disziplinäre Bezug durch Kompetenzorientierung verschwunden. Die Lehrerbildung tue gut daran, ihren Anteil an dieser «Marginalisierung der disziplinären Wissensordnung» zu reflektieren und den Raum für die (notwendige) Beschäftigung mit allgemeinen Grundfragen der Pädagogik zu klären.

**Walter Herzog** geht in seinem Beitrag von einer Unterscheidung zweier Formen von Wissenschaft aus, um daran anschliessend Erziehungswissenschaft als Forschungswissenschaft zu postulieren. Als solche habe sie auch ihre Bedeutung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, indem sie Forschungsergebnisse und methodisches Denken anbiete und damit die Reflexion pädagogischen Handelns unterstütze.

**Andreas Hoffmann-Ocon** geht in seinem Beitrag der Frage nach, welchen Zugewinn allgemeinpädagogische Inhalte für den Aufbau von wissenschaftlichem und professionellem Wissen der Lehrerinnen und Lehrer bedeuten können. Dabei wird der Auftrag der Allgemeinen Pädagogik im Verhältnis zur Schulpädagogik aus einer historisch-systematischen Perspektive untersucht und konkretisiert. Die Allgemeine Pädagogik wie die Schulpädagogik stellen als Berufswissenschaften Reflexions- und Orientierungshilfen für Lehrpersonen bereit, die zur notwendigen professionellen Distanz zum Praxisfeld beitragen.

Für **Damian Miller** und **Jürgen Oelkers** hat die Allgemeine Pädagogik dann ihre Bedeutung, wenn sie in der Lage ist, plausible Lösungsansätze für erzieherische, schulische und gesellschaftliche Probleme zu generieren. Dies wird an drei aktuellen Themen diskutiert und es wird gezeigt, wie die Allgemeine Pädagogik mit Konkretisierung, Kontextualisierung oder diachroner Analyse einen Beitrag zur Orientierung von angehenden Lehrpersonen im beruflichen Handlungsfeld leisten kann – und damit zur professionellen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.

**Rita Hofstetter** und **Bernard Schneuwly** zeigen anhand der Primarlehrerausbildung in Genf einen anderen Traditionsstrang der professionellen Ausbildung von Lehrpersonen auf. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Genf verstand sich seit ihren Anfängen unter Eduard Claparède als erziehungswissenschaftliches Studium, das in enger Verbindung mit der Universität stattfand und sich auf verschiedene erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen abstützte. Die pädagogische Ausbildung von Lehrpersonen vollzieht sich heute als erziehungswissenschaftliches Studium an der Universität, das mit einem Lizentiat abschliesst.

**Roland Reichenbach** setzt sich in seinem Essay kritisch mit der aktuellen Kompetenzdiskussion auseinander, von der auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tangiert ist. Der Glaube an die Steuerbarkeit, Kontrollierbarkeit, Zielgerichtetheit und Messbarkeit von Bildungswirkungen erweist sich aus einer pädagogischen Perspektive als Illusion, weil die Schule eine «anarchische Organisation» darstellt und auch Bildungsprozesse nicht technisch herstellbar sind. Der vorliegende Beitrag ist ein anregendes Beispiel für die Funktion der Allgemeinen Pädagogik in der Auseinandersetzung mit aktuellen Idealen und Entwicklungen.

Im **Forum** erscheint ein Beitrag von **Helmut Messner**, bei dem es sich um eine überarbeitete Fassung seiner Abschiedsvorlesung für Studierende, Dozierende und Praxislehrpersonen am Institut Sekundarstufe I der PH FHNW in Aarau handelt. Er setzt sich darin mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis im Lichte der aktuellen professionstheoretischen Debatte auseinander, die das traditionelle Transfer- oder Anwendungsverständnis theoretischen Wissens für die Praxis in Frage stellt und die besondere Bedeutung beider Bereiche für die Professionalisierung aufzeigt.

**Lukas Lehmann** und **Lucien Criblez** stellen in ihrem Beitrag ausgewählte Ergebnisse des Bildungsberichts zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor, der im Auftrag des Bundes und der Kantone erstellt worden ist und seit Juni 2007 vorliegt. Der Bericht zieht eine erste Bilanz der Lehrerbildungsreform in den letzten zehn Jahren, indem er Daten zu verschiedenen Strukturmerkmalen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen wie beispielsweise Zugangskriterien, die Verteilung der Ausbildungsanteile usw. untersucht. Zweck dieser Bildungsberichterstattung ist es, das Lehrerbildungssystem der Schweiz im Sinne eines Bildungsmonitorings längerfristig zu beobachten und die gesammelten Daten als Basis für Steuerungsentscheide der Bildungspolitik zur Verfügung zu stellen.

**Heinz Vettiger** stellt die in die Grundausbildung integrierte Form der Berufseinführung am Institut Primarstufe der PH FHNW in Zofingen vor und analysiert die Bedingungen für den Erfolg dieser besonderen Ausbildungsphase.

**In eigener Sache:** Anlässlich des 25 jährigen Jubiläums der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerbildung», die 1982 erstmals erschienen ist, bietet die Redaktion ihren Leserinnen und Lesern einen neuen Service an. Alle thematischen Hauptbeiträge der bis 2006 erschienenen Hefte werden als PDF-Dokumente auf der Homepage [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) veröffentlicht und damit elektronisch zugänglich gemacht. Die 73 Hefte bzw. die 577 zum Download frei gegebenen Beiträge geben einen vielseitigen Einblick in die jeweils aktuelle Diskussion von Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz und zeichnen ihre Entwicklungsgeschichte nach.

**Helmut Messner, Peter Tremp, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser**

### **Zum 80. Geburtstag von Dr. Heinz Wyss**

Lieber Heinz,

am 3. Oktober 2007 konntest du bei bester geistiger Gesundheit deinen 80. Geburtstag feiern. Nachdem du nach Jahren der Tätigkeit als Deutschlehrer in Hofwil insgesamt 28 Jahre lang dem Staatlichen Seminar Biel als innovativer, weit über das engere Wirkungsfeld wahrgenommener Direktor vorgestanden bist, hast du während 12 Jahren als Redaktionsmitglied unsere Zeitschrift nachhaltig mitgeprägt. Zahlreiche Themenhefte, Aufsätze und Tagungsberichte, welche den Prozess der Tertiarisierung der schweizerischen Lehrerbildung publizistisch begleitet haben, sind unter deiner Schriftleitung entstanden. Als häufig zu Tagungen eingeladenener und in Beratungs- und Fachgruppen berufener Experte für konzeptionelle und didaktische Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hast du dir mit deinem souverän verfügbaren Fachwissen und insbesondere mit deiner herausragenden Fähigkeit zur Problemerkennung, gedanklichen Vernetzung und Synthese von Standpunkten und Perspektiven über die Schweiz hinaus Anerkennung und Bewunderung verschafft.

Dein lehrerbildnerisches Wirken und deine vielfältige publizistische Tätigkeit zur Förderung und Erneuerung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden im Jahre 2004 mit dem Hans Aebli Anerkennungspreis ausgezeichnet.

Nach deinem Rücktritt als Schulleiter hast du nebst vielfältigster Redaktionstätigkeiten eine Vielzahl von kulturellen Reisen mit deiner Lebensgefährtin Veronika Peyer unternommen und deine Freunde in Postkarten an den stets reichen Eindrücken teilhaben lassen. Als Impresario der Bieler «I Cameristi», denen du über viele Jahre unzählige Auftritte in schönen Kirchenräumen des Landes ermöglicht hast, aber auch als Mitgestalter von Anlässen des Bieler Kunstvereins hast du überdies dem Kulturraum Biel wertvolle Impulse vermittelt.

Mit dir zusammenzuarbeiten und im fachlichen und freundschaftlichen Gespräch zu sein, war – und ist es glücklicherweise noch immer – stets in einem tiefen Sinne eine Bereicherung. Mögen dir mit Veronika und im weiteren Kreis deiner Lieben und Freunde noch viele Jahre bei guter Gesundheit vergönnt sein.

In dankbarer Verbundenheit gratulieren dir zu deinem Geburtstag

deine Redaktionskolleginnen und -kollegen und in Gedanken viele Freunde, Leserinnen und Leser.

Kurt Reusser



## Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung

Lucien Criblez

**Der vorliegende Beitrag diskutiert die Frage, wie die Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor der Reform Ende des 20. Jahrhunderts etabliert war und wie sich die Reform auf die Stellung der Allgemeinen Pädagogik auswirkte. Während in den alten Lehrerbildungsstrukturen ein «Fach» Pädagogik etabliert war, sind die Anliegen der Allgemeinen Pädagogik durch die Modularisierung in Kleinsteinheiten diffundiert und durch die Kompetenzorientierung der Ausbildung unter Legitimationsdruck geraten. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte sich deshalb mit der Frage auseinandersetzen, wie in Zukunft die Beschäftigung mit allgemeinen Grundfragen der Pädagogik jenseits utilitaristischer Prinzipien in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sicher gestellt werden kann.**

Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war traditionell, als ein kleines Abbild dessen, was sich an den Universitäten als wissenschaftliche Disziplin seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts herauszubilden begann, zunächst massgeblich von der Philosophie bestimmt, aus der sich die Pädagogik allmählich herauslöste (Hofstetter & Schneuwly, 2007). Am Beispiel der Universität Zürich lässt sich dies sehr schön zeigen: Der Inhaber des Lehrstuhls für Systematische Philosophie las gleichzeitig Systematische Pädagogik, derjenige des Lehrstuhls für Philosophiegeschichte gleichzeitig Pädagogikgeschichte (Criblez, 2007). Das Allgemeine der Pädagogik wurde philosophisch definiert, Kern der Beschäftigung waren die pädagogische Ideengeschichte sowie normative und ethische Fragen (Criblez, 2002). Pädagogik wurde als eine Art säkularisierter Dogmatik betrieben, die von Idealen und Soll-Vorstellungen her gedacht und unterrichtet wurde. Ob dann Pestalozzi, Rousseau, Herbart oder die Reformpädagogik im Vordergrund der Beschäftigung stand, machte nur einen graduellen, keinen grundsätzlichen Unterschied aus.

Anfangs des 20. Jahrhunderts wurden zwar Versuche unternommen, den Forschungsgegenstand der Pädagogik grundlegend neu zu definieren: Nicht mehr die Auslegung von Texten pädagogischer Klassiker sollte im Vordergrund stehen, sondern die realen Kinder und Jugendlichen, ihr Lernen, der Unterricht und die Schule in ihrem gesellschaftlichen Kontext (Criblez, 2006a). Während die sozialwissenschaftliche Wende in Genf nachhaltig war, erlebte die Pädagogik in der deutschsprachigen Schweiz spätestens in den 1920er-Jahren eine kulturphilosophische Rückwendung (Hofstetter, Schneuwly & Criblez, 2007). Erst Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre geriet das Curri-

culum der berufsbildenden Fächer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und damit die Frage nach Aufgabe, Funktion und Inhalten der (Allgemeinen) Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wieder in den Fokus des Fachdiskurses.

Der vorliegende Beitrag zeigt zunächst die Diskussionen um die Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Umfeld der Arbeit der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» auf, stellt die Situation des «Faches» vor der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar und weist auf einige Folgen der Reform für das Fach hin, die vor allem mit der Modularisierung und der zunehmenden Kompetenzorientierung der Ausbildung zusammenhängen. Am Schluss stehen einige vorläufige Überlegungen, wie sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung denn gegenüber Fragen der Allgemeinen Pädagogik verhalten könnte.

### 1. «Lehrerbildung von morgen» und die Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Vor fast 40 Jahren, Ende Oktober 1969, fand auf Rigi-Kaltbad, organisiert durch den Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) und die Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten, eine Tagung zum Thema «Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung» statt (Gehrig, 1970), an der es «um Fragen der *Funktion* der Pädagogik in der Lehrerbildung [...], um ihren *Inhalt*, um Probleme des Aufbaus und der *Anordnung*, kurz, um Probleme des *Curriculums*» gehen sollte (Gehrig, 1970a, S. 9; Hervorh. im Original). Karl Frey schlug ein «pädagogisches Kernstudium» vor, das sieben Fächer oder Fachbereiche umfassen sollte: (1) Allgemeine Didaktik (oder Schultheorie, Theorie des Curriculums); (2) Fachdidaktik (für alle Unterrichtsfächer des künftigen Lehrers); (3) Methodik (oder Unterrichtsorganisation, Unterrichtstechnologie, eventuell gekoppelt mit ausgedehntem Praktikum); (4) Pädagogik; (5) (Pädagogische) Psychologie; (6) (Pädagogische) Soziologie; (7) Praktikum (oder Unterrichtspraxis) (Frey, 1969, S. 23).<sup>1</sup> Hans Aebli unterteilte in seinem Beitrag die Berufsbildung der Lehrpersonen in fünf Hauptgruppen: (1) die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer; (2) die Erziehungs- und Bildungsgeschichte; (3) die allgemeine Didaktik und die Curriculumstheorie; (4) die Fachdidaktiken sowie (5) die praktische Ausbildung. Die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer unterteilte er noch einmal in (1) Pädagogik, (2) Pädagogische Psychologie, (3) Soziologie, Politologie und Oekonomie sowie (4) Schultheorie (Aebli, 1970, S. 25). Im Kern des Faches Pädagogik sollte nach Aebli eine Anthropologie stehen im Sinne einer «integrativen Schau der Kräfte des Menschen, des Verhältnisses seiner Kräfte zueinander, des Menschen in seiner sozialen Umwelt, des Menschen vor den ideellen Mächten und des Menschen vor Gott» (Aebli, 1970, S. 26). Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollten

<sup>1</sup> Frey stützte sich mit seinen Vorschlägen auf eine Analyse der Lehrerbildungscurricula, die er kurz zuvor mit Mitarbeitenden veröffentlicht hatte (Frey et al., 1969, 1969a).

sich zudem im Rahmen der Pädagogik mit den Grundprinzipien der Ethik, mit Normen und «Zielen des menschlichen Lebens» (Aebli, 1970, S. 27) befassen. Der Erziehungs- und Bildungsgeschichte ordnete Aebli die Funktion zu, allen Fächern der systematischen Erziehungswissenschaft eine historische Dimension zu verleihen und dadurch heutige Situationen besser verstehbar zu machen (Aebli, 1970, S. 35 f.; vgl. auch Criblez, 2006b).

Kurz nach der Tagung auf Rigi-Kaltbad erteilte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einer Kommission «Lehrerbildung von morgen» (kurz: LEMO) den Auftrag, eine zukunftsgerichtete Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erarbeiten. Diese Kommission hatte sich selbstredend mit den erziehungs- bzw. den sozialwissenschaftlichen Disziplinen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu beschäftigen. Sie orientierte sich im Kapitel zum Curriculum der Lehrgrundausbildung ihres Expertenberichtes (Müller et al., 1975, S. 98 ff.) an den Diskussionen auf Rigi-Kaltbad und unterteilte die sogenannten berufsbildenden Fächer in Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, Allgemeine Didaktik und Curriculumstheorie sowie die Fachdidaktiken. Aber die Expertenkommission blieb nicht bei einer allgemeinen Bestimmung der berufsbildenden Fächer stehen, sondern versuchte eine Art allgemein verbindliches, inhaltliches Curriculum für diese Fächer zu definieren. Sie teilte den Themen zudem Arbeitszeit zu – lange bevor moderne Kreditpunktesysteme im Rahmen der Modularisierung der Studiengänge erfunden worden sind. Der Systematischen oder Allgemeinen Pädagogik und der Historischen Pädagogik wurden insgesamt 226 Arbeitsstunden zugewiesen, 126 davon sollten in Präsenzveranstaltungen absolviert werden (N=«Normalkursstunden»), 100 waren als Hausarbeitsstunden vorgesehen<sup>2</sup>. Die Themen und ihre zeitliche Gewichtung zeigen, was damals unter Allgemeiner oder Systematischer Pädagogik (die beiden Begriffe wurden synonym verwendet) verstanden werden sollte (vgl. Tab. 1).

Die Darstellung zeigt, dass es für die Pädagogik ein gemeinsames inhaltliches Grundverständnis gab, das auch noch in den 1970er-Jahren weitgehend auf normativ-ethische Grundfragen von Bildung und Erziehung zielte. Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bildete die wissenschaftliche Disziplin im Kleinen ab – und es stand weitgehend ausser Zweifel, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer sich mit diesen Grundfragen auseinanderzusetzen hätten. Die Frage: «Was nützt uns das für die Praxis?» (Grunder, 1996) haben die Studierenden wohl schon damals gestellt. Den inhaltlichen Kanon der Pädagogik bestimmte aber die wissenschaftliche Disziplin – und nicht der künftige Berufsauftrag.

Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeichnete sich also vor allem durch drei Merkmale aus: Sie war erstens disziplinär ausgerichtet, orientierte sich also direkt

---

<sup>2</sup> Die Summe der den einzelnen Themen zugewiesenen Normalkursstunden beläuft sich dann aber auf 128 (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Erziehungswissenschaftliche Normalpensen für die Systematische und Historische Pädagogik (Müller et al., 1975, S. 128–131)

Themenbereiche	Anzahl Normalkurs- stunden (N)
<b>Systematische Pädagogik</b>	
Was ist und was will Systematische Pädagogik?	6 N
Pädagogik als Wissenschaft, Pädagogik als Kunst	6 N
Schulpädagogik als Theorie und Praxis (= Anwendungsbereich)	6 N
Voraussetzungen der Erziehung	6 N
Probleme der Bildbarkeit und die Frage nach dem Wesen des Menschen	12 N
Pädagogische Antinomien	6 N
Zielsetzung in der Pädagogik, Normen, Werte, ideologiekritische Betrachtung	12 N
Pädagogischer Bezug, Erziehung als Beruf	8 N
Erziehungsmethoden und -massnahmen	8 N
Erziehungsfelder und pädagogische Institutionen	8 N
<b>Geschichte der Pädagogik</b>	
Was ist Geschichte der Pädagogik?	4 N
Renaissance, Humanismus, Reformation und Gegenreformation	5 N
Das 17. Jahrhundert	5 N
Das 18. Jahrhundert	5 N
Pestalozzi	6 N
Herbart	3 N
Das 19. Jahrhundert	5 N
Kantone und schweizerische Schulgeschichte im 19. Jahrhundert	6 N
Psychologie und Reformpädagogik der Jahrhundertwende	4 N
Die objektive Wende	2 N
Die Pädagogik nach 1945	5 N

an der wissenschaftlichen Disziplin, deren Diskursen und «Konjunkturen». Sie hatte zweitens einen allgemeinen Kern, dem Themen wie Grundfragen von Erziehung und Bildung, anthropologische Voraussetzungen von Bildung und Erziehung, normative und Wertfragen (Erziehungs- und Bildungsziele, Soll-Aussagen, Idealvorstellungen) sowie institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung (Schule als Institution, Verhältnis Schule – Familie, Schule und Gesellschaft) zugehörten. Diese Themen wurden drittens einerseits systematisch bearbeitet, anderer-

seits historisch. Die historische Perspektive diente sowohl der Einordnung (und der Relativierung) des gegenwärtigen Diskussionsstands, also auch dem besseren Verständnis gegenwärtiger Zustände. Zentral war dabei die ideengeschichtliche Beschäftigung mit pädagogischen Klassikern (zur Funktion von Klassikern vgl. Winkler, 1994), seltener die Beschäftigung mit Schulgeschichte als Institutionengeschichte. In den 1970er- und 1980er-Jahren wurde dies teilweise mit einer sozialgeschichtlichen Perspektive ergänzt (Kindheits-, Jugend- und Familiengeschichte).

Diese disziplinäre Orientierung sorgte auch schon vor der Reform für das schwierige Problem des Umgangs mit dem «Rest» der Pädagogik, also mit Fragen, die von der akademischen Disziplin nicht oder nur teilweise bearbeitet wurden, die sich vor allem auf den Berufsauftrag in Schule und Unterricht bezogen. Kurz: Die Beschäftigung mit Grundfragen der pädagogischen Disziplin war noch kein Garant dafür, dass pädagogische Handlungskompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern so aufgebaut wurden, dass sie ihren Beruf professionell auszuüben in der Lage waren.

## **2. Pädagogik anfangs der 1990er-Jahre**

Es kann davon ausgegangen werden, dass die aufgezeigte Themenliste in den 1970er- und 1980er-Jahren in etwa den Kern der Pädagogik in den Lehrerbildungsinstitutionen ausmachte. Von Institution zu Institution, wahrscheinlich auch von Ausbilder zu Ausbilderin, wurden innerhalb der Themenliste sicherlich unterschiedliche Prioritäten gesetzt, einzelne Themen vielleicht weggelassen, andere stärker gewichtet, als es die Verteilung im LEMO-Bericht vorsah. In konfessionell gebundenen Institutionen wurde die Anthropologie wohl eher in einem christlichen Menschenbild fundiert, in liberal kantonalen Lehrerbildungsinstitutionen wahrscheinlich eher philosophisch oder biologisch begründet.

Nach der Verlängerung der Ausbildungszeit in der zweiten Hälfte der 1970er- und in den 1980er-Jahren stand für die berufsbildenden Fächer mehr Zeit zur Verfügung. Anfangs der 1990er-Jahre, also vor der grossen Reformwelle, präsentierte sich die Situation der Pädagogik in der deutschsprachigen Schweiz für ausgewählte Institutionen wie in Tabelle 2 dargestellt.

In verschiedenen Institutionen war Pädagogik nicht klar von Psychologie getrennt, so etwa in den Lehrerseminaren der Kantone Bern, Luzern, Solothurn, St. Gallen oder Zug. Im Kanton Schwyz dagegen war Pädagogik mit Heilpädagogik kombiniert. Durch die doppelte disziplinäre Ausrichtung lassen sich in diesen Fällen keine Schlüsse über den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik ableiten, zumal die Psychologie in den 1970er- und 1980er-Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren haben dürfte (Criblez & Hofer, 1994, S. 281f.).

Tabelle 2: Anzahl Jahreslektionen Allgemeiner Pädagogik in ausgewählten Ausbildungsinstitutionen für Primarlehrerinnen und Primarlehrer (Badertscher et al., 1993, S. 193 ff.)

Institution	Fachbezeichnung	Anzahl Jahreslektionen
Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen	Allgemeine Pädagogik	6 (ca. 160 Präsenzlektionen <sup>3</sup> )
Kantonales Lehrerseminar Liestal	Erziehungswissenschaften	6 (ca. 150 Präsenzlektionen)
Pädagogisches Institut Basel-Stadt	Pädagogik	5 (ca. 120 Präsenzlektionen)
Kantonales Lehrerseminar Freiburg	Pädagogik	5 (ca. 150 Präsenzlektionen)
Bündner Lehrerseminar Chur	Pädagogik	6 (ca. 190 Präsenzlektionen)
Lehrerseminar Kreuzlingen	Pädagogik	6 (ca. 200 Präsenzlektionen)
Primarlehrerseminar Zürich	Erziehungswissenschaften Pädagogik	10 (ca. 350 Präsenzlektionen)

Es ist davon auszugehen, dass die Allgemeine Pädagogik bis zur Reform Ende der 1990er-Jahre zumindest in der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern mindestens den von der LEMO-Kommission eingeforderten Stellenwert eingenommen haben dürfte. Die meisten Ausbildungsinstitutionen reservierten für die Pädagogik 150-200 Präsenzlektionen. Zürich wich davon massgeblich nach oben ab, was einerseits mit der längeren Ausbildungszeit (drei Jahre maturitätsgebunden), andererseits mit der hohen Dotierung der Erziehungswissenschaften im Seminar für Pädagogische Grundausbildung, dem für alle Volksschullehrpersonen gemeinsamen Grundstudienjahr, zusammenhing. Dass die Bezeichnungen des Faches variierten, hängt mit den disziplinären Identitätsproblemen der Pädagogik zusammen, die sich seit den 1970er-Jahren als Erziehungswissenschaft zunehmend an den Sozialwissenschaften zu orientieren begann (als «realistische Wendung in der pädagogischen Forschung» von Heinrich Roth [1962] so postuliert).

Da in Pädagogik/Erziehungswissenschaften keine standardisierten Lehrbücher verwendet wurden (Criblez & Hofer, 1994, S. 283), sind über die inhaltliche Ausrichtung, die thematische Schwerpunktsetzung und die Umsetzung der erziehungswissenschaftlichen Normalpensen (Müller et al., 1975, S. 125 ff.) für die Systematische und die Historische Pädagogik in der alltäglichen Ausbildungspraxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine generalisierten Aussagen möglich. Aus Erfahrungsberichten wissen wir, dass sicher die Ideengeschichte, die Anthropologie, Grundbegriffe von Bildung und Erziehung sowie Wert- und Normfragen eine gewisse Rolle gespielt haben.

<sup>3</sup> Die Präsenzlektionen wurden wie folgt berechnet: Von angenommenen 48 Ausbildungswochen pro Studienjahr wurden Blockwochen und Praktika in Abzug gebracht, anschliessend die Anzahl Wochen pro Studienjahr mit der Anzahl Jahreslektionen pro Studienjahr multipliziert. Das jeweilige Resultat gibt eine ungefähre Grössendimension an.

### 3. Folgen der Lehrerbildungsreform für die Allgemeine Pädagogik

Was hat die mit der Schaffung Pädagogischer Hochschulen einhergehende grundlegende Reform der Studienpläne der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz für die Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewirkt? Weil die Reformen noch nicht wirklich abgeschlossen sind und weitere Ajustierungen fast für jeden Studienjahrgang neu vorgenommen werden, lässt sich erst eine vorsichtige und vorläufige Bilanz ziehen. Ich konzentriere mich im Folgenden auf zwei hauptsächliche Entwicklungen, die ich zugespitzt als Diffusion des Kerns der Allgemeinen Pädagogik durch Modularisierung (a) und als allmähliches Verschwinden des disziplinären Bezugs durch Kompetenzorientierung (b) bezeichne. Die erste Entwicklung ist eine Folge organisatorischer, die zweite eine Folge konzeptioneller und inhaltlich-curricularer Reformentscheide. Dass bestimmte Interferenzen zwischen den beiden Entwicklungen bestehen, liegt auf der Hand.

a) Die Idee eines Systems der Pädagogik, wie es noch bis anfangs des 20. Jahrhunderts in der Pädagogik immer wieder vertreten wurde, ist durch die Akzeptanz pluraler theoretischer und methodischer Zugänge in der Pädagogik heute nicht mehr aufrecht zu erhalten. Jede Systematik enthält eine explizite oder implizite Wertung pädagogischen Wissens, definiert also, welches die wichtigen, welches weniger wichtige Wissensbestände einer Disziplin sind (Horn & Wigger, 1994). Sie versucht zwar Ordnung (und damit: Orientierung) zu schaffen, selektioniert zugleich aber und schliesst bestimmtes Wissen aus. Die Modularisierung<sup>4</sup> als neues Organisationsprinzip der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich in einer minimalistischen Variante durchgesetzt hat (in der Regel 1 bis 2 ECTS pro Modul), hat nun also nicht die Systematik der Pädagogik aufgelöst; sie war schon vorher obsolet. Aber die Modularisierung hat dafür gesorgt, dass das *Fach*, innerhalb dessen in den ehemaligen Ausbildungsinstitutionen ein konzeptionell-thematischer Zusammenhang über mehrere Semester hinweg gewährleistet war, nicht mehr existiert. Meines Wissens definiert keine Pädagogische Hochschule heute ein Modul «Pädagogik» oder «Allgemeine Pädagogik». Der konzeptionelle Zusammenhang verschiedener Veranstaltungen und Module, dies gilt nicht allein für die Pädagogik, wird in der Regel nur noch über die Studienpläne garantiert, zum Teil auch über einzelne Personen. Dadurch wird das eklektizistische Prinzip verstärkt. Damit ist einerseits die Gefahr der Beliebigkeit der Inhalte verbunden – eine zentrale Kritik an der akademischen deutschen Lehrerbildung (Terhart, 2000). Andererseits lässt sich Wissensaufbau mit einem systematischen Anspruch heute schlechter arrangieren und realisieren als in den ehemaligen Lehrerbildungskonzeptionen. Diese Zumutung an die

---

<sup>4</sup>Der Modularisierung hat diese Zeitschrift in den vergangenen Jahren bereits zwei Themennummern (Beiträge zur Lehrerbildung 1/2002 und 3/2006) gewidmet, in denen Konzepte und Probleme der Modularisierung diskutiert wurden. An dieser Stelle sei explizit auf die einführenden Beiträge von Criblez & Heitzmann (2002) und Tremp (2006) sowie auf die Beiträge von Fuchs (2002) und Messner (2006) verwiesen, in denen auf die hier referierten Befunde bereits hingewiesen worden ist.

Studierenden wird aber nicht als Schwäche interpretiert und bearbeitet, sondern konstruktivistisch legitimiert.

b) Kurt Reusser und Helmut Messner haben bereits 2002 auf die Probleme der Erziehungswissenschaft «zwischen Systematik und Berufsfeldbezug» hingewiesen (Reusser & Messner, 2002, S. 289 ff.). Während die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung empfohlen hat, das disziplinar ausgerichtet ist und viele thematische Aspekte traditioneller Allgemeiner Pädagogik enthält (DGfE, 2000), formulieren die Anerkennungsreglemente der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – das einzige überinstitutionelle Strukturierungsinstrument in der Schweiz – gerade kein Kerncurriculum für die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Die einzigen verbindlichen inhaltlichen Auflagen betreffen Sonderpädagogik und Interkulturelle Pädagogik, also gerade nicht allgemeine Fragen der Pädagogik, sondern spezielle.

Die Pädagogischen Hochschulen haben sich im Reformprozess unter Bedingungen von Kreditierung und damit verbundener Modularisierung für eine Kompetenzorientierung der Ausbildung entschieden. In verschiedenen Pädagogischen Hochschulen – u.a. in Zürich, Luzern oder Zug – wurden die Module an Standards professionellen Handelns ausgerichtet (Criblez, 2002, S. 310 ff.; Lehmann et al., 2007, S.85 ff.), wobei vor allem zwei Modelle als Grundlage dienten, die amerikanischen INTASC-Standards (INTASC, 1992) und die Kategorien professionellen Handelns von Fritz Oser (2001).

Diese Kompetenzorientierung hat zur Folge, dass Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wesentlich durch den Aufbau von Handlungskompetenzen für die spätere Praxis legitimiert werden. Auch wenn in Fritz Osers Modell immer eine Trias von Theorie, Empirie und Praxis einen Standard ausmachen soll, entscheidet sich die Selektion von Modulinhalt unter Bedingungen knapper Zeitressourcen letztlich am vermuteten Beitrag zum Aufbau von Handlungskompetenz. Systematisiertes Theorie- und Reflexionswissen zu allgemeinen und grundlegenden pädagogischen Fragen droht so entweder in modularisierten und auf Handlungskompetenz ausgerichteten Kleinmodulen in Kleinstelemente aufgesplittet zu werden und dadurch die Funktion fundierter Reflexion zu verlieren – oder ganz zu verschwinden.

Man kann nun diese Analyse mit einer Apologie des Vergangenen und einem Aufruf zur Rückeroberung des Verlorenen oder des verloren Geglauten beenden. Ich bin überzeugt, dass dies nicht der richtige Weg wäre. Aber die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte im Hinblick auf allgemeine und grundlegende Fragen über zweierlei nachdenken:

Erstens muss sie sich überlegen, wo und wie in modularisierten Ausbildungskonzepten systematisierte Reflexion, die zeitlich über ein Kleinstmodul hinausgeht, möglich ist.



Dabei darf nicht einfach das utilitaristische Prinzip der Handlungskompetenz als alleiniges Entscheidungskriterium für die Investition von Ausbildungszeit gelten. Denn ein solcher utilitaristischer Begriff des pädagogischen Wissens greift mit Sicherheit zu kurz. Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth haben in einem Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik zum «Pädagogischen Wissen» folgende Arbeitsdefinition angeregt: «*Pädagogisches Wissen* bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als «pädagogisch» selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist; über pädagogisches Wissen lässt sich der Sinn dieser Praxis gemäss der ihr eigenen Rationalität verstehen und auch im Blick auf Funktionen und Effekte analysieren; das Ergebnis solcher Anstrengungen lässt sich zugleich von dieser Praxis ablösen, als Text kodifizieren und selbständig tradieren und erörtern. Das gesamte Feld ist nie einheitlich strukturiert und kann entsprechend nur plural beschrieben werden. Die Ränder des Feldes sind vage, weil sich die Grenzen nur locker fügen lassen» (Oelkers & Tenorth, 1994, S. 29). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste sich nicht so sehr um die eindeutige Kategorisierung pädagogischen Wissens bzw. unterschiedlicher Wissensformen bemühen, um dann nur auf Handlungswissen hin auszubilden, sondern vielfältige Möglichkeiten anbieten, pädagogisches Wissen zu erwerben und aufzubauen. Dazu gehören auch Fragen der Allgemeinen Pädagogik, die sich heute nicht nur abstrakt theoretisch bearbeiten lassen, wie dies Dietrich Benner mit seinem Standardwerk (Benner, 1987) vorschlägt, sondern ebenso an aktuellen öffentlichen Diskussionen – wie etwa die Frage, die für die Organisation der Tagesbetreuung diskutiert wird: welchen Erziehungsauftrag denn die Schule in diesem Zusammenhang habe.

Zweitens ist das allmähliche Verschwinden der Allgemeinen Pädagogik nicht einfach eine Entwicklung, mit der die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konfrontiert ist, sondern sie betrifft die Disziplin, die sich von der Pädagogik über die Erziehungswissenschaft zu den Bildungswissenschaften hin verändert, genuin (Ruhloff, 2006). Die Pädagogischen Hochschulen sind mit ihrer weitgehenden Kompetenzorientierung an der «Marginalisierung der disziplinären Wissensordnung» (Ruhloff, 2006, S. 35) zumindest beteiligt. In der deutschsprachigen Schweiz mit einer schwach ausgeprägten Disziplin Pädagogik spielt diese Neuausrichtung jedoch eine entscheidende Rolle. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte sich im Sinne der Reflexion ihres eigenen Tuns zumindest der Mitverantwortung für diese Entwicklungen bewusst sein.

## Literatur

- Aebli, H. (1970). Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 25–36). Basel: Beltz.
- Badertscher, H. et al. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.

- Benner, D.** (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim:Juventa.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- Criblez, L.** (2006a). «Experimental pedagogy» in German-speaking Switzerland after 1900. Scientific bases for school reform? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Passion, Fusion, Tension, New Education and Educational Sciences. End 19th–middle 20th century* (S. 37–68). Bern: Lang.
- Criblez, L.** (2006b). Hans Aebli's Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In M. Baer et al. (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage* (S. 97–107). Bern: hep.
- Criblez, L.** (2007). Zurich: Un champ disciplinaire composite pour des formations professionnelles différenciées (1857–1949). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Passion, Fusion, Tension, New Education and Educational Sciences. End 19th–middle 20th century* (S. 31–56). Bern: Lang.
- Criblez, L. & Heitzmann, A.** (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 5–20.
- Criblez, L. & Hofer, Ch.** (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach – einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 297–287.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft]** (2000). Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 12 (23), 20–31.
- Frey, K.** (1970). Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 18–24). Basel: Beltz.
- Frey, K. et al.** (1969). *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. et al.** (1969a). Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Gehrig, H.** (Hrsg.). (1970). *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung*. Basel: Beltz.
- Gehrig, H.** (1970a). Einleitung: Problemstellung und Zielsetzung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 9–17). Basel: Beltz.
- Grunder, H.-U.** (1995). «Was nützt uns das für die Praxis?» Erziehungswissenschaftliches Wissen in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für die Sekundarstufe I an der Universität Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 17 (3), 310–333.
- INTASC [Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium]** (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State Officers.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*. Bern: Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Criblez, L.** (2007). Approches empiriques de l'éducation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (S. 291–320). Bern: Lang.
- Horn, K.-P. & Wigger, L.** (Hrsg.). (1994). *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Messner, H.** (2006). Folgen der Modularisierung für das berufsorientierte Lehren und Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 295–302.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E.** (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13–35). Weinheim: Beltz.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Roth, H.** (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481–490.

- Ruhloff, J.** (2006). Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In J. Ruhloff, J. Bellmann et al. (Hrsg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik* (S. 33–44). Weinheim: Beltz.
- Tremp, P.** (2006). Modularisierung als curriculares Ordnungsprinzip in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 286–294.
- Winkler, M.** (1994). Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 141–168). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.

## **Autor**

**Lucien Criblez**, Prof. Dr., Leiter des Instituts Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau; [lucien.criblez@fhnw.ch](mailto:lucien.criblez@fhnw.ch)

## **Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung?**

Walter Herzog

**Die Frage, welches Wissen die Erziehungswissenschaft den Lehrkräften zur Verfügung stellen kann, setzt die Klärung des epistemischen Status der Pädagogik als akademischer Disziplin voraus. Wird die Pädagogik als moderne Forschungswissenschaft verstanden, dann nehmen ihre Leistungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen spezifischen Charakter an, der nicht in der Anleitung, sondern in der Reflexion pädagogischen Handelns besteht.**

Ist, um mit Herbart (1806/1964, S. 10) zu beginnen, die Pädagogik «die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf»? Von dieser Erwartung trennen uns 200 Jahre, und es stellt sich allein schon deshalb die Frage, ob wir sie heute noch erfüllen können. Herbart musste sich nicht um wissenschaftstheoretische Fragen kümmern, denn die Pädagogik wurde zu seiner Zeit noch als Philosophie betrieben. Das änderte sich nach seinem Tod, als nicht nur neue Naturwissenschaften, sondern auch die Geisteswissenschaften entstanden, denen um die Wende zum 20. Jahrhundert die Psychologie und die Sozialwissenschaften folgten. Alle diese Disziplinen gewannen ihren Status als Wissenschaft unter Ablösung von der Philosophie, was jedoch der Pädagogik nicht gelingen wollte. Noch heute kämpft sie um ihren akademischen Status und erscheint vielen weiterhin eher als Philosophie denn als Wissenschaft.

Wenn wir an Herbart anschliessen wollen, dann muss uns bewusst sein, dass sein Verständnis von Wissenschaft mit Sicherheit nicht mehr mit dem übereinstimmt, was wir heute unter einer wissenschaftlichen Disziplin verstehen. Aber was gilt für uns als Wissenschaft? Und inwiefern verfügt die Erziehungswissenschaft über Wissen, das sie den Lehrerinnen und Lehrern für ihre Berufsarbeit zur Verfügung stellen kann? Ich versuche diese Fragen zu beantworten, indem ich zwischen zwei Formen von Wissenschaft unterscheide (1), auf den Verlust der kognitiven Autorität der Wissenschaft (2) bei wachsender Unverzichtbarkeit ihrer technologischen Leistungen (3) hinweise, in der Verspätung der Pädagogik als Forschungswissenschaft den Grund für ihre anhaltende Missdeutung als Berufswissenschaft für Lehrkräfte konstatiere (4), nach komplizierten und komplexen Forschungsgegenständen differenziere (5) und schliesslich begründe, weshalb ich die Funktion der Erziehungswissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht in der Anleitung, sondern in der Reflexion pädagogischen Handelns sehe (6).

## 1. Kosmische und nomadische Wissenschaft

In einem kühnen Wurf hat Diemer (1979) zwei Weltkonzeptionen unterschieden, denen zwei Auffassungen von Wissenschaft entsprechen. Die eine, die *kosmische* Weltkonzeption, wurde von den Griechen entwickelt und dominierte das europäische Denken während Jahrhunderten. Demnach gilt die Welt als geschlossen, statisch und vollendet, weshalb auch das Wissen, wird die Suche nach der Wahrheit nur hartnäckig genug fortgesetzt, irgendwann vollständig und umfassend sein kann. Dieser kosmische Weltentwurf wurde in der Neuzeit von einem *nomadischen* abgelöst. Die nomadische Weltauffassung impliziert eine unendliche und unvollendete Welt, die vom Menschen erobert und verbessert werden kann. Ursprung des Wissens ist nicht mehr die Welt selber, sondern der Mensch, der als *epistemisches Subjekt* zum Ursprung und Garanten der Wahrheit wird.

Während die Wissenschaft der kosmischen Weltauffassung passiv, staunend und geduldig ist, erweist sich die Wissenschaft des nomadischen Weltentwurfs als aktiv, intervenierend und ruhelos. Anders als Aristoteles, der den Phänomenen verhaftet blieb, wollten Galilei und Newton hinter die Erscheinungen in die *Tiefe* der Wirklichkeit vorstossen. Vom unbewegten Spiegel der Natur wird der menschliche Verstand zum tätigen Organ, das dem Sein allererst eine kognitive Struktur verleiht. Wissenschaft ist nicht mehr *Sehen*, was der Fall ist, sondern *Herstellen* von Bedingungen, unter denen die Dinge gezwungen sind, ihre Geheimnisse preiszugeben.

Anders als in der kosmischen Weltauffassung mit ihren Entsprechungen von Mikro- und Makrokosmos, ist der Mensch im nomadischen Weltentwurf nicht mehr in die Welt eingebunden, sondern steht ihr gegenüber. Die Welt als integriertes und werthaltiges Ganzes weicht einem unermesslichen, rein faktischen Universum. Auf sich allein gestellt, wird der Mensch zu einer epistemischen Geschäftigkeit gedrängt, in die von Anfang ein «technisches Erkenntnisinteresse» (Habermas) eingeht:

Je gleichgültiger und rücksichtsloser die Natur gegenüber dem Menschen erscheint, um so weniger gleichgültig kann sie ihm sein, um so rücksichtsloser muss er selbst das, was ihm als Natur vorgegeben ist, für seinen beherrschenden Zugriff materialisieren, das heisst verfügbar machen, und als den Spielraum seiner Daseinschancen sich unterwerfen (Blumenberg, 1996, S. 206).

Wenn die Erkenntnis nicht mehr eruieren kann, wozu die Dinge *sind*, vermag sie doch herauszufinden, was aus ihnen zu *machen* ist und wie man sie dem menschlichen Willen *unterwerfen* kann. Noch sind wir geprägt von diesem nomadischen Verständnis von Welt und Wissenschaft, auch wenn uns allmählich Zweifel kommen, ob den hehren Versprechungen auf eine bessere Zukunft wirklich zu trauen ist. Was im 19. Jahrhundert enthusiastisch gefeiert wurde, der Erfolg von Technik und Industrie, ist im Verlauf des 20. Jahrhunderts einer Skepsis gewichen, die in Frage stellt, ob uns die fortlaufende Umgestaltung der Welt nur Gutes bringt. Die utopischen Weltentwürfe haben jedenfalls merklich an Glanz verloren.

## 2. Schwund an wissenschaftlicher Autorität

Diemer (1979) hat angenommen, dass wir vor einem erneuten Wandel der Weltkonzeption stehen. Wenn es ihm auch nicht möglich war, die genaue Richtung zu erkennen, wohin es gehen wird, ist doch erstaunlich, was er auf den letzten Seiten seines Aufsatzes schreibt:

Der Fortschritt der Wissenschaft ... hin zur «Entzauberung der Wirklichkeit» (M. Weber) ist an seine immanente Grenze gekommen. Nicht dass es wissenschaftlichen Fortschritt im Sinne fortschreitender Erkenntnisgewinnung über die Wirklichkeit ... nicht auch weiterhin ... geben wird, aber die Wirklichkeit ... hat wieder ihren «Zauber der Unerforschlichkeit» erhalten; diese besteht jetzt vor allem in einer «Transzendenz» jenseits der rein wissenschaftlichen Ebene (Diemer, 1979, S. 594).

Interessant ist die letzte Passage des Zitats. Die Wissenschaft hat in der Tat an Glanz verloren. Vor allem ihre Autorität als Garantin der Wahrheit ist ihr praktisch gänzlich abhanden gekommen.

Schon im Logischen Empirismus zeichnete sich ab, dass ein *Sinnkriterium*, das wissenschaftliche von nicht-wissenschaftlichen Aussagen unterscheiden lässt, rational nicht zu begründen ist. Popper hat daher ein (schwächeres) *Abgrenzungskriterium* vorgeschlagen, das aber – wie insbesondere Feyerabend gezeigt hat – einer logischen Begründung ebenfalls nicht standhält. Weitere Schwindelanfälle des Empirismus, wie sie insbesondere durch Quine und Sellars ausgelöst wurden, führten zur Rücknahme der Induktion als Basis der wissenschaftlichen Erkenntnis. Dass sich die Wissenschaft auf ein sicheres *Fundament* stellen lässt, gilt inzwischen als Illusion: «... die Wissenschaft baut nicht auf Felsengrund. Es ist eher ein Sumpfland, über dem sich die kühne Konstruktion ihrer Theorien erhebt ...» (Popper, 1989, S. 75f.). Da es weder reine Gedanken noch reine Sinnesdaten gibt, kann in der Wissenschaft jederzeit alles umgestossen werden.

Parallel zur Demontage des Empirismus liefen Diskussionen, die zu einer «Soziologisierung» der Wissenschaft führten. Von Flecks «Denkkollektiv» über Gadammers «Interpretationsgemeinschaft», Apels «Kommunikationsgemeinschaft», Böhmes «Argumentationsgemeinschaft» und Habermas' «Verständigungsgemeinschaft» bis zu Kuhns «Wissenschaftlergemeinschaft» wurde die soziale Basis der wissenschaftlichen Erkenntnis aufgedeckt. Je mehr sich die Wissenschaft im Rahmen der Wissenschaftsforschung selber zum Objekt von Wissenschaft machte, desto mehr zeigte sich zudem, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Forschungsobjekte nicht *vorfinden*, sondern technisch und diskursiv *herstellen* (vgl. Rheinberger, 2006). Damit erweist sich die Wissenschaft nicht nur als soziales, sondern auch als *historisches* Unternehmen, und zwar in einem radikalen Sinn: Nicht nur die wissenschaftlichen *Disziplinen*, sondern auch ihre *Gegenstände* haben eine Geschichte. Latour (1998, S. 789) bringt diese Einsicht auf den Punkt, indem er die Wissenschaftsgeschichte eine «Geschichte der Konstruktionen» nennt, deren Subjekt die wissenschaftlichen Gemeinschaften sind.

Damit gewinnt die neuerliche Umorientierung der Wissenschaft, wie sie Diemer (1979) vorausgeahnt hat, an Kontur. Das Hauptereignis in der jüngsten Geschichte der wissenschaftlichen Disziplinen ist die Dezentrierung des epistemischen Subjekts. Indem sich (auch) die Wissenschaft als soziales und historisches Unterfangen erweist, werden die Bedingungen der Erkenntnis in die Welt zurückverlegt, aus der sie seit Kants transzendentaler Wende ausgelagert waren. Eine Rückkehr zur kosmischen Weltauffassung ist damit nicht verbunden, eher eine Art Säkularisierung des epistemischen Subjekts, das sein Wissen nicht mehr auf eine Entsprechung mit der Welt ‹da draussen› setzen kann, sondern im sozialen Raum argumentativ begründen muss.

Dadurch wird das Wissen unweigerlich in den Plural gesetzt, denn je nach Gegenstand und Methode und je nach *scientific community* wird anders argumentiert, so dass die Welt nicht nur ihren Charakter als Kosmos, sondern auch als Universum verliert. Die *Eine Welt*, die dem *Einen* Subjekt gegenüber steht, weicht einer Vielfalt von Welten und einem Gewirr von epistemischen Diskursen, was die Wissenschaft der Konkurrenz mit anderen Wissensformen aussetzt. Die singuläre Position, von der aus die Welt gleichsam aus den Angeln gehoben werden könnte, gibt es nicht mehr, womit die Wissenschaft auch zur Bescheidenheit gezwungen wird (vgl. Nowotny, Scott & Gibbons, 2004).

### 3. Der technologische Erfolg der Wissenschaft

Die Wissenschaft ist gewissermassen banal geworden, was aber nicht heisst, dass sie an Bedeutung verloren hat, im Gegenteil. Dem Auraverlust der wissenschaftlichen Erkenntnis geht eine Entwicklung parallel, die den Wissenschaften einen immer grösseren Einfluss auf die Gesellschaft einräumt. Dafür verantwortlich ist der enorme Erfolg des nomadischen Wissenschaftsverständnisses. Als nomadische ist die Wissenschaft intrusiv – sie geht den Dingen auf den Grund – und expansiv – sie stösst in unsichtbare und unanschauliche Sphären vor. Ihre Ziele liegen ausserhalb der menschlichen Lebenswelt, was nochmals zeigt, dass nicht die sinnlich gegebene Wirklichkeit – diese wird im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zum Gestaltungsfeld der Kunst – Ansatzpunkt der wissenschaftlichen Erkenntnis ist, sondern das, was sich hinter den Phänomenen verbirgt. Den Schleier der Wirklichkeit zu lüften, heisst zugleich zu wissen, ‹wie es gemacht wird›. Eine wissenschaftliche Erklärung beruht auf der Angabe eines Mechanismus, der das zu erklärende Phänomen *erzeugen* lässt (vgl. Maturana, 1998, S. 148 ff.).

Anders als das Wissen der kosmischen Wissenschaft, das dem Menschen eine Orientierung gibt, indem es ihm einen vorgegebenen Platz im Weltgefüge zuweist, ist das Wissen der nomadischen Wissenschaft Verfügungswissen, das die Wirklichkeit nicht nur zu beherrschen, sondern auch umzugestalten erlaubt. Und das ist es, was wir seit dem 19. und 20. Jahrhundert eindrücklich erleben. Disziplinen wie Physik, Chemie

und – seit neuem – Biologie ermöglichen die Entwicklung von *Technologien*, die die Welt nicht *verstehen*, sondern *verändern* lassen. Dem Verlust der epistemischen Autorität der Wissenschaft steht ein massiver Zugewinn an technologischer Bedeutung gegenüber. Inzwischen ist die Wissenschaft zur Trumpfkarte im globalen Wettbewerb um wirtschaftliche Leistungsfähigkeit geworden.

Wenn wir unter dieser Perspektive nochmals auf den Begriff der Wissenschaft zurückkommen, so zeigt sich, wie die Idee der modernen Wissenschaft mit dem nomadischen Weltentwurf verbunden ist, nämlich über das Bewusstsein der Kontingenz der Wirklichkeit:

... wenn die gegebene Welt nur ein zufälliger Ausschnitt aus dem unendlichen Spielraum des Möglichen ist, wenn die Sphäre der natürlichen Fakten keine höhere Rechtfertigung und Sanktion mehr ausstrahlt, dann wird die Faktizität der Welt zum bohrenden Antrieb, nicht nur das Wirkliche vom Möglichen her zu beurteilen und zu kritisieren, sondern auch durch Realisierung des Möglichen, durch Ausschöpfung des Spielraums der Erfindung und Konstruktion das nur Faktische aufzufüllen zu einer in sich konsistenten, aus Notwendigkeit zu rechtfertigenden Kulturwelt (Blumenberg, 1981, S. 47).

Kann die Welt auch anders sein, stimmen Wirklichkeit und Möglichkeit nicht (mehr) überein und leben wir auch nicht in der besten aller möglichen Welten (wie noch Leibniz glaubte), dann ist Wissen nicht Mimesis, Spiegelung oder Abbildung eines Vorgegebenen, sondern Aufdeckung der Mechanismen, die das Gegebene zusammenhalten und erzeugen lassen.

Die Erfahrung der Kontingenz macht aus dem Gelehrten der kosmischen Wissenschaft einen *Forscher*. Es war wiederum Diemer (1964), der zwei Begriffe des Wissens unterschieden hat, die für das Verständnis der modernen Wissenschaft wesentlich sind. Wissen kann auf der einen Seite *noematisch* aufgefasst werden, dann meinen wir das Wissen als *Produkt* – vorliegend in Form von Theorien und Erkenntnissen. Wissen kann auf der anderen Seite *noetisch* verstanden werden, dann geht es um das Wissen als *Tätigkeit* – im Falle der Wissenschaft um Forschung und Kritik. Wissenschaft wurde lange Zeit noematisch als *System* verstanden – nicht im heutigen Sinne der Systemtheorie, sondern als Überblick über ein geordnetes Ganzes von wahren Aussagen, die vergleichbar einem Gebäude auf unerschütterlichen Prinzipien oder Evidenzen ruhen. Nicht nur bei Platon, sondern auch bei Descartes und noch bei Kant ist dieses Verständnis von Wissenschaft präsent.

Ganz anders die moderne Auffassung von Wissenschaft, wie sie etwa Popper (1989) zum Ausdruck bringt, dessen Hauptwerk nicht zufälligerweise «Logik der Forschung» heisst. Indem er verneint, dass die Wissenschaften ein Fundament haben und sich *positiv* begründen lassen, verschiebt er den Akzent vom System (vom Noematischen) zur *Forschung* (zum Noetischen). Es ist zwar auch heute nicht falsch, Wissenschaft mit Theorie in Verbindung zu bringen, aber moderne Wissenschaft ist nicht Systemwissenschaft, sondern *Forschungswissenschaft* (vgl. Schnädelbach, 1983, S. 94 ff., 118 ff.).



Es ist *diese* Wissenschaft – die nomadisch-noetische Forschungswissenschaft mit ihrem Verfügungswissen –, die wachsenden Einfluss auf unsere Lebenswelt gewinnt. Wenn unsere Gesellschaft eine *Wissensgesellschaft* genannt wird, dann ist nicht ein Orientierungs- oder gar Heilswissen gemeint, sondern das technologische Wissen, das der modernen Wissenschaft konstitutiv inhärent ist. Nichts anderes meint das Etikett der *Risikogesellschaft*. Der Begriff des Risikos, wie er in verschiedenen neueren soziologischen Theorien auftaucht (vgl. Kade & Seitter, 2005, S. 53 ff.), bringt zum Ausdruck, dass wir durch die Umgestaltung der Welt, in der wir leben, Kalamitäten erzeugen, die natürlicherweise nicht gegeben wären. Während Gefahren von einer gleichsam unangetasteten Natur ausgehen – von Naturkatastrophen im engen Sinn des Wortes (die uns heute vielleicht noch in Form von Erdbeben, Vulkanausbrüchen oder Unwettern heimsuchen) –, sind Risiken die Folge einer technologisch umgearbeiteten Natur, wie sie u. a. Staudämme, Atomkraftwerke, synthetische Werkstoffe, Erderwärmung oder genmanipulierte Organismen verkörpern. Die Risiken erscheinen uns deshalb als bedrohlich, weil sie nicht *Probleme* darstellen, die sich lösen liessen, sondern *Ungewissheiten* bilden, die sich bestenfalls durch eine «Risikofolgenabschätzung» in eine Wahrscheinlichkeitsaussage transformieren lassen. Eine Welt, auf die sich der Schatten Franksteins legt, ist eine die Menschen überfordernde Welt. Schon heute gilt, dass im Falle von «echten» Naturkatastrophen kaum noch die Natur verantwortlich gemacht wird, sondern die Menschen (Behörden), die unzureichend vorgesorgt, zu spät alarmiert oder falsch reagiert haben sollen. Implizit wird unterstellt, dass wir die Natur eigentlich «im Griff» haben müssten.

#### 4. Die verspätete Disziplin

Wenn wir nach diesen – zugegebenermassen etwas gedrängten – Ausführungen zum Begriff der Wissenschaft auf Herbarts These von der Pädagogik als jener Wissenschaft zurückkommen, derer die pädagogische Praxis für sich bedarf, so müssen wir als Erstes festhalten, dass wir Herbarts Wissenschaftsverständnis, das noch auf einen kosmischen Weltentwurf zugeschnitten ist, nicht mehr teilen. Zugleich müssen wir als Zweites einräumen, dass die Pädagogik noch immer Mühe hat, Anschluss an das moderne Verständnis von Wissenschaft zu finden. Noch heute ist ein Denken verbreitet, wie es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorherrschte, die in vieler Hinsicht näher bei einer System- als bei einer Forschungswissenschaft lag – man denke nur an die Verwurzelung von Sprangers «Lebensformen» in metaphysischen Spekulationen. Die Pädagogik gilt als «verspätete Disziplin» (vgl. Tenorth, 1989, S. 118 ff.), die sich im deutschsprachigen Raum erst in jüngster Zeit der empirischen Forschung zuzuwenden beginnt. Obwohl ihr inzwischen alle *äusseren* Merkmale einer normalen Wissenschaft zukommen, ist die Idee, wonach die Pädagogik als «Berufswissenschaft» für Lehrerinnen und Lehrer einen besonderen *Typus* von Wissenschaft verkörpert, noch nicht überwunden (vgl. Herzog, 2005a). Nach wie vor dominiert das Selbstverständnis einer «praktischen Wissenschaft» (Baumert & Roeder, 1994, S. 41), was sich auch da-

ran zeigt, dass die Disziplin die gesellschaftliche Nachfrage nach empirischem Wissen kaum zu befriedigen vermag.

Will sie im akademischen Betrieb überleben, wird auch die Pädagogik nicht darum herumkommen, den Schritt zu einer modernen Forschungswissenschaft zu machen. Davon muss die Frage nach dem Beitrag der Erziehungswissenschaft zum Professionswissen der Lehrerinnen und Lehrer ausgehen. Eine Sonderwissenschaft für Lehrkräfte kann es nicht (mehr) geben (vgl. Herzog, 1999). Das aber heisst, dass das Verhältnis von pädagogischer Disziplin und pädagogischer Profession nicht länger in der noematischen Perspektive von *Theorie* und Praxis, sondern in der noetischen von *Forschung* und Praxis zu diskutieren ist. Als moderne Wissenschaft hat die Pädagogik den Lehrerinnen und Lehrern weniger Theorien und gesicherte Erkenntnisse als *Forschungsergebnisse* und ein *methodisches Denken* anzubieten.

## 5. Kompliziertheit und Komplexität

Die Frage ist, ob sich die Lehrerinnen und Lehrer darauf einstellen können. Anders als eine Systemwissenschaft verhilft eine Forschungswissenschaft nicht zu Sicherheiten, sondern eher im Gegenteil zu einer fortwährenden Ungewissheit über die Prämissen des eigenen Tuns. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt sich das Problem, welchen Nutzen sie aus einer modernisierten Pädagogik ziehen kann. Das Problem zwingt uns, den Wissenschaftsbegriff noch etwas weiter zu präzisieren.

Offensichtlich ist das Paradigma der nomadischen Wissenschaft auf dem Feld der Naturforschung vorangetrieben worden. Das geht so weit, dass heute auch der menschliche Geist und das Bewusstsein der technologischen Manipulation für zugänglich erachtet werden (vgl. Metzinger, 1996; Pauen, 2007). Das liesse ganz neue Disziplinen begründen, welche die traditionelle Pädagogik auf radikale Art obsolet machen würden. Doch weder sind wir schon so weit, noch können wir davon ausgehen, dass es jemals so weit kommen wird. Für die Erziehungswissenschaft stellt sich daher die Frage, wie weit sie sich einem technologischen Verständnis von Wissenschaft überhaupt unterwerfen kann.

Eine technologische Erziehungswissenschaft wäre zweifellos von praktischem Nutzen, denn ihre Erkenntnisse liessen sich unmittelbar in pädagogische Interventionen umsetzen. Doch der pädagogische Gegenstand scheint dergleichen nicht zuzulassen. Die Verschmelzung von Wissenschaft und Technologie beruht auf einer Annahme, die in pädagogischen Situationen schwer einlösbar ist, nämlich der analytischen Beherrschbarkeit des Forschungsobjekts. Diese Annahme lässt sich so lange treffen, wie man es mit Dingen zu tun hat, die *kompliziert*, aber nicht *komplex* sind (vgl. Dörner, 1993). Während komplizierte Verhältnisse in ihre Bestandteile zerlegt und Schritt um Schritt erforscht werden können (was den Erfolg der experimentellen Methode erklärt), lassen

sich komplexe Situationen analytisch nur bedingt auseinander nehmen. Da ihre Komponenten vielfältig miteinander verknüpft sind, ihre Zustände nicht eindeutig eruiert werden können und Eingriffe zu nicht-linearen oder zeitverzögerten Effekten führen, ist ein analytisches Vorgehen oft unangebracht.

Das ist für die *Forschung* weit weniger problematisch als für die *Praxis*. Komplexität lässt sich experimentell oder durch Simulation annäherungsweise als Kompliziertheit darstellen – genau darauf beruht der technologische Erfolg der Naturwissenschaften (vgl. Dürr, 1995, S. 102 ff.). In der Unterrichtsforschung wird versucht, dieses Vorgehen nachzuahmen. So verlangt zum Beispiel Murray (1996, S. 430) in Übereinstimmung mit Maturana (vgl. Abschnitt 3) als Bestandteil einer erziehungswissenschaftlichen Erklärung neben der Angabe der Kausalursachen eines Phänomens den Hinweis, «what mental mechanisms produce the phenomenon». Was auf diese Weise bisher erreicht worden ist, erweist sich jedoch als ungenügend, um eine *normative* Theorie des Unterrichts zu begründen; von einer *Technologie* des Unterricht sind wir noch weit entfernt (vgl. Herzog, 2007).

Kann sich die Forschung auf komplexe Situationen analytisch einstellen, ist dies der *Praxis* nicht möglich. Lehrkräfte sind im Unterricht einer Fülle von Ereignissen ausgesetzt, die nur schwer vorhersehbar sind, oft gehäuft auftreten, kaum Zeit für ein gründliches Nachdenken lassen und schnelles Reagieren erfordern (vgl. Herzog, 2002, S. 419 ff.). Komplexität des Unterrichts heisst auch, dass keine Situation mit einer anderen exakt übereinstimmt. In pädagogischen Situationen kann daher nicht erwartet werden – wie Brezinka (1978, S. 132) unter Berufung auf den Gesetzesbegriff postuliert –, dass unter gleichen Umständen Gleiches geschieht. Pädagogisch muss nicht nur mit Interaktionen unabhäbarer Ordnung gerechnet werden, sondern auch mit Kontexteffekten sowie – bedingt durch den Einfluss historischer Faktoren – mit einer kurzen Halbwertszeit des verfügbaren Wissens (vgl. Berliner, 2002), die es ausschliessen, dass die Erziehungswissenschaft jemals zu einer Gesetzeswissenschaft werden kann.

## 6. Reflexion statt Technologie

Das aber heisst, dass das erziehungswissenschaftliche Wissen nur beschränkt in der Lage ist, das berufliche Handeln von Lehrkräften *anzuleiten*. Der Nutzen der Erziehungswissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss daher ein anderer sein. Nicht Technologie, sondern *Reflexion* lautet das Losungswort. In komplexen Situationen braucht es Sichtweisen, die dem Praktiker und der Praktikerin erlauben, alternative Deutungen der Wirklichkeit zu generieren und den Prozess der *Sinnfindung* neu zu orientieren. Sinnfindung beruht auf einer Rahmung und Neurahmung der Handlungssituation (vgl. Schön, 1983; Weick, 1995). Dafür ist das wissenschaftliche Wissen nicht nur bestens geeignet, sondern auch unverzichtbar. Die Wissenschaft kann dem Praktiker und der Praktikerin Augen einsetzen, mit denen sie Vertrautes neu sehen

können. Doch für die Orientierung in der konkreten Situation sind sie auf sich selber gestellt. Da sie a priori nicht wissen können, wie sich der Unterricht im konkreten Fall artikuliert, können sie vorweg wenig tun, um ihre Situation zu optimieren. Zweifellos können sie auf einige Empfehlungen zurückgreifen, die im Repertoire der Allgemeinen Didaktik verzeichnet sind. Sie können trotzdem nicht wissen, wie *diese* Klasse darauf reagieren wird, welche Probleme *dieser* Schüler stellen wird, wie sich das Lernverhalten *dieser* Schülerin entwickeln wird etc.

Da Lehrerinnen und Lehrer bestenfalls partiell verursachen, was in den Schülerinnen und Schülern vorgeht, sind sie darauf angewiesen, in Situationen handlungsfähig zu sein, die eine analytische Dekomposition nicht zulassen. Der Erziehungswissenschaft wächst damit im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Aufgabe zu, die vielleicht unerwartet scheint, nämlich Bewältigungsformen zur Verfügung zu stellen, die es erlauben, in Situationen, die konstitutiv von *Nichtwissen* geprägt sind, zurechtzukommen. Ein wesentliches Problem pädagogischer Praxis liegt nicht im Fehlen von Wissen – wie ungenügend die verfügbaren Erkenntnisse über Schule und Unterricht auch immer sein mögen –, sondern im Fehlen von Strategien für den Umgang mit Nichtwissen und Nichtwissen-Können. Es gibt vieles, was eine Lehrkraft nicht wissen kann: Was genau in den Schülerinnen und Schülern vorgeht, welchen Einfluss der Austritt einer Schülerin auf die Dynamik einer Schulklasse hat, welche Auswirkungen die Zurechtweisung eines Schülers auf den Rest der Klasse hat, ob das Lob einer Schülerin wie beabsichtigt wirken wird etc. Selbst wenn Genetik, Hirnforschung und andere Disziplinen einmal die völlige Determiniertheit menschlichen Verhaltens nachweisen sollten, es würde dem Lehrer oder der Lehrerin nichts nützen, da sie weder mit den Genen noch mit den Gehirnen ihrer Schülerinnen und Schüler kommunizieren können, sondern nur mit diesen selbst. Über ihre Schülerinnen und Schüler wird aber keine Lehrkraft jemals so viel wissen, dass sie deren Lernprozesse im wörtlichen Sinne steuern kann. Es ist unmöglich, ohne Eingeständnis dieses konstitutiven Nichtwissens pädagogisch zu handeln!

Wenn dem Handeln der Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Wissen, sondern auch Nichtwissen zugrunde liegt, dann wird die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, den Lehrerinnen und Lehrern zu einem besseren Verständnis ihres Berufsfeldes zu verhelfen, nicht obsolet, muss aber ergänzt werden um eine zusätzliche Aufgabe. Diese wird am besten im Rahmen dessen gelöst, was ich zuvor angedeutet habe: durch Stärkung der Fähigkeit von Lehrkräften, ihr berufliches Handeln aufgrund situativ gemachter Erfahrungen zu reflektieren. Reflexion deckt sich mit der nomadisch-noetischen Mentalität der modernen Wissenschaft, die in der Kritik von Forschungsmethoden und -ergebnissen ihr Lebenselixier hat. Im weitesten Sinne wäre die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dann als professionell zu bezeichnen, wenn sie sich nicht dem wissenschaftlichen *Wissen*, sondern dem wissenschaftlichen *Denken* verpflichtet, d. h. nicht einem noematischen, sondern einem noetischen Verständnis von Erziehungswissenschaft. Die Funktion der Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt jedenfalls

nicht darin, das Handeln der pädagogischen Praktikerinnen und Praktiker anzuweisen. Vielmehr soll ihnen die Wissenschaft bei der Erfahrungsbildung helfen, die sich nur in der Praxis selber ereignen kann (vgl. von Felten, 2005; Herzog & von Felten, 2001).

Die Erziehungswissenschaft kann helfen, die Lehrerstudierenden auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten, indem sie ihnen die Augen öffnet. Genau genommen geht es darum, Augen *auszuwechseln*. Die Augen, mit denen die angehenden Lehrkräfte den Unterricht bisher betrachtet haben, sind Schüleraugen. Die Augen, mit denen sie ihn künftig betrachten sollen, sind Lehreraugen. Diese gleichsam chirurgische Aufgabe ist schwierig zu bewerkstelligen und stellt eines der grössten Hindernisse einer erfolgreichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar (vgl. Herzog, 1995, 2005b). – Damit sind wir nun doch nicht so weit von Herbart abge rückt, wie ursprünglich vermutet. Denn die Wissenschaft, die er vom Erzieher forderte, hielt er «... nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten» (Herbart, 1806/1964, S. 9).

## Literatur

- Baumert, J. & Roeder, P.M.** (1994). «Stille Revolution». Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 29–47). Weinheim: Juventa.
- Berliner, D.C.** (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18–20.
- Blumenberg, H.** (1981). *Wirklichkeiten, in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede*. Stuttgart: Reclam.
- Blumenberg, H.** (1996). *Die Legitimität der Neuzeit*. Erneuerte Ausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brezinka, W.** (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München: Reinhardt.
- Diemer, A.** (1964). *Was heisst Wissenschaft?* Meisenheim am Glan: Hain.
- Diemer, A.** (1979). Die grosse Umorientierung. In H. Klages & P. Kmieciak (Hrsg.), *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel* (S. 573–596). Frankfurt a.M.: Campus.
- Dörner, D.** (1993). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- Dürr, H.-P.** (1995). *Die Zukunft ist ein unbetretener Pfad. Bedeutung und Gestaltung eines ökologischen Lebensstils*. Freiburg: Herder.
- Felten, R. von** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Herbart, J.F.** (1806/1964). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke, Bd. 2* (S. 1–139). Aalen: Scientia.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 253–273.
- Herzog, W.** (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17, 340–374.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2005a). Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 673–693.

- Herzog, W.** (2005b). Erfahrung und Empirie. Über die Vermittelbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. In U. Pühse, F. Firmin & W. Mengisen (Hrsg.), *Schulsportforschung im Spannungsfeld von Empirie und Hermeneutik* (S. 59–84). Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Herzog, W.** (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In C. Crotti, Ph. Gonon & W. Herzog (Hrsg.), *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven* (S. 229–259). Bern: Haupt.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 17–28.
- Kade, J. & Seitter, W.** (2003). 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* (S. 50–72). Weilerswist: Velbrück.
- Latour, B.** (1998). Pasteur und Pouchet: Die Heterogenese der Wissenschaftsgeschichte. In M. Serres (Hrsg.), *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften* (S. 749–789). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maturana, H. R.** (1998). *Biologie der Realität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Metzinger, Th.** (1996). Niemand sein. Kann man eine naturalistische Perspektive auf die Subjektivität des Menschen einnehmen? In S. Krämer (Hrsg.), *Bewusstsein. Philosophische Beiträge* (S. 130–154). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Murray, F. B.** (1996). *Educational Psychology and the Teacher's Reasoning*. In Ders. (Hrsg.), *The Teacher's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers* (S. 419–437). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M.** (2004). *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück.
- Pauen, M.** (2007). *Was ist der Mensch? Die Entdeckung der Natur des Geistes*. München: Deutsche Verlags Anstalt.
- Popper, K. R.** (1989). *Logik der Forschung* (9. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Rheinberger, H.-J.** (2006). *Epistemologie des Konkreten. Studien zur Geschichte der modernen Biologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H.** (1983). *Philosophie in Deutschland 1831–1933*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tenorth, H.-E.** (1989). Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 117–140). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Weick, K. E.** (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.

## Autor

Walter Herzog, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft,  
walter.herzog@edu.unibe.ch

## Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Andreas Hoffmann-Ocon

**Wenn in den neuen Curricula der Lehramtstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen allgemeinpädagogische Inhalte verankert werden sollen, muss geklärt werden, welchen Zugewinn sie für den Aufbau von wissenschaftlichem und professionellem Wissen der Lehrerinnen und Lehrer bedeuten können. Die Zusammenführung einer historischen und systematischen Perspektive auf das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik trägt dazu bei, den Auftrag der Allgemeinen Pädagogik zu konkretisieren. Eine Allgemeine Pädagogik, die sich auch als Reflexionshilfe für Lehrpersonen begreift und daher bereit und fähig ist, sich mit ihrer Theorieofferte in die wissenschaftliche Diskussion um die Komplexität und Widersprüchlichkeit des Unterrichtsalltags produktiv einzumischen, ermöglicht für Lehrpersonen die notwendige professionelle Distanz zum Praxisfeld Schule.**

«Allgemeine Pädagogik» ist weithin die Sammelbezeichnung für thematisch und methodisch unbestimmtes pädagogisches Denken» (Heid, 1991, S. 683), lautet eine in der erziehungswissenschaftlichen Literatur mehrfach zitierte Formulierung von Helmut Heid (vgl. Vogel, 1998, S. 157; Rekus, 1999, S. 13). Folgte man diesem Zitat, dann wäre es besser, Lehramtsstudierende von der Beliebigkeit und dem Durcheinanderscheinbar disparater pädagogischer Aussagen fernzuhalten – soll es doch hier um die Bildung von Personen gehen, die eine bestimmte stufenspezifische Lehrprofession anstreben. In der systemtheoretisch orientierten Professionstheorie weiss man, dass die pädagogische und didaktische Komponente für angehende Lehrkräfte besonders wichtig ist, aber die Bedeutung der Pädagogik abnimmt, sobald je nach Schulstufe der Fachunterricht hinzutritt. Demnach muss man nicht notwendigerweise Pädagogik studiert haben, um in den oberen Klassen der höheren Schulen z. B. Mathematik zu unterrichten. Der Fachunterricht sei aus einer speziellen Perspektive nicht professionell, weil er eine Übertragung des Wissens auf den Klienten anstrebe, während für Professionen das Gegenteil zutrefte. Lehrpersonen der unteren Schulstufen arbeiten demzufolge deshalb professionell, da sie ein Wissen und Können benutzen, das sie nicht lehren, nicht übertragen wollen, so wie kein Arzt seine Patienten zu Medizinern machen möchte (vgl. Luhmann 2002, S. 151).<sup>1</sup> «Welchen Anteil kann die Allgemeine Pädagogik am Aufbau

---

<sup>1</sup> Dies führt in letzter Konsequenz zu der möglicherweise provokanten Auffassung, dass in der Schul- und Hochschulhierarchie die professionelle Komponente von unten nach oben abnimmt. In den Hochschulen reduziere sich daher die professionelle Komponente oftmals auf ein in der Praxis angeeignetes Geschick (vgl. Luhmann, 2002, S. 151).

von wissenschaftlichem und professionellem Wissen der Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher Schulstufen haben?»), soll meine übergeordnete und leitende Fragestellung lauten. Das eingangs genannte Zitat macht darauf aufmerksam, dass es zumindest einer fundierten Argumentation bedarf, um der Kritik der Beliebigkeit hinsichtlich der Allgemeinen Pädagogik zu begegnen. Eine wichtige Bezugsdisziplin für Lehrerinnen und Lehrer ist die Schulpädagogik. Daher ist es notwendig, zunächst zu klären, welches Verhältnis die Allgemeine Pädagogik zur Schulpädagogik hatte und heute hat. Diese Klärung soll Ausgangspunkt für eine Systematisierung des Auftrags der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrkräften sein. Ich werde zunächst in einem ersten Schritt zwei Merkposten für die Formulierung eines Auftrags aus der historischen Perspektive entwickeln und den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik für die Schulpädagogik darstellen. Danach möchte ich in einem zweiten Schritt einen systematischen Blick auf das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik werfen und einen weiteren Merkposten herausstreichen. Abschliessend werde ich die übergeordnete Ausgangsfrage mit allen Merkposten verknüpfen und diese entfalten, damit das Auftragspektrum der Allgemeinen Pädagogik, die aus meiner Sicht unentbehrlich für sich selbst ernst nehmende Lehramtsstudiengänge ist, deutlich wird.

### **1. Eine historische Perspektive: Der Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik für Lehrpersonen**

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik waren lange Zeit Geschwister, wenn nicht sogar siamesische Zwillinge. Im 19. Jahrhundert waren viele Beispiele in pädagogischen Entwürfen selbstverständlich auf schulpädagogische Probleme gerichtet (vgl. Apel & Grunder, 1995, S. 17; Helsper, 1998, S. 205; Rekus, 1999, S. 14). Die Allgemeine Pädagogik konnte sich lange Zeit ihres Selbstverständnisses relativ sicher sein, die Königs- und Leitdisziplin der unterschiedlichen pädagogischen Teildisziplinen zu sein. Als Leitdisziplin handelte es sich um eine normative Pädagogik. In einem oftmals historisch verkürzten Sinne sollte die Allgemeine Pädagogik ein abstraktes Erziehungsziel vorgeben, und die Schulpädagogik sollte als eine Art technische Hilfswissenschaft den allgemeinpädagogisch formulierten Auftrag umsetzen (vgl. Lenzen, 1998, S. 43). In einem komplexeren Sinne der Allgemeinen Pädagogik als Leitdisziplin kam und kommt dieser Richtung die Aufgabe zu, den Gedankengang theoretisch zu fundieren, dass sich der heranwachsende Mensch in erster Linie selbst bildet und nicht das Objekt linearer Lehr-Lernprozesse ist (vgl. Benner & Brüggem, 2004, S. 195 ff.).

Eine selbstbewusst agierende Schulpädagogik, die sich von der Allgemeinen Pädagogik ablöste, konnte sich mit einer untergeordneten Rolle – zu Recht, wie ich finde – nicht abfinden. Bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts begann sich vor allem im Elementarschulbereich ein schulpädagogisches Denken zu etablieren, das die Differenz des Berufs des Lehrers von dem des Geistlichen, von dem des Gelehrten, aber auch von der Gestalt des Dorfschulmeisters wahrnahm (vgl. Tenorth, 2003, S. 102). Heinz-Elmar



Tenorth weist in einer Rekonstruktion des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf nach, dass sich in historischen Bibliotheken für Schullehrer z. B. kaum Bestände von Kant und Schleiermacher finden lassen, sondern vielmehr u.a. Pestalozzi und Diesterweg nachgefragt wurden. Philosophisch gehaltene Texte in Reinkultur, die sich auf die Frage konzentrierten: «Was ist Pädagogik?», erlangten weniger Bedeutung als Schriften, die die Fragestellung «Wie ist Erziehung möglich?» behandelten. Diese Problemstellung griff und greift auch allgemeinpädagogische Aspekte auf, allerdings mit einer technologischen Orientierung und unmittelbaren Anschlussfähigkeit an schulische Situationen (vgl. Tenorth, 2003, S. 103). Wissensformen, in denen didaktische und methodische Elemente enthalten waren, hatten Hochkonjunktur und wurden betitelt mit Begriffen wie Lehrkunst, Lehrweisheit, Schulkunde (vgl. Tenorth, 2003, S. 104). Diese hier angedeutete zentrale Frage nach einem pädagogischen Wissen, das allgemein und nützlich zugleich ist, entsprang also dem Bedürfnis eines sich etablierenden Berufsstandes des Elementarschullehrers im 19. Jahrhundert und führt uns direkt zu der auch in der Allgemeinen Pädagogik geführten Debatte unterschiedlicher Wissensformen.

In der aktuellen Diskussion wird hinsichtlich der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik unterschieden zwischen Alltags-, Professions- und wissenschaftlichem Wissen, jeder Wissensform ein eigener Wert beigemessen und eine Synthetisierung des bereits arbeitsteilig produzierten Wissens angestrebt (vgl. Drewek, 2002, S. 62 ff.). Die Wissensbasis von Lehrpersonen stellt ein Amalgam unterschiedlicher Wissensformen dar. Dabei scheint das Professionswissen für Lehrpersonen im Vergleich zum professionellen Wissensbestand anderer akademischer Berufe, wie etwa Jurist oder Arzt, weniger gesichert, da unter Nichtpädagogen mancherorts die Auffassung vorzufinden ist, dass die Pädagogik eine Wissenschaftsdisziplin sei, von der man annehmen dürfe, sie allein mit dem gesunden Menschenverstand betreiben zu können (vgl. Reusser & Messner, 2002). Demgegenüber hebt Luhmann in seinem letzten und posthum erschienenen Werk zum Erziehungssystem der Gesellschaft den Lehrberuf in den Stand der Vollprofessionen – gleichberechtigt neben denen des Arztes und Juristen. Sicherlich nicht völlig frei von Ironie bemerkt er, dass ein Merkmal von Professionalität die Gelassenheit sei, mit der Lehrpersonen Erfolge und Misserfolge ertragen. Lehrer bräuchten nicht nur Mut, sondern auch Gleichmut – und für beides kollegiales Verständnis. Wäre dieses Professionalitätsmerkmal als gesicherter Wissensbestand unter Lehrpersonen verbreitet, unterschieden sie sich nicht mehr von anderen Professionen. Habe sich die Lehrkraft im Unterricht Mühe gegeben und kompetent gehandelt, bräuchte sie sich nicht Misserfolge selbst zuzurechnen – ganz so, wie auch in anderen Vollprofessionen trotz eines richtigen Therapievorschlages Patienten stürben und einige Klienten Prozesse verlören. Professionell in diesem Zusammenhang sei, Erfolge sich selbst und Misserfolge den Eigenarten des Schülers zuzurechnen (vgl. Luhmann, 2002, S. 152).

An dieser Stelle möchte ich einen ersten Merkposten für eine spätere Formulierung des Auftrags der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrkräften verankern:

Angesichts der Tatsache, dass Themen der Allgemeinen Pädagogik nicht den primären Lesestoff von Lehrerinnen und Lehrern darstellten, dass also zugespitzt heute die Allgemeine Pädagogik nicht mehr die Wissensformen repräsentiert, die vom Lehrberuf primär nachgefragt werden, muss die Allgemeine Pädagogik sich neu justieren können. Ein Teil des Auftrags sollte lauten, Lehramtsstudierende an die allgemeinpädagogischen und schulrelevanten Fragen *Wie ist Erziehung möglich?* und *Ist eine Technologie der Erziehung in schulischen Kontexten vorstellbar?* heranzuführen.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die 1960er-Jahre die dominierende Strömung darstellte, versuchte das wissenschaftliche Reflexionswissen und das sich in der Praxis bewährende Professionswissen wieder zusammenzuführen. Erich Weniger, ein Nestor der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und u. a. Leiter der Pädagogischen Hochschule und später Lehrstuhlnachfolger von Herman Nohl an der Georg-August-Universität in Göttingen, hielt es zu Beginn der 1950er-Jahre für nicht weiter begründbar, dass Lehramtsstudierende sich im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik mit dem Ideengut eines grossen Erziehers oder einer pädagogischen Strömung der abendländischen Geschichte eingehend beschäftigen sollten (vgl. Weniger, 1952, S. 470).

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen sahen in der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik keine Gegensätze, ähnlich wie die Pädagogen zu Beginn des 19. Jahrhunderts es taten. Dass Erziehung keine berechenbare Technik, sondern eine schöpferische Kunst darstellen konnte, wurde nun stark thematisiert. Einige Elemente des schulpädagogischen professionsorientierten Wissens wurden zurückgeholt in den Bereich der allgemeinpädagogischen Reflexion. Was fehlte, war die empirische Absicherung der geisteswissenschaftlich gewonnenen pädagogischen Ansätze (vgl. Hoffmann-Ocon, 2005). Dabei ist der Vorschlag von Erich Weniger für einen Studienplan symptomatisch. Im Zentrum sollte ausschliesslich das Ideengut eines pädagogischen Klassikers bzw. eine Ideengeschichte der Erziehung stehen. Aus heutiger Sicht ist gerade die Verknüpfung von Ideengeschichte mit der Realgeschichte bzw. Sozialgeschichte der Erziehung notwendig (vgl. Oelkers, 2001). Diesbezüglich wäre es für Lehramtsstudierende ein Zugewinn, durch Seminararbeit historische und aktuelle Versuche kennen zu lernen, wie pädagogische Ideen in die Schulpraxis erfolgreich umgesetzt wurden bzw. manchmal auch scheiterten.

Als zweiten Merkposten für die Formulierung des Auftrags der Allgemeinen Pädagogik halte ich fest, dass aus der Perspektive der Ausbildung von Lehrkräften die geisteswissenschaftlich orientierten allgemeinpädagogischen Überlegungen noch Defizite aufweisen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand sich als eine Kulturreflexion und interessierte sich weniger für die Analyse von Lehr-Lernsituationen in Institutionen. Mein Vorschlag lautet: Die Allgemeine Pädagogik sollte – ganz im Sinne eines historischen Nachholbedarfs – ihre Aufmerksamkeit auch auf die realen und sozialen Bedingungsbeziehungen von Erziehung in schulischen Kontexten richten und nicht

nur auf ideelle Begründungszusammenhänge am Beispiel einer dyadischen Erzieher-Zöglingsbeziehung.

Im Gefolge der Pluralisierung der Pädagogik ab den 1960er- und 1970er-Jahren durch die Entwicklung von vielen Strömungen, wie etwa verschiedenen empirischen Richtungen, kritisch-emanzipatorischen und systemtheoretischen Fassungen, werden die Einheitsvorstellungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen mit Skepsis betrachtet. Die Allgemeine Pädagogik löste sich seit der Expansion des Faches immer weiter ab von der Lehrerbildung (vgl. Vogel, 1998, S. 161). In der Schweiz wurden u.a. durch die breite Aufnahme von Hans Aeblis didaktischen Überlegungen auf psychologischer Grundlage die pädagogischen Inhalte in der Lehrerbildung teilweise durch psychologische ersetzt (vgl. Criblez, 2002, S. 308 f.). Hatte die geisteswissenschaftliche Pädagogik noch das Reflexionsmonopol für das Verständnis der Erziehungswirklichkeit angemeldet, ist inzwischen ein Zustand erreicht, der die Psychologie nicht als Partnerin, sondern als Konkurrentin der Pädagogik erscheinen lässt. Die Befunde psychologischer Praxis werden m.E. in der Unterrichtspraxis angewandt, ohne dass eine Konsultation der Pädagogik als notwendig betrachtet würde (vgl. Herzog, 2005, S. 207 f.). Anhand einer allgemeinpädagogischen Reflexion, die sich des Verhältnisses von Disziplinen und Subdisziplinen annimmt, welche Erziehung zum Forschungsgegenstand haben, könnte hervorgehoben werden, dass die Pädagogische Psychologie ihre Hauptadressaten nicht in den Vertretern der Erziehungswissenschaft findet. Dadurch, dass die Pädagogische Psychologie sich oftmals mit einem eher technologischen Verständnis direkt an Handelnde in der pädagogischen Praxis wendet, liegt ihr das Pädagogische nicht in reflektierter Form, sondern eher intuitiv vor (vgl. Herzog, 2005, S. 215). Anders verhält es sich, wenn im Zuge einer Professionalisierung des Lehrerhandelns die für das Unterrichten nützliche Psychologie nicht mit der Pädagogischen Psychologie verwechselt wird, sondern wenn von einer «Psychologie für Lehrpersonen» die Rede ist (vgl. Ruthemann, 2002). Mittels allgemeinpädagogischen Wissens sollten Studierende angeregt werden, näher an das Erziehungsphänomen heranzukommen, indem sie den pädagogischen und psychologischen Halbkreis zu einem Ganzen «zusammendenken».

## **2. Eine systematische Perspektive auf das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik**

Ich habe bereits in der Einleitung einen Verweis auf das spezifische Wissen der Lehrerinnen und Lehrer und den Umgang damit im Vergleich zum Ärzteberuf vorgenommen. Mit Blick auf den Zusammenhang von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik möchte ich diesen Vergleich noch einmal aufgreifen und mit der zentralen Frage «Wie ist Erziehung möglich?» bzw. «Ist eine Technologie der Pädagogik vorstellbar?» verbinden.

Für eine systematischere Betrachtung des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik eignet sich der Vergleich des Verhältnisses zwischen einem Arzt mit Spezialisierung in Allgemeinmedizin und einem Facharzt einer anderen Disziplin, im Folgenden «Allgemeinmediziner» und «Facharzt» genannt (vgl. Rekus, 1999). Beide haben es mit einem unteilbaren Sinnzentrum zu tun, das ihre Praxis anleitet, nämlich der gemeinsamen Vorstellung von der Gesundheit. Diagnostiziert der Allgemeinmediziner bei einem Patienten ein spezielles Leiden, das von einem Facharzt noch exakter analysiert und therapiert werden kann, wird er ihn an einen Facharzt überweisen. Stellt sich beim Spezialisten heraus, dass das Leiden eine allgemeine Ursache hat, wie z. B. eine starke Erkältung, wird der Patient gegebenenfalls wieder an den Allgemeinmediziner zurückgewiesen. Diese gegenseitige Ergänzung unterschiedlicher Perspektiven funktioniert, weil keiner für sich eine exklusive Zuständigkeit beanspruchen kann, sind ja beide dem Sinn (auch im systemtheoretischen Sinne als Einheit einer Differenz) der Gesundheit verpflichtet. Der Allgemeinmediziner kann aus seiner eher generalistischen Perspektive Detailprobleme erkennen, der Facharzt kann aus seiner spezialisierten Perspektive Detailprobleme in einen Gesamtzusammenhang stellen (vgl. Rekus, 1999, S. 16 f.). Ist Gesundheit das gemeinsame Kommunikat der Allgemein- und der Fachmedizin, so ist Bildung, oder aus systemtheoretischer Sichtweise Erziehung, die Gemeinsamkeit zwischen Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik. Nun ist bekannt, dass die beiden Grundbegriffe «Erziehung» und «Bildung», ähnlich wie der Begriff «Gesundheit», von Epoche zu Epoche und manchmal auch innerhalb einer Epoche von unterschiedlichen Gruppen verschieden verstanden werden. Ein Arzt kann den Begriff «Gesundheit» metaphysisch und idealistisch aufladen – und müsste dann feststellen, dass kaum einer seiner Patienten – trotz Behandlung – als gesund gelten könnte.

Analog dazu können Lehrende in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern den Bildungsbegriff rein metaphysisch und idealistisch aufladen und diesen als Leitbild für die Lehramtsausbildung nehmen. Wenn die Allgemeine Pädagogik sich darauf beschränkt, im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften die höchsten Ziele und nobelsten Gesinnungen z. B. nur mit Humboldts «Theorie der Bildung des Menschen» aufbauen zu wollen, ohne sich auch der ebenso bedeutsamen Frage nach der Lehrtechnologie oder Lehrkunst und Vermittelbarkeit zu stellen, dann bleibt sie defizitär. Stellt sie sich nicht auf die Fragen der Studierenden ein, die berechtigterweise aus dem Professionsumfeld verschiedener Schulstufen kommen, dann entwertet sie sich selbst (vgl. Oelkers, 1997, S. 164). Umgekehrt darf das aber nicht bedeuten, dass die Allgemeine Pädagogik ihren Anspruch dort aufgibt, wo sie möglicherweise mit ihren Wissensbeständen am besten für Aufhellung sorgen könnte: bei der komplexen Beschreibung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Um dem selbst in praxisnahen Studiengängen zu findenden wechselseitigen Lamento über Praxisverliebtheit der Studierenden und Theoriebezogenheit der Lehre intelligent zu begegnen, sollten die Studierenden z. B. mit verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen vertraut gemacht werden, die versuchen, die konventionelle Gegenüberstellung von Theorie und Praxis zu überwinden. Zum niedrigschwelligen Einstieg würde sich als eine Art «Klassiker» der

geisteswissenschaftliche Ansatz der drei unterschiedlichen Theorieebenen der historisch nicht unproblematischen Person Erich Wenigers eignen (vgl. de Haan & Rülcker, 2002). Nach diesen Überlegungen folgt jeder pädagogisch-praktisch Handelnde einer *Voreinstellung*, die heute in der Erziehungswissenschaft Alltagstheorie genannt wird (Theorie 1. Grades). Auch die Lehr- und Erfahrungssätze, die z. B. Studierende im Praktikum von ihren Mentoren hören, sind nicht untheoretisch. Wenn Schulpraktiker über ihre Schulpraxis reden, dann äussern sie eine *Theorie* über ihre Praxis (Theorie 2. Grades). An diese beiden Theorieformen der praktisch Handelnden schliesst sich die Theorie des Theoretikers (Theorie 3. Grades). Hier geht es dann um eine Reflexion der in der Praxis bereits angelegten Theorien. In diesem Sinne kann jede Schulpraxis mit der Voreinstellung bzw. Alltagstheorie und der nachträglichen Klärung als theoretisch ummantelt betrachtet werden (vgl. Weniger, 1952, S. 20). Eine derartige Seminararbeit könnte bis auf die Schulpraktika ausstrahlen, wenn die Studierenden z. B. im Sinne von Herbert Altrichters und Peter Poschs Aktionsforschung mittels eines formalisierten Forschungstagebuchs Anregungen erhalten, durch wissenschaftsbasierte Reflexion eigene Alltagstheorien aufzuschliessen (vgl. Altrichter & Posch, 1998). Schliesslich gäbe es noch die Möglichkeit, systemtheoretisch inspiriert, auf die unterschiedlichen Arbeitsmodi vom Wissenschafts- und Erziehungssystem bzw. Interaktionssystem Unterricht einzugehen, um auch Folgendes zu erreichen: Den distanzierten Blick auf die Praxis selbst. Ein wichtiges Merkmal von Professionalität im Lehrberuf ist nämlich auch, auf Distanz zu seinem (späteren) Alltagsgeschäft und Praxisfeld gehen zu können. Es entstünde ein Bewusstsein dafür, dass die Distanz zwischen Idee und Praxis in Sachen Erziehungserfolg in der Schule durch wissenschaftliches Wissen allein nicht überbrückt werden kann. Dagegen zeichnet sich Professionswissen dadurch aus, dass für Paradoxien, Widersprüche und Antinomien des Lehrerhandelns komplexe Routinen angeboten werden, die in nicht planbaren Unterrichtssituationen eingesetzt werden können. Im Klartext heisst das: Ein Kernproblem liegt im Spannungsverhältnis von Intentionalität des Lehrens und Offenhalten des pädagogischen Prozesses. Diese über die Schulpädagogik hinausgehenden Zusammenhänge müssen erst einmal theoretisch erfasst werden.

Ein dritter Merkposten für den noch zu formulierenden Auftrag der Allgemeinen Pädagogik für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern soll an dieser Stelle aufgenommen werden. Die Allgemeine Pädagogik muss dafür Sorge tragen, dass bei den Studierenden eine Einsicht in die Grenzen der Intentionalität des Lehrerhandelns entwickelt wird. Planung des Unterrichts wird damit nicht hinfällig. Es geht um die Aufdeckung der spezifischen widersprüchlichen, paradoxen Struktur des Lehrerhandelns. Dazu gehören die Gleichzeitigkeit der Planungsbedürftigkeit unterrichtlicher Prozesse und das Wissen um deren begrenzte Planbarkeit.

### 3. Der Auftrag der Allgemeinen Pädagogik

Ich komme auf die übergeordnete Ausgangsfrage zurück: Welchen Anteil kann die Allgemeine Pädagogik am Aufbau von wissenschaftlichem und professionellem Wissen der Lehrkräfte haben? Diese Frage möchte ich in einer Art Reflexionsfinale und Ausblick mit den drei genannten Merkposten verknüpfen.

*(1) Wie ist Erziehung in einem schulischen Kontext möglich? – Lehrtechnologie und/oder Lehrkunst:* Der Auftrag der Allgemeinen Pädagogik für Lehramtsstudierende muss neben einer Thematisierung der Frage «Was ist Erziehung?» vor allem auf die Reflexion «Wie ist Erziehung in einem schulischen Kontext möglich?» zielen. Für die Studierenden müssen die möglicherweise hohen Erwartungen an technologische Durchgriffsmöglichkeiten in Lehr-Lern-Kontexten konfrontiert werden mit ihrem Bild vom Schüler und jungen Menschen, das, oftmals reformpädagogisch inspiriert, von einer Nichtmanipulierbarkeit des Eigenwesens des Kindes ausgeht. Allgemeine Pädagogik sollte den Studierenden einen reflexiven Zugang in die Einsicht bereiten, dass die Konzentration auf nur lehrtechnisch und experimentell absicherbare Aussagen ihren spezifischen Preis hat. Ein hoher Grad der experimentellen Absicherung kann einen Verlust an Bereichen mit sich bringen, indem scheinbar unwissenschaftliche bzw. wissenschaftlich nicht sofort erfassbare Gegenstände unthematziert bleiben. Pädagogik darf sich nicht darin erschöpfen, lediglich die Summierung von bisher bestehenden lehrtechnisch und methodisch möglichen Aussagen zu sein. Allgemeine Pädagogik sollte die gesicherten Erfahrungen auch anschlussfähig z. B. an hermeneutisch gewonnene Theorien der Lehrkunst machen. Für den Nichtkenner lassen sich unerwarteterweise in systemtheoretischen Ansätzen der Erziehungswissenschaft Elemente finden, die dem nicht entrinnbaren Verstehensdefizit von Lehrerinnen und Lehrern ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber Rechnung tragen. In diesem Zusammenhang könnte man auf einen Begriff verweisen, der aus der Zeit stammt, als es noch keine Trennung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik gab und der zur Zeit eine Renaissance erfährt: den pädagogischen Takt (vgl. Reinhartz, 2003). Die allgemeinpädagogische Frage im schulischen Kontext, nämlich wie man erzieherisch Einfluss nehmen kann, ohne die freie Selbstbestimmung des Schülers offensichtlich in Frage zu stellen, führt zur «taktvollen pädagogischen Kommunikation», die bewusst verschiedene Verständnisweisen des jeweiligen Gegenübers in einer pädagogischen Situation miteinbezieht (vgl. Luhmann, 1996, S. 281).

*(2) Erhellung der realen Bedingungsbeziehungen von Erziehung in schulischen Kontexten:* Was möchte ich mit dem Zugewinn der Allgemeinen Pädagogik zur Erhellung der realen Bedingungsbeziehungen von Erziehung in schulischen Kontexten ansprechen? Zwei Beispiele: Heterogenität und Gender.

*Heterogenität:* Die Primarstufe ist die erste verpflichtende und gemeinsame Schule im Sinne einer echten Gesamtschule (vgl. Schorch, 2006, S. 96). Aber auch in den hö-

heren Schulstufen sind die Fragen des Umgangs mit dem empirisch gegebenen Tatbestand der Heterogenität, Integration und Differenzierung bedeutsam geworden. Als pädagogisches Problem sind Heterogenität, Integration und Differenzierung bekannt, sind sie aber auch in ihrer Vielschichtigkeit erkannt? Eine allgemeinpädagogische Herangehensweise an diesen Tatbestand kann verschiedene Perspektiven hinsichtlich des Menschenbildes entwickeln: Aus einer *gesellschaftlichen* Perspektive kann Heterogenität als Differenz zu einer unterstellten Norm aufgefasst werden. Folgt daraus, dass Heterogenität *Abweichung* von einer Norm bedeutet, dass Integration Einbeziehung des *Andersartigen* und Differenzierung *Sonderbehandlung* gegenüber der Normgruppe meint? Aus der Perspektive des Individuums, die betont, dass jeder Mensch einzigartig und in diesem Sinne immer anders ist, meint Heterogenität einfach *Unterschiedlichkeit*, bedeutet Integration *Gemeinsamkeit* und Differenzierung Raum für die *Individualität* aller (vgl. Brügelmann, 2002, S. 32). Die Chance, durch allgemeinpädagogische Reflexionen mit mehr als nur einer Perspektive das pädagogische Problem der Heterogenität zu betrachten, kann Auswirkungen haben bis hin zur Frage: Wie wirken sich die von mir geschaffenen Freiheitsspielräume auf Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung der Kinder aus (vgl. Martschinke & Frank, 2002, S. 192)?

*Gender-Aspekt:* Während früher Studien über Bemühungen, wie man dem traditionellen Männer- und Frauenbild entgegenwirken kann, hauptsächlich für die Sekundarstufe konzipiert waren, setzte seit den 1990er-Jahren ein Perspektivenwechsel ein: Bemühungen zur Gleichberechtigung sollten nun bereits in der Grundschule ansetzen, und die (soziale) Förderung von Jungen erscheint zunehmend wichtiger. Wo kann hier die Allgemeine Pädagogik ein theoretisches Fundament für die Studierenden verschiedener Stufenlehrämter legen? Im Bereich der pädagogischen Anthropologie sowie der Theorien der Entwicklung und Sozialisation. Damit können sich Fragen verbinden, z. B. welche Bedeutung das Problem des Verhältnisses von Anlage und Umwelt für Erziehungssituationen hat. Welche Auswirkungen Entwicklungstheorien, Lerntheorien sowie Theorien der Sozialisation und der Sozialisationsinstanzen auf eine geschlechterbewusste Arbeit im Klassenzimmer in der Primarstufe haben, kann eine weiterführende Fragestellung darstellen.

(3) *Sichtbarmachen der paradoxen Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerarbeit:* Bereits zu Beginn der Hochschulausbildung gelangen die Studierenden verschiedener Stufenausbildungen in Form von Schulpraktika in ein schwieriges Praxisfeld. Selbst bei idealen Verhältnissen, was z. B. Ausbildungsschule, Praxisleiter und Mentoren angeht, werden zumindest einige Träume vom Lehrerinnen- und Lehrerdasein gerinnen. Um die Studierenden auf das notwendige Eintreten dieses Realitätsprinzips vorzubereiten, kann mit Hilfe der Allgemeinen Pädagogik ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt werden, der Paradoxien aufgreift, denen sich die Studierenden ansatzweise im Praktikum und später im Beruf stellen müssen. Zu solchen Paradoxien gehört es, aushalten zu können, Schülerinnen und Schüler mit ungleichem Entwicklungs- und Leistungsstand in einer Klasse zu haben und sie in vielen Situationen gleich behandeln zu müssen, auf

Langfristigkeit angelegte Erziehungsprozesse zu initiieren und in kurzen Abständen Selektionen in Form von Prüfungen durchführen zu müssen sowie Lehr-Lernprozesse steuern zu wollen und die Schwäche von Durchgriffsmöglichkeiten auf das Bewusstsein der Lernenden zu erleben (vgl. Herzog 2002, S. 421; Luhmann, 1996, S. 25; Luhmann, 2002, S. 157; Scheunpflug, 2001, S. 97). Und weiter: Lehrerhandeln erfolgt gegenüber den Lernenden zwischen Nähesehnsüchten und dennoch notwendiger Distanz. Andere Paradoxien bzw. Antinomien des Lehrerhandelns mit allgemeinpädagogischem Hintergrund seien hier nur angedeutet: Ein Problem für Lehrende besteht darin, die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern, ohne ihnen uneingeschränkte Selbstverantwortung zu versprechen. Ein curricularer Aspekt: Lehrende müssen zwischen der Logik der Fächerinhalte und der bei Schülerinnen und Schülern insbesondere unterer Stufen enormen Bandbreite subjektiver Bedeutungen, die diese ihnen zuschreiben, zu vermitteln versuchen. Lehrkräfte stehen vor dem Problem, einen als notwendig erachteten kulturellen Lernbedarf zu realisieren und dabei die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler nicht ausser Acht zu lassen (vgl. Herzmann, 2001, S. 28).

Derartige Paradoxien entspringen *zum einen* dem komplexen Theorie-Praxis-Verhältnis, das sich im Lehrerhandeln offenbart, aber auch für andere Praxisfelder der Pädagogik oder gar andere Professionen Gültigkeit besitzt, und *zum anderen* der Differenz zwischen Alltagswissen, wissenschaftlichem Wissen sowie Professionswissen. Ausgestattet mit dem theoretischen Rüstzeug der Allgemeinen Pädagogik kann mit Hilfe des wissenschaftlichen Wissens reflektiert werden, dass dieses nicht ausreicht, um die Distanz zwischen Idee und Praxis zu überbrücken. Vielmehr benötigen die Studierenden zusätzlich ein Professionswissen, das ihnen eine ausreichend grosse Zahl komplexer Routinen bietet, die in nicht antizipierbaren Unterrichtssituationen eingesetzt werden können. Das Professionswissen sollte eingerahmt sein in wissenschaftliches Wissen, das die Studierenden während des Studiums und auch später in der Praxis dazu befähigt, konkrete Probleme auch in ihrer allgemeinpädagogischen Dimension zu sehen und zu verstehen.





## Literatur

- Apel, H.-J. & Grunder, H.-U.** (1995). Die Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung, Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens. In H.-J. Apel & H. U. Grunder (Hrsg.), *Texte zur Schulpädagogik. Selbstverständnis, Entstehung und Schwerpunkte schulpädagogischen Denkens* (S. 7–34). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Brüggem, F.** (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Brügelmann, H.** (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. *Jahrbuch Grundschulforschung*, 6, 31–43.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 20 (3), 300–318.
- Drewek, P.** (2002). Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In H.-U. Otto, Th. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (S. 59–74). Opladen: Leske und Budrich.
- de Haan, G. & Rülcker, T.** (2002). *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Heitger, M.** (1999). Das Allgemeine der allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (1), 1–11.
- Helsper, W.** (1998). Zum Verhältnis von Schulpädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft – fließende Grenzen und schwierige Übergänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 203–222.
- Herzmann, P.** (2001). *Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Herzog, W.** (2002). Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Herzog, W.** (2005). *Pädagogik und Psychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann-Ocon, A.** (2005). «Worin besteht der Unterschied zwischen der historischen Arbeit eines Historikers und der eines Pädagogen?» – Zur Auseinandersetzung Heinrich Roths mit der pädagogischen Geschichtsschreibung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81 (3), 241–257.
- Lenzen, D.** (1998). Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 32–54). Donauwörth: Auer.
- Luhmann, N.** (1996a). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 14–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (1996b). Takt und Zensur im Erziehungssystem. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 279–294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N.** (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martschinke, S. & Frank, A.** (2002). Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? *Jahrbuch Grundschulforschung*, 6, 191–197.
- Oelkers, J.** (1997). Befunde und Fragen zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In P. Daschner & U. Drews (Hrsg.), *Kursbuch Referendariat* (S. 152–174). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (2001). Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von «Ideengeschichte» und «Sozialgeschichte» in der pädagogischen Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7 (1), 21–25.
- Reinhartz, P.** (2003). Überlegungen zur Taktlosigkeit pädagogischer Diskurse. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 87–102). Münster: LIT.
- Rekus, J.** (1999). Das Allgemeine in der Schulpädagogik. Zugleich eine Erörterung des Zusammenhangs von Allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (1), 12–23.

- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Ruthemann, U.** (2002). Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 319–328.
- Scheunpflug, A.** (2001). *Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Schorch, G.** (2006). *Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik* (2. völlig überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Tenorth, H.-E.** (1986). «Lehrberuf s. Dilettantismus». Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (S. 275–322). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf. Historiographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 101–109.
- Vogel, P.** (1998). Stichwort: Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 157–180.

## Autor

**Andreas Hoffmann-Ocon**, Prof. Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Abteilung Zofingen, Stengelbacherstrasse 25b, 4800 Zofingen, andreas.hoffmannocon@fhnw.ch

## Wo denn sonst soll über den Kontext der Schule nachgedacht werden?

Überlegungen zu Bedeutung und Nutzen<sup>1</sup> der Allgemeinen Pädagogik im Studium von Lehrpersonen

Damian Miller und Jürgen Oelkers

**Die Allgemeine Pädagogik wird dann Bedeutung und Nutzen im Studium von Lehrpersonen erhalten, wenn sie sich als fähig erweist, einen Beitrag zum Verständnis und/oder zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen zu leisten. Die Autoren skizzieren an drei aktuellen gesellschaftlichen Themen das Potenzial einer Allgemeinen Pädagogik in pragmatischer Absicht.**

Die Frage nach Bedeutung und Nutzen einer Disziplin lässt vermuten, dass sie entweder in Legitimationsschwierigkeiten gegenüber anderen steht oder Probleme mit ihrem Selbstverständnis hat. Solche Zweifel können dann aufkommen, wenn zur Bezeichnung einer Disziplin das Adjektiv *Allgemein* gehört. *Allgemein* bindet sich in der Alltagssprache nicht, entzieht sich dem Konkreten und Ausnahmen können als Epizyklen gedeutet werden, die das exakte Zutreffen des Allgemeinen vereiteln. Erfreuen sich andere *Allgemeine* Disziplinen einer relativen Begriffsklarheit, so ist das bei der *Allgemeinen Pädagogik* kaum der Fall. Bei der *Allgemeinen Medizin* weiss man, womit man es zu tun hat, und nur Spezialisierte disputieren über die aussersprachliche Wirklichkeit. Es wird kaum danach gefragt, welche Funktion Allgemeinärztinnen oder Allgemeinärzte erfüllen. Sie triagieren nicht nur die Patientinnen und Patienten, sondern bilden das Fundament der Gesundheitsgrundversorgung. Im Gegensatz zur *Allgemeinen Pädagogik* erfährt die Allgemeine Medizin in Form der Hausarztmedizin eine beachtenswerte Aufwertung. Ebenso wenig müssen sich die Allgemeine Sprachwissenschaft, Physik und Chemie Zweifel an Bedeutung und Nutzen gefallen zu lassen. Die Situation spitzt sich zu, wenn man bedenkt, dass in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum Lehrstühle der *Allgemeinen Pädagogik* an Universitäten durch andere Disziplinen besetzt wurden, vakant blieben oder vom Stellenetat gestrichen wurden. Angesichts dieser Sachlage ist es angezeigt, Vertreterinnen und Vertreter der *Allgemeinen Pädagogik* im Studium von Lehrpersonen zu fragen: «Was macht Ihr eigentlich da?»

Wer nicht einen disziplinären Zugang sucht, erinnert sich vielleicht an endlose Grundsatzdiskussionen über Gott und die Welt, zur Verteidigung der Kinder gegenüber der

---

<sup>1</sup> Wir wählen vorliegend mit Absicht den Begriff *Nutzen*. Wir unterstellen damit, dass eine Disziplin im Rahmen des Studiums einen nachvollziehbaren Vorteil und Gewinn erzielen soll. Kontemplation und Erbauung, die sich in Prüfungen kaum von Alltagsreflexionen unterscheiden, genügen nicht, eine Disziplin im tertiären Bildungssektor zu legitimieren.

Konsumgesellschaft, über bürgerliche Kälte oder die stilisierenden Exegesen von pädagogischen Klassikern unter tunlicher Nichtberücksichtigung von aktuellen Forschungsarbeiten der Kulturwissenschaften, Historiographie usw. Rührselige Traktätchen zu einer «Pädagogik vom Kinde aus» bestätigen lediglich die Kitschigkeit mancher pädagogischen Schriften – mehrheitlich Rezeptionsliteratur (Reichenbach, 2003). Solche Erfahrungen führen zur Frage: «Was macht Ihr eigentlich da?»

Die Studierenden wünschen sich mehr Praxisorientierung wie bei den Fachdidaktiken. Da gebe es Konzepte und Leitlinien, da lerne man «what works». Da – so der allgemeine Konsens – gebe es Theorien und die gilt es durch geeignete Methoden in die Praxis zu transferieren. Der berühmte Theorie-Praxistransfer verspricht – unter der Voraussetzung, dass er hinreichend professionell vollzogen wird – Erfolg. Theorien suggerieren eine ideale Praxis, ein Scheitern ist nicht vorgesehen und Ausnahmen bestätigen die Regel. Damit kann die *Allgemeine Pädagogik* nicht aufwarten, sie entfaltet keine präskriptive Potenz. Die Studierenden gelangen zur Frage: «Was macht Ihr eigentlich da?» Diese Frage ist nicht attraktiv, sie kann aber helfen, den Blick auf das Potenzial der *Allgemeinen Pädagogik* im Rahmen des Studiums an Pädagogischen Hochschulen freizulegen. Indem sie das exemplarisch für sich tut, kann sie einen Beitrag dazu leisten, zu zeigen, dass die eigene Begründung zu reflektieren nicht zwingend Untergang bedeutet, sondern Klärung und Stärkung zur Folge hat, vorausgesetzt man kommt zum Schluss, man ist in der Lage eine Leistung zu erbringen, die andere nicht schon längst bieten. Diese Klärung wird in drei Schritten vorgenommen:

1. Allgemeine Pädagogik – von grossen Idealen zu Problemen
2. Mit welchen Themen kann sich Allgemeine Pädagogik im Lehramtsstudium profilieren?
3. Ausblick

## 1. Allgemeine Pädagogik – von grossen Idealen zu Problemen

Die Absicht hinter dem vorliegenden Beitrag besteht nicht darin, die *Allgemeine Pädagogik* als akademische Disziplin zu begründen, sondern zu klären, welchen Beitrag sie in pragmatischer Absicht (Oelkers, 2006) im Rahmen des Studiums für Lehrpersonen zu leisten vermag. Vergleicht man den Stellenwert der *Allgemeinen Pädagogik* mit anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen wie Sozial-, Erwachsenen-, Wirtschafts- und Weiterbildungspädagogik usw., die sich zunehmender Attraktivität erfreuen, wird nicht klar, worin ihr spezifischer Nutzen liegt. Evaluationsforschungen im Bildungsbereich profitieren von den internationalen Leistungsmessungen und von der bildungspolitischen Entwicklung. Eine Gemeinsamkeit zur Erklärung des Erfolgs dieser Disziplinen liegt darin, dass für sie eine Nachfrage besteht und sie sich mit anerkannten wissenschaftlichen Methoden gesellschaftlicher Probleme annehmen. Im Vergleich dazu – zumindest im deutschsprachigen Europa – wartete die *Allgemeine Pädagogik* mit unkritischer Klassikerexegese und hypertrophierten Erziehungs- und

Bildungsidealen auf, ignorierte wesentliche methodische Entwicklungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften und kümmerte sich nicht um den Anschluss an die internationale Forschung. Ungeprüfte Anleihen aus der historischen Reformpädagogik mit Fokus auf kontinentaleuropäische Vertreterinnen und Vertreter, Humanistische Psychologie, Kritische Theorie und etwas systemisches Denken verlieh vielen Pädagogiklektionen den Anschein eines ganzheitlichen Verständnisses vom «Wesen des Kindes». Begleitet wird solches mit einer emphatischen und kaum widersprechbaren Rhetorik (Reichenbach, 2004). Diese pointiert skizzierte Ausgangslage ist nicht so, dass es der *Allgemeinen Pädagogik* gelingen würde, die Öffentlichkeit, die Akteure in Politik und Bildungswesen davon zu überzeugen, dass sie fähig sei, Beiträge zu Lösungen von Problemen in Erziehung und Bildung zu erbringen. Gelingt ihr das nicht, so ist die Frage: «Was macht Ihr eigentlich da?» gerechtfertigt. Die zentrale Aussage des vorliegenden Artikels lautet: Die *Allgemeine Pädagogik* erhält dann im Studium für Lehrpersonen Bedeutung und Nutzen, insofern sie in der Lage ist, plausible Lösungsansätze oder zumindest überzeugende Lösungsvorschläge für erzieherische, schulische und gesellschaftliche Probleme zu generieren. Es wird nicht erwartet, dass sie solches im Alleingang leistet, möglicherweise kann sie sich koordinierend und integrierend betätigen.

*Allgemeine Pädagogik* befasst sich mit der Analyse von öffentlichen Reflexionen über Erziehung und Bildung. Die Reflexion von Erziehung und Bildung setzt neben der Kenntnis aktueller Probleme, Entwicklungen und Zusammenhänge ebenso eine historische Perspektive voraus. Daraus ergeben sich erstens die traditionellen Themenblöcke des Faches, nämlich die Genesis der Ideen und so das Personal der Geschichte, die Erfahrungen mit diesen Ideen, die ethischen Ansprüche von Erziehung und Bildung, die gesellschaftlichen Verwendungen und die ästhetische Vorstellungswelt, und zweitens verlangt die pragmatische Absicht, wie sie vorliegend dem Artikel unterliegt, die Sensibilität gegenüber aktuellen Entwicklungen und Problemen in Erziehung, Gesellschaft und Schule. Die Probleme bzw. die aus ihnen entstehenden Fragen werden je mit historischen, empirischen und analytischen Methoden bearbeitet. Neben der synchronen und diachronen Sicht erlaubt die soziale und kulturelle Kontextualisierung (Tenorth, 2003) den Studierenden einen differenzierten und umsichtigen Zugang zu Problemen, um Entscheidungs- und Handlungsoptionen in der Praxis zu wahren. Unter solchen Voraussetzungen wird die *Allgemeine Pädagogik* weder mit einem ganzheitlichen noch mit einem normativen Theoriegebilde aufwarten, sondern entfaltet ihre Potenz in der Reflexion und Analyse öffentlich diskutierter Themen oder ggf. als Initiatorin solcher Diskussionen (Oelkers, 2004).

## **2. Themen für eine Profilierung der Allgemeinen Pädagogik**

Erziehung und Bildung fanden im deutschsprachigen Europa in den vergangenen Jahren den Weg in die öffentliche Diskussion. Entweder waren es einzelne ausser Kontrolle

le geratene Schulklassen, der nationale Katzenjammer nach PISA oder gute Ratschläge, wie eine allgemeine Erziehungskrise behoben werden kann. Auf der Suche nach Verantwortlichen für die kommunizierten Krisen ist der schwarze Peter flugs zugeteilt und wer ihn hält, wird ihn so schnell nicht los. Die Rede ist von Eltern, die nicht mehr erziehen, von Lehrpersonen, die das auch nicht mehr können und obendrein Einzelkämpfer seien. Als pauschale Ursachenzuschreibungen eignen sich überdies Wohlstandverwahrlosung, Konsumgesellschaft oder Jugendkriminalität. Die Rhetorik ist schneller und totaler als das Bezeichnete und fern vom konkreten Kontakt mit Kindern und Jugendlichen; Einzelfälle bleiben vorbehalten.

Die Absicht hinter der Charakterisierung der öffentlichen und veröffentlichten Diskussion liegt nicht in einer Medienschelte oder Zuschauerbeschimpfung, sondern in der Frage, welchen Beitrag die *Allgemeine Pädagogik* leisten kann. Es liegt uns fern, konkrete Probleme zu verharmlosen oder zu negieren, diese gibt es, nicht wenige und in besonderer Qualität und Dramatik. Wir werden also nicht selbst pauschalisieren oder diffus Schuldige markieren, sondern die Aufmerksamkeit auf das Konkrete lenken, um die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen in konkreten Situationen zu sichern. Der Entscheid, Konkretes zu fokussieren, bedeutet Vorkommnisse und Themen zu kontextualisieren, sie hinsichtlich verschiedener Dimensionen, synchron sowie diachron, zu analysieren. Konkretisieren ist deshalb geboten, weil Erziehung und Schule nie allgemein, sondern mit konkreten Lernenden und Lehrpersonen in konkreten Kontexten stattfinden. Konkretes ist benenn- und analysierbar. Bei diesem Vorgehen besteht der Nutzen darin, das Reflexionspotenzial der *Allgemeinen Pädagogik* im Verbund mit empirischer Forschung zu nutzen (Oelkers, 2004), damit entsteht ein Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis. Es wird mit Absicht nicht von einem Theorie-Praxis-Transfer gesprochen, weil es diesen in einer Annäherung an Erziehung und Bildung in pragmatischer Absicht nicht gibt. Theorie transportiert Ideales und Modellhaftes, Widersprüche werden im besten Fall abstrakt antizipiert (Oelkers, 2003). Nachfolgend werden drei aktuelle Themen diskutiert, die sich exzellent eignen, Bedeutung und Nutzen der *Allgemeinen Pädagogik* offen zu legen.

### 2.1 «Da bin ich froh, dass ich schon pensioniert und aus dem Erwerbsleben raus bin und so den totalen Niedergang nicht mehr voll miterleben muss.»

Mit diesen Worten erleichterte sich ein pensionierter Reallehrer in einem Leserbrief, als er 2007 von einer «Terrorklasse» in Zürich las. Zu diesem Bericht gesellten sich weitere Texte über Problem- und Horrorklassen. Solche Reaktionen waren keine Einzelfälle. Während die meisten ihr Empfinden kommunizierten, nahmen andere Ursachenattributionen vor. Eine systematische Sichtung von 131<sup>2</sup> Leserbriefen zu dieser

<sup>2</sup> Von Argus wurden 235 Leserbriefe gesammelt, davon blieben 131 übrig. 104 Briefe wurden mehrfach veröffentlicht. Die Autoren sind sich bewusst, dass die Leserbriefe nur eine Auswahl darstellen, insofern wird nicht der Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Dies ist vorliegend nicht notwendig, weil weder Objektivität noch Repräsentativität für die öffentliche Diskussion gefordert wird.

Schulklasse ergab zwischen dem 4. und dem 24. April 2007 fünf Ursachenkategorien.<sup>3</sup> Die Ursachenzuschreibungen wurden oft mit Empfehlungen versehen. Nachfolgend werden die Ursachenzuschreibungen mit ausgewählten Empfehlungen vorgestellt.

**Kinder** (16,8%): Es sind unerzogene Kinder oder deren nationale Herkunft, die verantwortlich sind.  
**Empfehlung:** «Wichtig ist, dass diese Rüpel ausgeschaltet werden...»

**Eltern** (25,2%): Schuldig sind Eltern, die nicht erziehen und beide um des Luxus willen arbeiten und die Kinder in die Kinderkrippe stecken. Wörtlich: «Haben diese schon jemals die erschreckenden Reaktionen der Kleinkinder, deren Mutter ihnen entrissen wurde, beobachtet?»  
**Empfehlung:** «Nehmt euch endlich die Eltern vor und hört auf zu jammern!»

**Lehrpersonen** (8,4%): Sie sind nicht belastbar, sind schlecht ausgebildet und überfordert. Im Wortlaut: «Leider haben es die Lehrkräfte scheinbar verpasst, sich der Realität zu stellen» oder «Endlich wird über die Qualität der Lehrer gesprochen. 5 bis 10% der Lehrkräfte muss die Last der Schule genommen werden.»

**Empfehlung:** «Sie müssen sich ihren Lebensunterhalt in einem anderen Umfeld verdienen.»

**Behörde** (8,4%): Sie hat versagt.  
**Empfehlung:** «Wahltag ist Zahhtag.»

**System/Gesellschaft** (41,2%): Das System sei krank. Die Schulleitungen sind entweder inkompetent oder haben, wenn sie kompetent sind, keine Kompetenzen.

**Empfehlung:** «Die Schule soll ihre eigentliche Bildungsfunktion wahrnehmen und nicht bildungsfremde Aufgaben übernehmen.»

Zeitungsberichte, Leserbriefe und Beiträge in Internetforen scheinen eine flächendeckende Erziehungskrise zu bestätigen. Wulff Rehfus schrieb 1995 von der Bildungsnot, Josef Kraus forderte 1998 das Ende der Spasspädagogik und Konrad Adam berichtete 2002 über die deutsche Bildungsmisere. Der deutsche Bundespräsident Horst Köhler forderte in seiner Berliner Rede im September 2006 eine strengere Gangart in Erziehung und Schule. Sein Vorgänger Roman Herzog mahnte schon 1997 eine grundlegende Besinnung auf Erziehung und Bildung an (Herzog, 1997). Der Bielefelder Sozialwissenschaftler Klaus Hurrelmann forderte in der Zeit vom 19. 20. 2006 verbindliche Erziehungskurse für Eltern. An der ausserordentlichen Sitzung des Schwyzer Kantonsrates vom 22. November 2006 wurde das Postulat P 13/06 vom 11. November 2006 mit der Forderung eingereicht: «Eltern sollen ihre Kinder erziehen». Zur richtigen Zeit platzierte Bernhard Bueb sein «Lob der Disziplin» (2006) und verblieb in einer allgemeinen und süffigen Rhetorik, der man kaum widersprechen kann, weil sie persönliche Erfahrungen in extenso generalisiert. Dass der Applaus von der falschen Seite kommen kann, kalkuliert der Autor nicht ein. Die Entgegnung «Vom Missbrauch der Disziplin» (Brumlik, 2007) vermag nicht zu greifen, weil Bueb in der Liga von Bestsellern schreibt. Insofern spielen die beiden Publikationen in inkommensurablen Räumen. «Das Lehrer-Hasser-Buch» (Kühn, 2005) setzte der Krisenrhetorik eine weitere Spitze auf.

---

<sup>3</sup> Diese Ursachenkategorien in Leserbriefen werden nicht als Erklärung der Situation Schule in Zürich verstanden.

Welchen Beitrag kann das Reflexionspotenzial der *Allgemeinen Pädagogik* leisten? Im ersten Abschnitt wurde festgehalten, dass ein Nutzen darin bestehe, die Themen zu konkretisieren, kontextualisieren und in synchroner sowie diachroner Dimension zu analysieren.

Konkretisieren bedeutet, die genauen Umstände von Vorfällen in Erfahrung zu bringen, sie hinsichtlich der verschiedenen Akteure zu analysieren und mit allgemeinen Begriffen der Erziehungswissenschaft zu benennen. Es geht dabei um Erziehungsziele, Erziehungsmittel und -massnahmen, Unterrichts- und Schulqualität, Alterskohorte, Heterogenität usw. Die Kontextualisierung betrifft die Rahmenbedingungen, die Art der Schule, Lage, sozioökonomische Schichtung usw. Die synchrone Betrachtungsweise sucht Schulen mit vergleichbaren Strukturen und Rahmenbedingungen, um zu klären, wie sie ihre Qualität sichern. Mit welchen Massnahmen handhaben sie Konflikte, schulische Schwächen usw.? Da wird der Bezugsrahmen in Richtung empirische Forschung geöffnet. Es liegen Studien vor, die beispielhaft über konkrete Gewalt an Schulen berichten und darüber, wie dieser mit Massnahmen unter Berücksichtigung der Anspruchsgruppen begegnet wurde. Zum Beispiel z-proso «zipps: Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen» untersucht die individuellen, familiären, schulischen und nachbarschaftlichen Faktoren, die zur Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen beitragen. Mit geeigneten Interventionen werden Akteure in das Projekt integriert (Eisner, 2007). Ebenso gibt es konklusive Erfahrungen, Daten und Ergebnisse des Projektes QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) (QUIMS, 2006). Forschungsarbeiten zu Schulabsentismus geben Hinweise über dessen Ursachen und Folgen (Stamm, 2007, 2006a, 2006b). Ebenso kann empirisch verdeutlicht werden, dass Kinder und Jugendliche nicht generell schlimmer sind, dazu fehlt jegliche empirische Evidenz. Ohne konkrete Problemsituationen zu verharmlosen, gewaltbereite Jugendliche zu bagatellisieren oder Entwicklungsrisiken zu beschönigen, kann zur Kenntnis genommen werden, dass der weit grösste Teil der Jugendlichen ehrgeizig und werteorientiert ist (COCON, 2006; Reinders, 2004). In der diachronen Perspektive zeigt sich, dass Erziehung und Schule immer von Schwierigkeiten und Problemen begleitet wurden und dass Lehrpersonen, Schulen und Eltern Mittel und Wege fanden, sich zu arrangieren. Angefangen bei Platons *Politeia* (Platon, 1992), über Basedows *Elementarwerk* aus dem Jahre 1768 (Basedow, 1992), das davon berichtet, wie die Erziehenden sich davor fürchten, das Ruder könnte ihnen entgleiten, bis hin zu Pestalozzis *Stanserbrief* aus dem Jahre 1799 über den Umgang mit Kriegswaisen. Wer glauben will, Verwöhnung sei eine Neuerscheinung unserer Zeit, täuscht sich, denn Kant beklagte sich 1803 über Kinder, die mit «allzu grosser mütterlicher Zärtlichkeit in der Jugend geschont werden» (Kant, 1983, S. 698). Schulausschluss ist ein bekanntes Phänomen und wird nicht erst seit den Time-out-Schulen diskutiert (Hürlimann, 2006). *Disziplin* bekommt, verabschiedet man sich von Bestsellern, aus einer empirischen und historischen Perspektive eine beschämende Qualität (Kost, 1985). Bekannt ist, dass Schule und Lehrpersonen in der guten alten Zeit vielen Schülerinnen und Schülern das Leben unerträglich machten (Schohaus, 1930). Migration ist kein Problem, das



nur uns betrifft. Man möge sich kundig machen, wie Chicago und Los Angeles in den 20er-, 30er- und 40er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts damit umgegangen sind. Unter diesen Gesichtspunkten wird deutlich, dass sich die Schule als Ort des institutionalisierten Lernens in Zukunft mit verschiedenen Reformen zu beschäftigen hat, weil jede Zeit ihre eigenen Probleme zu bewältigen hat (Oelkers, 2007). Dies gilt unter der Voraussetzung, dass die Schule folgende Aufgabe zu erfüllen hat: «[...] die Vergesellschaftung von Lehren und Lernen in Institutionen, die spontane und unstete Formen der Erziehung und des Lehrens und Lernens in geplante und stabile transformiert» (Fend, 2006, S. 28).

## 2.2 Kindheit zwischen Kitsch und Kommerz

Heranwachsende bewegen sich in sehr unterschiedlichen Erwartungen. Einerseits sind sie niedlich und andererseits agieren sie als *mündige* Marktteilnehmende. Kitsch liegt insofern vor, als in dieser ästhetischen Form Sehnsüchte der Rückwärtsgerichtetheit des Menschen mit hohem Selbsttäuschungspotenzial freigelegt werden (Reichenbach, 2003). Die erzieherischen Folgen werden in der Öffentlichkeit pauschal als Wohlstandsverwahrlosung, Konsum-Kids, Verwöhnung oder als Unfähigkeit zum Verzicht abgehandelt. In Anlehnung an zentrale Topoi der historischen Reformpädagogik ab 1880, lässt sich in den vergangenen Jahrzehnten nachvollziehen, dass das pädagogische Grundpostulat der *Kindzentrierung* in der Entwicklung zur Kommerzkultur auf sehr ironische Weise realisiert wurde – nicht als Befreiung des Kindes aus der Macht historischer Autoritäten – sondern als Entwicklung des Kindes zum Konsumenten (vgl. Oelkers, 2004, 2002). Als Inaugurationsfigur einer *Pädagogik vom Kinde aus* zeigte sich Ellen Key überzeugt, dass «solange nicht jedes Kind sowohl dem Vater wie der Mutter gegenüber ganz dasselbe Recht hat, und beide Eltern jedem Kinde gegenüber ganz dieselbe Pflicht, ist noch nicht einmal der Grundstein zu der zukünftigen Sittlichkeit [...] gelegt» (Key, 1978, S.18). Diese vorgemalte Symmetrie findet in Montessoris Rekurs auf Emerson eine ausufernde Übertreibung, indem die Kindheit als ewiger Messias in die Arme der gefallenen Menschheit zurückkommt und bittet, in das Himmelsreich zurückzukehren (Montessori, 1954). Die öffentliche Erwartung gilt, dass Schwangerschaft glücklich mache und nicht anders sein könne (Schwanger, 2007). Wege zum Geschwisterglück sind organisierbar (Eltern, 2007). Nach dem Geniessen des Babys im Wochenbett steht den Heranwachsenden eine glückliche Kindheit bevor (Wir Eltern, 2007). Sollte sich solches nicht einstellen, stehen unzählige Erziehungsratgeber zur Verfügung, die eine glückliche Kindheit in Aussicht stellen – und wer eine glückliche Kindheit hatte, kann auch mit einer glücklichen Zukunft rechnen. Das implizieren vielfältige tiefenpsychologische Schulen, insofern Belastungen im aktuellen Leben ihre Wurzeln in früher Kindheit finden. Liegen solche nicht vor, steht einem zufriedenstellenden Leben Nichts im Wege. Antipädagogische Schriften fanden darin ihre Legitimation, Attraktivität und Marktpräsenz (Miller, 1980). Supernanny, als mediales Format von panem et circenses, findet weit mehr Zugang zur Öffentlichkeit als wissenschaftliche Abhandlungen. Vor wenigen Jahren wurde in Wahlslogans mit «Die Kinder sind unsere Zukunft» gepunktet. Im Jahre 2007 bekennt man sich von links bis

rechts zur Bekämpfung von gewalttätigen Jugendlichen. Erziehung ist ein öffentliches Thema.

Parallel zu dieser Entwicklung wurden genau diese Kinder und Jugendlichen zu einem Marktfaktor. Laut der Kids Verbraucher Analyse 2007 verfügen in Deutschland Kinder zwischen 6 und 13 Jahren hochgerechnet über ein Taschengeld von 1,53 Mrd. Euro, Geldgeschenke von 0,97 Mrd. Euro und Sparguthaben von 3,99 Mrd. Euro (KVA, 2007) – und das bei real sinkenden Löhnen. Durchschnittlich stehen den Kindern zwischen 6 und 9 Jahren pro Monat 14,44 Euro und zwischen 10 und 13 Jahren 29,68 Euro zur Verfügung. In der Studie von Manuel Eisner «Gewalterfahrungen von Jugendlichen» (Eisner, 2000), werden Summen bis maximal 250.- CHF als monatlich persönlich zur Verfügung stehendes Geld von Jugendlichen genannt. Laut KVA (2007) kleiden sich 59 bis 80% der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren wie es ihnen gefällt, ebensoviele entscheiden selbständig über die Zimmereinrichtung mit Kostenfolge. Figuren aus Filmen bilden eine Folie für Lifestyle von Schultaschen, Etais und Intimwäsche bis hin zu Zweirädern. Das mit *Kindheit* verbundene Erwartungskonstrukt impliziert, dass Erziehung für das Glück des Kindes besorgt sein soll (Oelkers, 2002). Mit der Steigerung der Kaufkraft der Kinder stieg das pädagogische Outsourcing: Institutionalisierte Nachhilfe, Kinderkarriereplanungen usw. (Oelkers, 2004). Dazu kommt, dass sich Kinder mit völlig neuen Medienformaten – weit weg von elterlichem und schulischem Beistand – zu arrangieren haben.

Bleibt nun die Frage, was die *Allgemeine Pädagogik* zu leisten vermag. Ohne die im oberen Abschnitt dargelegte systematische Vorgehensweise in den Dimensionen der Konkretisierung, Kontextualisierung und synchronen sowie diachronen Analyse vorzustellen, genügt es festzustellen, dass sich Kinder und Jugendliche heute in einem Raum höchst widersprüchlicher Erwartungen bewegen. Die öffentliche Erwartung wünscht sich pauschal eine glückliche Kindheit mit allen Versprechungen einer Pädagogik vom Kinde aus, Kinder, die *sich selbst* sind, sind leistungsstarke und erfolgreiche Kinder und ebenso eine disziplinierte Jugend. Genauso werden sie als mündige Kaufkraft umworben. In der Schule sind sie nicht als Kunden König, sondern haben Leistungserwartungen zu erfüllen, sich mit Leistungsdefiziten und kognitiven Differenzen und sozioökonomischen Disparitäten zu arrangieren. Lehrpersonen ist in dieser Ausgangslage kein einfaches Los beschieden und es wird verstehbar, weshalb sie viele Stellvertreterkonflikte auszutragen haben. Die systematische Reflexion der unterschiedlichen öffentlichen und privaten Erwartungen an Kinder und Jugendliche unter Beizug empirischer Forschung vermag den Lehrpersonen die Orientierung im pädagogischen Handlungsfeld zu erleichtern.

### 2.3 Kindheit in der Digitale<sup>4</sup>

In der Schweiz zeichneten sich 2003 unübersehbare Konturen einer Kluft im Medienzugang zwischen den sozialen Schichten ab (Marr, 2003). Das Bundesamt für Bildung und Technologie diagnostizierte 2004 eine digitale Spaltung und charakterisiert diese als internationales Phänomen (BBT, 2004). Der Bericht führt aus, dass die zielführende Nutzung der ICT eine Kulturtechnik neben den klassischen wie Lesen und Schreiben ist. Die Nutzung digitaler Medien nimmt in der Schweiz einen zunehmenden Stellenwert ein (SRG, 2004). Ein grosser Teil der Kinder (KIM-Studie, 2006) und Jugendlichen (JIM-Studie 2006) nutzt die neuen Medien wöchentlich bis täglich und lernt den Umgang mehrheitlich ausserhalb erwachsenenbetreuer Lernräume (PISA, 2004). Ca. 20% der Schulpflichtigen im Kanton Zürich lernen den Umgang mit Computern in der Schule, die andern daheim oder bei Kollegen (Bucher, 2004). Im Unterricht findet die Nutzung der Computer kaum systematisch statt (Petko, Mitzlaff & Knüsel, 2007). Gemäss einer Delphi-Studie besteht übereinstimmend die Einschätzung, dass die Nutzung der ICT zu einem verpflichtenden Bestandteil des Unterrichts werden wird (Petko & Frey, 2007). Laut KVA<sup>5</sup> (2007) besitzen in Deutschland 17% der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren einen eigenen Computer und 48% teilen ihn mit anderen Personen im Haushalt. Von diesen nutzen 64% das Internet. In dieser Alterskohorte besitzen über 2 Millionen ein Handy. Die technologische Entwicklung wird in die Richtung vermehrter Verbreitung mobiler Computer gehen, was bedeutet, dass Handys die Funktionen von Laptops und Desktopcomputern übernehmen werden (Petko & Frey, 2007). Die Informatisierung des Alltags (Ubiquitous Computing, Pervasive Computing usw.) vollzieht sich hinsichtlich Tempo und Art so, dass sie unserer Wahrnehmung weitgehend verborgen bleibt (Mattern, 2007).

Das Aufwachsen in der Digitale eröffnet verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ein weites Feld. Die Medienpädagogik beansprucht die Diskussion betreffend Medienkompetenz und Digital-Literacy. Die Sozialpsychologie wartet mit beachtenswerten Forschungsergebnissen zur Sozialstruktur in virtuellen Kommunikationen und Communities auf (Döring & Fellenberg, 2005; Döring, 2003, 1995). Philosophie und Psychologie diskutieren über Ethik, Identität und Realität in virtuellen Welten (Neuenhausen, 2004; Turkle, 1995, 2005; Welsch, 1998). Zu intergenerationellen Beziehungen in der Digitale gibt es mehrheitlich Spekulationen (Prensky, 2001; Tapscott, 1998).

Und was vernimmt man von der *Allgemeinen Pädagogik* von Bildung in der Digitale, vom Umstand, dass die junge Generation beinahe abgekoppelt von den Erwachsenen eine neue Kulturtechnik erlernt? Die Exegese des Pädagogischen Bezugs feiert Urständ als Proprium des Pädagogischen und geflissentlich wird ausgeblendet, dass die Relate in der Digitale in vollkommen neuen Medienformaten kommunizieren – und übrigens nicht schlechter kommunizieren als früher. Bis heute begnügen sich Schulen

---

<sup>4</sup> *Digitale* in Anlehnung an Glotz (2001).

<sup>5</sup> Kids Verbraucher Analyse

mit dem Verbot von Handys, um Happy-Slapping, Happy-Borning und Pornographie zu verhindern. In Schulleitbildern steht, es werde Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz gefördert und eines der zentralen Kommunikationsmittel der Informationsgesellschaft (Glotz, Bertschi & Locke, 2006) wird in den Schulranzen gesperrt. Die systematische Reflexion der unterschiedlichen öffentlichen und privaten Erwartungen an Kinder, Jugendliche, Erziehung und Bildung unter Bezug empirischer Forschung und eine synchrone sowie diachrone Perspektive vermögen den Lehrpersonen die Orientierung im pädagogischen Handlungsfeld zu sichern.

### 3. Ausblick

Die Leistungen der *Allgemeinen Pädagogik*, verlören ihre Legitimität im Rahmen des Studiums, gelänge es nicht, die Reflexion als Teil der berufsrelevanten Kompetenzen zu standardisieren und einer Überprüfung zu überantworten, die nicht als alltägliche Reflexionskompetenz verwässert werden kann. Die *Allgemeine Pädagogik* muss im Rahmen des Studiums an Pädagogischen Hochschulen einen substantziellen Beitrag zur Realisierung der Standardfelder leisten (Oser & Oelkers, 2001), und sie muss einen wahrnehmbaren Beitrag zur Lösung von erzieherischen Problemen leisten.

Nachfolgend wird auf die Standardfelder der Pädagogischen Hochschule Thurgau Bezug genommen (PHTG, 2006/2007). Aufgrund der oben geführten Argumentation über das Potenzial der *Allgemeinen Pädagogik* können im Minimum zwei Standardfelder benannt werden:

#### 6. Kommunikation

Lehrerinnen und Lehrer kommunizieren im Berufsfeld verständlich und effizient mit einzelnen Lernenden, mit Klassen und Gruppen. Sie kommunizieren im Kollegium und dessen Teams, mit Fachpersonen, Eltern, Behörden und in der Öffentlichkeit. Sie nutzen personale, didaktische und mediengestützte Kommunikationstechniken und wenden die Gesprächsformen kontext-, adressatengerecht und aufgabenspezifisch an. Lehrerinnen und Lehrer fördern die Kommunikation und Zusammenarbeit innerhalb von Klasse und Schulhaus, im weiteren schulischen Umfeld und innerhalb ihrer Berufsgruppe.

#### 10. Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie

Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass die Schule in einem Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie steht. Sie verstehen, dass die Schule Teil eines gesamtgesellschaftlichen Systems ist und leiten daraus ihr professionelles Handeln ab. Sie pflegen die Zusammenarbeit innerhalb dieser Systeme und verfolgen dabei das Ziel, das Lernen und Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. (PHTG, 2006/2007)

Die in Aussicht gestellte Klärung über Bedeutung und Nutzen der *Allgemeinen Pädagogik* im Rahmen des Lehramtsstudiums legte aus pragmatischer Absicht offen, dass allein bei der Diskussion der ausgewählten Themen gute Dienste geleistet werden können, um die professionelle Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen im beruflichen Handlungsfeld zu sichern. Damit leistet die *Allgemeine Pädagogik* einen Beitrag zur Lösung von Fragen und Problemen. Dies kann sie – vorausgesetzt,

sie beachtet den Kontext institutionalisierter Erziehung und Bildung und kultiviert die ihr eigene historische Perspektive sowie die synchrone Sicht auf Themen der öffentlichen Diskussion unter Berücksichtigung empirischer Forschung im internationalen Feld. Die *Allgemeine Pädagogik* leistet einen Beitrag zur Realisierung von mindestens zwei Standardfeldern und kann somit im Curriculum des Lehramtsstudiums verortet werden.

## Literatur

- Adam, K.** (2002). *Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen*. München: Propyläen
- Basedow, J. B.** (1972). Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a. Hrsg. v. Th. Fritzsch. Dritter Band. M. e. Einl. v. H. Gilow. Repr. Nachdr. Hildesheim/New York (14.09.07).
- BBT** (2004). *Digitale Spaltung in der Schweiz. Bericht zuhanden des Bundesrates*. Redaktion: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.
- Brumlik, M.** (Hrsg.). (2007). *Vom Missbrauch der Disziplin, Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim: Beltz.
- Bucher, P.** (2004). *Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Pestalozzianum.
- Bueb, B.** (2006). *Lob der Disziplin, eine Streitschrift*. Berlin: List.
- COCON** (2006). *COCON Competence and Context Schweizer Befragung von Kindern und Jugendlichen* www.cocon.unizh.ch/images/download/ForschungsergebnisseZusf.pdf (14.09.07).
- Döring, N.** (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N.** (1995). *Isolation und Einsamkeit bei Netznutzern? Öffentliche Diskussion und empirische Daten*. <http://sites.inka.de/bigred/misc/netz+einsamkeit.txt> (14.09.07).
- Döring, N. & Fellenberg, F.** (2005). Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning. In D. Miller (Hrsg.), *E-Learning, eine multiperspektivische Standortbestimmung* (S. 134–155). Bern: Haupt.
- Eisner, E.** (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Eisner, M.** (2007). *Zürcher Integrations- und Präventionsprojekt zipped Ergebnisse bestätigen Modell RADDAR*. [www.nfp52.ch/files/download/Medienmitteilung\\_Eisner\\_070510.pdf](http://www.nfp52.ch/files/download/Medienmitteilung_Eisner_070510.pdf) (14.09.07).
- Eltern** (2007). Die besten Wege zum Geschwisterglück. *Eltern* 04/2007.
- Fend, H.** (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glötz, P.** (2001). *Von Analog nach Digital. Unsere Gesellschaft auf dem Weg zur digitalen Kultur*. Frauenfeld: Huber.
- Glötz, P., Bertschi, S. & Locke, C.** (2006). *Daumenkultur. Das Mobiltelefon in der Gesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Herzog, R.** (1997). Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum am 5.11.1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. <http://www.ggg-nrw.de/Lager/Herzog9711.html> (14.09.07).
- Hürlimann, W.** (2006). *Der Schulausschluss in Schweizer Volksschulen im 20. Jahrhundert*. [www.nfp51.ch/files/schulausschluss20.pdf](http://www.nfp51.ch/files/schulausschluss20.pdf) (14.09.07).
- Hurrelmann, K.** (2006). *Interview vom 19.10.2006*. [www.zeit.de/2006/43/Interview-Hurrelmann?page=3](http://www.zeit.de/2006/43/Interview-Hurrelmann?page=3) (14.09.07).
- JIM-Studie** (2006). *Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*: [www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie\\_2006.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf) (14.09.07).

- Kant, I.** (1983). Über Pädagogik. In I. Kant (1983), *Werke in zehn Bänden*. (Band 10, zweiter Teil). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Key, E.** (1978). *Das Jahrhundert des Kindes* (1. Ausgabe 1902). Königstein/Ts: Athenäum.
- KIM-Studie** (2006). *Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger*. www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf06/KIM2006.pdf (14.09.07).
- Kraus, J.** (1998). *Spass Pädagogik, Sackgassen deutscher Schulpädagogik*. München: Universitas.
- Kühn, L.** (2005). *Das Lehrer-Hasser-Buch, eine Mutter rechnet ab*. München: Knaur.
- KVA** (2007). *Kids Verbraucher Analyse*. Egmont: EHAPA Verlag.
- Marr, M.** (2003). *Soziale Differenzen im Zugang und in der Nutzung des Internet. Aktuelle Befunde aus der Schweiz*. www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19\_MarrMirko.html (14.09.07).
- Mattern, F.** (Hrsg.) (2007). *Die Informatisierung des Alltags, Leben in smarten Umgebungen*. Berlin: Springer.
- Miller, A.** (1980). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Montessori, M.** (1954). *Das Kind in der Familie*. Stuttgart: Verlag Ernst Klett.
- Oelkers, J.** (2002). *Erziehung als Verhandlung*. www.uni-koblenz.de/~odsleis/boppard/oelkers.pdf (14.09.07).
- Oelkers, J.** (2003). *Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?* www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/132\_PraktikumslehrerVol.II.pdf (14.09.07).
- Oelkers, J.** (2006). Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (2), 192–214.
- Oelkers, J.** (2007). *Warum brauchen wir ständig Reformen in der Erziehung?* www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/266\_SeniorenUni.pdf (14.09.07).
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Petko, D. & Frey, A.** (2007). *ICT in Primarschulen im Jahr 2020, Ergebnisse einer Delphi-Befragung*. www.schwyz.phz.ch/seiten/dokumente/IMS\_2007\_ICT\_in\_Primarschulen\_Delphi.pdf (14.09.07).
- Peto, D., Mitzlaff, H. & Knüsel, D.** (2007). *ICT in Primarschulen, Expertise und Forschungsübersicht*. www.schwyz.phz.ch/seiten/dokumente/IMS\_2007\_ICT\_in\_Primarschulen\_Expertise.pdf (14.09.07).
- PHTG Pädagogische Hochschule Thurgau** (2007). *Studienführer 2006/2007*. http://www.phtg.ch/fileadmin/user\_upload/Dokumente/PL/Studienführer%202007\_08%20%28A5%29.pdf (14.09.07).
- PISA-Konsortium Deutschland** (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prensky, M.** (2001). *Digital Natives Digital Immigrants*. www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (14.09.07).
- QUIMS** (2006). *Qualität in multikulturellen Schulen*. www.vsa.zh.ch/file\_uploads/bibliothek/k\_531\_UmsetzungneuesVSG/k\_552\_Unterstützungsmateria/k\_576\_Qualittinmultikultur/2984\_0\_vsa\_quims\_print.pdf (14.09.07).
- Rehfus, W.D.** (1995). *Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt. Die Fehler von gestern und die Aufgaben von morgen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reichenbach, R.** (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), 775–789.
- Reichenbach R.** (2004). «Aktiv, offen und ganzheitlich»: Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. *Paraplui: Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr.19. http://paraplui.de/archiv/worte/paedagogik/ (14.09.07).
- Reinders, H.** (2004). *Mannheimer Studie zeigt: Ausbildung, Fairness und Sparsamkeit vorrangig/ Soziales Verhalten wird von Gleichaltrigen gelernt, nicht von den Eltern*. www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/86546/ (14.09.07).
- Schohaus, W.** (1930). *Schatten über der Schule*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schwanger** (2007). *Hurra, ich bin schwanger*. Sonderheft von «Leben und erziehen».
- SRG** (2004). *Die Mediennutzung von Kindern in der Schweiz – gemessen und erfragt*. www.publisuisse.ch/media/pdf/research/zielgruppen/de/14228-Die\_Mediennutzung\_von\_Kindern\_-\_SRG\_Studie\_2004.pdf (14.09.07).

- Stamm, M.** (2006a). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), 285–303.
- Stamm, M.** (2006b). Null Bock auf Schule. *Neue Zürcher Zeitung, Zeitfragen*, 16./17. Dezember, S. 73.
- Stamm, M.** (2007). Schulabsentismus: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. *Die Deutsche Schule* (1), 50–61.
- Tapscott, D.** (1998). *Net Kids, Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: Gabler.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 101–109.
- Turkle, S.** (1995). *Life on the screen, Identity in the age of the internet*. New York: Simon and Schuster.
- Turkle, S.** (2005). *The Second Self, Computers and the Human Spirit*. Cambridge: MIT Press.
- Welsch, W.** (1998). «Wirklich» Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien, Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (S. 169–212). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wir Eltern** (2007). So können Sie Ihr Baby geniessen. Was ist eine glückliche Kindheit? *Wir Eltern*, 4.

## Autoren

- Damian Müller**, Dr., Wissenschaftlicher Oberassistent am Pädagogischen Institut, Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Thurgau PHTG in Kreuzlingen.
- Jürgen Oelkers**, Prof. Dr., Ordinarius für Allgemeine Pädagogik am Pädagogischen Institut, Allgemeine Pädagogik, der Universität Zürich.



## Erziehungswissenschaftliches Berufswissen: ein alternativer Traditionsstrang der (Primar-)Lehrerbildung in Genf

Rita Hofstetter und Bernard Schneuwly

**Der nachfolgende Beitrag zeigt anhand des Beispiels der Primarlehrerausbildung in Genf, dass es diesbezüglich in der Schweiz einen hauptsächlich auf erziehungswissenschaftliches und nicht pädagogisches Berufswissen ausgerichteten Traditionsstrang gibt. Die Geschichte der Genfer Lehrerbildung wird in diesem Zusammenhang in vier Stationen dargestellt: (1) Programmatik und institutionelle Begründung der Ausbildung, (2) ihre frühe Teil-Universitarisierung, (3) die Radikalisierung der Programmatik und schliesslich (4) die vollständige Eingliederung der Primarlehrerausbildung in die Universität. In diesem Entwicklungsprozess sind die Erziehungswissenschaften – in einem weiten empirischen Sinn aufgefasst – stets Referenzdisziplin der Lehrerausbildung, was einerseits ihren Platz im Gefüge der Disziplinen mitbestimmt und andererseits Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Gymnasial- bzw. Sekundarlehrer- und Primarlehrerausbildung hat.**

Warum «pädagogisches Berufswissen»? Und warum nicht «erziehungswissenschaftliches Berufswissen»? Dies ist die polemische Ausgangsfrage unserer historischen Beschreibung eines bestimmten Traditionsstrangs der Lehrerausbildung in Genf. Der nachfolgende Beitrag setzt denn auch genau an diesem Punkt an: Auf was für Berufswissen wird in der Frage verwiesen? Wie wird es von wem produziert? Welches sind seine Bestandteile? Wie veränderte es sich diachron betrachtet, also über die letzten Jahrzehnte hinweg? Wir werden uns an dieser Stelle, dem Themenkonzept dieser BzL-Nummer entsprechend, auf dasjenige Wissen konzentrieren, das weder fachwissenschaftlicher noch fachdidaktischer Natur ist.

Tatsächlich wäre aber bereits diese Unterscheidung zu hinterfragen, da ohne Weiteres angenommen wird, dass fachdidaktisches Wissen sich von pädagogischem oder erziehungswissenschaftlichem Wissen in bedeutsamer Weise unterscheidet. Im selben Zusammenhang könnte allgemeiner auch das mittlerweile ein Jahrhundert alte Dreierschema von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen – es findet sich zum Beispiel bereits im *Certificat d'aptitude pour l'enseignement secondaire* (CAPES) von 1907 für Sekundarlehrpersonen in Naturwissenschaften in Genf – hinterfragt werden, das durch Shulman (1987) zu wissenschaftlicher Ehre gekommen ist und das sich heute, wie Baumert und Kunter (2006, S. 482) festhalten, praktisch durchgesetzt hat. Wir werden im Fazit unserer Ausführungen kurz auf diesen Punkt zurückkommen.



Aus Platzgründen sowie um der klareren Darstellung der These willen, ist unser Beitrag in zweierlei Hinsicht beschränkt. Wir beschreiben erstens nur das Genfer Modell, das uns für die Frage des erziehungswissenschaftlichen Berufswissens besonders anschaulich zu sein scheint.<sup>1</sup> Und zweitens thematisieren wir nur die Primarlehrerausbildung, da das Verhältnis zwischen den Erziehungswissenschaften und der Sekundar-/Gymnasiallehrerausbildung<sup>2</sup> äusserst komplex ist. In Genf war Letztere bis ungefähr 1940 – zumindest was Erziehungswissenschaften, Pädagogik und Psychologie angeht – universitär angelegt und zudem identisch mit der Primarlehrerausbildung. Erst dann wurde sie «entuniversitarisiert», unter anderem deshalb, weil sie zu stark erziehungswissenschaftlich orientiert war.<sup>3</sup>

Unsere Form der Argumentation ist hauptsächlich historisch beschreibend bzw. rekonstruierend konzipiert. Die Tatsache, dass ein anderes Modell des Verhältnisses zwischen Berufswissen und Lehrerbildung besteht, scheint uns in der Tat, im Kontext dieser Nummer, genügend aussagekräftig, um eingeschliffene Argumentationsweisen aufzuweichen. Wir werden dazu am Schluss kurze theoretische Hinweise liefern. Im Folgenden nun aber zuerst die schematisch dargestellte, unter dem Aspekt des erziehungswissenschaftlichen Berufswissens betrachtete Geschichte der Genfer Primarlehrerausbildung.

### **1. Die Programmatik einer erziehungswissenschaftlichen (Primar-)Lehrerausbildung und die institutionelle Grundlegung ihrer Möglichkeit (1905 bis 1927/33)**

Im Kontext einer internationalen Bewegung (unter anderem unter direktem Einfluss von Binet in Frankreich, Meumann in Zürich und später Hamburg sowie Dewey in Chicago), gründete Edouard Claparède 1905 innerhalb der *Société pédagogique genevoise*, dem Genfer Lehrerverein, eine «Groupe pour l'étude psychologique de l'enfant». Er begründete diesen Schritt im Bulletin des Vereins damit, dass «die Vorgehensweisen der alten Pädagogik den Methoden Platz machen sollen, die auf der pädagogischen Psychologie beruhen» (1905a, p. 69). Für die Gruppe schrieb Claparède auch sein Standardwerk «Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale» (1905b), dessen suggestiver Titel den anzustrebenden Inhalt des Berufswissens einer Lehrperson aus seiner

<sup>1</sup> Im Band von Hofstetter und Schneuwly (2007, unter Mitarbeit von Cicchini, Lussi, Criblez & Späni), der bald auf Deutsch erscheinen wird, finden sich Beschreibungen der Entwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaften vor dem Hintergrund der Lehrerbildung in Lausanne, Fribourg und Neuchâtel (aber auch Basel, Bern und Zürich) sowie ein Aufsatz über das Verhältnis von Lehrerbildung und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften in der Schweiz (vgl. Lussi & Criblez, 2007).

<sup>2</sup> Sekundar- und Gymnasiallehrer haben dieselbe Ausbildung.

<sup>3</sup> Die Gründe der «Entuniversitarisierung» dieser Ausbildung in Genf werden in Hofstetter, Schneuwly, Cicchini und Lussi (2004) thematisiert.

Sicht bereits zum Ausdruck kommen liess. Dies war der Ausgangspunkt einer langen Arbeit am Aufbau eines Netzwerks von Lehrpersonen, Inspektorinnen, Schulleitern und Universitätsprofessoren, die 1912 zur Gründung des *Institut Jean-Jacques Rousseau – Ecole des sciences de l'éducation* führte. Die Ziele wie auch das Zielpublikum dieses privaten Instituts werden in Claparèdes (1912) programmatischem Text «Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond» aufs Genaueste beschrieben (vgl. auch Bovet, 1912):

- Es geht nicht darum, eine *Ecole normale* (Lehrerseminar) zu gründen, sondern eine Institution, in der erziehungswissenschaftliche Forschung betrieben – Claparède verweist dabei auf Studien, die «die Kontrolle neuer pädagogischer Methoden oder die Wirksamkeit einer speziellen Behandlung zum Gegenstand haben [... und], eher psychologisch, die Kenntnis der kindlichen Mentalität» (Claparède, 1912, S. 27) – und die Lehrerausbildung auf eine wissenschaftliche Basis gestellt wird.
- Diese Ausbildung ist notwendigerweise pluridisziplinär angelegt und beinhaltet experimentelle Pädagogik und Kinderpsychologie, aber auch Soziologie, Recht, Medizin und Biologie.<sup>4</sup>
- Überdies umfasst die Lehrerausbildung die Befähigung zu eigener Forschung: «Diejenigen, oder ein Teil derjenigen, die als Erzieher oder Lehrer nahe beim Kinde sind, sollen an der Sammlung von Daten und ihrer Kontrolle teilhaben, nach den Regeln der wissenschaftlichen Methoden [...] oder gar selbst Forschungen über klar bestimmte Fragen führen» (S. 22).
- Die Ausbildung erfolgt gemäss den Prinzipien der *éducation fonctionnelle* immer auf der Grundlage selbstgesteuerter Tätigkeit der Studierenden.

Claparèdes Institut entwickelte sich bestens: Die Studierendenzahlen stiegen und verschiedene ans Institut angeschlossene Institutionen ermöglichten sowohl praktische Ausbildung als auch konkrete Forschung, namentlich das *Maison des Petits*, eine auf reformpädagogischen Ideen aufgebaute Schule für Kinder bis zur 2. Primarschulklasse, sowie eine psychopädagogische Beratungsstelle, eine experimentelle Klasse für Sonderpädagogik und ein Berufsorientierungsinstitut. Das Institut wurde zu einer international anerkannten Einrichtung, die 1924 beispielsweise den Kongress der *Ligue internationale de l'éducation nouvelle* (LIEN) in Locarno organisierte oder 1925 für die Gründung des *Bureau international de l'éducation* verantwortlich zeichnete. Alles in allem also eine äusserst aktive Stätte reformpädagogischen Arbeitens, Experimentierens und Forschens.

Um die Bedeutung des Instituts für die Lehrerbildung besser nachvollziehen zu können, müssen zunächst noch einige kontextuelle Fakten angefügt werden. Genf kennt keine spezifische Institution für Lehrerbildung. Lehrpersonen werden nach der Matura – die pädagogisch ausgerichtet sein kann – in einem Praktikum ausgebildet, das von *cours normaux* (Methodologiekursen) und *cours spéciaux* (Spezialkursen in verschiedenen

---

<sup>4</sup> Daher die Bezeichnung «sciences de l'éducation», an deren Pluralform wir auch im Deutschen festhalten.

Gebieten wie Kinderpsychologie oder Grammatik, die oft von Universitätsprofessoren durchgeführt werden) begleitet wird. Das Institut wurde ab den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts immer stärker in diese Ausbildung mit einbezogen, zuerst in diejenige von Sonderschullehrerinnen und -lehrern, später auch in diejenige aller anderen Primarlehrpersonen. Dazu kommt, dass sich der Pädagogikprofessor Albert Malche, seines Zeichens zugleich Direktor des Erziehungsdepartements, aktiv für eine universitäre Bildung der Lehrerinnen und Lehrer einsetzte. Er unterrichtete selbst am Institut, vertrat eine «soziale und empirische» Pädagogik und machte sich für eine Reform der Schule im Sinne der *éducation nouvelle* stark. Verallgemeinernd kann festgehalten werden, dass die kantonale Schulverwaltung das Institut für eine hochstehende, wissenschaftlich ausgerichtete Lehrerbildung nutzte und diese gleichzeitig mit Schulreformen zu koppeln verstand. Ein Indiz dafür manifestiert sich unter anderem darin, dass für den Direktor des Instituts, Pierre Bovet, 1920 an der Universität ein zweiter pädagogischer Lehrstuhl in experimenteller Pädagogik geschaffen wurde.

Die Primarlehrerschaft in Genf kämpfte seit spätestens 1870 für eine universitäre Ausbildung und bekräftigte dieses Anliegen durch eine aktive, auch finanzielle Unterstützung des Instituts. Dieses Engagement erklärt sich sowohl durch die Forderung nach einem höheren, durch wissenschaftliche Bildung erlangbaren sozialen Status als auch durch die dezidiert und offiziell angestrebte Ausrichtung auf die *éducation nouvelle*, die sich stark auf wissenschaftliche Argumentation stützt. Wissenschaftler und Lehrpersonen trafen sich in der Folge (auch institutionell) im Lehrerverein, der dem Direktor des Instituts schliesslich sogar einen Sitz im Vorstand anbot.

Damit waren die institutionellen und ideologischen Voraussetzungen geschaffen, um eine vom traditionellen Lehrerseminar abweichende Lehrerausbildung zu etablieren; dies sowohl formal als auch – und diese Seite interessiert uns hier besonders – inhaltlich. Erziehungswissenschaftliches Wissen stand bereit und war zum Teil schon in die Ausbildung integriert. Noch aber waren Systematisierung und Institutionalisierung zu bewerkstelligen.

## **2. Semi-universitäre Ausbildung der Primarlehrpersonen und erziehungswissenschaftliches Berufswissen (1933 bis 1970er-Jahre)**

Der für diese Prozesse Verantwortliche sollte schliesslich Robert Dottrens werden, der für diese Rolle bestens qualifiziert war: Doktor der Erziehungssoziologie; Studienaufenthalt in Wien, um die dortige Schulreform präzise kennen zu lernen; Studienreisen nach Hamburg und zu Decroly in Brüssel. Er war ein profunder Kenner der Lehrerbildung in Europa und ein vehementer Verfechter einer universitären, auf wis-

senschaftlicher Basis aufgebauten Primarlehrerausbildung.<sup>5</sup> Das *Institut des sciences de l'éducation* war dafür die ideale Stätte. Dottrens verfocht diese akademische Konzeption sowohl aus pädagogischen, ökonomischen wie auch sozialen Gründen:

Libérale Karrieren werden immer komplexer und verlangen eine immer längere Ausbildung. [...] Als wir noch jung waren und zum Arzt gingen, empfing er uns in einem Raum, der sich kaum von einem in unserer Familie unterschied. Heute treten wir in eine kleine medizinische Fabrik ein. Die bescheidenste Behandlung braucht eine Maschine. Der Arzt wurde zum Mechaniker, Physiker, Elektriker, genau wie der Architekt auch Ingenieur wurde und der Lehrer Psychologe, Moralist und Soziologe werden muss. Es kann keineswegs darum gehen, eine rein utilitaristische Ausbildung der zukünftigen Lehrer anzustreben. Die soziale Funktion des Lehrers bedingt, dass er reine Bildung besitzt, die seine tägliche pädagogische Praxis weit übertrifft, um seine Verpflichtungen eingehen zu können. Die Aufgabe des Erziehers in der Schule und in der heutigen Gesellschaft ist es, gemäss den Prinzipien der Psychologie und der wissenschaftlichen Pädagogik, und auch gemäss den Resultaten der Sozialwissenschaften, die Fähigkeiten aller Kinder, die ihm anvertraut sind, zu entwickeln. (Dottrens, 1985, S. 32–33)

Unter Dottrens Leitung baute Genf mit der Unterstützung von anerkannten Wissenschaftlern und Pädagogen (unter anderem Bovet, Claparède und Piaget) schliesslich eine Institution auf, die Primarlehrpersonen auf der Tertiärstufe semi-universitär ausbildete. 1933 ratifizierte ein Reglement die *Études pédagogiques à l'enseignement primaire* (EPEP). Ihr Aufbau gestaltete sich wie folgt:

- Die im engeren Sinne berufliche Ausbildung – Praktika, Methodologie und Didaktik, Klassenführung – geschah unter der Leitung der EPEP. Sie dauerte zwei Jahre (1. und 3. Jahr) und fand in verschiedenen, der Institution angeschlossenen Schulen und Klassen statt, die gemäss den Prinzipien der *éducation nouvelle* unterrichteten (oder zumindest unterrichten sollten).
- Die theoretische Berufsausbildung – Kinder- und Entwicklungspsychologie, experimentelle Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, allgemeine Didaktik, Einführung in Forschungsmethoden, Soziologie, Hygiene und weitere Gebiete der Medizin – wurde im *Institut des sciences de l'éducation* angeboten. Es handelte sich dabei um eine universitäre Ausbildung, die mit einem *certificat* abgeschlossen wurde, das für den erziehungswissenschaftlichen Teil äquivalent mit demjenigen der Gymnasial- und Sekundarlehrpersonen war.

### 3. Reformierte Programmatik und die Ermöglichung ihrer Umsetzung (1970er-Jahre bis 1996)

Ende der 1960er-Jahre wurde das *Institut des sciences de l'éducation* in *Ecole de psychologie et des Sciences de l'éducation* (EPSE) umbenannt. Ihre erziehungswissenschaftliche Sektion wurde von Michael Huberman, einem jungen amerikanischen Forscher aus Harvard und Princeton, gründlich umgebaut. Dies geschah im Kontext des tiefgreifenden Wandels der Schulstrukturen auf internationaler Ebene in die Richtung

<sup>5</sup> Seine Schriften setzen sich unter anderem mit der Wiener Schulreform (1927), der universitären Lehrerausbildung in Europa (1928) und der Ausbildung in Pädagogik an Schweizer Universitäten (1932/1933) auseinander.

einer Demokratisierung der Erziehung und einer daraus resultierenden Notwendigkeit einer höheren Qualifizierung der Erziehungsberufe. Dank Hubermans Initiativen und einer starken und konkordanten Zusammenarbeit mit der Genfer Schuladministration, die umfassende Schulreformen in Gang setzte und zudem auf Forschung angewiesen war, wurde die *Ecole* 1975 als siebte Fakultät der Universität angeschlossen. In seinem Plädoyer für die Umwandlung zur Fakultät argumentierte Huberman wie folgt:

In anderen westeuropäischen und nordamerikanischen Ländern gleicht sich die berufliche und wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer derjenigen des Arztes an. In Genf [...] wäre es angemessen, die ganze Grundausbildung der Lehrer auf universitäre Ebene zu heben, die professionellen Lücken der Lehrer und Kader durch ein Fortbildungskonzept auf universitärer Ebene zu schliessen, und die pädagogischen Inhalte der [ausseruniversitären; RHBS] Grundausbildung der Gymnasial- und Sekundarlehrer zu verbessern. Die Erneuerung der öffentlichen Ausbildung in Genf beruht zu einem grossen Teil auf dem Anforderungsniveau und der wissenschaftlichen Qualität der Institutionen, in denen die Lehrer und die Kader ausgebildet werden.<sup>6</sup>

Die gänzliche «Universitarisierung» der Grundausbildung der Lehrpersonen konnte zwar nicht durchgesetzt werden. Aber Huberman gelang es immerhin, Studienbedingungen zu schaffen, die den Zugang zu universitärer Ausbildung erleichterten (Vorlesungen nach Schulschluss und am Abend, Kreditsystem für Vorlesungen und Seminare), was hunderte von Lehrpersonen aus der ganzen Westschweiz anzog. Und er schaffte es überdies, die nötigen Mittel zu generieren, um aus Europa, Kanada und den USA Forschende aus verschiedenen Richtungen und Disziplinen in die Schweiz holen zu können und auf diese Weise ein Konzept pluraler Erziehungswissenschaften in einer Institution umzusetzen, die ganz auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Kader ausgerichtet war.

Ausgehend von diesen Initiativen entwickelte sich im Bereich der Erziehungswissenschaften somit ein äusserst differenziertes Angebot. Die erziehungswissenschaftliche Sektion vergrösserte sich von vier Professuren im Jahre 1970 auf fünfzehn im Jahre 1995. Parallel zu diesem Ausbau erfolgte auch eine inhaltliche Verschiebung (vgl. Tabelle 1). 1975 gab es fünf Professuren, die mit Pädagogik, inklusive Psychopädagogik, befasst und inhaltlich allgemein ausgerichtet waren. Alle diese Professuren verschwanden jedoch im Laufe der Zeit<sup>7</sup> und machten einer Spezialisierung Platz, die zum Teil thematisch, zum Teil disziplinär (Geschichte, Soziologie, Psychologie, Ökonomie) geprägt war. Diese Entwicklung lässt sich heute wie folgt erklären: Da sich der Begriff «Pädagogik» nicht auf differenzierte Felder bezieht, waren die Inhaber der entsprechenden Lehrstühle «Allrounder», die sich in verschiedenen Disziplinen auskannten und zugleich ganz allgemein die Lehre in Pädagogik zu vertreten hatten. Diese Differenzierung bzw. Spezialisierung vertiefte und erweiterte zwar den Bereich der

<sup>6</sup> Von Huberman für die EPSE redigierter Rapport vom 27. November 1973, S. 10–11. Archives de l'Université de Genève, 1984/16/11.

<sup>7</sup> «Psychopédagogie» («de la langue maternelle» und «des sciences») wird 1985 in «didactique» umbenannt.

Tabelle 1: Professuren an der erziehungswissenschaftlichen Sektion der Universität Genf 1975–2005

	1975-84	1985-94	1995-05
<b>Pédagogie générale</b>			
Pédagogie et psychologie de la petite enfance	■		
Pédagogie	■	■	
Pédagogie comparée et planification de l'enseignement	■	■	
Psychopédagogie	■		
Pédagogie expérimentale	■	■	
Evaluation et formation	■	■	
Analyse des processus d'enseignement	■	■	
Philosophie de l'éducation	■		
Anthropologie de l'éducation	■		
Psychopédagogie de la langue maternelle	■	■	
Education et adultes et processus de formation	■	■	
Psychopédagogie des sciences	■		
Education et développement de l'enfant	■	■	
Philosophie et histoire de l'éducation	■		
Education spéciale	■	■	
Apports des théories psychanalytiques au champ éducatif	■	■	
Approches interculturelles de l'éducation	■	■	
Didactiques et interactions sociales	■	■	
Sociologie de l'éducation	■	■	
Didactique des mathématiques	■	■	
<b>Pratiques de formations et institutions de formation</b>			
Didactique des langues			■
Pluralité des langues et des cultures à l'école			■
Didactique des sciences sociales et humaines			■
Analyse des pratiques			■
Construction sociale de la connaissance et démarches de formation			■
Histoire de l'éducation			■
Microanalyse de l'enseignement et apprentissage en contexte			■
Education spéciale et petite enfance			■
Planification de l'éducation			■
Processus de formation des adultes			■
Sociologie de l'éducation			■
Développement, apprentissage et intervention en situations scolaires			■
Alternance théorie - pratique en formation des enseignants			■
Approche sociohistorique des rapports entre professionnalisation, savoirs et formation			■
<b>Didactique du français et formation des enseignants</b>			■

Ordentliche Professuren ■  
 Andere Professuren ■

Forschung sowie die Ausrichtung der Lehre, zog jedoch den möglichen Nachteil einer Isolierung der Inhalte nach sich.

Wie dem auch sei, eine neue Situation war geschaffen. Gleichwohl verlief die Lehrerbildung aber immer noch nach dem Modell von 1933, das jedoch bald darauf in eine grosse Krise geraten sollte, unter anderem, weil es sowohl universitär als auch nicht-universitär konzipiert war, was die Verbindung zwischen praktischer und theoretischer Ausbildung äusserst schwierig gestaltete. 1993 wurde schliesslich der Beschluss gefasst, die Primarlehrerbildung ganz an die Universität zu verlegen: Dottrens Traum – und damit derjenige vieler anderer – ging in Erfüllung. Was aber beinhaltet nun das erziehungswissenschaftliche Berufswissen, auf das eine Primarlehrperson notwendigerweise zurückgreifen können sollte? Was wurde aus der Palette der vielen

disziplinären Optionen ausgewählt? Was kam neu dazu? In Bezug auf die letzte Frage steht eines zumindest fest: Pädagogisches Wissen im traditionellen Sinn konnte es nicht sein; dieses war nämlich bereits seit einiger Zeit verschwunden.

#### 4. Universitäre Primarlehrerausbildung und erziehungswissenschaftliches Berufswissen (1996 bis heute)

Die Umsetzung des neuen Modells wurde von einer Pilotgruppe unter der Leitung von Philippe Perrenoud und Mireille Cifali in die Wege geleitet, die ihr Vorhaben wie folgt skizziert: «Wir versuchen einen kompletten Ausbildungsgang in Erziehungswissenschaften zu schaffen, der zugleich universitär und professionell ist, der direkt sowohl zum Doktorat und anderen Nachdiplomstudien als auch zur sofortigen und autonomen Praxis im Primarlehrerberuf führt» (Perrenoud, 1996, S. 78). Die Umsetzung dieser Absicht konkretisiert sich in Form eines vierjährigen Lizentiats<sup>8</sup>, das die üblichen Grundkenntnisse für ein erziehungswissenschaftliches Lizenziat sowie die professionellen Kenntnisse des Lehrerberufs vermittelt. Erziehungswissenschaftliches (Berufs-) Wissen wird dabei in drei Formen angeboten:

- Im ersten, propädeutischen Jahr befassen sich alle Studierenden in Erziehungswissenschaften – insgesamt etwa 300 – mit je fünf Fächern aus Angeboten in den beiden Bereichen «Probleme der Erziehung und Ausbildung» und «Disziplinäre Forschungsansätze».<sup>9</sup> Daneben absolvieren sie ein Praktikum und ein Seminar, das in wissenschaftliches Arbeiten (Lesen und Schreiben von wissenschaftlichen Texten) einführt.
- Während der drei darauffolgenden Jahre belegen die 100 Lehrerstudierenden, die nach dem ersten Jahr selektioniert werden, mindestens sechs Kurse in Erziehungswissenschaften inklusive Fachdidaktik, wobei sie aus einer Liste von mehr als 30 Vorlesungen und Seminaren aus verschiedensten erziehungswissenschaftlichen Forschungsbereichen und allen relevanten Fachdidaktiken auswählen können.<sup>10</sup> Letztere sind klar erziehungswissenschaftlich, d. h. nicht normativ, sondern beschrei-

<sup>8</sup> Die Transformation ins Bologna-System ist im Gang.

<sup>9</sup> (A) *Probleme der Erziehung und Ausbildung*: Bildungs- und Lernprozesse: pädagogische Praxis und schulische Institutionen; Bildungs- und Lernprozesse: der Bereich der Erwachsenenbildung; Didaktik(en): Einführung; Bildungssysteme und ihre Kontexte: politische und ökonomische Aspekte; Einführung in die Sonderschul- und Heilpädagogik; Beziehungs- und Gefühlsaspekte in Erziehungs- und Sozialberufen; Einführung in den pädagogischen Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien. (B) *Disziplinäre Forschungsansätze: Erziehung und Gesellschaft*: Einführung in die Bildungssoziologie; Entwicklungs- und Lernpsychologie in schulischen Situationen; Einführung in die Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Geschichte der Erziehung; interkulturelle Analysen der Erziehung; Epistemologie der Forschung in Erziehungswissenschaften.

<sup>10</sup> Auf der entsprechenden Website finden sich die Auflistungen der Kurse sowohl im allgemein erziehungswissenschaftlichen Bereich: [http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w\\_det\\_plan.goption?id\\_gop=21&id\\_plan=9759&p\\_fac=7](http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w_det_plan.goption?id_gop=21&id_plan=9759&p_fac=7), als auch in Fachdidaktiken: [http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w\\_det\\_plan.goption?id\\_gop=23&id\\_plan=9756&p\\_fac=7](http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w_det_plan.goption?id_gop=23&id_plan=9756&p_fac=7).

bend und erklärend ausgerichtet (Schneuwly, 1999). An diesem Punkt nun wird die in der Einleitung erwähnte Grenzziehung zwischen Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik in exemplarischer Weise problematisch.

- Die Studierenden bekommen überdies eine Ausbildung im Bereich der Forschung. Sie müssen sich in zwei Forschungsseminare in Erziehungswissenschaften inklusive Fachdidaktik<sup>11</sup> einschreiben, belegen einen Methodikkurs, der in qualitative und quantitative sozialwissenschaftliche Methoden einführt, und verfassen eine wissenschaftlich angelegte Lizenziatsarbeit. Die Lizenziatsarbeiten, methodologisch eher qualitativ ausgerichtet, können sich in inhaltlicher Hinsicht mit einer sehr reichen Palette von Themenbereichen auseinandersetzen. Bevorzugt werden erzieherische Fragen der Gegenwart, die sozial gewichtig sind und die öffentliche Schule, vor allem die Primarschule, betreffen, so zum Beispiel interkulturelle Fragen, pädagogische Beziehungen, Klassenführung, Evaluation, Lernschwierigkeiten, Lehrerberuf oder Probleme in einzelnen Schulfächern, vor allem Französisch.

Erziehungswissenschaftliches Wissen fliesst aber auch ständig in die im strikteren Sinne professionelle Ausbildung ein, die in Modulen organisiert ist, in denen sich Praktika und Arbeit an der Universität systematisch abwechseln. Die universitäre Arbeit wird von Teams angeleitet, die sich zugleich in Form von erziehungswissenschaftlichen Forschungsgruppen im jeweiligen Arbeitsbereich betätigen, namentlich in den Fachdidaktiken, die allesamt in den Erziehungswissenschaften angesiedelt sind, und in den Bereichen Schule und Familie, Schule und kulturelle Verschiedenheit, intersubjektive Beziehungen, Lernprozesse und soziale Interaktion, Beurteilung und Regulierung des Lernens, Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern und Differenzierung des Unterrichts, Lehrerberuf, Sonderschule und Integration. Tabelle 1 zeigt in Ergänzung dazu auf, welche neuen Professuren ab 1996 geschaffen wurden, um Forschung und Ausbildung in all diesen Bereichen gewährleisten zu können. Was die Rekrutierung des Ausbildungs- und Forschungspersonals angeht, so handelt es sich dabei grösstenteils um ehemalige (Primarschul-)Lehrpersonen, die sich fortgebildet haben, sehr oft bis zum Doktorat oder sogar bis zur Professur. Ein Teil davon ist weiterhin im Schulbetrieb tätig.

## 5. Fazit

In gewisser Weise ist Claparèdes Wunsch in Bezug auf die (Primar-)Lehrerbildung damit in Erfüllung gegangen: Pädagogik im alten, normativen Sinn gibt es nicht mehr. Gleichwohl werden ihre Anliegen aber im Rahmen wissenschaftlicher Forschung (in sehr weitem Sinne) weiterhin verfolgt. Das Verhältnis zwischen der Lehrerverberufung und den Erziehungswissenschaften als Disziplin, vermittelt durch die Ausbildung,

<sup>11</sup> Vgl. die Liste unter [http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w\\_det\\_plan.goption?id\\_gop=1104&id\\_plan=9591&p\\_fac=7](http://wadme.unige.ch:3149/pls/opprg/w_det_plan.goption?id_gop=1104&id_plan=9591&p_fac=7), die insgesamt zwölf Forschungsseminare umfasst.



nimmt nun eine differenzierte, wissenschaftsorientierte Form an. Eine Form, die natürlich neue Probleme generiert, unter anderem dasjenige des Bezugs zwischen den verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaften.

Kommen wir nun, im Lichte unserer Ausführungen, auf drei Probleme zurück, die wir bereits angesprochen haben und die wir abschliessend kurz und durchaus etwas zugespitzt skizzieren möchten. Fachdidaktik ist im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaften angesiedelt und beiden gleichermaßen zugeordnet – so jedenfalls im Genfer Kontext. Und die Spannung zwischen diesen beiden Bezugsdisziplinen ist gross, da sie zugleich diejenige widerspiegelt – und darüber hinaus durch dieselbe verstärkt wird –, die zwischen Gymnasial-/Sekundarlehrerbildung und Primarlehrerbildung und ihrer jeweiligen Ausrichtung auf die ihre Identität bestimmende Disziplin, eben Fachwissenschaft oder Erziehungswissenschaften, besteht. Die Abgrenzung hier Fachdidaktik, da Erziehungswissenschaft und Pädagogik, wie es das eingangs erwähnte Dreierschema vorschlägt, scheint aus dieser Perspektive zumindest eine Überprüfung wert zu sein. So wie die Gymnasiallehrerbildung die Dominanz der Fachwissenschaft in Fachdidaktik erklärt, kann umgekehrt gesagt werden, dass sich die Erziehungswissenschaften historisch betrachtet vor allem da entwickelt haben, wo die Primarlehrerbildung – wie das Genfer Beispiel zeigt – universitär wird. Die Gymnasiallehrerbildung richtet sich demgegenüber vorwiegend auf pädagogisches Berufswissen aus, als ob es im Fach allein schon genug Wissenschaft gäbe. Es wäre deshalb aus historischer und aktueller Sicht interessant, das Berufswissen auch im Hinblick auf die Lehrberufung als Ganze zu überdenken.

Da, wo erziehungswissenschaftliches Berufswissen für Primarlehrpersonen als wichtige Komponente anerkannt wird, erscheint das Bachelor-Niveau als klar ungenügend: Berufsverband (*Société pédagogique genevoise*) sowie Vertreter der Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften in Genf kämpfen im Moment – so wie der LCH oder die *Société pédagogique romande*, aber auch wie der VBE in Deutschland oder der GöD in Österreich – gegen den Versuch, die Primarschullehrerbildung von vier Jahren Lizenziat auf drei Jahre Bachelor herunterzuschrauben, wie es gewisse politische Kreise vorschlagen: weniger Ausbildung, weniger finanzielle Aufwendungen, weniger Lohn. Dass dies auf Kosten des erziehungswissenschaftlichen Berufswissens geht, ist klar; dass damit der Graben zwischen den verschiedenen Komponenten des Lehrberufs wieder vergrössert wird, auch.

Kommen wir zum Schluss noch auf die Erziehungswissenschaften selbst zu sprechen. Deren Einbezug in die Berufsausbildung der Lehrpersonen geht verständlicherweise nicht ohne Spannungen vor sich, da sie sich, wie jede andere (soziale) Wissenschaft, wissenschaftlichen Logiken und Normen gemäss entwickeln und zugleich praxeologischen Anforderungen genügen müssen. Ist dies nun nicht genau diejenige Herausforderung, der sich auch andere Disziplinen ständig stellen müssen, wie beispielsweise die Medizin oder die Jurisprudenz und, zumindest in letzter Zeit, wegen höherer Quali-

kationsanforderungen und der Tertiarisierung weiterer Berufsausbildungen, noch viele andere mehr? Aber man kann auch umgekehrt fragen: Beinhaltet die Tertiarisierung der Lehrerausbildung, die eine engere Verbindung mit der Forschung voraussetzt, nicht eine Erweiterung des Berufswissens auf ein breites Spektrum der Erziehungswissenschaften hin, eben: erziehungswissenschaftliches statt pädagogisches Berufswissen?

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bovet, P.** (1912). La création à Genève d'une école des sciences de l'éducation. In Société des Arts de Genève (pp. 187–212). Genève: SPG.
- Claparède, E.** (1905a). Travaux relatifs à l'étude psychologique de l'enfant. *Bulletin de la Société pédagogique romande*, 5, 68–69.
- Claparède, E.** (1905b). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kündig.
- Claparède, E.** (1912). *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève: Kündig.
- Dotrens, R.** (1927). *L'éducation nouvelle en Autriche*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Dotrens, R.** (1928). *La formation universitaire du corps enseignant primaire*. Lausanne: Payot.
- Dotrens, R.** (1932/1933). La place de la pédagogie dans les universités de la Suisse romande. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 579–584.
- Dotrens, R.** (1985). *Rapport de la Commission chargée d'étudier le règlement des études pédagogiques pour les écoles enfantines et primaires* (S. 32–33). Archives Département de l'Instruction publique 1985 va 5 5.3.310 1933.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (avec la participation de **Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M.**) (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup>–première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)*. Bern: Peter Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Cicchini, M. & Lussi, V.** (2004). Evolution de la formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires – logiques professionnelles. L'exemple de Genève fin du 19<sup>e</sup>–première moitié du 20<sup>e</sup> siècle. *Revue suisse d'histoire*, 54, 275–305.
- Lussi, V. & Criblez, L.** (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (& coll.) (Eds.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19<sup>e</sup> – première moitié du 20<sup>e</sup> siècle)* (pp. 231–264). Bern: Peter Lang.
- Perrenoud, Ph.** (1996). Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois 1996. In G. Lapiere (Ed.), *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui?* Grenoble: Université Pierre Mendès-France.
- Schneuwly, B.** (1999). Eingreifen oder Verstehen? Fachdidaktik in französischen Ländern. In M. Neubrand (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 27–35). Berlin: Franzbecker.
- Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

## Autorin und Autor

**Rita Hofstetter**, Prof. Dr., Rita.Hofstetter@pse.unige.ch  
**Bernard Schneuwly**, Prof. Dr., Bernard.Schneuwly@pse.unige.ch  
 Beide: Universität Genf, Uni Mail, 1211Genève 4

## **Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke...**

Roland Reichenbach

«Philosophen, die nur für professionelle Philosophen schreiben, agieren fast so absurd, wie Sockenhersteller es täten, die Socken nur für Sockenhersteller herstellen» Odo Marquard (2003b, S. 289)

**Der folgende Beitrag hat sich die Hausaufgaben zum Themenheft vielleicht nicht ganz so wie erwünscht zu Herzen genommen. Allgemein-pädagogische Desiderata zum Berufswissen von Lehrpersonen können in traditioneller Manier aufgelistet und diskutiert werden. Das ist aber nicht das hier verfolgte Anliegen. Vielmehr wurden die folgenden Überlegungen in der Meinung verfasst, dass es die Aufgabe der Vertreter und Vertreterinnen der Allgemeinen Pädagogik geworden ist, sich im allgegenwärtigen Kompetenzdiskurs, von dem auch und gerade die Lehrerinnen- und Lehrerbildung tangiert ist, kritisch zu äussern. Denn wenn die Allgemeine Pädagogik auch viel von ihren früheren Kompetenzen eingebüsst hat, so versteht sie von Kompetenzverlust und von der Illusion, sie noch zu haben, mittlerweile eine ganze Menge. Über das pädagogische Berufswissen von Lehrpersonen sollte wahrscheinlich nicht unabhängig von den Merkmalen der Institution Schule und des institutionalisierten Lehrens und Lernens nachgedacht werden. Im Folgenden seien diese Merkmale für einmal inkompetenztheoretisch kommentiert.**

### **1. Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie**

Die Allgemeine Pädagogik ist längst vom hohen oder auch nicht so hohen Sockel der allgemeinen Zuständigkeit – Orientierungs- und Leitdisziplin – gestürzt (worden). Dass oben nur vermeintlich geleitet und unten nur vermeintlich gelitten wird, das hat sie nun auch begreifen können. Der Sturz hat zwar manchen Vertretern erhebliche Probleme bereitet, andere aber konnten vom Sturz auch profitieren. Unter anderem kann man von unten besser kritisieren, z. B. jene, die sich bemühen, auf den Sockel zu steigen oder die sich schon auf dem Sockel wähnen oder die tatsächlich oben sind, aber meinen: für immer.

Die Blütezeit der Allgemeinen Pädagogik ist also vorbei: Die Erziehungswissenschaften können ohne sie leben, scheint es, und die Lehrerbildungsinstitutionen ebenso. Man weiss ja nun auch ohne Allgemeine Pädagogik genau, was zu tun ist. Statt allgemeine Begriffe, Probleme und Theorien zu reflektieren und in Endlosschleifen zu diskutieren, haben wir ja jetzt unsere Kompetenzmodelle, unsere Standards, unsere Qualitätssicherungsmassnahmen und unser Bildungsmonitoring oder sind dabei, sie zu etablieren.

Die Marschrichtung ist jedenfalls klar und da wollen wir nicht noch gross über alternative Mittel und Wege philosophieren. Europa weiss unerwartet plötzlich Bescheid.

Vor allem für die Vertreter und Vertreterinnen einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik sind harte oder fade Zeiten angebrochen. Gut, es sind nicht mehr viele. Und nur die eingefleischten unter ihnen versuchen ernsthaft, ihr «Kulturgut» durch die sich wandelnden Zeiten und Diskursmoden zu retten. Etwa indem sie sich an den Vorschlag von Albrecht halten: «Ähnlich wie die geistigen Errungenschaften der Antike in der wirren Zeit des römischen Reiches in kleinen Mönchsgemeinschaften überlebt haben, müssen wir heute innerhalb und ausserhalb der Universitäten wieder Gemeinschaften bilden, die das Reflexionsniveau der Geisteswissenschaften erhalten. Aus ihnen kann eine gute Möglichkeit zur Verbesserung des Lebens erwachen, sollten die Barbarenstürme aus Fundamentalismus und Bildungstechnokratie vorübergegangen sein» (2007, S. 455). Andere, weniger inkarnierte Vertreter und Vertreterinnen versagen vor der frechen Frage, was denn die Allgemeine Pädagogik noch zu bieten habe, zu leisten vermöge, was überhaupt sie noch wolle und worin ihre Restkompetenz bestehe. So an die Wand gestellt, möchte man mit Bodenheimer (1995) auf die *Obszönität des Fragens* hinweisen, aber das würde wenig nützen, eher noch als Indiz für den Mangel an Begründungskompetenz bzw. Existenzrechtfertigungskompetenz interpretiert werden. Aus dem «Nichtantwortenkönnen ergibt sich eine starre tonische Haltung, welche unter der Bezeichnung Totstellreflex geläufig ist; klinisch entspricht sie dem Erscheinungsbild von Zuständen schwerer Depression oder auch starrer Katatonie» (S. 69). Doch die Gefragte und dadurch vielmehr Angeklagte befürchtet schon seit längerer Zeit selber, dass sie womöglich tatsächlich überflüssig ist, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Natürlich weiss sie aber auch, dass sie nicht überflüssiger als andere Ausrichtungen und Orientierungen des Faches ist, sicher nicht überflüssiger als all die Bindestrich- oder Regional-Pädagogiken, deren Vertreter und Vertreterinnen sich aber kaum mit der These ihrer eigenen Überflüssigkeit zu beschäftigen scheinen. Offenbar meint man beispielsweise, weil es Medien gäbe, müsse es auch eine *Medienpädagogik* geben, weil es Sportler gäbe, müsse es auch eine *Sportpädagogik* geben, weil Freizeit wichtig ist, auch eine *Freizeitpädagogik*, und weil wir alle sterben müssen, auch eine *Sterbepädagogik* (wiewohl deren Vertreter den Sterbenden selbst nicht viel voraus haben, aber das spielt bei manchen Bindestrich-Pädagogiken keine so grosse Rolle...). Kurz: Die Vertreter und Vertreterinnen der Bindestrich-Pädagogiken haben es leicht. Aber gibt es das «Allgemeine»? Ist dasselbe nicht einfach nur noch Ausdruck einer obsoleten «Leidenschaft zur Abstraktion» (Kagan, 2000, S. 23) und ist es nicht schon aus erkenntnistheoretischen Gründen irrig, wie für die meisten psychischen auch für pädagogische Prozesse zu glauben, sie liessen sich – nahezu beliebig – verallgemeinern? Und wenn wir beispielsweise von *der* Intelligenz kaum unabhängig davon sprechen können oder sollen, ob Ratten, Affen, Kinder, Psychologiestudenten oder Software-Programme (vgl. a.a.O., S. 7) gemeint sind, und ebenso wenig von «Lernen», «Angst», «Depression», «Kommunikation», «Liebe» oder «Bewusstsein» (S. 9), können wir

dann noch so ungeniert dem pädagogisch Allgemeinen frönen und von «Bildung» und «Erziehung» und ihren «Zielen» sprechen, oder von «Motivation», «Didaktik» und «Unterricht» usw.?

«Von einer Allgemeinen oder Systematischen Pädagogik wird man», so Benner in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (1996), «mit Recht verlangen dürfen, dass sie allgemeine Aussagen über die Erziehungswissenschaft, über deren Gegenstand, das pädagogische Handeln und über beider Stellung zu anderen Wissenschaften und Praxisformen macht» (S. 13). Allerdings seien die Voraussetzungen, dass sich die «verschiedenen Wissenschaften und Praxisformen voneinander abgrenzen lassen und dass diese in einem systematisch sinnvollen Zusammenhang stehen» kaum noch gegeben, vielmehr habe auch die wissenschaftstheoretische Diskussion gezeigt, dass man sich bezüglich des systematischen Zusammenhangs kaum noch einig sein könne, dass sich die Wissenschaften also «weder nach Gegenstandsbereichen noch nach Methoden eindeutig ordnen» lassen und die verschiedenen Tätigkeiten, wie Erziehung, Arbeit und Politik, «in einem so komplexen Zusammenhang» stehen würden, dass «es naiv und vermessen erscheinen muss, sie als autonome Bereiche abgrenzen zu wollen» (ebd.). Die Gefährdung der sogenannten «Eigenständigkeit und Bedeutsamkeit der Allgemeinen Pädagogik» sei, so Brinkmann und Petersen (1998) auf ähnliche Weise argumentierend, bedingt «erstens durch die rasante Ausdifferenzierung der Disziplin in immer weiter sich spezialisierende Regional-Pädagogiken und zweitens die Entgrenzung des Pädagogischen in den allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs» (Brinkmann & Petersen, 1998, S. 19). Zu vielfach sind die Denktraditionen bzw. wissenschaftstheoretischen Positionen und Perspektiven, die bereichsspezifischen Untergliederungen des Faches bzw. Regional-Pädagogiken, so dass man sich nicht einmal mehr über eine Systematik der möglichen Systematiken einig werden kann. Zumindest als *Systematische* scheint die Allgemeine Pädagogik also ausgedient zu haben. Einerseits gerade durch den (allerdings zweifelhaften) Erfolg der allgemeinen Pädagogisierung, wovon die Ausdifferenzierung des Faches oder der Disziplin Ausdruck ist, andererseits durch (mehr als zweifelhafte) Difizierungsprozesse als Ausdruck der erwähnten Entgrenzung des Diskurses.

Und so wirkt heute kaum etwas «obszöner» als Prüfungsfragen an Pädagogikstudenten am Ende ihres Studiums wie z. B.: «Erklären Sie uns mal, was Erziehung ist!» Oder: «Was ist denn der Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung?» Oder: «Kann man Erziehungsprozesse beobachten?» Oder: «Kann man nicht-messbare Bildungsprozesse beschreiben?» Denn man hat sich ja mit allem beschäftigt, u. a. mit Essstörungen, Rassismus, Rechtsradikalismus, sozialer Ungleichheit, E-Learning, Moderationskompetenzen, Zweitspracherwerb, niederlagenloser Konfliktlösung und konstruktivistischer Didaktik, freilich immer handlungs- und interessenorientiert und personen-, schüler- und/oder klientenzentriert. Aber «Erziehungstheorie», «Bildungstheorie» oder «Theorie der pädagogischen Institution»? Davon hat eigentlich niemand gesprochen, es hat ja auch kaum etwas mit dem Lehrberuf zu tun... Im Unterschied zu den genannten allgemeinen Fragen, die nur allgemeine Verwirrung stiften, können zu Aufgaben, Mitteln

und Zielen etwa einer Medienpädagogik, einer Friedenspädagogik oder einer Freizeitpädagogik nahezu alle Befragten aus dem Stegreif etwas sagen, das – irgendwie – Hand und Fuss hat (man kann immer in die «Soft-Skills»-Tüte greifen, da liegt man nie richtig falsch). Denn der «theoretische Hintergrund» so mancher Bindestrich-Pädagogik scheint kaum differenzierter zu sein als subjektive bzw. Alltagstheorien zum gleichen Gegenstand. Diese infam wirkende Behauptung müsste in concreto getestet werden. Kann man aber theoretisch und empirisch gehaltvoll über konkrete pädagogische Fragen diskutieren, ohne zumindest implizit auf Dimensionen des Allgemeinen und/oder Systematischen zu rekurrieren? Kaum. Die Frage ist also eher, ob man sich dessen bewusst ist oder nicht. Wenn man sich dessen aber bewusst ist, heisst dies nicht auch, dass klar oder unstrittig wäre, worauf man «eigentlich» rekurriert? Und so erfährt man hier vielmehr einen Verlust an Souveränitäts- und Kontrollillusion, jedenfalls aber an Kompetenzunterstellung. Diesen Verlust darf man ruhig als pädagogischen Bildungsprozess verstehen. Allerdings sind Verlustgeschichten in der momentanen Kompetenzwelt wenig attraktiv und sie zu forcieren, ist strategisch unklug. Dennoch kommen gerade die Allgemeinen Pädagogen kaum darum herum.

Vor 33 Jahren hat Odo Marquard für die Philosophie vorgemacht, wie – auf analoge Weise – eine «radikale Reduktionsgeschichte» der Kompetenz auch der Allgemeinen Pädagogik aussehen könnte. Nach Marquard war die Philosophie früher «kompetent für alles; dann war die Philosophie kompetent für einiges; schliesslich ist die Philosophie kompetent nur noch für eines: nämlich für das Eingeständnis der eigenen Inkompetenz» (2003a/1974, S. 31). Diese Kompetenz nannte Marquard «Inkompetenzkompensationskompetenz». Abgeben musste die Philosophie vorher und in dieser Reihenfolge: die Heilskompetenz, die technologische Kompetenz und die politische Kompetenz (S. 32). Sie besitzt nun nebst ein paar anderen «Residualkompetenzen» (S. 34) noch die Erinnerungskompetenz (S. 34), aber insgesamt ist sie überflüssig geworden. Natürlich wäre sie aber gerne immer noch nützlich. Diese Sehnsucht nach Nützlichkeit nennt Marquard «Kompetenznostalgie» (S. 38) und erklärt: «Darum – weil die Philosophen gegenwärtig als jene Überflüssigen leben, die kompetenznostalgisch in das Nützliche unglücklich verliebt sind, so dass sie ihren einschlägigen Minnedienst notfalls durch Nebentätigkeit leisten – wirkt die Überflüssigkeit als Rechtfertigungskategorie auch nur dort – wenn auch nicht perfekt – lindernd, wo eine Theorie der Nützlichkeit des Überflüssigen hinzutritt» (S. 38). Nun müssen vielleicht auch die Allgemeinen Pädagogen als Überflüssige leben, die Allgemeinen Didaktiker im Grunde auch – die Fachdidaktiker nicht, denn die Fächer gibt es ja (solange es sie noch gibt); schwieriger ist es, wenn es um fächerübergreifende Kompetenzziele geht. Die fächerübergreifende Dimension wäre ja bloss schlechte Metaphysik, würde es nicht die vielen kleinen «soft skills» geben, die einem immer dienlich sind (gerade als Lehrperson...). Doch erstaunlicherweise gibt es die Philosophie und Philosophen auch heute noch und es ist zu vermuten, dass es die Allgemeinen Pädagogen auch in 33 Jahren noch geben wird...

## 2. Kompetenz- und Kontrollillusionen

Jede Zeit hat ihre eigenen *Ideale* und *Illusionen* und ihre eigenen Ideal- und Illusionszertrümmerer. Die heutige ist im Bildungsbereich massgeblich von den Idealen und Illusionen der *Steuerung*, der *Kontrollierbarkeit*, der *Zielgerichtetheit*, der *Transparenz*, der validen und zuverlässigen *Leistungsmessung*, der *Verbesserung* und *Gerechtigkeit* geprägt. Auch wenn scheinbar freimütig zugegeben wird, dass es sich hierbei nur um Ideale (Regulative) handele und dass es tatsächlich illusionär sei, sie vollständig realisieren zu können, so gilt die Alternativlosigkeit zu diesem Diskurs und seinen folgenreichen Praxen als hartes Faktum. Man vermutet: es handelt sich eher um ein Dogma. Es ist gesetzt und transportiert eine Moral, die es nicht zu hinterfragen gilt. Das Dogma zu vertreten, illustriert offenbar den eigenen Erfolg unter den wissenschaftlichen und politischen Peers; sich ihm zu unterwerfen, illustriert Vernünftigkeit und Einsicht; mitzumachen und ganz im Vokabular des OECD-Bildungsdiskurses aufzugehen, illustriert internationale Anschlussfähigkeit. Alles – d.h. alle Teilchen des Bildungssystems – muss sich nun «einfügen», «zusammenfügen», muss «harmonisieren», «übereinstimmen», muss «koordiniert» und «angepasst» werden. Und so muss auch ein «Monitoringkonzept Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Schweiz (...) sich in ein Monitoringkonzept für das gesamte Bildungswesen einfügen können, muss Vorannahmen, Zielsetzungen, Definitionen und Konzeptionen eines übergeordneten Konzepts auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung transformieren und entsprechend differenzieren. Ein solches Gesamtkonzept für das Bildungssystem Schweiz fehlt bislang» (Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bahnoud, 2007, S. 12). Aber es wird sicher noch kommen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz wird wesentlich besser sein als heute, denn sie *muss* besser werden, auch wenn wir nicht wirklich wissen, warum sie besser werden muss und was genau so schlecht läuft und welches die Ursachen sind: sie *muss* besser werden! Defizitunterstellungen sind konstitutiv für die Dramaturgie von Erneuerungs-, Reform-, Internationalisierungs- und Anpassungsdiskursen und -bestrebungen. Es ist aber erstaunlich, wie wenig «*evidence-based*» wichtige Reformbestrebungen sein können, um dennoch initiiert und implementiert zu werden. Erstaunlich wie *funktional dilettiert* werden kann (vgl. Seibel, 1992, vgl. weiter unten) und erstaunlich, wie Vertreter und Vertreterinnen von Bildungsforschung und Bildungspolitik wechselseitig voneinander profitieren können, auch ohne die Antwort geben zu müssen (bzw. zu können), welche Wirkungsketten auf Ebene der Schule und des Unterrichts sich nun tatsächlich nachweisen lassen.

Erfolgreich ist auch in der Wissenschaft mitunter, was vor allem mit «den bestehenden moralischen Ansichten bestens übereinstimmt», etwa der Kindheits-Determinismus als entwicklungspsychologisches Dogma (Kagan, 2000, S. 21) oder die Idee, dass, wenn nicht das Wissen, so doch die Kompetenzen, die während der Schul- und Studienzeit erworben würden, vor allem mit der Qualität und den Inhalten des erfahrenen Unterrichts zu tun hätten. Auf diese Wirkungsbehauptungen scheint man nicht verzichten zu wollen oder können. Um so erfrischender war – um ein Beispiel zu geben – die Anspra-

che des Bildungssoziologen Abbott an die Erstsemester der University of Chicago im Jahre 2002, seine und die Forschungsergebnisse anderer zusammenfassend:

Everyone over thirty knows that, as far as content is concerned, you forget the vast majority of what you learned in college in five years or so. But, so the argument goes, the skills endure. They may be difficult to measure and their effect hard to demonstrate. But they are the core of what you take from college (...). But the evidence that college learning per se actually produces these skills is pretty flimsy. While we do know that people acquire these skills over the four years they are in college, we are not at all clear that it is the experience of college instruction that produces them. (Abbott, 2002, S. 8).

Falls die Berechtigung, die Rolle der Leitdisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft zu spielen, jemals vorhanden war, verfügt die Allgemeine und Systematische Pädagogik über dieselbe mittlerweile sicher nicht mehr. Als «metawissenschaftliche Teildisziplin» bleibt sie hingegen schon fast notgedrungen bedeutsam, denn an «historischen, theoretischen, interdisziplinären und methodologischen Studien führt kein Weg vorbei» (Lenzen, 1998, S. 53). Freilich steht sie als metawissenschaftliche Teildisziplin verstärkt vor dem Problem, in ihren Anliegen, ihrer Kritik und ihrer Ausdrucksweise auch weithin verstanden zu werden. Ihre Vertreter hätten sich deshalb vermehrt zu bemühen, es nicht jenen Philosophen gleichzutun, von denen Marquard meint, dass sie «nur für professionelle Philosophen schreiben» und damit «fast so absurd» agieren würden, «wie Sockenhersteller es täten, die Socken nur für Sockenhersteller herstellen» (Marquard, 2003b, S. 289). Die Allgemeine Pädagogik kann auf kompetenznostalgische Anmassungen verzichten und ihre Vertreter können und sollen sich – in der Lehrerbildung und ausserhalb – auch in jene (politischen) Diskurse einmischen (vgl. Oelkers, 2004), die noch von grandiosen Kompetenzillusionen und empirisch ungeprüften Positionen geprägt sind; dies betrifft momentan u.a. die Diskurse der Steuerung der Bildungssysteme, ihrer Qualitätssicherung und ihrer Standardisierung. Diese Diskurse sind notwendig und die damit verbundenen Anliegen bedeutsam. Doch geradezu grotesk ist die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Ideal und Möglichkeit, man denke etwa – nur als ein Beispiel – an die Behauptung, dass Leistungsstanderhebungen der Qualitätssicherung dienen würden (Köller, 2007). Von der Leistungsmessung zur Qualitätssicherung und -verbesserung ist aber ein weiter Weg, der bisher noch kaum begangen worden ist und den es vielleicht auch nicht so gibt, wie manche sich ihn wünschen (vgl. Heid, 2007). Umgekehrt aber werden die Evaluationsergebnisse in Windeseile benutzt, um irgendwelche Bildungsprogramme durch- und umzusetzen, die alles, nur eines nicht sind, aber dennoch frivol suggerieren: evidenzbasiert (Rothblatt, 2007).

Allgemeine Pädagogik hat sich nicht im Mönchsgewand zu verstecken, sondern mit ihren Kompensationskompetenzen in den Kompetenzdiskurs einzumischen, der mittlerweile auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nahezu auf irritationslose Weise expandiert, ohne dass das Kopfschütteln der Praktiker und Praktikerinnen wahrgenommen würde. Die scheinen vielmehr zu ahnen, dass Schule zu den «erfolgreich scheiternden» Organisationen gehören könnte. Vor allem halbstaatlich-gemeinnützige Organisationen, so die These Seibels, «überleben» *nicht obwohl, sondern weil* sie ge-



messen an den Massstäben der Rechtmässigkeit und Effizienz versagen, nicht obwohl, sondern weil sie nur begrenzte Lernfähigkeit und Responsivität aufweisen, dass ihr *Erfolg* darin liegt, dass sie notorisch *scheitern*» (Seibel, 1992, S. 17). Organisatorischer Dilettantismus mag eine Dauererscheinung moderner Organisationskultur sein, aber er ist der erfolgreichen Bürokratisierung vorzuziehen (S. 18). Die Thesen sind hier nicht zu vertiefen, aber, und das sollte zum Ausdruck gebracht werden, Allgemeine Pädagogik könnte sich vermehrt der Theorie pädagogischer Institutionen widmen; eine solche stellt weniger die institutionellen Bedingungen allgemeiner Kompetenzerhöhung ins Zentrum ihrer Reflexion als vielmehr den *Umgang mit Inkompetenz*.

### 3. Die Schule als organisierte Anarchie und als universelle Erzieherin

Schulen und Universitäten, aber auch Verbrecherorganisationen, sind nach James March prototypische Beispiele für «organisierte Anarchien». Organisierte Anarchien sind Organisationen, die durch drei Merkmale, nämlich «problematische Präferenzen, unklare Technologien und fluktuierende Partizipation gekennzeichnet sind» (Cohen, March & Olson, 1972/1988, S. 330). Die Situation der unklaren Präferenzen bzw. unpräzisen Zielmehrdeutigkeiten führt dazu, dass «Präferenzen eher durch Handlungen entdeckt werden, als dass Handlungen auf Präferenzen gründen» (ebd.). Lösungen werden weniger für bestehende Probleme gesucht, als vielmehr Probleme für bestehende Lösungen. Es ist kaum abzustreiten und auch nicht erstaunlich, dass die Schule und das Schulsystem von einer Vielzahl von inkonsistenten und schlecht definierten Präferenzen geprägt sind: In pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsverhältnissen sind wesentliche Ziel- und Mittelvorstellungen strittig. Die Pluralität der Güter ist konstitutiv für Demokratien; die Reformbemühungen und Kämpfe im und um das Bildungssystem können als Reaktion auf die Widersprüche in dieser Gütervielfalt gesehen werden (vgl. Luhmann, 2002). Deshalb sind Bildungssysteme Kampfarenen: Die Kämpfe sind vielschichtig und es kann nicht nur Gewinner geben. Ethisch bedeutsam sind die Kämpfe u.a., weil zwar viele die Schule gestärkt verlassen, manche aber geschwächt, viele gewappnet für eine offene Zukunft, andere mit vermindertem Selbstwertgefühl, viele mit Berechtigungen für Weiter- und Höherbildung, manche ohne dieselben. Da die jeweiligen Gewinner und die Verlierer nicht naturgemäss festgelegt sind, wird – wenn auch meist «mit ungleich langen Spiessen» – auch um die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten der Kämpfe gekämpft. Die Kämpfe sind unvermeidbar, doch ihre Gestaltung variiert. Die Grundwidersprüche des Bildungssystems sind der Demokratie inhärent. Wenn nicht Herkunft über Zukunft bestimmen soll, dann kann es nur die Leistung des einzelnen Kindes oder Schülers, der sogenannte Lernerfolg sein. Das ist die demokratietaugliche Antwort und gleichzeitig ist sie problematisch, weil Chancengerechtigkeit oder gar Chancengleichheit nur einen Wunsch und keine Realität darstellen. Das Bildungssystem hat deshalb kaum eine andere Wahl, als auf die ihm innewohnenden Widersprüche mit permanenten Reformbestrebungen zu antworten. Und «[b]eobachtet man», so Luhmann (2002), «das jeweils reformierte System,

hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist» (S. 166). «Dass die Reformer den Mut nicht verlieren, sondern nach einer Schwächephase neu ansetzen», hat «typischerweise» auch mit dem raschen Vergessen zu tun, «dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist». Wie Rothblatts Untersuchung zeigt, lernen die Bildungssysteme von den Fehlern der anderen nicht unbedingt viel (2007, S. 321). So hätten die Briten von den negativen und gut dokumentierten Erfahrungen in den USA bei ihrer Einführung der Modularisierung der Schulen und Universitäten im Grunde nichts gelernt – die gleichen Fehler wurden wiederholt (ebd.). Und heute lernen die Kontinentaleuropäer offenbar noch einmal nicht gerade viel, wiewohl sie von einem grossen Pool an Fremdfehlererfahrungen profitieren könnten. Die wichtigste Ressource der Reformer ist für Luhmann eine Leistung des Systemgedächtnisses: «nämlich das Vergessen» (Luhmann a.a.O., S. 167). Möglicherweise muss man auch die schlichte Ignoranz hinzufügen.

Der Kampf um die Inhalte des schulischen Lehrens und Lernens lässt sich als Widerstreit zwischen *Generalisierung* und *Spezialisierung* betrachten. Dieser Kampf ist Ausdruck und Reaktion auf Veränderungen der *ökonomischen* Situation, insbesondere was den Beschäftigungsmarkt betrifft. Reform ist hier Ausdruck und Antwort, nicht aber Lösung der Widersprüche und der Ressourcenknappheit des Erziehungssystems. Mit diesem Kampf ist ein weiterer verbunden: der Kampf um die Bildungsansprüche der Adressaten des schulischen Lehrens und Lernens. Wer soll gefördert werden? Die breite «*Masse*» oder die enge «*Spitze*»? Auch hier scheint es nur bis zu einem gewissen Grad möglich zu sein, vernünftige Sowohl-als-auch-Lösungen zu realisieren. Diese Kampfdimension bzw. die jeweiligen Orientierungen und Gegenorientierungen können als Reaktionen auf Veränderungen der *politischen* Situation verstanden werden, insbesondere, was die Dringlichkeit und Akzeptanz des Gebotes der Chancengleichheit betrifft. Auch hier bleibt Reform eher Ausdruck der und Antwort auf die Widersprüche und die sie überhaupt bedingende Ressourcenknappheit des Erziehungssystems, und ist nicht wirklich Lösung. Hinsichtlich der Frage, als was wir Bildung in dieser Kampfsituation begreifen wollen, müssen die Transformationen des Wissens und der Bildung in Betracht gezogen werden, die mit Lyotard (1979/1993) auch dahingehend diagnostiziert werden können, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Bildung sich zwar nicht aufgehoben, aber doch dramatisch gelockert hat. Das Verwertbare der Bildung wird nun gegenüber dem sogenannten trägen Wissen, dem scheinbar Nutzlosen, Funktionslosen, nicht Anwendbaren geschätzt und gefördert, während alles Nicht-unmittelbar-Verwertbare seine Existenzberechtigung zunehmend verliert (vgl. dazu Reichenbach, 2006).

Obwohl (oder eben: weil) im Grunde unter widrigen Bedingungen operierend – Mangel an wohldefinierten Zielen, wohldefinierten Technologien und an der vollständigen Verfügbarkeit von Mitgliedern –, kann ein Bildungssystem oder eine Bildungsorganisation relativ erfolgreich sein, d.h. überleben und produktiv sein. Dabei müssen die

Prozesse der Organisation von ihren Mitgliedern nicht einmal verstanden werden: «Ihre Grundlagen sind einfach Versuch-und-Irrtumsverfahren, das Lernresiduum aus den Zufällen vergangener Erfahrung und pragmatische, aus der Not geborene Erfindungen» (Cohen et al., a.a.O., S. 330 f.). Sicher ist bloss, dass wo «die Ziele und die Technologie verschwommen und die Teilnahme fluktuierend ist, (...) viele der Axiome und Grundprozeduren des Managements zusammen[brechen]» (S. 331). Das kümmert die Steuerungsphilosophen wenig.

Schule ist nicht Chaos, sondern organisierte Anarchie; ihr liegen universelle Strukturmerkmale zugrunde. Baumert (2002) nennt vier: Erstens kann schulisches Lernen im Unterschied zum Lernen im Alltag systematisch, langfristig und kumulativ organisiert werden (S. 4f.). Dies ermöglicht eine «Graduierung des Erreichten: besser/schlechter, höher/niedriger, schneller/langsamer» (S. 5). Zweitens kann schulische Leistung bzw. leistungsthematisches Schülerhandeln damit nach «ent-persönlichten», universalistischen, also affektiv neutralen Gütemassstäben beurteilt werden (ebd.). Drittens besteht jeweils ein dualer Zeithorizont: «Man lernt kumulativ in der Gegenwart für Zukünftiges» und obwohl dies höchst unsicher ist und meist gar nicht zutrifft, nimmt die Schule «den grössten Raum im Leben junger Menschen ein und bildet eine Lebenswelt eigenen Rechts, die nicht in der Logik institutionalisierter Lernprozesse aufgeht oder unter zukünftige Ansprüche subsumierbar ist» (ebd.). Viertens ist der Primat des Kognitiven bzw. Reflexiven im Zugang zu diversen Lebensbereichen festzustellen: «Reflexivität und der Primat des Kognitiven sind wahrscheinlich ein der Schule inhärenter Schutz gegen Indoktrination» (S. 6). In diesen vier Strukturmerkmalen sieht Baumert die «geheimen» Erzieher der Schule, welcher «universell» wirken würden. In erzieherischer Hinsicht, so weit geht die Behauptung, würden sich die Schulen insgesamt wenig unterscheiden, dies im Unterschied zu den Differenzen «in den Erträgen des Unterrichts» (S. 6). Das Wissen über längerfristige *Auswirkungen* dieser Differenzen ist jedoch, wie oben mit Abbott (2002) angedeutet, als bescheiden zu beurteilen.

#### 4. Schlussbemerkungen

Das pädagogische Berufswissen von Lehrpersonen kann nicht unabhängig von den zentralen Merkmalen der Schule als Institution und des institutionalisierten Lehrens und Lernens auf angemessene Weise diskutiert werden. Es ist einigermassen ärgerlich, dass dem Faktum der *prinzipiellen Begrenztheit* der Möglichkeiten, Schule und schulisches Lernen zu kontrollieren und zu steuern, momentan so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Steigerungsrhetorik des Kompetenzdiskurses widerspiegelt auf institutioneller, administrativer, curricularer und evaluativer Ebene ein Bedürfnis nach Kontrollillusion, das zwar politisch bedeutsam ist, aber unter allgemein-pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive nicht überzeugt und kritisiert werden muss.

Wie andere Professionen arbeiten Lehrpersonen «unter der Bedingung der Unsicherheit und müssen deshalb ihren Arbeitsbereich abschirmen» können. Dies impliziert u.a., dass kollegiale Unterstützung vorausgesetzt werden können muss (Luhmann, a.a.O., S. 148) und dass ein (heimliches) Einverständnis über den subtilen Umgang mit der notwendigen Intransparenz des Entscheidens und der Verantwortungsübernahme besteht, welches keineswegs ausschliesst, dass die Lehrprofession durch eine zugleich spezifische und universalistische Wertorientierung gekennzeichnet ist. Der Ethos-Aspekt wird im heutigen Diskurs eher milde belächelt oder freundlich ignoriert. Doch die Intuition, dass Lehrpersonen immer auch und massgeblich in ihrem Personsein beurteilt werden (sollen) – v. a. von den Kollegen und Kolleginnen, den Schülern und Schülerinnen, den Eltern –, wird nicht verschwinden. Trotz aller Outputsteuerungsphilosophie: Der Sinn der Profession muss in der Tätigkeit selbst gefunden werden: «Besondere Leistungen können nicht ‹honoriert› werden. Sie müssen ihre Belohnungen im Interaktionserfolg der Schulklasse suchen – (...) ein Hinweis auf die strukturell starke Stellung der Interaktion in den Organisationen des Erziehungssystems» (S. 164).

## Literatur

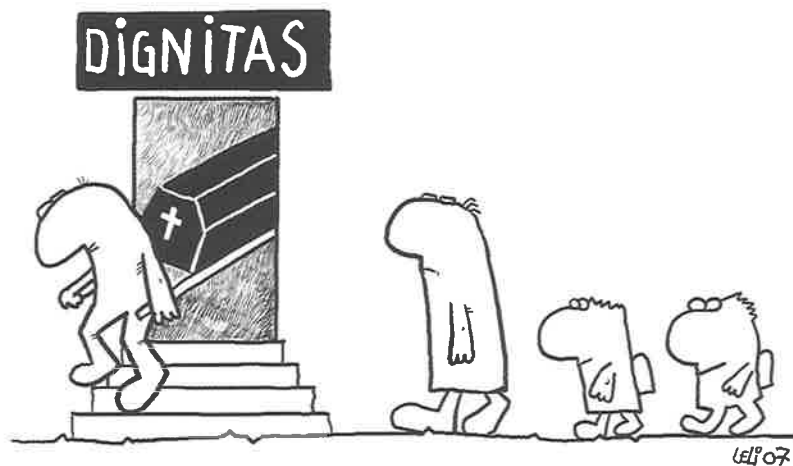
- Abbott, A.** (2002). «Welcome to the University of Chicago». Ansprache für die Erstsemester der Universität Chicago. Im Originaltext aufgelegt als Beilage von *Forschung & Lehre*, 8/2007.
- Albrecht, C.** (2007). Barbaren vor den Toren der Wissenschaft. *Forschung & Lehre*, 8, 452–455.
- Baumert, J.** (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Deutscher Bildungsserver, Online-ressource 15249 (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf>).
- Benner, D.** (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Brinkmann, W. & Petersen, J.** (1998). Und es gibt sie doch – die Allgemeine Pädagogik. In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 7–31). Donauwörth: Auer.
- Bodenheimer, A. R.** (1995). *Warum? Von der Obszönität des Fragens*. Stuttgart: Reclam (Original 1984).
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olson, J. P.** (1990). Ein Papierkorb-Modell für organisiertes Wahrverhalten. In J. G. March (Hrsg.), *Entscheidung und Organisation, Kritische und konstruktive Entwicklungen und Perspektiven* (S. 329–372). Braunschweig: Gabler (Originalbeitrag ist erschienen im *Science Quarterly*, 17, (1), März 1972).
- Heid, H.** (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Kagan, J.** (2000). *Die drei Grundirrtümer der Psychologie*. Weinheim: Beltz (Original 1998).
- Köller, O.** (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 13–28). Paderborn: Schöningh.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Lenzen, D.** (1998). Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft? In W. Brinkmann & J. Petersen (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik* (S. 32–54). Donauwörth: Auer.

- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F.** (1993). *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen (Original 1979).
- Marquard, O.** (2003a). Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In O. Marquard (Hrsg.), *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays* (S. 30–45). Stuttgart: Reclam (Original 1974).
- Marquard, O.** (2003b). Skepsis als Philosophie der Endlichkeit. In O. Marquard (Hrsg.), *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays* (S. 281–290). Stuttgart: Reclam (Original 2002).
- Oelkers, J.** (2004). *Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht*. Vortrag anlässlich der Ringvorlesung «Am Ende der Pädagogik. Zum gegenwärtigen Umgang mit Denktraditionen» im Schloss der Universität Münster am 21. Juni 2004.
- Reichenbach, R.** (2006). Wie effizient soll Bildung sein? Über die Transformation und Devaluation der ethischen Dimension in der Bildung. In A. Hügli & U. Thurnherr (Hrsg.), *Ethik und Bildung. Ethique et formation* (S. 251–269). Bern: Lang.
- Rotblatt, S.** (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800–2006*. Oxford, UK: Symposium Books.
- Seibel, W.** (1992). *Funktionaler Dilettantismus. Erfolgreich scheinende Organisationen im «Dritten Sektor» zwischen Markt und Staat*. Baden-Baden: Nomos.

### Autor

**Roland Reichenbach**, Prof. Dr., Professor für Allgemeine und Systematische Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Georgskommende 26, D- 48143 Münster.  
reichenb@uni-muenster.de

## VON DER FREIZEIT-ZUR STERBEPÄDAGOGIK



## Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille<sup>1</sup>

Helmut Messner

**Im vorliegenden Beitrag geht es um die Bedeutung des beruflichen Wissens für das berufliche Handeln im Lehrberuf. Dabei werden die Frage nach den Anforderungen des beruflichen Handelns und nach den verschiedenen Formen beruflichen Wissens gestellt sowie die Wechselwirkungen zwischen Handeln und Wissen als Grundlage für die professionelle Entwicklung analysiert. Vor diesem Hintergrund werden aus der Perspektive der Ausbildung einige Konsequenzen für den Aufbau von Professionalität bei Lehrerinnen und Lehrern formuliert.**

### 1. Einleitung

Die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eng mit der Erwartung verknüpft, den Lehrberuf zu professionalisieren. Professionalisierung wird dabei im Wesentlichen als theorie- und wissenschaftsgestützte berufliche Ausbildung für den Lehrberuf verstanden. Im Kanton Aargau beispielsweise wurde die Tertiärisierung der Lehrerbildung mit dem Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung bereits 1972 gesetzlich verankert und 1976 mit der Errichtung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) in Zofingen umgesetzt. Damit wurde die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung vollzogen, die an Lehrerseminarien noch verknüpft waren, und die Maturität als Voraussetzung für den Eintritt in die Lehrerbildung vorgeschrieben.

Der damalige Erziehungsdirektor, Arthur Schmid, formulierte das Ziel der Professionalisierung des Lehrberufs bei der Eröffnungsfeier der HPL am 21. Mai 1976 sinngemäss so: «Ziel der neuen Ausbildung ist es, Lehrpersonen zu befähigen, die Hintergründe ihres beruflichen Handelns zu verstehen, hinter die Praxis zu sehen. Die Wissenschaft stellt die Frage nach der Wahrheit, in der Praxis stellt sich zudem die Frage: Ist es auch gut, was wir da tun?» Wahrheit und Verantwortung werden hier als zwei Seiten von Professionalität bezeichnet, die durch eine sinnvolle Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung erreicht werden soll. 30 Jahre später ist das Grundanliegen der Professionalisierung im Sinne einer wissenschaftlichen und theoriegestützten Ausbildung nach wie vor eine zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen.

---

<sup>1</sup> Bei diesem Text handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meiner Abschiedsvorlesung für Studierende, Dozierende und Praxislehrpersonen am Institut Sekundarstufe I der PH FHNW am 20. Juni 2007 in Aarau.

Peter Schmid, Präsident der Fachhochschulrates der FHNW, formulierte dies anlässlich des diesjährigen Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 10. Mai 2007 auf der Lenzburg so: «Das ‹System› Mensch ist mindestens so komplex wie andere (technische) Systeme. Deshalb brauchen auch Lehrpersonen (nicht nur Techniker) eine theoriegestützte Ausbildung – z. B. über Entwicklungs- und Lernprozesse –, welche sie befähigt, ihr pädagogisches und didaktisches Handeln zu reflektieren, zu begründen und sich veränderten Situationen anpassen zu können». Soweit die Erwartungen an die Professionalisierung. Auf der anderen Seite sind wir immer wieder mit der Feststellung der relativen Wirkungslosigkeit oder ‹Trägheit› (Renkl, 1996) von theoretischem Wissen in der Praxis konfrontiert, das in der Praxis nicht genutzt wird. Diese Kritik findet in der Metapher von der ‹Kluft zwischen Wissen und Handeln› (Mandl & Gerstenmaier, 2000) ihren Niederschlag. Ein italienisches Sprichwort drückt dies so aus: ‹Fra il dire e il fare c'è di mezzo il mare› (Zwischen dem Reden und dem Tun liegt das Meer!).

Die Frage nach der sinnvollen Verknüpfung von Theorie und Praxis ist auch Gegenstand der aktuellen Professionalisierungsdebatte (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2006; Terhart, 2007), welche die Grundlagen der Professionskompetenz und deren Entwicklung durch neue Lehr-/Lernmodelle analysiert und untersucht. Wie lässt sich professionelles Wissen und Können von Lehrpersonen genauer bestimmen? Welches sind die Referenzpunkte dieses Wissens? Wie kann Professionalität in der Lehrerbildung aufgebaut und gefördert werden? Auf diese Fragen versuchen die folgenden Ausführungen eine Antwort zu geben, indem auf die aktuelle Diskussion und persönliche Erfahrungen Bezug genommen wird.

## 2. Wissen und Können für professionelles Handeln im Lehrberuf

Aufgabe der Lehrerbildung ist es, erfolgreiche und verantwortungsbewusste Fachleute für Unterricht und Erziehung an öffentlichen Schulen auszubilden.

Welches Wissen und Können brauchen nun Lehrpersonen, um ihre beruflichen Aufgaben professionell erfüllen und um sich beruflich weiterentwickeln zu können? In der gegenwärtigen Professionsdebatte ist häufig von berufsbezogenen Kompetenzen die Rede, welche Lehrpersonen befähigen, ihre Berufsaufgaben zu bewältigen. Diese werden in Anlehnung an die sogenannten Bildungsstandards für die Schüler und Schülerinnen als Professionsstandards (Oser, 1997; Terhart, 2007) von Lehrpersonen bezeichnet. Damit sind spezifische Leistungs- und Kompetenzerwartungen an das Handeln von Lehrpersonen und somit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen gemeint, die zur Bewältigung von beruflichen Aufgaben erforderlich sind.

Kompetenzen oder Könnensbereiche haben eine doppelte Referenz: Sie beziehen sich einerseits auf das berufliche Handlungsfeld im Lehrberuf und andererseits auf die inhaltliche Wissensbasis, die dem Können zugrunde liegt (vgl. Abb. 1). Das berufliche

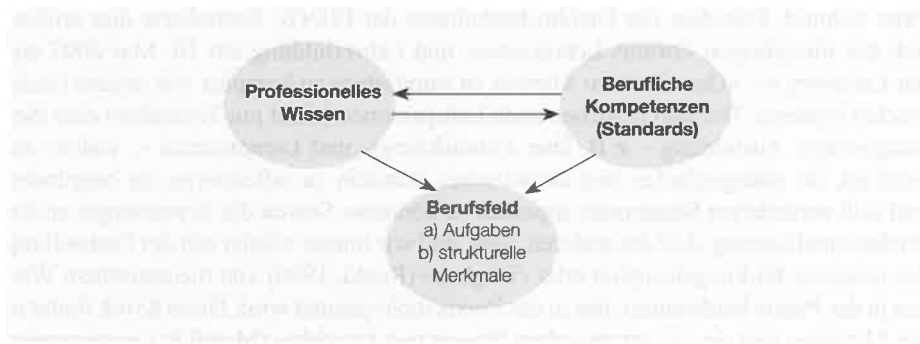


Abbildung 1: Bezugspunkte professionellen Handelns

Handlungsfeld von Lehrpersonen kann auf verschiedene Weise näher bestimmt werden. Der *situationsorientierte Ansatz* geht von der Beschreibung beruflicher Aufgaben und Anforderungen aus, die den Lehrberuf kennzeichnen: Unterrichten und Erziehen, Beurteilen und Beraten, Zusammenarbeit im Team, berufliche Weiterbildung, Beteiligung an der Schulentwicklung. Diese relativ globalen Aufgaben werden dann in einem weiteren Schritt in Teilaufgaben und Anforderungen zerlegt, welche für die Erfüllung dieser Aufgaben erforderlich sind. Oser (1997) legt der Definition von Standards folgende Aufgabenbereiche zugrunde:

- Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen
- Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose
- Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
- Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
- Vermittlung von Lernstrategien und Begleitung von Lernprozessen
- Gestaltung und Methoden des Unterrichts
- Leistungsmessung
- Einsatz von Medien und neuen Informationstechnologien im Unterricht
- Zusammenarbeit in der Schule
- Gestaltung einer Schule und Öffentlichkeit
- Selbstorganisation der eigenen Tätigkeit als Lehrperson
- Allgemeindidaktische und Fachdidaktische Kompetenzen

Der *strukturelle Ansatz* geht von der spezifischen Struktur des beruflichen Handelns bzw. der pädagogischen bzw. didaktischen Situation aus. Das Lehrerhandeln ist im Gegensatz zu anderen akademischen Berufen nicht eindeutig bestimmbar und festgelegt. Terhart (2006) spricht von der «Nicht-Algorithmizität» des Lehrerhandelns und meint damit, dass es keine genauen technischen Vorschriften für erfolgreiches Handeln im Lehrberuf gäbe. Warum dies? Unterrichtsliche und erzieherische Handlungssituationen sind immer komplex und mehrdimensional, d.h. sie werden gleichzeitig von verschiedenen Faktoren bestimmt. Die Lehrperson ist somit immer nur ein Faktor in einem sehr



dynamischen Geschehen. Systemische Modelle der Unterrichtsforschung versuchen, diese Komplexität abzubilden (vgl. Fend, 1998; Helmke, 2004). Die Wirkung der getroffenen Massnahmen und Angebote ist deshalb auch nicht völlig vorhersehbar und nur begrenzt planbar.

Dazu kommt, dass pädagogisches Handeln vielfach von widersprüchlichen oder paradoxen Anforderungen und Erwartungen gekennzeichnet ist: Fördern und/oder Selektion, Führen und/oder Wachsen lassen, Nähe und/oder Distanz usw. Solche Antinomien oder Dilemmata sind für die pädagogische Praxis kennzeichnend. Auch sind pädagogische wie didaktische Situationen und Handlungen vielfach durch die Biografie der Beteiligten geprägt und öffentlich in dem Sinne, dass die Beteiligten die gegenseitigen Reaktionen wahrnehmen. Beispiel: Die grundsätzlich pädagogisch sinnvolle Sonderbehandlung eines Schülers mit Migrationshintergrund hat Auswirkungen auf das soziale Verhalten der Mitschüler und Mitschülerinnen und kann die Wirkung ins Gegenteil verkehren. Sowohl die spezifischen Aufgaben wie auch die Struktur der pädagogischen Berufstätigkeit bilden einen wichtigen Bezugspunkt für die Definition von Kompetenzen oder Professionsstandards.

Professionsstandards haben indessen auch eine *inhaltliche Seite*, welche die Wissensbasis des Handels betrifft. Weinert (2001, S.7) definiert Kompetenzen «als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme (Aufgaben) zu lösen, sowie die damit verknüpften motivationalen, volitionalen (willentlichen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten...». Berufliche Kompetenzen weisen eine «multiple Wissensbasis» (Herzog, 1995, S. 261) auf, die neben explizitem (formalem) Wissen auch implizites Wissen sowie Überzeugungen, Einstellungen und Meinungen umfasst, welche das Handeln beeinflussen. Lehrpersonen greifen bei Erklärungen, Begründungen, Handlungsvollzügen und Planungen auf diese multiple Wissensbasis zurück. Welches Wissen von Lehrpersonen ermöglicht nun ein professionelles Handeln?

Es gibt in der Professionsforschung verschiedene Versuche, die Inhaltsbereiche und Formen professionellen Wissens von Lehrpersonen zu beschreiben und eine Topologie beruflichen Wissens zu konzipieren (Shulman, 1987; Bromme, 1997; Baumert & Kunter, 2006, vgl. Abb. 2). Professionelles Wissen kann inhaltlich oder psychologisch näher bestimmt werden. Inhaltlich wird zwischen verschiedenen Wissensdomänen wie Fachwissen, pädagogischem Wissen und fachdidaktischem Wissen, Beratungswissen usw., psychologisch zwischen unterschiedlichen Repräsentationsformen des Wissens unterschieden in der Form von allgemeinem Regelwissen (propositionalem Wissen), fallgebundenem Wissen und strategischem Wissen (prozeduralem Wissen) (Shulman, 1987). Nicht alles Wissen und Wollen, das unser Handeln beeinflusst, kann indessen artikuliert werden wie explizites oder formales Wissen. Berufliches Können stützt sich auf «implizites» Wissen oder «tacit knowledge» (Neuweg, 2002) ab, das erfahrungsgelbunden und sprachlich nicht direkt fassbar ist. Auch Überzeugungen (beliefs), Wert-

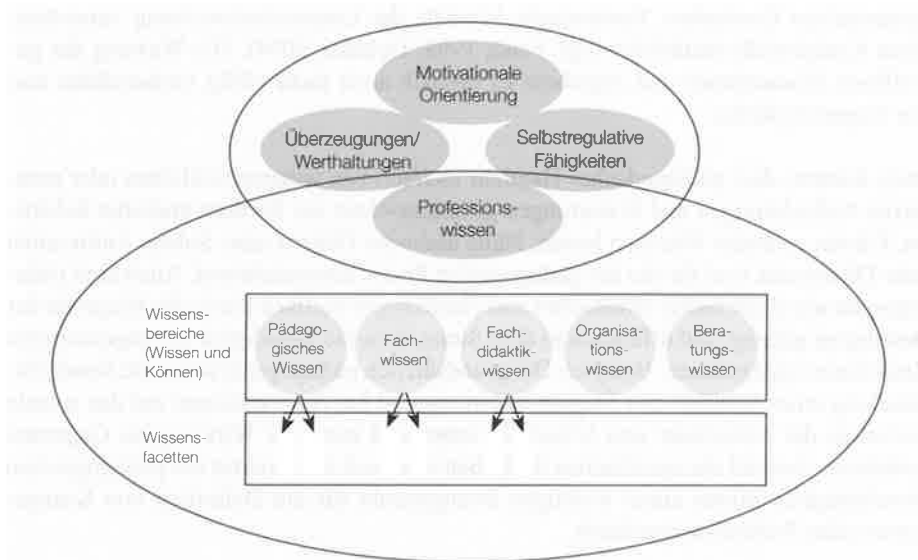


Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz (nach Baumert &amp; Kunter, 2006).

orientierungen oder Alltagskonzepte (teacher concepts) sind oft implizit und können allenfalls als subjektive Theorien expliziert werden. Solche impliziten Konzepte und Überzeugungen von Lehrpersonen sind für das berufliche Handeln vermutlich oft einflussreicher als das formale wissenschaftliche Berufswissen. Implizite Zielvorstellungen von Lehrpersonen im Geschichtsunterricht korrespondieren beispielsweise mit Angaben zum bevorzugten Unterrichtsstil (vgl. Messner & Buff, 2007, S.164 f.). Allerdings kann hier nicht von einem direkten ursächlichen Wirkungsverhältnis gesprochen werden, es kann sich auch um nachträgliche Begründungen (Rationalisierungen) des eigenen Tuns handeln. Allerdings gibt es im Unterschied zu anderen akademischen Berufen bis heute weder verbindliche Professionsstandards noch eindeutige Festlegungen der formalen Wissensbasis für professionelles Handeln im Lehrberuf. Dies erlaubt zwar eine gewisse Lehrfreiheit, führt andererseits aber zum Vorwurf der Beliebigkeit von Ausbildungsinhalten. Was muss eine Lehrperson wissen und können, um verantwortungsbewusst und erfolgreich handeln zu können? Die Antwort auf diese Frage ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass begründete Curricula für die Professionalisierung von Lehrpersonen entwickelt werden können. Baumert und Kunter (2006) untersuchen in der sogenannten Coactiv-Studie am Max-Planck-Institut (MPI) in Berlin die Auswirkungen verschiedener Wissenskomponenten für den erfolgreichen Mathematikunterricht. Dabei zeigte sich, dass das fachliche und fachdidaktische Wissen eine wichtige Basis für erfolgreichen Unterricht darstellen.

### 3. Vom Wissen zum Handeln oder vom Handeln zum Wissen? Über die Relation von Theorie und Praxis

Das Verhältnis von Theorie und Praxis kann auf einer sozio-kulturellen und auf einer individuellen Ebene untersucht werden (Abb. 3). Bevor ich auf die individuelle Ebene eingehe, einige allgemeine Klärungen. Mit Praxis meinen wir eine soziale Realität der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit, die viele Aspekte aufweist (Methoden, Themen, Lehrmittel, institutionelle Rahmenbedingungen und Bewertungskriterien usw.) und von verschiedenen Faktoren abhängt, z.B. auch von politischen und kulturellen Rahmenbedingungen und Traditionen.



Abbildung 3: Offenes Modell der Theorie-Praxis-Relation

Die Wissenschaft dagegen beschreibt und analysiert die Praxis, sie leitet sie nicht direkt an. Sie nimmt eine distanzierte Beobachter-Perspektive ein, aus der sie Erscheinungsformen, Bedingungen und Wirkungen der Praxis untersucht. Zu diesem Zweck entwickelt beispielsweise die Erziehungswissenschaft Modelle und Konzepte über die Erziehungswirklichkeit, um diese zu beschreiben, in ihren Voraussetzungen und Wirkungen zu untersuchen und zu erklären. Die Logik der Wissenschaft ist demnach eine andere als die Logik der Praxis. Wissenschaft erzeugt neues Wissen, das durch Forschung und intersubjektiven Austausch verifiziert oder überprüft wird. Die berufliche Praxis ist dagegen eine Kunst, die im Hinblick auf angestrebte Bildungs- und Erziehungsziele (Werte) als mehr oder weniger angemessen beurteilt werden kann.

Auf der *individuellen Ebene* stellt sich die Relation von Theorie und Praxis als Verhältnis von Wissen und Handeln dar. Psychologische Handlungstheorien gehen davon aus, dass Handeln nicht primär durch die äussere Situation und die Handlungsfolgen bestimmt wird, wie dies der Behaviorismus nahe legt, sondern durch individuelle Kognitionen und Motive bzw. Emotionen, welche die Interpretation der Situation, das Setzen von Zielen, das Abwägen von Alternativen, das Planen von Handlungen steuern. Dabei stützt sich der Handelnde auf explizites und implizites Wissen ab, das er in der jeweiligen Situation aktualisiert und rekonstruiert. In beruflichen Situationen muss jeweils rasch und situativ angemessen gehandelt werden. Intelligentes Handeln in konkreten beruflichen Situationen ist häufig nicht das Ergebnis bewusster Entscheidungen und der bewussten Anwendung von Regeln, sondern Ausdruck praktischer Erfahrung und Intuition (Neuweg, 2002). Schön (1983) spricht in diesem Zusammenhang von *«knowledge in action»*. Vielfach können wir unser Handeln oft erst nachträglich – wenn überhaupt – beurteilen und rechtfertigen.

Wozu ist dann das theoretische oder formale Berufswissen gut, das wir in der Ausbildung vermitteln? Ist es «Wissen für die Praxis» oder «Wissen über die Praxis»? (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 281). Die Annahme, dass es einen direkten Transfer vom formalen Wissen zum Handeln gäbe, ist nicht haltbar (vgl. Neuweg, 2002). Wir wenden in praktischen Problemsituationen nicht einfach uns bekannte Regeln an. Vielmehr greifen wir auf Handlungsschemata zurück, die in unserem Repertoire zur Verfügung stehen. Theoretisches Regelwissen sichert demzufolge noch kein praktisches Geschick. Pädagogisch-didaktisches Wissen allein macht noch keinen guten Lehrer, keine gute Lehrerin aus. Die Differenz zwischen Theorie und Praxis lässt sich nicht durch eine lineare Anwendung wissenschaftlichen Wissens auf das Handeln überbrücken. Neuweg (2002, S. 16) formuliert dies so: «Theoretisches Wissen stellt keine unmittelbare Steuerungsgrundlage für unterrichtliches Handeln dar, sondern liefert Instrumente für das Reden und Nachdenken über und das Rationalisieren von unterrichtlichem Handeln.»

Darin unterscheidet sich der Professionelle vom Laien: Der Professionelle kann sein Handeln begründen und darüber sprechen. Dazu benötigt er eine Fachsprache und ein breites Hintergrundwissen. Theoretisches Wissen erfüllt somit keinen Selbstzweck, sondern dient als Medium für «pädagogisches Sehen und Denken» (Flitner & Scheuerl, 1984) über die Praxis. Es bildet einen Rahmen, um praktische Erfahrungen einzuordnen und den pädagogischen Sinn gewisser Massnahmen beurteilen zu können. Eine nicht reflektierte und unverstandene Praxis birgt die Gefahr der Ideologisierung oder Erstarrung beruflichen Handelns. Professionelles Handeln von Lehrpersonen verbindet theoretisches Wissen und praktisches Können, die sich gegenseitig durchdringen und bereichern (vgl. Abb. 4).

Nittel (2002, S. 271) formuliert dies so: «Wissen und Können bilden die beiden Quellen von Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die blossе Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers». Professionelles Handeln oder Können beruht auf zwei Säulen: Wissenschaftliches Wissen und Denken einerseits sowie prozedurales Können in der Form von erfahrungsgestützten Handlungsschemata andererseits. Erfahrung allein garantiert noch kein professionelles Handeln im Sinne eines flexiblen und zielgerechten Handelns. Wissenschaftliches Wissen und Denken allein genügt andererseits ebenfalls nicht für eine erfolgreiche Praxis. Erst die Verbindung von beidem ermöglicht Professionalität im Beruf. In Analogie zum berühmten Diktum von Kant, «Begriffe ohne Anschauung sind leer, Anschauung ohne Begriffe ist blind», könnte man folgenden Grundsatz formulieren: «Theoretisches Wissen ohne Erfahrung bleibt leere Worthülse, praktische Erfahrung ohne theoretische Fundierung blind.»

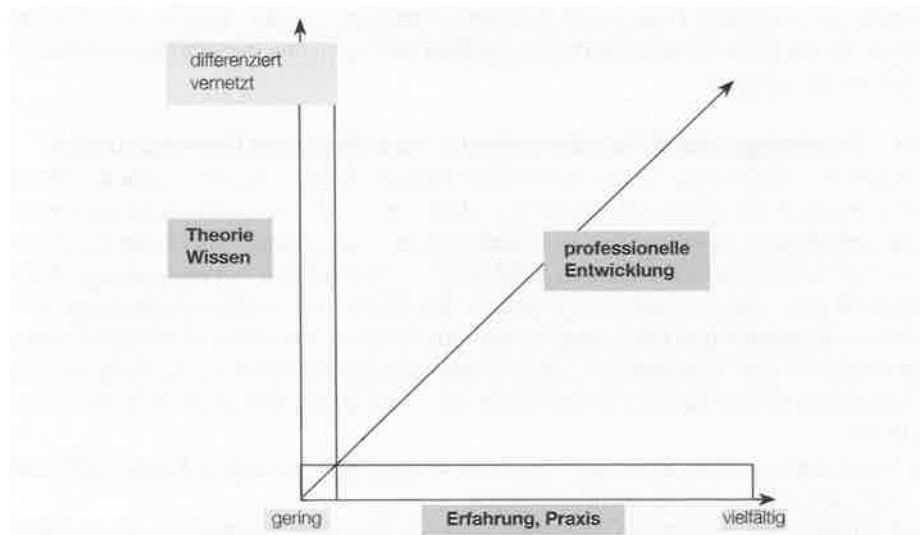


Abbildung 4: Entwicklungsmodell von Professionalität

#### 4. Professionalisierung von Lehrpersonen – Professionelles Wissen und reflektierte Praxis

Professionalität verbindet – wie oben dargestellt – flexibles berufliches Können mit wissenschaftlich fundierter Denk- und Urteilsfähigkeit. Es handelt sich dabei gewissermaßen um zwei sich ergänzende Zieldimensionen der Entwicklung von Professionalität (vgl. Abb. 4). Die Entwicklung der wissenschaftlichen Denk- und Urteilsfähigkeit erfordert eine fundierte berufsbezogene wissenschaftliche Ausbildung. Handlungskompetenz oder Können ist indessen durch Belehrung allein nicht zu erreichen, sondern bedarf immer der praktischen Übung und Erfahrung. Es geht in der Ausbildung primär nicht darum, die sogenannte »Kluft zwischen Wissen und Handeln« direkt zu überbrücken, wie dies das Transfermodell des Wissens nahe legt, sondern beide Seiten zu pflegen und zu entwickeln – professionellen Wissensaufbau *und* praktisches Können (Wahl, 2001, 2006). Die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Reflexion und Handlung ist indessen nicht aufhebbar. Der Aufbau von professioneller Handlungskompetenz erfolgt einerseits durch eine wissenschaftsgestützte Auseinandersetzung mit Aufgaben und Fragen der Berufspraxis und andererseits durch die Reflexion von Erfahrungen in der Praxis, die sich beim Aufbau und bei der Erprobung beruflicher Handlungsschemata und Problemlösungen ergeben. Für den Aufbau professioneller Kompetenz kann entweder von praktischen Aufgaben oder Problemstellungen ausgegangen werden, die in der Folge unter theoretischen Gesichtspunkten analysiert und reflektiert werden, oder von theoretischen Modellen und Konzepten, die erst se-

kundär auf praktische Fragen und Phänomene bezogen werden. Es gibt verschiedene Wege, die zur Entwicklung von Professionalität beitragen, und die sich sinnvollerweise gegenseitig ergänzen.

#### 4.1 Bearbeiten von Alltagskonzepten und subjektiven Überzeugungen

«Teachers teach as they were taught rather than as they are taught to teach». So ist beispielsweise der Glaube an die Wirksamkeit von vorbereiteten Diktaten zur Rechtschreibförderung entgegen allen fachdidaktischen Gegenargumenten immer noch eine weit verbreitete Realität. Diethelm Wahl (2001, 2006) stellt in seinem Konzept «Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln» die Arbeit mit handlungssteuernden subjektiven Strukturen und Erfahrungsmustern ins Zentrum, die durch vielfältige Formen der Reflexion und Konfrontation bewusst gemacht und verändert werden können. Die Veränderung erfolgt ausgehend von praktischen Problemen und Themen in drei Lernschritten:

- a) Handlungssteuernde Strukturen durch die Bezugnahme auf eigene Erfahrungen und subjektive Theorien bearbeitbar machen
- b) Verändern von subjektiven Theorien durch Konfrontation mit theoretischen Modellen und wissenschaftlichen Erkenntnissen und Entwickeln neuer Problemlösungen
- c) Neues Handeln planen und in Gang bringen.

Auch viele Beratungsmodelle in der Weiterbildung gehen von den subjektiven Alltagstheorien und Erfahrungen aus, die dann weiter bearbeitet und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontiert werden (vgl. Mutzeck, 1999). Ebenfalls in diese Richtung zielen biografische Ansätze (vgl. Gudjons, Pieper & Wagener, 1996), welche biografisch geprägte Einstellungen und Überzeugungen fokussieren und die Entwicklung der individuellen pädagogischen Identität fördern sollen.

#### 4.2 Situiertes und fallbezogenes Lernen

Andere Ansätze gehen von praktischen Erfahrungen und Aufgabenstellungen aus, die kooperativ bearbeitet und reflektiert werden. Dazu zählen Fallbesprechungen und Praxisreflexionen. Professionelles Wissen ist vielfach *fallbezogenes Wissen* und wird deshalb von Studierenden erfolgreich über die Analyse von Einzelfällen und Einzelbeispielen erworben. Das wissenschaftliche Regelwissen wird auf diese Weise mit Bedeutung angereichert. Abstrakte Theorien und Modelle ohne konkrete Einbettung und Kontextualisierung bleiben bei den Studierenden oft «träge» und werden für das Denken und Urteilen in praktischen Situationen nicht genutzt. Der Genfer Psychologe und Pädagoge Eduard Claparède sprach in diesem Zusammenhang von einem «geistlosen Möblieren» der Köpfe mit Begriffen, das es zu vermeiden gelte, vielmehr sei ihre sinnvolle Nutzung zu lehren.

Die *problembezogene und «situierte» Konstruktion* und Rekonstruktion von wissenschaftlichem Wissen in konkreten beruflichen Kontexten dient diesem Ziel, indem der Erwerb neuen Wissens mit seiner Verwendung in realistischen Kontexten verknüpft

wird. Wichtig ist dabei, dass die Problemsituationen möglichst realistisch bzw. authentisch sind und von den Studierenden als bedeutsam wahrgenommen werden. Solche Situationen stehen nur begrenzt zur Verfügung und werden am besten in Zusammenarbeit mit der berufspraktischen Ausbildung hergestellt. Die videogestützte Unterrichtsreflexion bildet in diesem Zusammenhang eine fruchtbare Quelle für berufswissenschaftliche Fragestellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Kurt Reusser u.a., 2007, [www.didac.unizh.ch/Videoportal](http://www.didac.unizh.ch/Videoportal)), weil sie authentische Situationen darstellen, die wiederholt unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet werden können.

Das *zielorientierte Planen und Erproben von Lernumgebungen* und innovativen Handlungskonzepten stellt eine weitere Möglichkeit dar, die Entwicklung professionellen Handelns zu unterstützen. Das Planen und Erproben von komplexen Lernaufgaben und Lernumgebungen erfordert konzeptionelle Leistungen (design science), die praktische Ideen und Intuition mit wissenschaftlichen Begründungen verknüpfen.

### 4.3 Systematischer Wissensaufbau und forschendes Lernen

Die Schulung wissenschaftlichen Denkens und Urteilens muss nicht immer eng praxisbezogen erfolgen. Sie kann und soll auch disziplinbezogen in der Auseinandersetzung mit Theorien und Argumentationsweisen relevanter Bezugswissenschaften beruflichen Wissens und Handelns geschehen. Die Rezeption und Reflexion grundlegender Modelle und wissenschaftlicher Verfahren trägt dazu bei, ein gedankliches Bezugssystem zu entwickeln, das für die Analyse und Einordnung praktischer Phänomene und Fragen hilfreich sein kann. Die Fokussierung von Alltagstheorien und praktischen Berufsfragen bedarf deshalb der Ergänzung durch wissenschaftliche Theorien und Argumentationsweisen.

Schliesslich gibt es auch wissenschaftliche Argumentations- und Betrachtungsweisen, welche über die Klassenzimmerperspektive hinausreichen und grundsätzlichere bildungsphilosophische, soziologische, anthropologische und schultheoretische oder lebensweltliche Zusammenhänge betreffen. Lehrpersonen sollten sich daran beteiligen können oder zumindest verstehen, worum es dabei geht. Die Auseinandersetzung mit solchen grundsätzlichen Fragen trägt dazu bei, ein vertieftes Verständnis der eigenen Berufsrolle zu erreichen. Dazu gehört auch ein breites *Interesse für kulturelle und lebensweltliche Problem- und Fragestellungen*, die nicht im engeren Sinne zum Kerngeschäft der Lehrperson gehören.

Die systematische Theorievermittlung findet ihre Entsprechung im *forschenden Lernen*, wobei theoriegeleitete selbständige Erkundungen und Beobachtungen im disziplinären Kontext oder im Handlungsfeld «Schule» gemeint sind, die zu Ausbildungszwecken durchgeführt werden. Sie bieten Gelegenheit, offene Situationen unter Bezugnahme auf das eigene fachliche und erziehungswissenschaftliche Wissen zu strukturieren und Zusammenhänge zu untersuchen bzw. zu analysieren. Dies gilt auch für die Teilnahme an Forschungs- und Entwicklungsprojekten an Pädagogischen Hochschulen. Studierende

üben sich dabei darin, eine Beobachterperspektive einzunehmen, bei der Beobachtung und Interpretation pädagogisch relevanter Phänomene auseinander gehalten werden.

#### 4.4 Kognitive Meisterlehre als Modell berufspraktischer Ausbildung

Die Entwicklung beruflichen Könnens im Sinne einer flexiblen und verantwortungsvollen Praxis erfordert spezielle Erfahrungs- und Übungsgelegenheiten. Der Aufbau flexibler Handlungsschemata ist ein langfristiger Prozess, der in Anlehnung an das Modell der *«kognitiven Meisterlehre»* von Collins und Brown (1984) durch verschiedene Massnahmen unterstützt werden kann, die sich gegenseitig ergänzen:

- a) durch das *Modeling* von Experten, die zeigen, wie bestimmte Aufgaben angemessen (zielgerecht) gelöst werden können;
- b) durch das *Coaching* von Mentoren, das zur Klärung von Zielen und Bedingungen des Handelns beiträgt;
- c) durch das *Scaffolding* und *Fading*, indem zu Beginn Hilfestellungen und Anleitungen gegeben werden, die dann schrittweise zurückgenommen werden, während grössere Handlungsspielräume gewährt werden. Wichtig für eine intelligente Praxis sind jedoch auch
- d) die *Artikulation* und *Reflexion* des eigenen Tuns und Vorgehens, indem die einzelnen Schritte bewusst gemacht und in ihrer Wirkung überprüft werden, und schliesslich
- e) die *Exploration*, indem die Handlungssituation gezielt variiert und erweitert wird oder indem mit alternativen Konzepten experimentiert wird.

### 5. Fazit zur Ausbildung von Professionalität

Die Relation von Wissen und Handeln kann nicht als lineares Transfer- oder Anwendungsverhältnis verstanden werden in dem Sinne, dass wissenschaftliches Wissen Handeln direkt steuert. Zwischen beruflichem Wissen und Handeln bestehen vielseitige Wechselwirkungen, die das berufliche Handeln und Wissen erweitern und transformieren. Wissenschaftliches Wissen dient dazu, die Berufspraxis besser zu verstehen, zu begründen und auch kritisch zu hinterfragen. Es liefert ferner Gesichtspunkte für die Planung und die Entwicklung innovativer didaktischer oder pädagogischer Handlungsmöglichkeiten. Die Praxis besteht indessen auch unabhängig vom theoretischen Wissen und folgt einer anderen Logik, die stärker situations- und erfahrungsgebunden ist. Berufliche Professionalität weist eine *doppelte Referenz* auf, zu wissenschaftlichen Inhalten und Betrachtungsweisen einerseits und zur beruflichen Praxis und Erfahrung andererseits (vgl. Abb. 5). Die Ausbildung und Entwicklung von Professionalität erfordert deshalb eine ausgewogene Berücksichtigung und Pflege sowohl der wissenschaftlichen Logik als auch der Handlungslogik im beruflichen Feld. Dies bedeutet, dass die Schulung professionellen Denkens und Urteilens nicht losgelöst von der pädagogischen wie didaktischen Praxis und ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erfolgen soll. Auf diese Weise erfahren das berufliche Handeln wie auch das wissenschaftliche Wissen eine Transformation und bessere Fundierung.



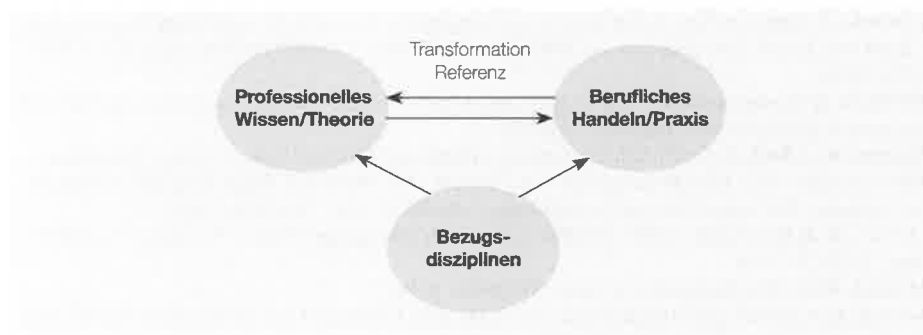


Abbildung 5: Relation zwischen beruflichem Wissen, Handeln und Bezugsdisziplinen

Es braucht in der Aus- und Weiterbildung Orte und Gelegenheiten zur Entwicklung wissenschaftlichen Wissens und Denkens sowie zur Reflexion der eigenen beruflichen Identität. Praktisches Können erfordert indessen auch den gezielten Aufbau von beruflichen Handlungsschemata und deren Erprobung in der Praxis. Allerdings ist damit nicht der Aufbau von «blinden» (mechanischen) Handlungsrouninen gemeint, sondern die Entwicklung von intelligenten, d. h. zielgerichteten und situationsgerechten Handlungsmustern «im Feld». Erfahrung allein garantiert noch kein professionelles Handeln. Erst in Verbindung mit bewusster Planung und Reflexion wird das berufliche Handeln professionell. Wissenschaft und Praxis bilden dabei die beiden Eckpfeiler der professionellen Entwicklung.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort «Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E.** (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp. 453–494). Hillsdale: Erlbaum.
- Fend, H.** (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Flitner, A. & Scheuerl, H.** (Hrsg.). (1984). *Einführung in Pädagogisches Sehen und Denken* (10. Aufl.). München: Piper Verlag.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B.** (1962). *Auf meinen Spuren: das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Hamburg: Reinbek.
- Helmke, A.** (2004). *Unterrichtsqualität – Erfassen, Bewerten, Verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.

- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 47–70.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. & Buff, A.** (2007). Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht. Didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In P. Gautschi, D. V. Moser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 143–176). Bern: h.e.p.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2002). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Mutzeck, W.** (1999.) *Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G. H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Nittel, D.** (2002) Professionalität ohne Profession. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 253–287). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Renkl, A.** (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Reusser, K., Waldis, M. & Gautschi, P.** (2007). Fachdidaktische Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In P. Gauschi, D. V. Moser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 263–290). Bern: h.e.p.
- Schön, D. A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–21.
- Terhart, H.-E.** (2006). Professionalität im Lehrberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, (4), 580–597.
- Terhart, H. E.** (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 2–14.
- Wahl, D.** (1991). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wahl, D.** (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E.** (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe.

## Autor

**Helmut Messner**, Dr. phil, Professor an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Rankmattweg 4, 4804 Stengelbach, [helmut.messner@bluewin.ch](mailto:helmut.messner@bluewin.ch)

## **Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung**

Lukas Lehmann und Lucien Criblez

**Der im Auftrag des Bundes und der Kantone erstellte Schwerpunktbericht zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz liegt seit Juni 2007 vor. Er untersucht erstmals nach der Reform der letzten zehn Jahre flächendeckend die Studiengänge für Lehrpersonen in der Schweiz, zieht eine erste Bilanz der Lehrerbildungsreform und unterbreitet Vorschläge für eine Dauerbeobachtung des Lehrerbildungssystems.**

Bund und Kantone planen die Einführung eines Bildungsmonitorings Schweiz (EDK, 2007): Das Wissen über das Bildungssystem Schweiz soll gesammelt, aufbereitet und den bildungspolitisch Verantwortlichen als Basis für Steuerungsentscheide zur Verfügung gestellt werden. Das Bildungsmonitoring bezieht sich auf das gesamte Bildungswesen, ist auf eine langfristige Beobachtung angelegt und umfasst alle Bildungsstufen und -bereiche. Es soll als Grundlage für die Bildungsplanung und für bildungspolitische Entscheide dienen, ein Mittel der Rechenschaftslegung sein und die öffentliche Diskussion über das Bildungswesen animieren.

International gesehen reihen sich diese (staatlichen) Begehren zur systematischen und umfassenden Bildungsvermessung in weitere, ähnliche Projektvorhaben bzw. -realisierungen ein. Bekanntestes Beispiel internationaler Berichterstattung sind die Bemühungen der OECD, mit einer fortlaufenden Weiterentwicklung der OECD-Bildungsindikatoren einen internationalen Vergleich der Bildungssysteme zu ermöglichen.

Auch andere Länder erstellen Bildungsberichte, mit unterschiedlichen Konzeptionen und Zielen. Deutschland zum Beispiel hat 2006 mit dem ersten nationalen Bildungsbericht «Bildung in Deutschland» erstmals eine umfassende empirische Bestandsaufnahme vorgenommen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006); die Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung spielte dabei aber nur eine marginale Rolle. In Frankreich werden im nahezu regelmässigen Abstand (ein- bis zweijährig) zwei verschiedene Publikationen veröffentlicht, die als Bildungsberichte eingeordnet werden können. Analoge Berichte existieren in Dänemark, England, den Niederlanden und Schweden. Ein österreichischer Bildungsbericht ist derzeit noch in Planung.

In der Schweiz erschien im Dezember 2006 die Pilotversion des Bildungsberichts Schweiz (SKBF, 2006). Ergänzt wurde dieser nun durch einen Schwerpunktbericht mit Fokus Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auftraggeber beider Berichte sind die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, das Eidgenössische

Volkswirtschaftsdepartement EVD (vertreten durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT) sowie das Eidgenössische Departement des Innern EDI (vertreten durch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF sowie durch das Bundesamt für Statistik BFS). EDK und EDI/EVD werden auf der Basis der Berichte bis Ende 2007 die langfristige Organisation des Bildungsmonitorings Schweiz klären (Organisation und Finanzierung) und die Berichterstattung 2010 vorbereiten. Sie werden zudem Massnahmen zur Verbesserung der Datenlage erwägen und prüfen, ob sich bereits aus diesen Berichten Schlussfolgerungen für die Systemsteuerung ableiten lassen.

Der seit Juni 2007 vorliegende Schwerpunktbericht zur *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz* (Lehmann et al., 2007) untersucht die Studiengänge der Lehrpersonen für die Vorschule, die Primarschule, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II. Der Bericht gliedert sich in die Themenbereiche Zugang, Organisation sowie Leistungen und Wirkung. Weiter wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz in einen international vergleichenden Zusammenhang gestellt und im Abschlusskapitel wird ein Konzept für die zukünftige Dauerbeobachtung und Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgestellt, indem die empirischen Befunde der vorangehenden Kapitel mit theoretischen Überlegungen zu Systembeobachtung und -steuerung verbunden werden.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Befunde des Schwerpunktberichts präsentiert. Der vorliegende Artikel bezieht sich dabei grösstenteils auf die Studiengänge für Lehrpersonen der Vorschul-, Primar- und Sekundarstufe I.

## **1. Angebote und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Im «Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz» (Bardetscher et al., 1993) wurde die Situation der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1992 dargestellt. Dabei lässt sich erkennen, dass die Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz vor der Reform der 1990er-Jahre nicht nur vielfältig waren, sondern in vielerlei Hinsicht auch beliebig (Criblez, 1994). Die Studie beschreibt für die Schweiz insgesamt 145 Ausbildungsstrukturen der Grundausbildung; wirksame Instrumente für die interkantonale Koordination und Harmonisierung standen damals kaum zur Verfügung. Der Reformprozess seit Mitte der 1990er-Jahre bewirkte eine enorme Strukturvereinfachung und eine Standortkonzentration. Zu Beginn des Jahres 2006 bestanden in der Schweiz 18 eigenständige oder teilautonome Ausbildungsinstitutionen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit insgesamt 46 Studiengängen (ohne Fachlehrpersonen), die gesamtschweizerisch anerkannt sind respektive eine solche Anerkennung anstreben (Lehmann et al., 2007, Kap. 2). Das Reformziel, die Studiengänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ins schweizerische Hochschulsystem zu

integrieren, ist erreicht. Dies gilt nicht nur für die Lehrpersonen der Vorschule und der Volksschule, sondern auch für diejenigen der Berufsfachschule sowie der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II.



Abbildung 1: Ausbildungsstandorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2006 (ohne Fach- und Berufsfachschullehrpersonen)

Die Frage der Struktur der Hochschulen hat bisher jedoch noch keine eindeutige Lösung gefunden. Die bisherigen Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz lassen drei Strukturmodelle erkennen, nämlich die Existenz als eigenständige Hochschule, die Eingliederung in eine Universität oder die Integration in eine Fachhochschule.

Die Eigenständigkeit ist für die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz durchaus üblich und stellt auch im internationalen Vergleich keine Ausnahme dar (zum Beispiel in Belgien, den Niederlanden oder Österreich), auch wenn spezialisierte Hochschulen wie die Pädagogischen Hochschulen in verschiedenen Ländern historisch gesehen Übergangsmodelle waren. Insgesamt ist deshalb davon auszugehen, dass der Strukturreformprozess auf Hochschulniveau noch nicht abgeschlossen ist. So werden zurzeit zum Beispiel im Kanton St. Gallen die beiden Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Rorschach fusioniert. Eine mögliche Integration der Hochschule für Heilpädagogik (heute eine Konkordatshochschule) in die Pädagogische Hochschule Zürich wird im Zürcher Kantonsparlament diskutiert, dagegen wird der bisherige Verbund der Zürcher Fachhochschule in drei staatliche Hochschulen mit je eigener Rechtspersönlich-

keit aufgelöst (Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschule der Künste sowie Pädagogische Hochschule). Die Zusammenführung aller Studiengänge der Lehrpersonenbildung an einem Ort ist auch im Kanton Genf im Gespräch.

## 2. Zugang zur Ausbildung

Der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen ist heute über verschiedene Wege möglich (Lehmann et al., 2007, S. 15 ff.). Neben dem als «Königsweg» definierten Hauptzugang über die gymnasiale Maturität sind Zugangswege für Personen vorgesehen, welche diese Voraussetzung nicht erfüllen. Gemäss den Anerkennungsreglementen der EDK bestehen Unterschiede je nach anvisierter Zielstufe: Für die Studiengänge für Primarlehrpersonen bilden der Fächerkanon und das Leistungsniveau der Fachmaturität die Beurteilungsbasis, für die Studiengänge für Lehrpersonen der Sekundarstufe I ist dies die gymnasiale Maturität bzw. die sogenannte «Passerelle Dubs». Für die Studiengänge für Vorschullehrpersonen wiederum ist mit dem Abschluss einer Diplom- oder Fachmittelschule ein Direktzugang möglich.

Bei den durch die EDK definierten Zulassungsvoraussetzungen handelt es sich jedoch um Minimalanforderungen. Eine systematische Analyse zeigt, dass derzeit keine einheitliche Zulassungspraxis besteht. Sie unterscheidet sich sowohl hinsichtlich der angestrebten Unterrichtsstufe, der Art und Anzahl der zugangsberechtigenden Vorbildungsausweise, der Anzahl an Prüfungsfächern für Personen ohne Maturität sowie der speziellen Zulassungsaufgaben hinsichtlich der pädagogisch-beruflichen Eignung.

Die Analyse der Zulassungsbedingungen lässt erkennen, dass die Mindestvorschriften der EDK für die Zulassung als «hartes» Steuerungsinstrument nicht zur Homogenisierung der Studierendenpopulation geführt haben. Entsprechend sind Unterschiede zwischen den Ausbildungsinstitutionen (und Zielstufen) im Hinblick auf den Anteil der Personen, die mit einer gymnasialen Maturität in die Lehrpersonenbildung eintreten, auszumachen (vgl. Abbildung 2).<sup>1</sup>

Den grössten Anteil bilden bei allen Studiengängen die Maturandinnen und Maturanden: Im Jahr 2006 weisen in den Studiengängen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe 60 %, für Lehrpersonen der Sekundarstufe I 74 % aller Studierenden eine gymnasiale Vorbildung auf. Der höchste Anteil Studierender mit Maturität findet sich in den Westschweizer Hochschulen HEP BEJUNE, HEP VD, Universität Genf sowie der ASP TI.

---

<sup>1</sup> Bei der Interpretation der Daten muss als Einschränkung berücksichtigt werden, dass die Klassifikation nach Vorbildungsausweisen nicht in allen Institutionen einheitlich vorgenommen worden ist und die Daten deshalb nicht immer präzise sind. Die Daten können trotz Ungenauigkeiten einige Tendenzen sichtbar machen.

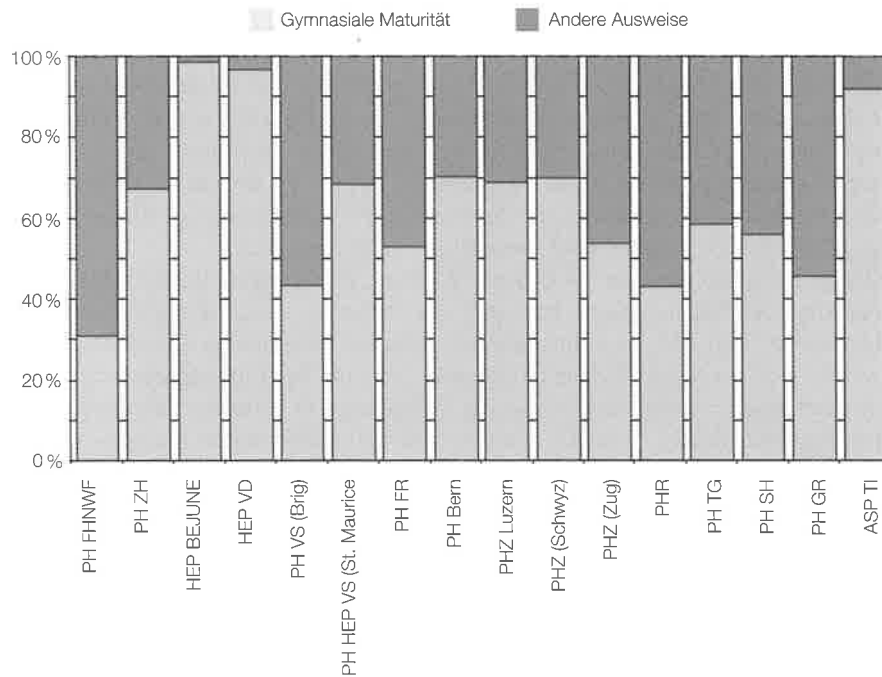


Abbildung 2: Zulassung nach Vorbildung (Maturität/Andere) für Studiengänge von Lehrpersonen für die Vorschul- und Primarstufe, 2006.

Zwei Faktoren dürften einen wesentlichen Teil der Varianz in der Zusammensetzung der Studierendenpopulationen erklären: Einerseits gelten unterschiedliche Referenzniveaus bei den Eintrittsprüfungen. Es ist davon auszugehen, dass diese Unterschiede ihre Bedeutung für die Zusammensetzung der Studierendenpopulation behalten werden, solange Prüfungen dezentral organisiert und durchgeführt werden. Andererseits herrschen unterschiedliche kantonale Traditionen: So haben die Kantone typische Bildungswege etabliert, die Personen üblicherweise in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen. Diese Muster sind auch nach der Einbindung in den Hochschulbereich teilweise erhalten geblieben.

Keine Erklärung für die unterschiedlich zusammengesetzte Studierendenpopulation je Ausbildungsinstitution bietet der Umstand, dass gewisse Ausbildungsinstitutionen für den Bereich der Vorschul- und Primarstufenstudiengänge eine stufendifferenzierte Zulassung vorsehen. Auch die kantonalen gymnasialen Maturitätsquoten, die Aufschluss darüber geben könnten, wie viele Personen sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessieren, liefern keine hinreichende Erklärung. Feststellen lässt sich aber zweierlei:

- *Anteil Frauen am Studium:* Die Frauenanteile (zumindest in den Studiengängen für Lehrpersonen der Vorschule und Primarstufe) unterscheiden sich je nach Vorbildung erheblich. Der überdurchschnittliche Anteil an Frauen betrifft dabei vor allem den Personenanteil mit gymnasialer Vorbildung, der Frauenanteil ist bei Studierenden mit alternativer Vorbildung erheblich geringer. Diese Erkenntnis könnte sich auf die Rekrutierungsstrategien der Hochschulen auswirken, die darauf abzielen, eine Geschlechterparität herzustellen. Ähnliche Unterschiede lassen sich für die Studiengänge für Lehrpersonen der Sekundarstufe I nicht feststellen.
- *Überprüfung der Allgemeinbildung und Eignungsabklärungen:* Bei der Überprüfung der Allgemeinbildung besteht bezüglich des Fächerkanons keine einheitliche Vorgehensweise. Während einige Institutionen zwischen Allgemeinbildungsüberprüfung, welche sich am MAR-Fächerkatalog ausrichtet, und der Eignungsprüfung zu trennen versuchen, werden diese in anderen Institutionen in Form einer allgemeinen Zulassungsüberprüfung vermischt. Die Institutionen definieren auch unterschiedliche Bedingungen hinsichtlich des Zeitpunkts, bis zu welchem die aus den Zulassungsprüfungen resultierenden Auflagen aufzuarbeiten sind. Auffallend ist weiter, dass die ausführlichen Eignungs- und Allgemeinbildungstests, wie sie für die Zulassung zu Studiengängen für Vorschul- und Primarlehrpersonen zu absolvieren sind, für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I kaum verlangt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich trotz der Mindestvorgaben der EDK die formalen Zulassungsbedingungen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, und als Konsequenz auch die Zusammensetzung der Studierendenpopulationen hinsichtlich ihrer Vorbildung, erheblich von Institution zu Institution unterscheiden. Diese Situation relativiert die freie Studienortwahl und verzerrt die damit angestrebte «Konkurrenz» zwischen den Hochschulen. Die unterschiedlichen Zulassungsregelungen können zu einem «Wettbewerb» zwischen den Ausbildungsinstitutionen führen, der sich nicht entlang von Studiengangsprofilen und Qualitätsmerkmalen bewegt, sondern entlang dieser formalen Zulassungsbestimmungen.

Die Zulassungsbedingungen sind für die Positionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zuge der Einbindung ins Hochschulsystem Schweiz von zentraler Bedeutung. Es wird also künftig durch gezieltes Beobachten zu prüfen sein, inwieweit die Neupositionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer Veränderung des tradierten Lehrerbildes in der Öffentlichkeit beitragen kann und damit in Zukunft eine Veränderung der Studierendenpopulation verbunden ist.



### 3. Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Mit wenigen Ausnahmen verfügen alle Ausbildungsinstitutionen über Vollzeitstudiengänge.<sup>2</sup> Nicht zuletzt aufgrund der modularisierten Studiengänge ist an den meisten Hochschulen eine Ausdehnung der Studienzeit bzw. ein Teilzeitstudium möglich. Etliche Hochschulen kennen jedoch eine Beschränkung der Studienzeit und legen fest, in welchem Zeitrahmen ab Studienbeginn ein Erstabschluss vorliegen muss. Einige Hochschulen, darunter die ehemalige HPSABB (heute: PH FHNW), die PH SH und die PHZ kennen sogenannte «eLearning»-Studiengänge, die es den Studierenden erlauben, ein Vollzeitstudium in reduzierter Präsenzzeit zu durchlaufen.<sup>3</sup>

#### 3.1 Profilbildung nach Fächern und Studienstruktur

Die Profilbildung der Hochschulen erfolgt u.a. über die Anzahl der Fächer, für welche die Lehrbefähigung erteilt wird (siehe dazu Lehmann et al., 2007, Kap. 4). Insbesondere bei den Studiengängen für die Vorschule und die Primarstufe zeigen sich grosse Unterschiede hinsichtlich der erteilten Unterrichtsberechtigungen. Bezüglich der Klassenstufen, für welche eine Unterrichtsbefähigung auf der Vorschul- und Primarstufe erworben werden kann, lassen sich drei Modelle unterscheiden: (1) Integrale Unterrichtsbefähigung für die Klassen -2 (Kindergarten/Vorschule) bis +6 (Primarstufe); (2) Klassische Aufteilung in Kindergarten- (-2/-1) und Primarstufenunterrichtsbefähigung (+1/+6); (3) Kindergarten- und Unterstufe bzw. «Basisstufen»-Unterrichtsbefähigung sowie Primarstufenunterrichtsberechtigung (vgl. Tab. 1).

Ausbildungsmodelle mit integralen Stufenbefähigungen kennen sieben Hochschulen: Alle Hochschulen der französischsprachigen Schweiz sowie die PH VS, die PH FR und die PH Bern. Die ASP TI bietet drei Studiengänge an, von denen einer eine integrale Unterrichtsbefähigung vorsieht. Die traditionelle Aufteilung der Studiengänge in Vorschul- und Primarstufe kennen sechs Hochschulen, eine Aufteilung in Kindergarten- und Unterstufe einerseits sowie Primarstufe andererseits wiederum ist bei sechs Studiengängen der Fall. Ausbildungen gemäss diesem Modell werden in verschiedenen Kombinationen angeboten: In der Regel gilt für die Kindergarten- und Unterstufe eine Berechtigung für die Klassen -2 bis +2.<sup>4</sup> Die Ausbildung für die Primarstufe gilt zumeist für alle Klassenstufen (+1/+6), sodass bei diesen Modellen Überschneidungen hinsichtlich der Unterrichtsberechtigungen der beiden Ausbildungsgänge entstehen.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Das Genfer «Institut de formation des maîtres secondaires» (IFMES) sowie der Tessiner Sekundarlehrausbildung (Modell 2001) bieten die betreffenden Studiengänge ausschliesslich berufsbegleitend an.

<sup>3</sup> In «eLearning»-Studiengängen werden die Module in verschiedene Kategorien, unterschieden nach Präsenzansforderungen, eingeteilt, es werden jedoch die gleichen Modulziele verfolgt wie beim Studiengang mit vollzeitlicher Präsenz, und die Promotionsbestimmungen sowie die Praxisphasen sind identisch mit dem Vollpräsenzstudiengang.

<sup>4</sup> Eine Ausnahme bildet die PHR: Sie bildet für die Klassenstufen -2/+3 aus.

<sup>5</sup> Gemäss Pressemitteilung der PH FHNW vom Mai 2006 werden sämtliche PH der FHNW ab 2009 nach den Modellen Vorschul- und Primarstufe (-2/+2) sowie Primarstufe (+1/+6) ausbilden.

Tabelle 1: Unterrichtsbefähigungen nach Klassenstufen, Studiengänge für Lehrpersonen der Vorschule und Primarschule, nach Hochschule (Lehmann, 2007)

Institutionen	Integral	VS	VS/PS	PS-Teil	PS	Fächer
ASP TI		- 2/- 1			+ 1/+ 5	9
ASP TI (210 CP)	- 2/+ 5					9
HEP BEJUNE	- 2/+ 6					<b>12</b>
HEP FR	- 2/+ 6					9
HEP VD	- 2/+ 6					9
HEP VS	- 2/+ 6					9
HPSA-BB			- 2/+ 2		+ 1/+ 6	8
PFH GR		- 2/- 1			+ 1/+ 6	11/12
PH SH		- 2/- 1			+ 1/+ 6	8/7
PH TG		- 2/- 1			+ 1/+ 6	7
PHA		- 2/- 1			+ 1/+ 6	6
PHBE	- 2/+ 6					6-8
PHR			- 2/+ 3		+ 1/+ 6	8/9
PHSO			- 2/+ 2		+ 3/+ 6	8
PHZ			- 2/+ 2		+ 1/+ 6	7/8
PHZH		+ 2/- 1			+ 1/+ 6	8/7
Uni GE	2/+ 6					9
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>6-12</b>

Generell ist davon auszugehen, dass diese Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Vorschul- und Primarstufe durch die laufenden Harmonisierungsprozesse im Bildungswesen (Konkordat zur Harmonisierung der Volksschule, Pecaro, Deutschschweizer Lehrplan) reduziert wird.

Eine Analyse der Studienpläne zeigt die Unterschiede hinsichtlich der verwendeten Studienzeit je Studienbereich. Bei den Studiengängen für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe zeigen sich Unterschiede je Hochschule u.a. in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienbereichen. Durchschnittlich werden 38% der Ausbildungszeit für Fachwissen und Fachdidaktik aufgewendet, die Differenz zwischen Tiefst- und Höchstwert beträgt dabei über 20%. Die fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Studienzeit variiert einerseits absolut, andererseits auch in Bezug auf die unterschiedliche Anzahl Fächer und Klassenstufen, für die eine Unterrichtsbefähigung ausgestellt wird.

Die Hypothese, dass die Anzahl der Fächer, für welche eine Unterrichtsberechtigung ausgestellt wird, einen Einfluss auf die verwendete Studienzeit für Fachwissen und -didaktik hat, lässt sich als Tendenz bestätigen. Eine leichte Korrelation lässt sich für die Annahme finden, dass die Ausbildungsanteile auch mit der Anzahl Klassenstufen, für welche eine Unterrichtsberechtigung erteilt wird, zusammenhängen. Hinsichtlich der Berufspraxis liegen alle Hochschulen innerhalb der Vorgaben des Anerkennungsreglements (durchschnittlich sind es 26% der Gesamtstudienzeit). Das Minimum an effektiver Verweildauer in den Praktika liegt bei 14 Wochen.

Die Minimalvorgaben des Anerkennungsreglements der EDK für Studiengänge der Lehrpersonen der Sekundarstufe I lassen den Hochschulen weniger Spielraum.<sup>6</sup> Trotz dieser stärkeren Reglementierung ist die Harmonisierung der Aufwendungen je Fachbereich noch wenig fortgeschritten: Sowohl erziehungswissenschaftliche als auch fachwissenschaftliche Studienanteile variieren beachtlich von Institution zu Institution (vgl. Abbildung 3).

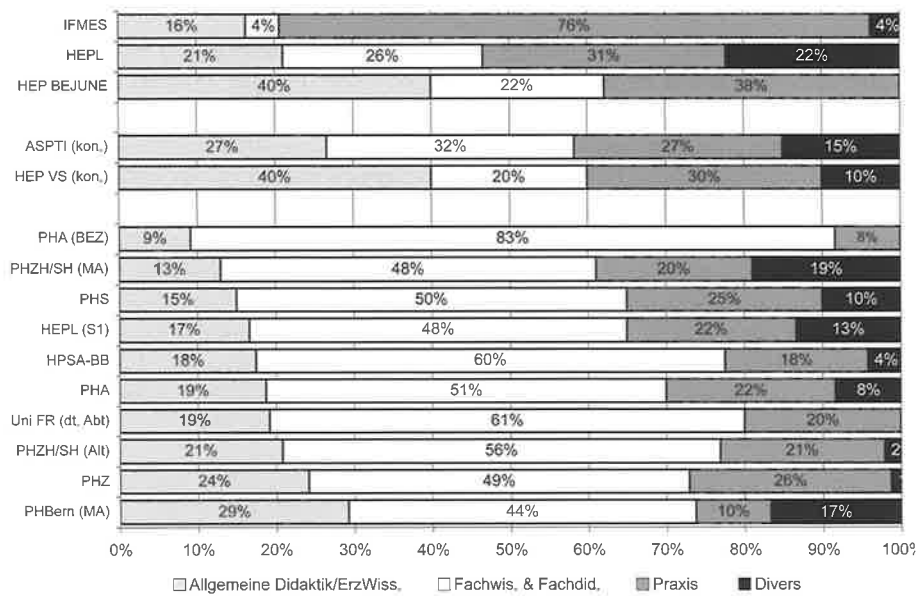


Abbildung 3: Verteilung der Ausbildungsanteile in Studiengängen für die Sekundarstufen I (und II), 2006 (Lehmann, 2007)

<sup>6</sup> Die reglementarischen Vorgaben umfassen insgesamt 85 % der Gesamtstudienzeit.

Auch in den Studiengängen für Gymnasiallehrpersonen variiert die zu investierende Zeit je Studienbereich stark. In absoluten Zahlen gemessen sind diese Unterschiede jedoch weniger hoch, da die Studienzeit zumeist auf 60 respektive 90 Kreditpunkte limitiert ist und das fachwissenschaftliche Studium nicht im Rahmen der eigentlichen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erfolgt.

### 3.2 Ausgewählte weitere Ergebnisse

*Forschung:* Die Forschungsabteilungen sind personell sehr unterschiedlich dotiert und die Qualifizierung des Personals für Forschung und Entwicklung ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Die Finanzierung erfolgt mehrheitlich über die Trägerinstitution oder die Trägerkantone. Nationalfondsbeiträge machen nur einen kleinen Teil der Finanzierung aus. Insgesamt ist die Datenqualität zu Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung derzeit noch nicht befriedigend, der Qualitätssicherung und -entwicklung im Forschungs- und Entwicklungsbereich wurde noch wenig Beachtung geschenkt und die Verbindung von Forschung und Lehre ist in vielen Institutionen noch verbesserungsfähig (Lehmann et al., 2007, S. 63 f.).

*Personal:* Eine verlässliche, flächendeckende und nach einheitlichen Parametern erstellte Personalstatistik für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung existiert derzeit noch nicht. Eine exemplarische Darstellung der Pädagogischen Hochschulen Nordwestschweiz, Rorschach und Wallis zeigt jedoch, dass die vom Hochschulpersonal erbrachten Leistungen sich grösstenteils auf die Bereiche Lehre (durchschnittlich 63 %) und administrative/technische Tätigkeiten (22 %) beziehen. Deutlich weniger Personal wird für Forschung & Entwicklung (8 %) sowie für die Weiterbildung (7 %) eingesetzt. Gemessen an den personellen Gesamtressourcen stellen Forschung und Entwicklung sowie Weiterbildung (noch) keine Kernaktivitäten der Hochschulen dar. Gesamthaft betrachtet haben ca. 20 % der Dozierenden (inkl. Lehrbeauftragte) mindestens promoviert (Dissertation, Habilitation), weitere ca. 70 % verfügen über ein Lizentiat, eine gleichwertige Ausbildung auf Hochschulstufe oder ein Lehrdiplom (Lehmann et al., 2007, S. 60 f.).

*Weiterbildung:* Gegenwärtig zählt die Weiterbildung bei neun Institutionen nur teilweise oder gar nicht zu deren Aufgaben, bei den anderen neun Institutionen ist die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung in die Hochschule integriert. Weiter existieren in Kantonen, welche nicht Standortkantone einer tertiären Ausbildungsinstitution sind, von der Grundausbildung losgelöste Angebote. Die Kooperation zwischen den Hochschulen wird im Weiterbildungsbereich sehr unterschiedlich gehandhabt. Zumeist sind die Angebote (noch) auf ein kantonales Publikum ausgerichtet und wenig koordiniert (Lehmann et al., 2007, S. 66 f.).

*Finanzen:* Laut einer im Sommer 2005 durchgeführten Erhebung des Generalsekretariats der EDK rechneten die Kantone im Jahr 2005 gesamtschweizerisch mit Aufwendungen für die Pädagogischen Hochschulen von insgesamt 432 Mio. Franken. Gemäss

den kantonalen Finanzplänen werden diese Aufwendungen bis 2009 auf insgesamt 492 Mio. Franken ansteigen. Sie betragen damit etwas weniger als zwei Drittel der kantonalen Aufwendungen für die Fachhochschulstudiengänge in den Bereichen Technik/Wirtschaft/Gestaltung, sind jedoch (ein Drittel) höher als die Aufwendungen für Fachhochschulstudiengänge in den Bereichen Gesundheit/soziale Arbeit/Kunst. Gesamthaft liegen die Ausgaben des Bundes bei etwa 20 % der kantonalen Ausgaben.

Die erstmalige Ermittlung von Studienkosten pro Studierenden, pro Studiengang und Gruppe sowie die Kosten des erweiterten Leistungsauftrages (EDK 2006) lassen gegenwärtig keinen Vergleich der Kosten zu. Ungeklärt bleibt vorerst, wie die Kosten unterschiedlicher Strukturlösungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Pädagogische Hochschule, Universität, Fachhochschule) mit normierten Kostenrechnungsmodellen verglichen werden können. Zudem stellt sich zum Beispiel auch die Frage, welche Kosten jeweils von den Kantonen und/oder Drittinstitutionen getragen werden, ohne dass sie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verrechnet werden (Lehmann et al., 2007, S. 68 f.).

#### **4. Ein Monitoringkonzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung?**

Bund und Kantone wollen gemeinsam ein sogenanntes Bildungsmonitoring aufbauen. Die Versuchsphase 2006 soll in ein längerfristiges Monitoring überführt werden. Was könnte dies für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeuten? Ein Monitoringkonzept Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Schweiz muss sich in ein Monitoringkonzept für das gesamte Bildungswesen einfügen können, muss Vorannahmen, Zielsetzungen, Definitionen und Konzeptionen eines übergeordneten Konzepts auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen und entsprechend differenzieren. Ein solches Gesamtkonzept für das Bildungssystem Schweiz fehlt bislang. Dem Bildungsmonitoring in der Schweiz, wie es 2006 erstmals durchgeführt wurde, liegt ein Regelkreismodell zugrunde, das in den Grundlagenpapieren für das Bildungsmonitoring in Abbildung 4 graphisch dargestellt ist:

Das Regelkreismodell unterscheidet zwischen Wissenschaft (Bildungsforschung) und (Bildungs-)Politik. Der Bildungsforschung kommt demnach die Aufgabe zu, Daten zu sammeln, sie systematisch aufzubereiten, zu analysieren, zu interpretieren und der Bildungspolitik zur Verfügung zu stellen (Bildungsbericht). Die politischen Akteure wiederum erarbeiten aufgrund der Ergebnisse des Bildungsberichts Massnahmen im Sinne der Bildungsplanung und setzen diese bildungspolitisch in Form von Steuerungsentscheidungen um. Im Prozess von Bildungsplanung und bildungspolitischen Entscheidungen entstehen neue Fragen, die der Wissenschaft für die nächste Berichterstattung zur Bearbeitung in Auftrag gegeben werden.



Abbildung 4: Regelkreismodell für das Bildungsmonitoring in der Schweiz (EDK, 2003)

Dieses Modell geht allerdings von impliziten Annahmen aus, die vor einer definitiven Festlegung eines Monitoringkonzepts sinnvollerweise explizit zu diskutieren sind. Auf einige wenige solcher Annahmen sei kurz verwiesen: Das Modell spricht allgemein von Bildungspolitik bzw. Bildungsplanung, trägt damit aber den komplexen Verhältnissen horizontaler und vertikaler Politikverflechtung wenig Rechnung. Es wird ein Auftragsverhältnis zwischen Politik und Forschung unterstellt, ohne die grundlegenden Schwierigkeiten von Auftragsforschung zu thematisieren. Es fehlen Überlegungen dazu, wie die Bildungsforschung sinnvoll zur Generierung von steuerungsrelevanten Daten ausserhalb von punktueller Auftragsforschung animiert werden könnte. Neue Fragen entstehen nicht einfach in der Bildungspolitik, sondern in einem öffentlichen Diskurs über Forschungsergebnisse. Ein solcher Diskurs fehlt in der Schweiz bislang. Und aus der Forschung zur Verwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse wissen wir, dass der Rezeptionsprozess von Forschungsergebnissen in der Bildungspolitik nicht einfach linear funktioniert. Solche und weitere Fragen sind explizit zu diskutieren, bevor die impliziten Prämissen in ein Monitoringkonzept einfließen.

Dem Schwerpunktbericht Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt ein Monitoringverständnis zugrunde, das sich wie folgt umschreiben lässt (Lehmann et al., 2007, S. 115):

Durch das Bildungsmonitoring Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden im Sinne einer gesellschaftlichen Dauerbeobachtung Systemdaten und Systemanalysen zum Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystem Schweiz zum Zwecke der politischen Steuerung periodisch zur Verfügung gestellt. Die Daten und Analy-

sen beschreiben das Lehrerinnen- und Lehrerbildungssystem Schweiz in definierten Bereichen, ermöglichen nach mehreren Monitoringdurchgängen die Beschreibung von Entwicklungen über Zeit (Zeitreihen) in diesen Bereichen und situieren diese Daten und Analysen im Rahmen der allgemeinen Entwicklung des Bildungssystems Schweiz und vergleichend im internationalen Kontext.

Grundsätzlich wird zwischen Monitoring als (Dauer-)Beobachtung und Steuerung unterschieden – obwohl beide wechselseitig aufeinander verwiesen sind: Zielorientierte Steuerung ist ohne Datengrundlage aus dem Monitoring gar nicht möglich, Monitoring zum Selbstzweck dürfte kaum sinnvoll und finanzierbar sein.

Im Hinblick auf die Steuerung wird im Modell der wirkungsorientierten Verwaltungsführung zwischen strategischer und operativer Führung unterschieden. Diese Unterscheidung ist für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu wenig differenziert. Die Steuerung erfolgt auf mehreren Ebenen des politischen Systems je nach Bereich unterschiedlich und mit unterschiedlichen Instrumenten. Die Akteurlage ist komplex und den jeweiligen Akteuren der Steuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen verschiedene Steuerungsinstrumente zur Verfügung. So verfügen etwa die Direktionen bzw. Rektorate der Hochschulen über die Steuerungsinstrumente Studienpläne, Reglemente, Weisungen und Evaluationen. Zudem definieren sie weitgehend die Personalpolitik. Die Aufsichtsgremien (Hochschulräte) legen die Strategie fest, definieren das Controlling und veranlassen Evaluationen. Die Bildungsbehörden erteilen einen Leistungsauftrag, stellen ein Globalbudget zur Verfügung und erlassen Ausführungsbestimmungen zur Lehrerbildungsgesetzgebung. Die Parlamente verabschieden die Lehrerbildungsgesetze und/oder Staatsverträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie regeln zudem meist die Anstellungsbedingungen und die Berufszulassung für Lehrerinnen und Lehrer. Die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen fasst konsensual Beschlüsse und erlässt Richtlinien und Empfehlungen, welche die Hochschulen zumindest moralisch binden. Die EDK wiederum steuert über interkantonale Staatsverträge (insbesondere die Diplomanerkennungsvereinbarung), die Diplomanerkennung sowie durch Beschlüsse, Empfehlungen und Richtlinien. Letztlich schafft der Bund u.a. mit der Hochschulförderungsgesetzgebung Rahmenbedingungen für die Hochschullandschaft Schweiz, zu der auch die Pädagogischen Hochschulen gehören. Eine systematische Analyse dieser komplexen Gemengelage von Akteuren und deren Steuerungsmöglichkeiten, die sich im Detail noch viel komplexer präsentiert und mit Sicherheit zu Zielkonflikten führt, fehlt bislang.

Nicht alle Steuerungsinstrumente verfügen zudem über dasselbe Wirkungspotential. Während gesetzliche Grundlagen als «harte» Instrumente bezeichnet werden können, gelten Empfehlungen und Richtlinien als eher «weiche» Instrumente.

Neben demokratisch legitimierten politischen Akteuren ist auf «informelle» Akteure hinzuweisen, die zwar nicht über wirkmächtige Steuerungsinstrumente verfügen, das System der Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch trotzdem beeinflussen. Es sind dies zum Beispiel die Standes- und Berufsorganisationen der Lehrerinnen und Lehrer aller

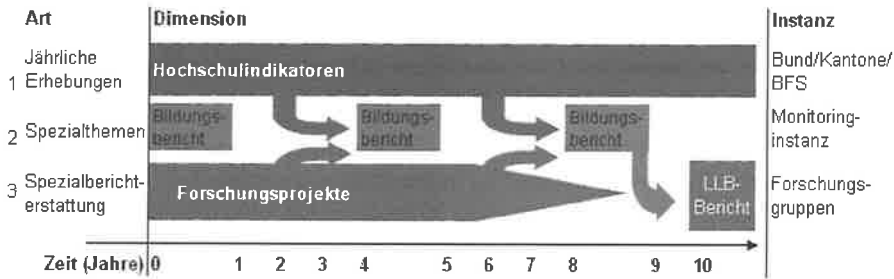


Abbildung 5: Monitoringkonzept Lehrerinnen- und Lehrerbildung; Periodizität und Reportingarten

Stufen und Fächer, wissenschaftliche Gesellschaften und andere Interessengruppierungen, auf der Ebene der einzelnen Institution aber auch das Personal und die Studierenden.

Vor dem Hintergrund der vielen offenen Fragen und Probleme und in Umsetzung der ersten zur Verfügung gestellten, aber vorläufigen Klärungen und Definitionen von Steuerungsinstanzen, Zielvorgaben und Steuerungsinstrumenten schlagen die Autoren und die Autorin des Berichtes für das Monitoring Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz drei unterschiedliche Reportingarten mit je unterschiedlicher Zuständigkeit für Datenerhebung, -aggregation und -interpretation sowie unterschiedlicher Periodizität vor.

Die dabei vorgenommene Prioritätensetzung im Sinne einer kürzeren und längeren Periodizität der Erhebungen kann sowohl inhaltlich als auch pragmatisch begründet werden: Einerseits sollen bei den jährlichen Erhebungen, welche ausschliesslich durch das BFS vorgenommen werden, für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die gleichen Indikatoren erhoben werden wie für alle anderen Institutionen des Hochschulsystems auch. Andererseits handelt es sich bei diesen Hochschulindikatoren um basale Informationen, die für weitere Analysen zentral sind; sie erlauben Aussagen über Zeit (Zeitreihen). Für andere Indikatoren (zum Beispiel die institutionellen Kontexte) ist eine längere Periodizität sinnvoll, weil die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach einer intensiven Reformphase ihre Strukturen nicht mehr in so hoher Kadenz verändern werden wie in den letzten Jahren. Daten zu Strukturen werden deshalb sinnvollerweise in längeren Zyklen beobachtet. Grössere vergleichende, empirische Analysen benötigen dagegen in der Regel mehr Zeit. Die Bildungsforschung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ist nicht so etabliert, dass sich synthetisierende Überblicke in kurzer Periodizität aufdrängen.

Aus Sicht der Autoren und der Autorin des Spezialberichtes zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung wäre es auf jeden Fall sinnvoll, die vorliegenden Resultate der Versuchsphase in einem breiteren Rahmen zu diskutieren. Die Festlegung der Steuerungsziele ist



dabei sicher Aufgabe der Bildungspolitik. Aber ein guter Teil der zukünftigen Analysen fällt in den Aufgabenbereich der Bildungsforschung. Und ein wichtiger Teil der Steuerung des Lehrerbildungssystems Schweiz liegt bei den Rektorinnen und Rektoren der entsprechenden Hochschulen.

### Literatur:

**Badertscher, H.** et al. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.

**Criblez, L.** (1994). Lehrerbildung in der Schweiz. Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16, 139–160.

**EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]** (2003). Bildungsmonitoring Schweiz. Definition und Ziele. *EDUCATION*, 5 (Dezember), 4.

**EDK** (2007). *Tätigkeitsprogramm der EDK*. Bern: EDK.

**Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.

**Lehmann, L.** (2007). *Harmonisierung der Stufen- und Fächerprofile in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Expertise z. H. der Kommission Ausbildung der SKPH*. Bern: SKPH.

**Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D.** (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Schwerpunktthema der Bildungsberichterstattung 2006*. Aarau: SKBF.

**SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]** (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF.

### Autoren

**Lukas Lehmann**, lic.rer.soc., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW, Schwerpunkt Bildungsorganisation und Schulqualität, Kasernenstrasse 20, 5001 Aarau, lukas.lehmann@fhnw.ch

**Lucien Criblez**, Prof. Dr., Leiter des Instituts Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule FHNW, Kasernenstrasse 20, 5001 Aarau, lucien.criblez@fhnw.ch

## Modell eines erfolgreichen Berufseinstiegs

Heinz Vettiger<sup>1</sup>

**Die Berufseinführung ist ein Prozess, der in Praktika und berufsbezogenen Modulen schon während der Ausbildung einsetzt. Kernstück ist jedoch die erste Phase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit, der eigentliche Start ins Berufsleben. Im Aargau ist dieser bedeutsame Schritt Teil der Ausbildung. Dadurch legen wir zwischen Ausbildung und Berufspraxis Vernetzungen an, begleiten und unterstützen die Studierenden bei ihrem ersten Schritt zur eigenverantwortlichen Führung einer Klasse und ermöglichen aufgrund passender Arrangements einen erfolgreichen Start. Dieses Konzept der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) entspricht den Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und führt mehrjährige Erfahrungen an der Pädagogischen Hochschule im Kanton Aargau weiter (vgl. Messner, 1999; Wyrsh, 2000). Die bisherigen Erfahrungen belegen, dass Studierende den Einstieg ins Berufsleben dank flankierender Massnahmen erfolgreich gestalten und Vernetzungen zwischen Ausbildungszielen und eigenverantwortlicher Berufstätigkeit herstellen.**

### 1. Das Problem

Der Wechsel von der Ausbildung zur voll verantwortlichen Berufstätigkeit als Lehrperson bildet eine heikle Nahtstelle. Ein Gelingen ist wesentlich für die Einschätzung des eigenen Berufserfolgs. Problematisch ist dabei, dass Lehrpersonen beim Berufseinstieg im Gegensatz zu vielen anderen akademischen Berufen vom allerersten Tag ihres Berufseinstiegs an die volle Verantwortung für die Führung einer Klasse übernehmen. Man erwartet von ihnen voll ausgebildete Professionalität. In diesem Punkt unterscheiden sie sich nicht von älteren Lehrpersonen mit reichhaltigen Schulerfahrungen. Der Umgang mit Komplexität und Unsicherheit am Arbeitsplatz wird deshalb zu einem zentralen Thema des Berufseinstiegs (vgl. dazu Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 1996, S. 30 f.)

Auf die eigenverantwortliche Berufstätigkeit können Studierende in traditionellen Praktika nur unzureichend vorbereitet werden. Die Führung der Klasse bleibt bei der Praxislehrperson, ebenso die Verantwortung gegenüber Eltern und Behörden, und von den administrativen Belangen wird wenig sichtbar. Darüber hinaus bleiben Praktika in einem engen zeitlichen Korsett von Wochenblöcken oder Tagespraktika. Der Jahresablauf in einer Klasse mit all seinen Höhen und Tiefen bleibt grösstenteils verborgen. Die Studierenden tragen nie die volle Verantwortung für eine Klasse.

---

<sup>1</sup> Ich danke meinen Kollegen Prof. Dr. habil. Hans-Ulrich Grunder und Prof. Stefan Scherer für ihre Hinweise, Anmerkungen und die kritische Durchsicht sowie Studierenden für ihre Statements.

## 2. Lösungsansätze

Auf dieses Problem gibt es mittlerweile an jeder Pädagogischen Hochschule einen jeweils anderen Lösungsansatz. Der Aargau hat sich dafür entschieden, die schon in der Sekundar- und Reallehrerausbildung des Didaktikums praktizierte Lösung zu übernehmen und den Studierenden in ihrem letzten Ausbildungsjahr eigenverantwortliche Berufserfahrungen zu ermöglichen. Im sogenannten Berufseinführungsjahr unterrichten die Absolventinnen und Absolventen allein in einer Schulklasse, tragen jedoch zusammen mit mindestens einer anderen Lehrperson die Verantwortung für ihre Klasse. Dank der Integration der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit in die Ausbildung ist die Phase des Berufseinstiegs unabhängig vom Stellenmarkt für alle realisierbar. Ausserdem ergeben sich aus dieser Studienphase spannende Rückmeldungen an die Ausbildungsstätte.

Die bisherigen Erfahrungen mit diesem Modell, die wir hier zur Diskussion stellen, sind bemerkenswert positiv. Dabei stellen wir allgemeine Bedingungen vor, die für das Gelingen bedeutsam sind.

## 3. Bedingungen für eine erfolgreiche Berufseinführungsphase

Aufgrund unserer bisherigen Erfahrungen sind sechs Rahmenbedingungen für eine gelingende Berufseinführung ausschlaggebend:

### **Reduktion der Komplexität**

Grundsätzlich ist eine Reduktion der Komplexität in jeder Berufsausbildung eine schwer einlösbare Forderung. Wenn eine Reduktion von Komplexität jedoch nicht möglich ist, dann ist zu überlegen, wie man Lehrpersonen beim Berufseinstieg so weit unterstützen kann, dass sie die Komplexität bewältigen. Drei Bereiche scheinen uns wichtig:

*Spezifische Themen:* In Kenntnis der spezifischen beruflichen Schwierigkeiten beim Berufseinstieg (vgl. Veenman, 1984) sind gezielte inhaltliche Unterstützungsangebote im Rahmen von Begleitveranstaltungen zu etablieren.

*Verantwortung zu zweit:* Im Berufseinführungsjahr unterrichten die Absolventinnen und Absolventen zwar allein in einer Schulklasse, tragen jedoch zusammen mit mindestens einer anderen Lehrperson oder einer Kollegin die Verantwortung für ihre Klasse. Bei Unsicherheiten etwa in Beurteilungsfragen ist auf unkomplizierte Art Unterstützung möglich. Erfahrungsgemäss zeigen Absolventinnen und Absolventen besonderen Respekt im Umgang mit Schulleitung, Eltern, Behörden und Fachstellen. Zu zweit ist es einfacher, beispielsweise Elternkontakte aufzubauen, ein Gesuch an die Behörde zu stellen oder bei Fachleuten des schulpsychologischen Dienstes eine Abklärung zu veranlassen.

*Zeit für die Reflexion:* Nachgewiesenermassen braucht es beim Berufseinstieg mehr Zeit für die Planung und für nicht erwartete Verwaltungsaufgaben, mehr jedenfalls als nach einigen Jahren Berufserfahrung. Bei einem Vollpensum rechnen wir in der Startphase mit einem effektiven Aufwand von geschätzten 130–150%. Auf Dauer ist es unter diesen Umständen nicht möglich, die eigenen Erwartungen an guten Unterricht zu realisieren. Abstriche bei der Qualität sind in Stresssituationen unausweichlich und erzeugen gleichzeitig ein schlechtes Gewissen. Das Pensum in der Berufseinführung ist deshalb auf maximal 50% limitiert und lässt selbst bei einem einsteigsbedingten Zusatzaufwand von geschätzten 20% noch genügend Zeit und Raum für die Umsetzung pädagogischer Vorstellungen, d.h. insbesondere für eine zielorientierte Planung und selbstkritische Reflexion, sofern die übrigen Verpflichtungen nicht zu stark belasten.

### **Reflektierte Praxis**

Sie ist an drei Orten institutionalisiert:

*Begleitung Berufseinführung:* Eine Dozentin/ein Dozent der PH und eine Praxisleiterin/ein Praxisleiter führen die Seminare gemeinsam durch und betreuen eine Gruppe von Absolventinnen und Absolventen. Sie sind darum besorgt, eine Vernetzung zwischen Zielen und Inhalten der Grundausbildung und der Schulpraxis in optimaler Weise aufzubauen. Die Reflexion bezieht sich dabei nicht nur auf sogenannte Problemsituationen und Problemfälle, sondern auch auf erfolgreiche Beispiele. Wie dieses Element von den Absolventinnen und Absolventen erlebt wird, zeigen ausgewählte Statements:

Die Begleitung Berufseinführung finde ich sehr wertvoll, da sie einem zeigt, dass man mit seinen Schwierigkeiten nicht alleine dasteht. (M. B.)

Die Begleitung Berufseinführung finde ich, zielt auf eine Vertiefung der fachlichen Kompetenz und der beruflichen Identität. Sie ist nicht wegzudenken und einer der wichtigsten Bestandteile der ganzen Ausbildung, da sie so praxisnah ist. Sie hilft mir mit Ratschlägen, ermöglicht den Austausch mit Arbeitskolleginnen und -kollegen, welche auf derselben Stufe tätig sind und mit den gleichen Problemen zu kämpfen haben, gibt mir Tipps und manchmal auch die Bestätigung, dass ich meinen Beruf richtig ausübe. Dazu erfahre ich Erlebnisse im Berufsalltag von anderen Lehrpersonen, welche ich zum Teil erschreckend finde, die jedoch bewusst machen, was alles möglich ist in diesem Berufsfeld. (M. M.)

Die regelmässigen Zusammenkünfte mit andern Berufsanfängern und mit Dozenten der FHNW ermöglichen Gespräche und geben Anregungen, wie die Probleme gezielt angegangen werden können. Sehr hilfreich sind auch die Tipps zu bestimmten Themen wie Elternabend, Klassenführung, Schulreise etc., die man an diesen Zusammenkünften erhält. (M. C.)

Ich habe einige Ideen aus der Veranstaltung mitgenommen, die ich ohne sie bestimmt selbst nicht gehabt hätte. Es war für mich spannend und lehrreich zu sehen, wie die anderen Studierenden mit den Anforderungen umgingen, oder auch nur zu hören, wie es bei ihnen in der Schule so läuft. (G. H.)

*Portfolio/Kolloquium:* Die Absolventinnen und Absolventen erstellen ein Portfolio zur Berufseinführung und reflektieren ihre Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund von Ausbildungsstandards. Dieses Portfolio bildet die Grundlage für ein Prüfungskolloquium, in welchem sie Praxiserfahrung und Ausbildungsziele vernetzen und damit beweisen, dass sie reflektierende Praktiker geworden sind.

*Diplomarbeit:* Sie zeigen mit dieser Arbeit, dass sie eine aktuelle berufsrelevante Fragestellung selbständig bearbeiten und mit der theoretischen Fachdiskussion verknüpfen können. Kernpunkt für die Diplomarbeit sind die reflektierten und mit theoretischen Modellen vernetzten Erfahrungen der Berufseinführung.

### **Aufbau von Routinen**

Die Dozierenden der PH unterstützen die Absolventinnen und Absolventen bei der Entwicklung von Routinen, besprechen zusammen konkrete Handlungsmuster bei der Bewältigung von Alltagssituationen und tauschen z. B. bewährte Unterrichtseinheiten, erfolgreich eingeführte Regeln und Rituale aus. Wesentlich beim Aufbau von Routinen ist die Zeit. Deshalb ist die Anstellung über einen Zeitraum von einem Jahr so bedeutungsvoll. Darin etablieren sich Routinen für das tägliche Handeln wie etwa das Anfangen nach den Ferien, nach Wochenenden, zu Beginn von Tagen und Lektionen ebenso wie das Abschliessen oder das Gestalten von Festen und Feiern (Geburtstage der Schülerinnen und Schüler, Vorbereitung von Feiertagen wie Ostern, Pfingsten, Weihnachten). In diesem Punkt unterscheidet sich eine eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit ganz wesentlich von kürzeren oder längeren Praktika.

### **Kollegiale Kooperation**

Im Tandem (vgl. Achermann, Gautschi & Rüeegsegger, 2000) findet periodisch ein fachlicher, pädagogischer und organisatorischer Austausch am Schulort statt. Auftauchende Fragen lassen sich sofort besprechen und wenn möglich klären. Besonders positiv an dieser Situation ist erstens, dass diese Besprechung zwischen Personen erfolgt, die in der gleichen Klasse unterrichten und deshalb wissen, wovon sie reden. Zweitens ist dieser Austausch niederschwellig möglich; und drittens sind diese Gespräche von beiderseitigem Interesse. Darüber hinaus tauschen die Absolventinnen und Absolventen ihre Erfahrungen in Begleitseminarien im etwa vierzehntäglichen Rhythmus in einer grösseren Gruppe von etwa zwölf Personen aus, besprechen in supervisorischer Art ihre Probleme und diskutieren ihre aktuellen Fragen (z. B. Elternkontakt, Klassenführung, Beurteilung und Bewertung). Der Vorteil besteht darin, dass mehrere Perspektiven zu einem Thema zusammenkommen, Fragen grundsätzlicher angegangen werden und ein Austausch über die eigene Klasse hinaus stattfindet.

### **Einbezug erfahrener, professioneller Lehrpersonen der Zielstufe**

Wie erwähnt, betreuen ein Dozent/eine Dozentin der PH und eine Praxisleiterin/ein Praxisleiter die Begleitgruppe zur Berufseinführung im Team-Teaching. Die Praxisleiterin/der Praxisleiter arbeitet als erfahrene Praxislehrperson der Zielstufe an einer Kooperationschule. Sie ist es gewohnt, mit Erwachsenen zu arbeiten.

### **Flexibilität beim Einsatz auf der Zielstufe**

Damit Absolventinnen und Absolventen überhaupt zu einer Anstellung auf der Zielstufe kommen, sind folgende Bedingungen erforderlich:

- Transparente und periodische Information der Schulen und Schulleitungen
- Flexibilität bezüglich Pensum (von Einzellektionen bis zu einem 50%-Pensum)
- Flexibilität bezüglich Einsatzdauer (von halbjährigen Stellvertretungen bis zu einer ganzjährigen Anstellung)
- Flexibilität bezüglich Wochentagen

Die Veranstaltungen der Pädagogischen Hochschule sind deshalb auf den Jahresplan der Volksschule abgestimmt und so terminiert, dass keine Terminkonflikte entstehen.

#### 4. Fazit

Die hohe Vernetztheit von theoretischer Herangehensweise und praxisbezogenen Ausbildungsanteilen zeichnet das Studium mit dem Ziel des Bachelors aus – und damit auch seine letzte Phase, die Zeit der «Berufseinführung». Mag sein, dass deswegen «Praxisschocks» oder Anklänge an die «Konstanzer Wanne» bislang ausgeblieben sind. Die Berichte der Studierenden von ihren Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase belegen, dass die angehenden Lehrkräfte – vermutlich infolge der optimierten Balance theoretischer und praxisrelevanter Belange während ihres Studiums – die bekannten Problemlagen von Novizen weitgehend produktiv meistern. Die Auswertung der studentischen Rückmeldungen zur Berufseinführungsphase und verschiedene Untersuchungen (vgl. Terhart et al., 1994; Niggli, 2005) zeigen, dass der Berufseinstieg nicht zwangsmässig eine Belastung und mit einem «Praxisschock» verbunden sein muss. Statements von Absolventinnen und Absolventen belegen dies:

Die eigenverantwortliche Berufstätigkeit im 3. Studienjahr finde ich die beste Vorbereitung auf das weitere Berufsleben! Sie ist sehr wertvoll, da sie so etwas wie eine kleine Oase im Schulalltag darstellt, die einem zeigt, dass man mit seinen Schwierigkeiten nicht alleine dasteht. (M.B.)

Die eigenverantwortliche Berufstätigkeit finde ich eine sehr gute "Erfindung" der FHNW, weil dadurch das Studium sehr praxisnah und berufsorientiert gestaltet wird. Dadurch kann man sich mehr mit dem Studium identifizieren und die gelesenen Theorien direkt umsetzen. Natürlich birgt dieses Modell auch einen finanziellen Vorteil für die Studierenden, da man im 5./6. Semester bereits Lohn bezieht. (A.P.)

Die eigenverantwortliche Berufstätigkeit verhindert, dass Junglehrerinnen und Junglehrer nach einer 3-jährigen Ausbildung ins kalte Wasser geworfen werden, indem sie direkt mit einem vollen Pensum beginnen. Der 50%-Einstieg über ein Jahr finde ich optimal, um so die ersten Erfahrungen als Lehrperson sammeln zu können. Ausserdem ist die Verantwortung geteilt – Entscheidungen werden zu zweit getroffen und im besten Falle, kann man von einer erfahrenen Berufskollegin im Jobsharing profitieren. (M.M.)

Die Lehrperson durchlebt in diesem Jahr alle Bereiche des Berufsalltags von der Planung und Durchführung des Unterrichts über Elternkontakte, Beurteilung der Schülerinnen und Schüler bis hin zur Schulreise und zu Schulfesten. (M.C.)

Die eigenverantwortliche Berufstätigkeit im 3. Studienjahr finde ich grundsätzlich eine gute Sache. Der Kontakt mit der Berufswelt ist bereits da, ohne dass die Studierenden dabei auf die Unterstützung von Seiten der PH verzichten müssen. Um diese Unterstützung war ich persönlich sehr froh, weil ich alles andere als ein einfaches Arbeitsumfeld vorgefunden habe. In so einer Situation schätzt man eine neutrale und kompetente Beratung. (G.H.)

Mit dem Konzept der «institutionalisierten eigenverantwortlichen Berufstätigkeit» als Element der Ausbildung lassen sich berufliche Sozialisation, berufliche Identität und die Entwicklung der eigenen Berufsbiografie in eine produktive Balance bringen (vgl. Terhart, 2000). Das heisst, die Entwicklung professioneller Einstellungen soll nicht primär durch Belastungsverarbeitung erfolgen, was oft zu problematischen Routinen im Sinne von Überlebensstrategien führt, sondern im Kontext eines vielfältigen Mentorings, kollegialer Beratung, Teamarbeit und reflexiver Praxis. Einen gemeinsamen und spannungsvollen Fokus stellen Ausbildungsstandards und Standards der aktuellen Berufspraxis an den beteiligten Schulen dar.

## Literatur

- Achermann, E., Gautschi, P. & Rüeegg, R.** (2000). *Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: BKS.
- Cloetta, B. & Hedinger, U.K.** (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Kanton Bern.
- Cloetta, B., Dann, H.D. & Müller-Fohrbrodt, G.** (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett
- Criblez, L., Huber Ch. & Lehmann, L.** (2006). Der Bologna-Prozess und die LehrerInnenbildung. Ein internationaler Überblick. *Journal für LehrerInnenbildung* 4/2006, 7–15.
- Horstendahl, M. & Herrmann, U.** (2001). Praktika als Wege zur Berufspraxis? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19, 43–61.
- Kramis-Aebischer, K.** (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Messner, H.** (1999). Berufseinführung – eine neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung* 17 (1), 62–70.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Aarau: Sauerländer.
- Studienplan PH FHNW** (2006). *Vorort Aargau*. Aarau: FHNW.
- Terhart, E.** (1994). *Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt: Lang.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren** (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: EDK.
- Veenman, S.** (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178.
- Wyrsch A.** (2000). Berufseinführung – Diskussionspunkte und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 361–371.

## Autor

**Heinz Vettiger**, Prof. Dr. phil. I, Leiter Lernort Schule Aargau, Stengelbacherstrasse 25b, 4800 Zofingen, heinz.vettiger@fhnw.ch

## Nachruf

### **Prof. Dr. em. Traugott Weisskopf-Piaget. Professor für systematische und historische Pädagogik von 1975 bis 1987 an der Universität Bern**

Am 19. August 2007 ist Traugott Weisskopf in seinem 86. Lebensjahr in Zofingen gestorben. Traugott Weisskopf stammte aus einfachen Verhältnissen in Pratteln BL. Dank der Unterstützung seines Pfarrers und weiterer Persönlichkeiten erhielt er nach der Schule Stipendien von namhaften Institutionen und konnte so das Lehrerseminar Schiers besuchen. Dort wurde er durch die vielen Themen, die behandelt wurden, angeregt und entdeckte die Welt der Bildung und der Wissenschaft. Dort hat er auch seine Liebe zu den Pflanzen und zur Botanik entwickelt, die er bis ins hohe Alter beibehielt.

Nach der Diplomierung herrschte im Kanton Basel-Landschaft Lehrerüberfluss. So war Traugott Weisskopf froh, eine Stelle als Heimlehrer in einer Anstalt für schwer erziehbare Knaben antreten zu können. Der Unterricht mit 32 sozial gefährdeten Jugendlichen war gewiss nicht einfach. Doch die Erfahrung, dass Jugendliche Kraft und Mut besitzen, die es umzulenken galt, prägte seine Vorstellung von Erziehung.

Nach drei Jahren wechselte Traugott Weisskopf nach Münchenstein. Zum Unterricht auf der Mittelstufe kamen politische Ämter, zuerst als Gemeinderat der sozialdemokratischen Partei, dann als Landrat. In dieser Zeit heiratete er Madeleine Piaget, die er in Schiers kennen gelernt hatte und die ihm drei Söhne – Ulrich, Thomas und Andreas – schenkte. In der Politik setzte er sich ein für die Lehrerbildung und befürwortete die Zusammenarbeit mit Basel-Stadt. Dass der Kanton Basel-Landschaft ein eigenes Seminar in Liestal bekam, fand jedoch auch seine Unterstützung.

In Basel wurde man auf Traugott Weisskopf aufmerksam, der seit seiner Zeit als Heimlehrer in Liestal an der Universität Basel Vorlesungen bei Karl Jaspers und Adolf Portmann besuchte. Zuerst erhielt er in Basel einen Lehrauftrag. 1956 wurde er als Lehrer für Pädagogik an das Lehrerseminar der Stadt Basel gewählt. 1958 wurde er zum stellvertretenden Direktor bestimmt. Als Werkstudent setzte er sein Studium fort und promovierte 1967 zum Dr. phil. mit einer Dissertationsschrift über «Immanuel Kant und die Pädagogik». Er nahm teil an der gesamtschweizerischen Planung für die Lehrerbildung und knüpfte Kontakte über die Kantonsgrenzen hinaus bis ins Ausland.

1973 erhielt Traugott Weisskopf eine Anfrage von Prof. Dr. Hans Aebli, der ebenfalls der Kommission «Lehrerbildung von morgen» angehörte, und wurde 1975 als Ordinarius für systematische und historische Pädagogik als Nachfolger von Prof. Schmid an die Universität Bern berufen. Zusammen mit Aebli betreute er die Studierenden im Studiengang für Lehrer und Sachverständige in Erziehungs- und Bildungsfragen



LSEB. Die stark steigenden Studierendenzahlen verhinderten Publikationen in grösserer Masse. Seine Schaffenskraft widmete er vornehmlich der Vorbereitung der Vorlesungen und der Seminarien. Seine Seminarien zu Johann Heinrich Pestalozzi, Jan Amos Comenius und zu Michel de Montaigne gehören zu den Höhepunkten seines pädagogischen Wirkens an der Universität. Seine besondere Aufmerksamkeit galt jedoch der pädagogischen Anthropologie. Der empirischen Bildungsforschung gegenüber blieb er zeitlebens skeptisch eingestellt. Als Philosoph war er der Auffassung, dass ein Kind, ein Mensch nicht abschliessend beschrieben werden kann, weil seine Potenzialität damit gar nicht erfasst wird. Diese philosophische Haltung hat Traugott Weisskopf auch gelebt. Seinen Assistenten hat er die Freiheit der Lehre gewährt: Sozialgeschichte des Kindes, Institutionengeschichte, ja gar empirische Bildungsforschung hat er bei seinen Assistenten gefördert. Traugott Weisskopf war gegenüber den Studierenden ein Förderer, er hat bei ihnen den existenziellen Ansatz gesucht und diesen gefördert.

Nach seiner Pensionierung zog sich Traugott Weisskopf aus allen Ämtern zurück, um sich der Pflege seiner Frau widmen zu können. Der Verlust seiner geliebten Ehefrau und von einem seiner Söhne, der nach langer und schwerer Krankheit starb, machten ihm zu schaffen. Erst in den letzten Jahren fand er wiederum Zeit und Raum für die Familie, die Freunde und die zahlreichen Ehemaligen, zu denen er brieflich immer Kontakt gehalten hat. Der Leistungsdruck des akademischen Schaffens wich nun der Freude am Wandern und Fotografieren der Blumen und am Zusammensein mit der Freundin und Lebenspartnerin Yolanda Schaub, die ihn in den letzten Jahren begleitete. Unvergessen ist sein feiner Humor und sein Schalk, der aus seinen Augen blitzte, wenn er sprach. So werden wir Traugott Weisskopf in Erinnerung behalten und ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

**Martin Straumann**, Prof. Dr., Leiter des Instituts Vorschul-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW, Obere Sternengasse 7, Postfach 1360, 4502 Solothurn, martin.straumann@fhnw.ch

## Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte<sup>1</sup>

### Das «Gruppentraining zur Ressourcenaktivierung im Lehrkollegium» (GRAL)

Mehr und mehr Lehrkräfte fühlen sich überfordert von der Flut ihnen aufgebürdeter Aufgaben, und auf die Dauer führt das bei vielen zu gesundheitlichen Problemen. Deshalb hat die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz ein «Gruppentraining zur Ressourcenaktivierung im Lehrkollegium» (GRAL) entwickelt und während des Schuljahrs 2005/06 im Rahmen einer Interventionsstudie in der Praxis eingesetzt. Die Studie betraf sieben Schulen der Deutschschweiz, an deren fünf (insgesamt 65 Lehrkräfte) die Interventionen durchgeführt wurden, während die zwei anderen Schulen (mit 28 Lehrkräften) als Kontrollgruppe dienten. Die GRAL-Intervention spielte sich an drei Halbtagen ab, die sich über einen Zeitraum von sechs bis zu neun Monaten verteilten. Die teilnehmenden Kollegien füllten am ersten Halbtag und nach dem letzten Halbtag validierte Fragebögen aus, anhand deren die folgenden Fragen untersucht wurden (Prä-post-Studie):

- Zeigten sich Veränderungen in den Selbstwirksamkeitserwartungen?
- Veränderte sich der individuelle Umgang mit Stress?
- Veränderte sich das Befinden?
- In einer schriftlichen Nachbefragung wurde das Trainingsprogramm von den Teilnehmenden bezüglich Nützlichkeit und Zufriedenheit beurteilt.

Die Ergebnisse deuten auf positive Effekte in allen vier untersuchten Bereichen, wobei Differenzierungen angebracht sind, nach Alter oder auch nach Schule. So ergaben sich im Hinblick auf die erste Frage durch die Intervention leichte Verbesserungen in der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE). Diese stellten sich aber mehrheitlich bei jüngeren Lehrerinnen und Lehrern ein, während bei über 45-Jährigen gar leichte Verschlechterungen eintraten. Bei der zweiten Frage zeigten sich ebenfalls Unterschiede nach Alter: Zu Beginn der Intervention verfügten die älteren Lehrpersonen (über 45) über tendenziell günstigere Strategien im Umgang mit Stress und Ressourcen als die unter 35. Bis zur abschliessenden Befragung näherten sich die Werte aber einander an. Daraus lässt sich schliessen, dass hier vor allem jüngere Lehrpersonen vom Programm profitieren konnten, etwa bezüglich des Kennenlernens und Anwendens von günstigen Strategien zum Umgang mit Stress bzw. zum Fördern der eigenen Ressourcen. Im dritten Bereich (physisches Befinden) zeigten sich z.B. Unterschiede im Bereich der Symptomatik: Bei den unter 35-Jährigen nahmen im Laufe der Intervention Bauchschmerzen ab; bei den über 45-Jährigen nahm eher die psychische Ausgeglichenheit zu. Die Vergleiche

---

<sup>1</sup> 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](http://www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html)

mit der Kontrollgruppe legen nahe, dass die festgestellten Veränderungen wirklich als Folge der Intervention betrachtet werden können.

### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Ressourcen Plus; Anita Märki (anita.maerki[at]bluewin.ch).  
(vgl. <http://www.fhnw.ch/ph/ife/forschungsschwerpunkte/einzelprojekte>)

### **Publikationen**

- Märki, A.** (2007). Anforderungen und Ressourcen im Lehrberuf - Studienresultate. *Schulblatt Thurgau*, 49 (3), 2-4
- Märki, A.** (2007). Ressourcenaktivierung im Kollegium durch Teamentwicklung - Resultate einer Interventionsstudie. *ph-akzente, Zürich*, 14 (2), 36-37.
- Märki, A.** (2007, in press). *Eine explorative Interventionsstudie zur Befindlichkeit von Lehrkollegien an Deutschschweizer Schulen*. Zusammenfassender kurzer Schlussbericht (website fhnw; [www.bildungundgesundheit.ch](http://www.bildungundgesundheit.ch))

## **IKT – Innovation, Kompetenz, Technologien: Analysen und Überlegungen zum unterrichtlichen Handeln und zur Professionalität der Ausbilder**

Angesichts der gegenwärtig zu beobachtenden Veränderungen auf dem Feld der beruflichen Identität hat der Tessiner Ableger des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt, die sich mit den Veränderungen in der Rolle des Dozenten auseinandersetzen – Veränderungen, die nicht zuletzt ausgelöst werden durch die immer stärkere Integration dessen in den Unterricht, was gemeinhin als die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bezeichnet wird. Der Forschungsbericht, den es hier vorzustellen gilt, versammelt Ergebnisse und um sie kreisende Überlegungen aus einem sich über eine Vierjahresperiode (2000-2004) erstreckenden Unterrichtsprojekt zum «Blended Learning», in welches einige Dutzend Schulen und Berufsausbildungszentren in der Schweiz einbezogen gewesen sind. Dieses Unterrichtsprojekt hat es erlaubt, das erwünschte Kompetenzprofil einer Lehrperson zu definieren, die die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in didaktischen Settings anzuwenden interessiert ist. Dieses «référéntiel de compétences», wie die Autoren es nennen, wird im Bericht in den erweiterten Rahmen der Entwicklungen gestellt, mit denen sich die Auszubildenden auch in länderübergreifender Perspektive konfrontiert sehen; der Bericht enthält zudem einen längeren Exkurs über den auch in der Arbeitswelt immer häufiger verwendeten Begriff der «competenza professionale».

### **Institution und Kontakt**

Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP), Via Besso 84, 6900 Lugano Mas-sagno, [info@iuffp-svizzera.ch](mailto:info@iuffp-svizzera.ch); Elena Boldrini, wissenschaftliche Mitarbeiterin ([elena.boldrini@iuffp-svizzera.ch](mailto:elena.boldrini@iuffp-svizzera.ch)); Alberto Cattaneo, Forschungsverantwortlicher ([alberto.cattaneo@iuffp-svizzera.ch](mailto:alberto.cattaneo@iuffp-svizzera.ch))

### **Publikation**

**Boldrini, E & Cattaneo, A.** (2007). *ICT – Innovazione, competenze, tecnologie. Analisi delle pratiche e professionalità del formatore*. Roma: Carocci.

### **«MyMoment» – Versuch mit einer Internetplattform zur Redaktion und Publikation von Kindertexten**

«MyMoment» ist eine Internet-basierte Plattform, die von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelt wurde mit dem Ziel, dass Kinder darauf Texte schreiben und publizieren und die Texte ihrer Kameraden lesen können. Zudem sollen sie sich so im Umgang mit den neuen Medien vertraut machen. Die Plattform wurde im März 2005 für ein Pilotprojekt auf dem Internet zugänglich gemacht; an diesem Projekt beteiligten sich 14 Lehrpersonen aus dem Aargau mit insgesamt 256 Schülerinnen und Schülern. Das Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau hat in der Folge das «Zentrum Lesen», eine andere Abteilung der Pädagogischen Hochschule der PH FHNW, mit einer Begleituntersuchung beauftragt. Diese berücksichtigte nur die Klassen der ersten vier Primarschuljahre (N=11), die während einer Zeitspanne von neun Monaten beobachtet wurden. Hauptfrage der Begleitforschung war, ob «myMoment» geeignet ist, sein eigentliches Ziel zu erreichen, nämlich die Schreib- und Lesefertigkeiten anzuregen und die Medienkompetenz zu erhöhen. (<http://www.mymoment.ch/>)

Die Untersuchung kommt zum Schluss, dass im Verlauf des Projekts die Schreib-, Lese- und Medienkompetenzen weiterentwickelt wurden. Inwiefern der Kompetenzzuwachs direkt auf die Teilnahme am Medienprojekt zurückzuführen ist, muss offen bleiben, da nicht mit einer Kontrollgruppe gearbeitet werden konnte. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer beurteilen «myMoment» aber als ein gutes Förderinstrument. Darüber hinaus hat die Begleituntersuchung weitere interessante Einsichten in die Art und Weise ermöglicht, wie Kinder dieser Altersgruppe mit Texten umgehen. So nutzen sie zum Beispiel die Möglichkeiten des Copy-Paste kaum; sie stellen nur selten ihre Texte um, sie schreiben in der Regel einfach am Textende weiter. Hingegen nutzen sie die Gelegenheit, ihre Texte auch nach längerer Zeit (oft noch nach Monaten) weiter zu bearbeiten. Eine weitere Beobachtung, die die Forschenden eher überrascht hat, betrifft die Tatsache, dass sich auch die jüngsten Schreiberinnen und Schreiber kritisch mit den Texten ihrer Kollegen auseinandersetzen und ihre Meinungen dazu äussern.

### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau (<http://www.fhnw.ch/ph/ife/forschungsschwerpunkte/zl/>) in Zusammenarbeit mit der Universität Bern, Forschungsstelle für Berufliches Schreiben; Andrea Bertschi ([andrea.bertschi@fhnw.ch](mailto:andrea.bertschi@fhnw.ch))

### Publikationen

**Wiesner, E. & Gnach, A.** (2006). *Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

**Wiesner, E.** (2006). *Bericht zur Follow-up-Studie myMoment: Ergänzung zum Bericht der Begleituntersuchung vom August 2006*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.

**Gnach, A., Wiesner, E., Bertschi-Kaufmann, A. & Perrin, D.** (2007). Children's writing processes when using computers: Insights based on combining analyses of product and process. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1), Special Issue: International Aspects of Digital Literacy Research. (Elektronische Publikation, verfügbar unter [http://www.worlds.co.uk/rcie/content/pdfs/2/issue2\\_1.asp](http://www.worlds.co.uk/rcie/content/pdfs/2/issue2_1.asp))  
 Wiesner, Esther; Gnach, Alexandra. Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt myMoment. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, August 2006, 69 S.

### Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Erste Befunde aus einer Interventionsstudie

Im Gefolge der eher desillusionierenden Ergebnisse der PISA-Erhebungen 2000 und 2003, insbesondere was die Schreib- und Lesefertigkeiten anging, zeichnete sich in der Schweiz das Bedürfnis ab, Förderprogramme für diese basalen Unterrichtsbereiche zu entwickeln. In der hier vorgestellten Studie wurden zwei Unterrichtsmethoden zur Lese- und Schreibförderung entwickelt, die beide auf einem umfassenden, nicht allein auf Funktionalität ausgerichteten Modell von Lesekompetenzen gründen; diese Methoden werden nun in der Praxis erprobt und systematisch miteinander verglichen. Konkret sind die Methoden in 61 Schulklassen (3./4. und 7./8. Schuljahr, rund 1100 Schülerinnen und Schüler) eingesetzt worden. Die eine Methode basiert auf einer offenen Anlage, in der interessegeleitetes individuelles Lesen gefördert werden soll; beim zweiten Modell geht es um ein eng geführtes, systematisches Trainingsprogramm. Zur Messung der Lernfortschritte wurden verschiedene Instrumente eingesetzt.

Die ersten vorliegenden Ergebnisse betreffen vor allem die erste Methode, also die Förderung des interessegeleiteten Lesens im Rahmen eines offenen Unterrichts. Nach der Intervention konnte hier gegenüber dem herkömmlichen Unterricht ein stärkerer Zuwachs der Leseaktivität und insbesondere des Lesens in der Freizeit beobachtet werden. Andererseits scheint der herkömmliche Unterricht die Basiskompetenzen besser entwickeln zu können. Zudem zeigen sich auch unterschiedliche Auswirkungen bei den Kindern und bei den Jugendlichen. Unterricht, der auf die persönlichen Interessen der Lernenden baut, scheint Wirkungen vor allem auf der Sekundarstufe zu zeitigen (wobei zu erwähnen ist, dass die einbezogenen Sekundarschülerinnen und -schüler in Zügen mit Grundanforderungen beschult waren).

Die Autoren erklären sich als für den Augenblick noch nicht in der Lage, die Abwesenheit von Wirkungen des interessegeleiteten Unterrichts auf Einstellungen, Verhaltensweisen und Kompetenzen der Primarschülerinnen und -schüler zu erklären. Möglicherweise liegt es, so ihre Hypothese, daran, dass beim frühen Leselernen der Erwerb

der Basisfertigkeiten viel weiter im Vordergrund steht als das Interesse an den Inhalten. Jedenfalls stützen schon die bisher erzielten Ergebnisse die Schlussfolgerung, dass es sich bei der Lesekompetenz nicht um ein homogenes Gebilde handelt, sondern um ein Konglomerat von Kompetenzen unterschiedlicher Dimensionen, und dass sich die Teilfähigkeiten, die das Konglomerat bilden, mit unterschiedlichen didaktischen Massnahmen stimulieren lassen.

#### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau.; Andrea Bertschi, Prof. Dr. (andrea.bertschi@fhnw.ch) und Hansjakob Schneider, Prof. Dr. (hansjakob.schneider@fhnw.ch), Projektleitung

#### **Publikation**

**Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H.** (2006). Entwicklung von Lesefähigkeiten: Massnahmen – Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (3), 393–424.

**Schneider, H. & Bertschi-Kaufmann, A.** (2006). Lese- und Schreibkompetenzen fördern. *Didaktik Deutsch*, 20/2006, 30–51.

### **Kompetenzen und Standards für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**

In mehreren Ländern haben die durch die PISA-Studien ausgelösten Debatten um die (mangelnden) Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zum Entscheid für eine Entwicklung nationaler Standards zu den Bildungszielen geführt, welche die Schülerinnen und Schüler minimal erreichen müssten. In der Schweiz etwa hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Projekts HarmoS für jedes Kernfach ein nationales Konsortium von Forschenden beauftragt, bis 2007/08 Kompetenzmodelle und Standards zu entwickeln und zu erproben. Daneben hat sich die EDK in ihrem Tätigkeitsprogramm auch zum Ziel gesetzt, das Konzept der nachhaltigen Entwicklung in Schule und Unterricht integrieren zu helfen.

Wenn für Unterrichtsbereiche wie Sprachen, Mathematik oder Naturwissenschaften auf bestehende Kompetenzmodelle zurückgegriffen werden kann, die international beschrieben und nach Niveau differenziert worden sind, stellt sich für einen interdisziplinären Studienbereich wie die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Frage, ob und wie eine Ausformulierung von Kompetenzmodellen und allenfalls Standards an die Hand genommen werden kann. Das hier dargestellte Projekt vereinigte je eine Fachperson der Bereiche Umweltbildung (U. Nagel), Gesundheitsbildung (W. Kern) und globales Lernen (V. Schwarz). Ziel ihrer im Auftrag des Departements Forschung und Entwicklung der PHZH durchgeführten Studie war es, durch eine systematische Untersuchung der Kompetenzformulierungen und Evaluationsinstrumente in den Querschnittsbereichen Umweltbildung, Gesundheitsbildung und globales Lernen einen Überblick über den Stand des Diskurses über Kompetenzen und Standards in verschie-

denen Themenfeldern der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu gewinnen. Das Kernstück der Untersuchung bilden 20 Interviews mit Fachleuten aus den genannten Themenbereichen. Die im Dezember 2006 veröffentlichte Studie will einen Beitrag leisten an die Entwicklung fachübergreifender Standards für die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es ging dabei nicht um die Entwicklung eines eigenen Kompetenzmodells, sondern vor allem um das Herausarbeiten weiterführender Forschungsfragen und -felder.

#### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich; Ueli Nagel (ueli.nagel@phzh.ch)

#### **Publikation**

**Nagel, U., Kern, W. & Schwarz, V.** (2006). *Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für nachhaltige Entwicklung – unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen*. Zürich: PH Zürich ([www.phzh.ch/content-n420-sD.html](http://www.phzh.ch/content-n420-sD.html)).

**Nagel, U.** (2007). Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung? – Möglichkeiten, Grenzen, Forschungsfragen. In M. Melzer (Hrsg.), *Neue Aufgaben für sächsische Gymnasien – fächerverbindender Profilunterricht und Chancen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 89–102). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

### **Beiträge zur Didaktik des systemischen Denkens und des systembezogenen Handelns in der Volksschule**

Systemverständnis und Handlungskompetenz in komplexen Systemzusammenhängen sind wesentliche Aspekte der Lebenstüchtigkeit in unserer immer enger vernetzten Welt. Sieht man von einigen einschlägigen Arbeiten im englischsprachigen Raum ab, so gilt jedoch die Feststellung, dass eine Didaktik systemischen Denkens und systembezogenen Handelns in der Volksschule nach wie vor fehlt. Mit explorativen Fallstudien gemäss einem Aktionsforschungsansatz und mit einer Begleitforschung in Form von qualitativen Interviews sind in diesem Projekt Ansätze zu einer Didaktik systemischen Denkens gesucht worden, und es wurde nach den Möglichkeiten der Förderung dieses Denkens bei Kindern gefragt. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Systemdenken schon in der Volksschule wirksam vermittelt werden kann. Sie zeigen zudem, wie wichtig das Verständnis von Systemdenken auch bei Lehrkräften als Ausgangspunkt für erfolgreichen Unterricht ist, und weisen auf unterschiedliche Umsetzungsmodelle hin. Und schliesslich geben sie auch Hinweise darauf, wie ein Training für Lehrkräfte gestaltet werden könnte und was für Unterrichtshilfen nötig sein werden, um Systemdenken in der Volksschule breiter zu verankern

#### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich; Pädagogische Hochschule Rorschach (PHR), Forschung und Entwicklung, Seminarstrasse 27, 9400 Rorschach; Ueli Nagel (ueli.nagel@phzh.ch)

### Publikation

**Frischknecht-Tobler, U., Nagel, U. & Wilhelm Hamiti, S.** (2007). *Wie Kinder komplexe Systeme verstehen lernen. Beiträge zur Didaktik des systemischen Denkens und des systembezogenen Handelns in der Volksschule*. Schlussbericht des Aktionsforschungsprojektes der Pädagogischen Hochschulen Zürich und Rorschach als Teil eines schweizerisch-deutschen Kooperationsprojektes. Rorschach/Zürich: Pädagogische Hochschule Rorschach/Pädagogische Hochschule Zürich ([www.phzh.ch/content-n420-sD.html](http://www.phzh.ch/content-n420-sD.html)).

**Frischknecht-Tobler, U., Wilhelm Hamiti, S. & Nagel, U.** (2007). Komplexität erproben und erleben – Elemente einer Didaktik des systemischen Denkens. In M. Melzer (Hrsg.), *Neue Aufgaben für sächsische Gymnasien - fächerverbindender Profilverricht und Chancen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, (S. 38–48). Leipzig: Universitätsverlag.

### Lehrplanvergleich im Fachbereich «Bildnerisches und Technisches Gestalten» in den Kantonen der Deutschschweiz

Die Untersuchung steht in Zusammenhang mit den Bestrebungen zur Harmonisierung der kantonalen Bildungssysteme und insbesondere mit der Harmonisierung schulischer Inhalte. In Verwaltung und Fachkreisen besteht ein Bedarf an systematisierten Informationen über die kantonalen Lehrpläne; der Bedarf richtet sich einerseits auf die Kenntnis der Lehrpläne, andererseits auf deren Bezüge zueinander. Die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) hat bisher Lehrplanvergleiche für die Harmonisierfächer Erstsprache, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Mathematik erarbeiten lassen. Mit dieser Studie legt die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) aus eigener Initiative einen weiteren Lehrplanvergleich für das Bildnerische und Technische Gestalten (BTG) vor.

Die Untersuchung fragt einerseits danach, wie sich die Teile der Lehrpläne der Deutschschweizer Kantone, die das BTG betreffen, zueinander verhalten; worin – falls überhaupt – Unterschiede oder Gemeinsamkeiten liegen, und welcher Art allfällige Ähnlichkeiten sind. In erster Linie interessieren die Inhalte auf dem Niveau der Grobziele. Eine zweite erkenntnisleitende Frage betrifft das Wesen des BTG, unabhängig von der kantonalen Regelungskompetenzen: Worin liegt die Beschaffenheit der Ziele dieses Bereichs als eines Ganzen? Die Studie stellt die sinnliche Erfahrung als das wesentlichste und grundlegende Element aller Aspekte des Fachbereichs dar und führt die Ästhetik als den Begriff ein, der es erlaubt, mit Hilfe der ihm innewohnenden Implikationen jene Beschaffenheit zu beschreiben. Die Ästhetik als theoretischer Bezugsrahmen vermittelt eine von allfälligen Partialinteressen der an der Entwicklung Beteiligten unabhängige Aussenperspektive auf die Intention in den zu untersuchenden Zielen. Die in jedem Fall vorgesehene sinnliche Erfahrung auf der anderen Seite realisiert sich notwendigerweise an einem Sachverhalt, der gegenwärtig ist. Damit sind die Parameter vorgezeichnet, welche das Kategoriensystem der Untersuchung bestimmen. Über zweieinhalbtausend Ziele zum BTG wurden mit diesem Kategoriensystem in ihrem Wortlaut und auf ihren Gehalt hin analysiert und als ein hypothetisches Korpus neu geordnet.



### **Institution und Kontakt**

Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, Anna-Verena Fries (anna-verena.fries@phzh.ch)

### **Publikation**

**Fries, A.-V., Mätzler-Binder, R. & Morawietz, A.** (2007). *Bildung in 2000 Zielen: Bildnerisches und Technisches Gestalten in den Lehrplänen der Deutschschweiz*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Forschung und Entwicklung.

– Teil I/II, 120 S. (liegt auch gedruckt vor)

– Teil III, 223 S. (kantonale Matrizen und Tabellen; liegt nur in elektronischer Form vor)

Der Bericht mit den Teilen I und II kann in gedruckter Form bezogen werden bei Frau Anne Rieck, Pädagogische Hochschule Zürich, Departement Forschung und Entwicklung, anne.riek@phzh.ch. Der Teil III liegt nur in elektronischer Form vor. Alle Berichtsteile sind als PDFs abrufbar unter <http://www.phzh.ch/> → Forschung → Forschung und Entwicklung → Schlussberichte.

### **Berufslaufbahnen von Absolventinnen und Absolventen des bernischen Lehrerseminars**

Diese von Pädagogischer Hochschule und Universität Bern gemeinsam durchgeführte Untersuchung entspringt dem Wunsch, mehr in Erfahrung zu bringen über den weiteren beruflichen Werdegang der ehemaligen Absolventinnen und Absolventen der Lehrerinnen- und Lehrerseminare im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern (der Institutionen, an deren Stelle im Jahr 2002 die Pädagogischen Hochschulen getreten sind). Einbezogen wurden vier Kohorten: Patentierungsjahrgänge 1963–1965, 1973–1975, 1983–1985 und 1993–1995. An der schriftlichen Befragung beteiligten sich 1873 Personen, von denen 171 sich auch für die Interviews der zweiten Projektphase zur Verfügung stellten.

Unabhängig vom Geschlecht und dem Alter werden als Beweggründe für den Eintritt in die Primarlehrerausbildung gleichermassen die Attraktivität des angestrebten Tätigkeitsfeldes genannt wie auch die Attraktivität der Ausbildung selbst mit ihrer ausgewogenen Mischung von intellektuellen, musischen und kreativen Aspekten. Als Begründungen für einen Verbleib im Beruf werden vor allem die Befriedigung bei der Berufsausübung, die den Erwartungen entsprechenden Rahmenbedingungen und die guten Beziehungen im Kollegium erwähnt. Beim Ausstieg aus dem Primarlehrerberuf wird Überlastung in etwas weniger als der Hälfte der Fälle als wichtiger Grund genannt (von Männern mehr als von Frauen); für 55 % der Aussteigenden hingegen scheint nichts dergleichen den Entscheid motiviert zu haben. Am häufigsten begründen ihn Frauen mit der familiären Situation, Männer mit der Lust auf neue Herausforderungen.

Aus dem Primarlehrerberuf verabschiedet haben sich 48%, dies vor allem während der ersten 10 Jahre der Berufsausübung. Der hohe Wert wird aber relativiert durch die Tatsache, dass nur eine Person unter zehn den Bildungsbereich wirklich verlassen hat

(die 11% ohne Erwerbstätigkeit hier nicht eingerechnet; unter diesen sind ohnehin ein Gutteil Frauen, die sich auf die Erziehung der eigenen Kinder konzentrieren).

Insgesamt belegt die Studie die Attraktivität des Lehrerberufs, deutet daneben aber auch auf die Notwendigkeit einer ganzen Reihe von Anpassungen bei der Grund- wie auch der Weiterbildung der Berner Primarlehrerinnen und -lehrer hin.

### **Institution und Kontakt**

Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie (APP), Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Bern, Fabrikstrasse 2, 3012 Bern. Walter Herzog (herzog@edu.unibe.ch), Hans Peter Müller (hans.peter.mueller@llb.unibe.ch)

### **Publikation**

**Herzog, S.** (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster: Waxmann.

**Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.-P.** (2005). Zwischen Berufstreue und Berufswechsel. Eine vergleichende Analyse der Berufskarrieren von Primarlehrkräften (Bern/Schweiz). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2005 (8), 595–611.

**Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H.-P.** (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung von Karriereverläufen und biographischen Bewältigungsformen bei (ehemaligen) Primarlehrpersonen*. Bern: Haupt.

### **Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Anmeldung von abgeschlossenen Projekten**

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) nimmt die Forschungsprojekte aus Pädagogischen Hochschulen in die «Information Bildungsforschung» auf. Durch die Aufnahme in unserer Forschungsinformation und -datenbank erfahren die Projekte eine nationale und internationale Verbreitung. Abgeschlossene Projekte mit Publikationen (gedruckt oder elektronisch) können eingereicht werden an: skbf-csre@email.ch oder Postadresse: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

## Veranstaltungsberichte

### XIV. Wagenschein-Tagung vom 13. Juni 2007 in Liestal

«Herzlich willkommen zur XIV. Wagenschein-Tagung in Liestal. Der Morgen ... gilt dem Bewusstwerden, was Sprache ermöglichen kann. Ich wünsche uns, dass wir uns auf die Ausführungen, ja Entwicklungen der beiden Referenten Ludwig Hasler und Ueli Aeschlimann einlassen können.» Mit diesen Worten eröffnete Astrid Eichenberger, Institutsleiterin Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, die Tagung und führte zugleich in die beiden ersten Referate hinein. Wem es gelang, sich auf die angekündigten Referenten einzulassen, konnte Brechts bekanntes Diktum «Denken ist ein sinnlicher Genuss» abwandeln und sich sagen, solchen Referaten zuzuhören und sich dabei seine Gedanken zu machen, ist ein sinnlich-geistiger Genuss.

Ludwig Haslers Einstiegsreferat war betitelt mit «Wie Sprache Welt zeugt – Und von welchem Geist sie zeugt». Von Octavio Paz stammt der bekannte Vierzeiler: «Die Sprache ist die Wohnung/von allem, das Haus, hängend/an der Flanke des Abgrunds./ Worte wechseln ist menschlich.» Für Ludwig Hasler steckte in diesem Vierzeiler alles Wesentliche über die Sprache drin, indem Sprache *die* Wohnung ist, nicht eine unter vielen, sondern die eine und die zeugende. Wohnungen sind aus Stein, womit bereits der erste Bezug zum zweiten Referat hergestellt war, das den Stein als fallendes Objekt beleuchtete. Der Titel von Ueli Aeschlimanns Referat hiess «Das Fallgesetz als Beispiel für die Bedeutung der Sprache in der Physik». Wie jedes Jahr war es dem Wagenschein-Preisträger von 1994 wichtig, mit seinen Ausführungen den direkten Bezug zu Martin Wagenschein herzustellen. Dieses Mal tat er dies mit dem Wagenschein-Zitat: «Es ist gut, wenn der Lehrer Galilei gelesen hat. Da ich erst mit fünfzig Jahren dazu kam, bin ich umso mehr überzeugt, dass jeder Physiklehrer es schon in seiner Ausbildungszeit tun sollte». Was es bedeutet, wenn einer, der Physik lehrt, diesen Rat Wagenscheins ernst nimmt, war die Zielsetzung von Aeschlimanns Ausführungen. Er ging dabei – auch dies ein Rat Wagenscheins – exemplarisch vor und beschränkte sich auf das Fallgesetz.

Den Rat zum exemplarischen Vorgehen befolgten auch Astrid Eichenberger und Peter Moser mit ihrem Teil: Sie zeigten nämlich exemplarische Umsetzungen von Wagenscheins Pädagogik in den Studiengängen Vorschule/Unterstufe und Primarstufe in Liestal, wie sie mit der Hilfe engagierter Praxislehrpersonen auch für Studierende möglich werden.

Den Morgen rundete der Direktor der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hermann J. Forneck, ab. Ausgehend von seinen positiven persön-

lichen Erfahrungen mit der Pädagogik Martin Wagenscheins, wies er auf die Notwendigkeit hin, in der heutigen Welt standzuhalten. Für eine pädagogische Strömung, die wie die wagenscheinsche aus der geisteswissenschaftlichen Tradition stamme, sei es wichtig, ihre Aussagen mit empirischer Forschung zu untermauern, wenn sie sich auch in Zukunft Gehör verschaffen wolle.

Am Nachmittag standen vier parallele Workshops zu den Themen «Chemisches Gleichgewicht und Goethes «Wahlverwandtschaften»» (Leitung: H. U. Küng und G. Grossen-Dalang), «Das Basler Münster» (Leitung: J. Wagenmann, W. Braun, P. Roggli und Praxislehrpersonen), «Tierpädagogik» (Leitung D. Kradolfer) und ««Will» der Stein oder «muss» er fallen?» (Leitung: U. Aeschlimann und P. Buck) zur Auswahl, bevor Hannelore Eisenhauer und Klaus Kohl die Tagung mit ihrem Referat zu «Martin Wagenschein – der Lehrer, der Mensch» beendeten. Der Schreibende konnte nicht mehr überall teilnehmen, so dass er auf eine Kommentierung dieser Veranstaltungen verzichtet. Nicht verzichten möchte er jedoch auf den Hinweis, dass am Mittwoch, den 28. 5. 2008, wieder eine Wagenschein-Tagung stattfinden wird. Die Wagenschein-Pädagogik ist eine so lebendige Bewegung mit so vielen Beteiligten/Bewegten, dass sie bis dann mit Sicherheit wieder Neues zu berichten hat.

**Jürg Rüedi**, Dr. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe, Standort Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, juerg.rueedi@fhnw.ch

**Die «Vermessung» der Bildung: Strategien, Konzepte und Folgen. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) vom 5. bis 7. September 2007, PH Thurgau, Standort Kreuzlingen**

**1. Hintergrund**

Das «Programme for International Student Assessment» (PISA) ist ein zentrales internationales Projekt der empirischen Bildungsforschung geworden. PISA steht für ein Instrument der Messung im Bildungssystem, das manche Nationen stärker, andere weniger bewegt. Die Schweiz reagiert auf PISA mit eigenen Messprogrammen, von denen die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) das wichtigste darstellt. HarmoS misst nicht nur Schulsysteme, sondern auch Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, und geht damit noch einen Schritt weiter als PISA. Die Messung dieser Kompetenzen (nach der 2., 6. und 9. Klasse) soll es ermöglichen, die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen. Dadurch können diejenigen mit schulischen Schwierigkeiten gezielter gefördert und unterstützt werden, als das heute der Fall ist. Auch kantonale und regionale Bildungsmessung aus, sei es in Form von Evaluationen und Qualitätssystemen für einzelne Projekte oder für einzelne Schulen oder Personen des Bildungssystems. Kritische Stimmen fragen, ob man bei all diesen Messungen überhaupt noch ans Lehren und Lernen denke. Manche befürchten gar, dass der pädagogische und klassische Bildungsbegriff durch Mess- und Steuerungsansprüche verdrängt werden könnte. Andere haben den Eindruck, dass die Anregungen zur Bildungsmessung nicht von den Personen des Bildungssystems stammten, sondern in Wirklichkeit von Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit. Die Bildungsdirektorinnen und -direktoren haben an der Plenarversammlung vom 14. Juni 2007 eine internationale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule einstimmig genehmigt. Deshalb ist der Zeitpunkt gekommen, breit über die Vermessung der Bildung und neue Konzepte zu diskutieren.

Vom 5. bis 7. September 2007 organisierte die Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG) gemeinsam mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) an der PHTG in Kreuzlingen den wissenschaftlichen Jahreskongress zum Thema «Die «Vermessung» der Bildung: Strategien, Konzepte und Folgen». Mit dem Bildungswesen befasste Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler stellten neue Konzepte und Forschungsergebnisse zu den vielfältigen Projekten wie HarmoS, Bildungsmonitoring, PISA und anderen vor. Für Mitarbeitende in Bildungs-, Erziehungs- und Schulämtern war die Tagung eine Informationsquelle zu laufenden Projekten und geplanten Entwicklungen. Mitglieder von Schulbehörden, Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Lehrkräfte hatten die Chance, sich aus erster Hand zu wichtigen aktuellen und zukünftigen Praxisfragen zu informieren. Der Kongress sprach viele Facetten von Messung und konkreten Messverfahren im Bildungssystem an und leuchtete dabei sowohl die konstruktiv-produktiven Momente als auch die

kritischen Aspekte aus. Der Kongress leistete Grenzarbeit. Es ging um die Erweiterung von Grenzen, die Produktivität vorhandener und geplanter Messverfahren. Die Vorkonferenz vom 4. bis 5. September richtete sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs. Rund 300 Personen, vorwiegend aus der Schweiz, aber auch aus dem Ausland, haben am Kongress teilgenommen.

## **2. Fragen**

Die Fragestellungen, die am Kongress aufgegriffen wurden, waren so vielfältig wie die Beiträge und Workshops. Es lassen sich jedoch drei grundlegende Fragestellungen herauskristallisieren:

- 1) Welche Instrumente stehen für die Bildungsmessung zur Verfügung und welche bringen den erwünschten Erfolg?
- 2) Wie wirkt sich die ganze Veränderung hin zur Bildungsmessung auf die Pädagogik aus und ist Messung aus pädagogischer Sicht überhaupt sinnvoll?
- 3) Was sind die Folgen der Bildungsmessung? Wo liegen die positiven, wo die negativen Aspekte?

## **3. Positionen und Standpunkte**

In verschiedenen Referaten, Workshops, Podiumsgesprächen und Diskussionen legten Forschende und weitere namhafte Personen aus der Schweiz und dem Ausland ihre Positionen dar. Der Kongress bot zudem die Plattform, erstmals den OECD-Bericht über die Bildungsforschung in der Schweiz öffentlich zu diskutieren. Es kristallisierten sich einzelne Standpunkte besonders heraus, auf die hier in einer kurzen Zusammenfassung der Fokus gelegt wird.

### **Standpunkt des Regierungsrates**

Regierungsrat Jakob Stark, Vorsteher des Thurgauer Erziehungsdepartementes, gab in seinem Referat seiner vorsichtig-positiven Haltung zur Bildungsmessung Ausdruck. Er hielt aber auch ganz klar fest, dass weite Bereiche des Lernens nicht messbar seien, so etwa in den musisch-kreativen Fächern. Dies müsse bei aller Bildungsvermessung immer mitbedacht werden. Der Regierungsrat unterstützt aber prinzipiell die Anliegen von HarmoS.

### **Bildungspolitik versus Forschung**

Lucien Criblez, Fachhochschule Nordwestschweiz, ging in seinem Referat auf das Spannungsverhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung ein. Themen der Bildungspolitik hätten Konjunktur, begünstigt durch den Einfluss der Medien. Bildungspolitik verlange von der Forschung schnelle Antworten, die diese aber nicht liefern könne. Diese Schnittstelle sei nicht ganz einfach. Die Forschung soll laut Lucien Criblez die Einführung aller Konzepte zur Bildungsmessung begleiten.

### **OECD-Bericht zur Bildungsforschung**

Im OECD-Bericht wird die Schweiz stark kritisiert. Ihre Bildungsforschung sei unterentwickelt und zu wenig international ausgerichtet. Betroffene kritisierten in der Diskussion ihrerseits den Inhalt des Berichts. So wolle die OECD die Bildungsforschung möglichst von einem zentralen Ort aus lenken. Das ergebe Probleme mit einem föderalistischen System wie der Schweiz, sagte beispielsweise Walter Herzog, Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern.

### **Bildungsstandards sind nicht neu**

Esther Berner, Ueli Halbheer und Stefanie Stolz vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich blickten auf die Geschichte des Bildungswesens zurück. Bildungsstandards wie aktuell als Grundlage für Messung von HarmoS gefordert, habe es im Bildungswesen schon immer gegeben. Die Entwicklung des Volksschulwesens seit dem 19. Jahrhundert ist die Geschichte einer zunehmenden und erfolgreichen Normierung in verschiedenen Bereichen des Unterrichts. Moritz Rosenmund und Andrea Schwab von der Pädagogischen Hochschule Zürich beleuchteten die Bedingungen der Schulvermessung im 18. und späten 20. Jahrhundert. So wurde bereits in den Jahren 1771 und 1772 ein Fragebogen zu Schule und Unterricht entworfen, der 81 Fragen umfasste und allen Zürcher Schulgemeinden vorgelegt wurde. Damals wie heute wird suggeriert, die Vermessung arbeite einer Reform der Bildung oder der Schule zu. Rosenmund und Schwab zeigten, dass andere Bedingungen Anlass für die Messungen sind.

### **Theoretisch nicht ausreichend fundiert**

Urs Kiener, Kiener Sozialforschung, Winterthur, und Moritz Rosenmund, Pädagogische Hochschule Zürich, stellten die Frage, was bei der Vermessung von Bildung eigentlich gemessen und was dabei ausgeschlossen werde oder werden müsse. Die Beziehungen eines Systems sind nur durch einen Eingriff in das System messbar. Aspekte werden folglich ein- oder ausgeschlossen, erst dadurch konstituiert sich der Referenzrahmen. Auffallend an den aktuellen Vermessungen im Bildungsbereich ist die selektive Fokussierung von Kriterien und die Auswahl von Indikatoren, deren sachlogischer Zusammenhang offen bleibt oder einfach unterstellt wird. Eine Auswahl bestimmter Indikatoren oder Standards erscheint als Gesamtbild. Beispiele für den Versuch, bestimmte Indikatoren als Gesamtbild erscheinen zu lassen, sind nationale Länderberichte, deren Schulsysteme in Wahrheit oft nur schwer vergleichbar sind, oder flächendeckende Schulleistungstests. Thomas Lindauer und Helmut Linneweber von der Fachhochschule Nordwestschweiz kritisierten, dass die Beziehung zwischen dem, was mit Hilfe von Sprach- oder Mathematiktests erhoben werde, und dem, was mit Hilfe von Bildungsstandards eigentlich gemessen werden sollte, nicht klar theoretisch fundiert sei. Es ist zu klären, wie die zu messenden Kompetenzen zu modellieren sind.

### **Deutungsmuster von Lehrpersonen**

Zwei Deutungsmustertypen von Lehrpersonen stellten Ursula Streckeisen, Denis Hänzi und Andrea Hungerbühler von der Pädagogischen Hochschule Bern vor. Es gibt

Lehrkräfte, die Leistungsmessung als Lehreraufgabe deuten und sie folglich als Disziplinierungsinstrument einsetzen. Schülerinnen und Schüler erleben in diesem Fall Leistungsmessung als bedrohlich. Schule wird totale Institution. Im Gegensatz dazu stehen Lehrkräfte, die sich als Anwälte der Verlierer im Schulzimmer sehen. Diese Lehrkräfte wollen jede Leistungsmessung aus der Schule verbannen, auch jene, die keine Selektion zur Folge hat.

#### **Konsequenzen für Lesetests**

Am Beispiel der Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen zeigten Hansjakob Schneider und Andrea Bertschi-Kaufmann von der Fachhochschule Nordwestschweiz, wie Forschungsprojekte zur Weiterentwicklung von Tests beitragen können. In einer Interventionsstudie wurden 56 Klassen untersucht. Die Resultate legen nahe, dass Lesekompetenz aus mindestens zwei Komponenten besteht, die grob als kognitive und empathische Lesefähigkeit bezeichnet werden können. Diese Teilfähigkeiten korrelieren zwar miteinander, aber nicht so stark, dass man von einer einzigen Kompetenz sprechen könnte.

#### **4. Offene Fragen**

Zu den Resultaten des Kongresses gehören folgende Fragen, die weiter verfolgt werden müssen:

- Wie bald sind die Konzepte zur Bildungsvermessung im Zusammenhang mit HarmoS bereit?
- Welcher Klärungsbedarf besteht noch bezüglich der Konzepte zur Bildungsvermessung in der Schweiz?
- Wie weit bleibt die Schweiz mit ihrem eigenen Modell HarmoS mit den europäischen Ländern kompatibel? Kann man die Länder noch vergleichen oder muss man künftig sowohl PISA als auch HarmoS als Messsysteme verwenden?

**Madeleine Stäheli Toulbia**, M.A., Kreuzlingen



## Buchbesprechungen

**Schmid, Ch. (2006). Lernen und Transfer – Kritik der didaktischen Steuerung. Bern: h.e.p.-Verlag, 439 Seiten, CHF 49.00.**

Christoph Schmid legt mit dieser Arbeit einen Überblick zu Lernen und Transfer vor. Die Analyse ist vorbildlich recherchiert (vor allem Fachliteratur ab 1980): Basierend auf einer Abfrage der elektronischen Datenbanken PsychINFO und ERIC, einer Analyse verbreiteter Fachzeitschriften und Nachschlagwerke wird nach Massgabe der Kriterien theoretischer Gehalt und empirische Fundiertheit aufgearbeitet und interpretiert. Es handelt sich um eine detailreiche, fachlich überzeugend strukturierte, inhaltlich hochwertig und pointiert argumentierende, sowie umfassende (das Literaturverzeichnis umfasst 61 Seiten) Arbeit zu Lernen und Transfer. Dabei wird «die Problemstellung einer kritisch-rationalistischen Tradition folgend, mit hermeneutisch-interpretativen Verfahren bearbeitet (Review-Studie)» (S. 12). Ein besonderes Kennzeichen sind die präzisen Destillate unterschiedlichster Studien – kombiniert mit einer regelmässig vorsichtigen Bewertung der jeweiligen theoretischen Positionen.

Das Buch gliedert sich in drei Kapitel: Lernen, Transfer und Schlussbemerkungen. Im Kapitel «Lernen» für die Lehrerbildung besonders interessant ist das Thema Lernphasen. Danach stelle etwa das Phasenschema von Aebli im Hinblick auf implizites Lernen eine «überzogene Generalisierung» dar. Die vorliegenden Prozessmodelle würden nur eher kleine Ausschnitte des Lernprozess-Problems beschreiben oder aber begrenzt zulässige Generalisierungen unterschiedlichen Ausmasses darstellen. Selbst für die Basismodelle des Lernens von Oser sei «empirisch nicht erwiesen, ob allen Lernformen wirklich verschiedene Prozesse zugrunde liegen und ob sämtliche Lernphänomene den genannten Lernformen (eindeutig) zugeordnet werden können» (S. 69). Letztlich existierten nur beim Fertigkeitserwerb ausreichend operationalisierte und empirisch getestete Theorien (S. 92). Eine vermehrte Sensibilisierung für implizites Lernen sei angezeigt und verlagere (Neuweg folgend) «das didaktische Interesse in erheblichem Masse vom Lernen in unterrichtsähnlichen Situationen auf ein Lernen (...) in funktionsähnlichen Lernumgebungen und (...) auf ein Lernen im face-to-face-Kontakt zwischen Experten und Novizen (...)» (S. 83).

Bilanzierend lasse sich effektives Lernen zwar charakterisieren als ein beabsichtigter, aktiver, konstruktiver, kumulativer, anstrengender, zeitintensiver, intrinsisch motivierter, situierter, usw. Prozess. Allerdings liessen sich nicht sämtliche Lernprozesse mit den aufgeführten Merkmalen beschreiben. Der Traum einer umfassenden Lerntheorie sei endgültig zu begraben. Im Gegenzug seien (a) Theorien für inhalts- bzw. domänen- und situationsspezifische Lernprozesse zu entwickeln, (b) der starke kognitive Bias (Stichwort «cold cognition») zu überwinden und motivationale, emotionale sowie soziale Variablen stärker einzubeziehen, (c) Brücken zur Gedächtnisforschung

zu schlagen sowie (d) Altersspezifika und Langfristigkeit der Lernprozesse zu berücksichtigen» (S. 193).

Ein Kernproblem des Transfers bestehe in der – meist willkürlichen – Definition der Weite desselben. «Sie ist nicht objektiv festlegbar, weil die Ähnlichkeit oder Verschiedenheit (...) vom Gelernten und der gesamten Lerngeschichte abhängt» (S. 348). So kann beinahe jeder Transfereffekt auf vorangehendes bereichsspezifisches Lernen zurückgeführt werden, eine im Experiment nur schwer kontrollierbare Störvariable. Damit aber schrumpft jeder Transfereffekt zu einem einfachen Lerneffekt.

Der «formalen Bildung mit dem Postulat der schier unbegrenzten Transfereffekte» (S. 283) wird ein vernichtender Abschnitt gewidmet: Transfer trete in der Regel (a) nicht ohne spezielle Lerneranstrengungen oder Übungsmöglichkeiten sowie (b) nur in den engen Grenzen des durch die Lernphase vertrauten Bereiches auf (S. 302). Letztlich ist es diese Bedingung der Bereichsvertrautheit, welche Transfer in der Regel auf einfaches Lernen reduzieren lässt. Dies sei durchaus ähnlich den Befunden aus der Gedächtnispsychologie, wonach Gedächtnisleistungen besser werden, wenn der Erinnerungskontext mit dem Lernkontext korrespondiert oder wenn man beim Lernen und Reproduzieren gleich gestimmt sei (345). «Weite Transfereffekte lassen sich nicht belegen» (327). Mit der umfassenden Kritik an der formalen Bildung lässt sich m. E. auch die jüngst von Seiten einiger VertreterInnen der Hirnforschung öffentlich diskutierte Transfer-Behauptung, wonach frühes musikalisches Lernen breite Wirkungen auf die Intelligenz im Allgemeinen und auf den nachfolgenden Kompetenzaufbau in Mathematik und Sozialkompetenz im Besonderen haben soll, ins Reich der Märchen verweisen. Dem Lernen für die Arbeitswelt – auch im Lehrberuf – werden Effizienz und Transfer eher abgesprochen. Die Attraktivität der Veranstaltungen bei den Teilnehmenden korreliere nicht zwangsläufig mit dem Lernerfolg (S. 331). Der gegenwärtig starken Verbreitung von Modul- und Kurs-Evaluationen zum Zweck umfassender Bestätigung von Erfolg in den jeweiligen Angeboten wird das zwar wenig anhaben, zu denken geben aber sollte es allemal. Ein bisschen erstaunt hier die positive Wertung des fall- und problembasierten Lernens, stellen doch aktuelle Überblicksarbeiten die Wirksamkeit dieser Lernformen eher in Frage.

Der Befund des Autors: Beim derzeitigen Forschungsstand sei Transfer als Lernen zu betrachten, einerseits weil er nicht (wesentlich) weiter reiche als Lernen und andererseits weil er keine zum Lernen disjunkte Phänomenklasse zu definieren vermöge. Im Wesentlichen lerne man das, was man lerne. Dank Transfer werde nicht mehr oder anderes geleistet, als ursprünglich gelernt worden sei. Ein hervorragendes Buch. Es ist allen wärmstens zu empfehlen, die sich mit Lernen befassen.

**Bernhard Hauser**, Dr., Leiter Studienbereich Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Rorschach PHR, Stella Maris, Müller-Friedbergstrasse 34, 9400 Rorschach, bernhard.hauser@phr.ch

**Rahm, S., Mammes, I., Schratz, M. (Hrsg.). (2006). Schulpädagogische Forschung – Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck: Studienverlag (2 Bände). Band 1: Unterrichtsforschung, 192 Seiten, CHF 34.90. Band 2: Organisations- und Bildungsprozessforschung, 196 Seiten, CHF 34.90.**

Stossrichtung der beiden Bände ist es unter anderem, sich den Blick nicht durch die geförderte Bildung von Forschergrossgruppen verengen zu lassen, sondern diesen auch auf kleinere pfiffige Forschungsdesigns zu richten, welche Bereiche der Schulreform ausleuchten, die im Kontext grösserer Forschungsprojekte so nicht erfasst werden können und damit eine wichtige Forschungsbewegung innerhalb der Schulpädagogik darstellen (S. 8).

Die Beiträge wurden ausgewählt aufgrund innovativer Ansätze, welche einerseits unterschiedliche Varianten von Methodenmix aufweisen, andererseits unkonventionelle Weiterentwicklungen von Erhebungsmethoden darstellen oder traditionelle Instrumente wiederaufgreifen und modifizieren. Dabei wird versucht, möglichst nahe an das Lernen von Individuen und Organisationen heranzukommen, womit unter anderem auch eine (neue?) Bescheidenheit in der Reichweite schulpädagogischer Forschung nahe gelegt wird. Die Beiträge vermitteln einen sehr interessanten Überblick über vorwiegend mittlere bis kleinere (auch einzelne grössere) Forschungsprojekte, ermöglichen oft unerwartete Einblicke in aktuelle Trends, sind anregend und füllen unterschiedliche Lücken.

Die meisten Beiträge kombinieren unterschiedliche Methoden auf unterschiedliche Weise miteinander, wovon als herausragendes Merkmal die Kombination von quantitativer und qualitativer Forschung zu nennen ist. Damit wird die im Editorial konstatierte Entwicklung bestätigt, wonach das alte Dilemma zwischen der quantitativen und der qualitativen Fraktion in der Schulpädagogik als überwunden und die Multiperspektivität als akzeptiert gelten darf.

Im Zentrum des ersten Bandes stehen insgesamt zwölf Beiträge zur Unterrichtsforschung. Ein treffendes Beispiel für die Multiperspektivität stellt der Beitrag von Dagmar Killus dar, in welchem an einer Untersuchung zum selbst regulierten Lernen die Fruchtbarkeit der Kombination geschlossener und offener Fragen verdeutlicht wird.

Auch wenn der Band die Vielfalt gegenwärtiger innovativer Forschung fokussiert, so fallen doch *drei Tendenzen* auf, welche zum Teil mit forschungsmethodischen Tendenzen im Zusammenhang stehen mögen, aber auch auf mögliche (alte) Präferenzen und Einseitigkeiten der Unterrichtsforschung verweisen. Die drei Inhalte sind Videostudien, selbst reguliertes Lernen und Mathematikunterricht. Für den Bereich Videostudien, als Tendenz wohl im Kontext innovativer Forschungsmethoden anzusiedeln, geben Hugener et al. einen gut nachvollziehbaren Einblick in die Kombination von

hoch und niedrig inferenten Videoanalysen und in die videoabasierte Unterrichtsforschung. Müller et al. verdeutlichen deren Grenzen (z. B. durch hohen personellen und finanziellen Aufwand, «der sich in kleineren Forschungsgruppen nur schwer realisieren lässt», S. 134). Proske konstatiert – aus qualitativer Perspektive – die Unmöglichkeit, mit kodierendem bzw. kategorisierendem Vorgehen (wie in videobasierter Forschung häufig) Sinn bzw. Verstehen erschliessen zu können und plädiert dafür, den «kontingenzerzeugenden Bedeutungsüberschuss der Kommunikation» (S. 145) in Videostudien ernster zu nehmen. Das stark betonte selbst regulierte Lernen dürfte – als zweite Tendenz – im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen sein, forciert u. a. von PISA-Verantwortlichen (hergeleitet z. B. im Beitrag Messner & Blum). Aufschlussreich ist der Beitrag von Karin Bräu, welche in einer qualitativ ausgerichteten Studie mit Videodokumentation der Praxis der Betreuungs- und Beratungstätigkeit von Lehrpersonen im individualisierenden Unterricht nachgeht und u. a. die verdeckte Anweisung als Kernkategorie individualisierender Didaktik herausgearbeitet hat (S. 24), ein Ergebnis, welches bei rein quantitativer Forschung wohl weniger deutlich hätte zu Tage gefördert werden können. Die letzte der drei gefundenen Tendenzen ist die in der Unterrichtsforschung offenbar nach wie vor am stärksten beforschte Domäne des *Mathematikunterrichts*. Hier ist insbesondere auf den fachspezifischen Beitrag von Jens Rosch zur Aufgabenanalyse hinzuweisen, in welchem am Beispiel des Verstehens von Aufgaben die Unterscheidung zwischen der Erforschung von Bildungsprozessen und der Erforschung von (nur?) Lernprozessen geklärt wird.

Weitere Beiträge greifen weniger bekannte Methoden auf und/oder geben Einblick in Traditionen, die bislang oft nur innerhalb der jeweiligen Domänen bekannt waren. So gibt Dietlind Fischer einen exemplarischen Überblick über die Forschungsgeschichte zum Religionsunterricht. Raggl & Schratz zeigen, wie in einfachen und oft originellen Settings mit visuellen Zugängen zur Welt (z. B. im Rahmen von Foto-Evaluationen) die Perspektive gerade jüngerer Schulkinder oft vielfältig(er) aktiviert und erfasst werden kann als mit Fragebögen, Beobachtungen oder Interviews.

Erhellend und gleichzeitig irritierend war für mich der zwar nicht forschungsmethodische, jedoch das Theorie-Praxis-Problem betreffende Aspekt, wonach der geschlechtsspezifische Befund der stärkeren Beteiligung von Jungen an Unterrichtsprozessen (Kampshoff, S. 62) bzw. der Zubilligung von mehr Beratungszeit an Jungen (Bräu, S. 24) offenbar die alltägliche Praxis in kaum veränderter Weise prägt wie vor 30 Jahren. Kampshoff bemerkt dazu, verblüffend sei, dass die ungleiche Aufmerksamkeit für Schülerinnen und Schüler anscheinend keinen Einfluss auf die Schulleistungen habe: «In den 1980er Jahren schnitten die Mädchen schlechter im Bildungssystem ab, heute sind es die Jungen» (S. 62). Jedoch scheint die jungenbevorzugende Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrpersonen mittlerweile als Naturgesetz aufgefasst zu werden.

Im Zentrum des zweiten Bandes stehen 13 Beiträge zur Organisations- und Bildungsprozessforschung. Im Gegensatz zum ersten Band sind nicht die unterschiedlich kombinierten Methoden (Methodenmix) sondern die *qualitativ ausgerichteten Beiträge* deutlich in der Mehrzahl. Hervorragend gelungen ist der Beitrag von Fabel-Lamla & Wiezorek, welche in einer selten klaren Sprache über qualitativ-rekonstruktive Schüler- und Lehrerbiografieforschung und Perspektiven ihrer Verschränkung berichten, wovon das Element der Verschränkung der beiden Forschungsstränge das eigentlich Neue ausmacht. Eine Methode, welche den Blick hinter die «Legitimierungslogik von Reformen» (S. 79) fast schon zu erzwingen vermag – und deshalb auch höchst geeignet ist als Methode bei der Erforschung und Evaluation von institutionalen Entwicklungsprozessen. Innerhalb der qualitativen Methoden scheinen für das Thema des Bandes vor allem die *Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode nach Bohnsack* favorisiert zu werden. Prototypisch dafür erscheint der Beitrag von Asbrand et al., in welchem den Tiefenstrukturen im Sinne von konjunktivem Wissen von Akteuren (S. 19), bzw. dem Gruppenhandeln als habitualisiertem Verhalten (S. 20) von sich entwickelnden Strukturen nachgegangen wird. Michalek & Schönknecht legen zum Einsatz von Gruppendiskussion bei Kindern eine nachvollziehbare Anleitung vor, wobei sie auch zeigen, wie dieses Instrument in der Lehrpersonenbildung ertragreich eingesetzt werden könnte. Einen weiteren Fokus innerhalb der qualitativen Orientierung stellen Beiträge dar, welche die Befragung der Kinder ins Zentrum stellen. Dabei werden nicht wie früher Erwachsene über Kinder befragt, sondern «Kinder als Experten ihrer Lebenswelt» (Röhner, S. 167) anerkannt. So erweisen sich beispielsweise Telefoninterviews schon bei jüngeren Kindern (1. Grundschulklasse) «überraschend perspektivreich».

Weitere Beiträge, welche primär den qualitativen Methoden zuzurechnen sind, akzentuieren unterschiedliche Innovationen bzw. Innovationsdesiderate. So plädiert Jeanette Böhme für eine neue Avantgarde im methodologisch-methodischen Diskurs, welche «Heuristiken transmedialer Bildungsarchitekturen (...) entwerfen» (S. 50), weil die Objektive Hermeneutik dazu nicht ausreicht bzw. sich nur in «Lebenspraxen mit typografischer Mediengrammatik» eigne. Martin Heinrich legt im Beitrag zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews in der Schulentwicklungsforschung eine bedenkenswerte Weiterentwicklung einer alten Methode vor, welche durchaus fruchtbar erscheint, um Schulen in Bezug auf ihre Schulentwicklungshaltung eine Diagnose zu stellen.

Lediglich vier Beiträge konzentrieren sich auf gemischte qualitativ-quantitative bzw. eher quantitativ ausgerichtete Methoden. Ingelore Mammes zeigt z.B., wie in Fragebogen durch eine Kombination aus älteren und neueren Verfahren/Theorien Musterläufigkeiten in den Handlungstheorien von Lehrkräften (hier: der Naturwissenschaften im Gymnasium) ermittelt werden konnten. Zwei Beiträge berichten aus der Forschung der Laborschule Bielefeld. Boller et al. entfalten im ersten Teil ihres Beitrages eine kurze Theorie von formativer Evaluation, eingebettet in den Diskurs von Evaluation und

Forschung. Dabei wird gezeigt, wie mit Hilfe formativer Evaluation der fächerübergreifende Unterricht weiterzuentwickeln wäre. Nicole Holbach zeigt am Beispiel der nun schon seit vielen Jahren durchgeführten systematischen Absolventenbefragung an der Laborschule mit teils jährlich denselben und teils alternierenden Befragungsinhalten, wie eine laufende nachhaltige Schulentwicklung aussehen könnte.

Abschliessend ist in Bezug auf beide Bände festzuhalten, dass die deutschsprachige Schulforschung ausserhalb der Forschergrossgruppen sehr lebendig, vielfältig und anregend daherkommt, wofür die beiden Bücher einen guten Querschnitt hergeben. Gerade im Hinblick auf die sich im Aufbau befindende Forschung & Evaluation an den Pädagogischen Hochschulen ist die Lektüre der Beiträge eine lohnende Investition.

**Bernhard Hauser**, Dr., Leiter Studienbereich Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Rorschach PHR, Stella Maris, Müller-Friedbergstrasse 34, 9400 Rorschach, [bernhard.hauser@phr.ch](mailto:bernhard.hauser@phr.ch)

## Neuerscheinungen

### Allgemeine Pädagogik

- Ricken, N.** (Hrsg.). (2007). *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rösner, E.** (2007). *Hauptschule am Ende. Ein Nachruf*. Münster: Waxmann.
- Schmitt, H.** (2007). *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tröhler, D. & Schwab, A.** (Hrsg.). (2007). *Volksschule im 18. Jahrhundert, Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft in den Jahren 1771/1772* (2. durchgesehene Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

### Bildungsforschung, Unterrichtsforschung

- Daniels, H.** (2007). *Vygotsky and Research*. London: Routledge.
- Gautschi P., Moser, D. V., Reusser, K. & Wiher, P.** (Hrsg.). (2007). *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p.-Verlag
- Mayring, P., Huber, G., Gürtler, L. & Kiegelmann, M.** (2007). *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam: SensePublishers.
- McKernan, J.** (2007). *Curriculum and Imagination. Process, Theory, Pedagogy and Action Research*. London: Routledge.
- Prenzel, M.** (Hrsg.). (2007). *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme*. Münster: Waxmann.

### Didaktik, Fachdidaktik, Unterricht

- Endres, W.** (Hrsg.). (2007). *Lernen lernen – Wie stricken ohne Wolle? 13 Experten streiten über Konzepte und Modelle zur Lernmethodik*. Weinheim: Beltz.
- Keil, R., Kerres, M. & Schulmeister, R.** (Hrsg.). (2007). *eUniversity – Update Bologna*. Münster: Waxmann.
- Krause, U.-M.** (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Sauerborn, P. & Brühne, T.** (2007). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, C. & Zellweger, K.** (2007). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Zürich: Pestalozzianum.

### Entwicklungspsychologie

- Rau, M.-L.** (2007). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern: Haupt.

### Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Weiterbildung von Lehrpersonen, Lehrerberuf

- Bircher, W., Larcher Klee, S., Schmid, M. & Sieber, P.** (Hrsg.). (2007). *Der Weg zur Pädagogischen Hochschule. Würdigungsschrift zum Rücktritt von Prof. Dr. Walter Furrer*. Zürich: Pestalozzianum.
- Butcher, J. & McDonald, L.** (Eds.). (2007). *Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Feuerverger, G.** (2007). *Teaching, Learning and other Miracles*. Rotterdam: SensePublishers.

- Freeman-Moir, J. & Scott, A. (Eds.). (2007). *Shaping the Future. Critical Essays on Teacher Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer?* Bern: Haupt.
- Kaiser, A. & Pfeiffer, S. (2007). *Grundschulpädagogik in Modulen. Pädagogik in Modulen, Bd. 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Küng, M. (2007). *Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: selbständige, kooperative und softwareunterstützte Lernprozesse und überfachliche Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Roth, W.-M. (2007). *Doing Teacher-Research: A Handbook for Perplexed Practitioners*. Rotterdam: SensePublishers.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. & Tillmann- K.-J. (2007). *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

#### Pädagogische Psychologie

- Eckert, T. (2007). *Übergänge im Bildungswesen*. Münster: Waxmann.
- Heim-Dreger, U. (2007). *Implizite Angstdiagnostik bei Grundschulkindern*. Münster: Waxmann.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. London: Routledge.

#### Sonder- und Integrationspädagogik, Hochbegabung

- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Weinheim: Hogrefe.

## Zeitschriftenspiegel

#### Allgemeine Pädagogik

- Chu, C.-H. (2007). Die politisch orientierte Bildungstheorie von Wolfgang Klafki. *Pädagogische Rundschau*, 61 (4), 363–380.
- Hoffmann-Ocon, A. (2007). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat. *Die Deutsche Schule*, 99 (3), 267–286.
- Schütte, F. (2007). Jahrzehnt der Neuordnung 1890-1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. Berufspädagogische Anmerkungen zu einem bildungstheoretisch «disparaten» Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), 544–561.

#### Bildungsforschung, Unterrichtsforschung

- Balzer, L., Fritz, A., Ricken, G. & Jäger, R. (2007). Der Rechenschwäche auf der Spur – eine Re-Analyse von Mathematik-Leistungsdaten eines kompletten Schülerjahrgangs der achten Klassenstufe in Rheinland-Pfalz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (3), 177–190.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R. & Duchane, K. (2007). Perceptions of Parent Involvement in Achievement. *The Journal of Educational Research*, 100 (6), 361–368.



- Huber, G.** (2007). Prozesse beim kooperativen Lernen – Konsequenzen für empirische Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 195–201.
- Maaz, K., Watermann, R. & Baumert, J.** (2007). Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), 444–462.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F.** (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind: Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 119–134.
- Zaubauer, A. C. M. & Möller, J.** (2007). Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), 141–153.

#### Didaktik, Fachdidaktik

- Borsch, F., Gold, A., Kronenberger, J. & Souvignier, E.** (2007). Der Experteneffekt: Grenzen kooperativen Lernens in der Primarstufe? *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 202–213.
- Doll, J.** (2007). Zur Vermittlung von systematischen Zusammenhängen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule – eine Vergleich instruktionszentrierten und kooperativen Unterrichts gemäss Gruppenpuzzle. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 214–226.
- Hänze, M. & Berger, R.** (2007). Kooperatives Lernen im Gruppenpuzzle und im Lernzirkel. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 227–240.
- Kuhn, D.** (2007). Is Direct Instruction an Answer to the Right Question? *Educational Psychologist*, 43 (2), 109–114.
- Michel, E. & Roebers, C.** (2007). Lehrfilme im Grundschulunterricht: Vergleich von drei Unterrichtsmethoden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (3), 191–207.
- Weinberger, A., Stegmann, K. & Fischer, F.** (2007). Knowledge Convergence in Collaborative Learning: Concepts and Assessment. *Learning and Instruction*, 17 (4), 416–426.
- Winter, F.** (2007). Was gehört zu guter Portfolioarbeit? *Erziehung und Unterricht*, 157 (5/6), 372–381.

#### Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Weiterbildung von Lehrpersonen, Lehrerberuf

- Abele, A. & Candova, A.** (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.
- Bürg, O., Winkler, K., Gerstenmaier, J. & Mandl, H.** (2007). «Mediendidaktik» – Ein Lernmodul für die Aus- und Fortbildung von Lehrern. *SEMINAR Lehrerbildung und Schule*, 12 (4), 7–22.
- Cooper, J.** (2007). Strengthening the Case for Community-Based Learning in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58 (3), 245–255.
- Drieschner, W. & Gaus, D.** (2007). Informationskompetenz von Pädagogen. Zur Konzeptualisierung eines Studien-Moduls zwischen hochschuldidaktischen und hochschulorganisatorischen Herausforderungen. *Pädagogische Rundschau*, 61 (4), 381–394.
- Edwards, M. N., Higley, K., Zeruth, J. A. & Murphy, P. K.** (2007). Pedagogical Practices: Examining Preservice Teachers' Perceptions of their Abilities. *Instructional Science*, 35 (5), 443–465.
- Häcker, T.** (2007). Professionalisierung des LehrerInnenhandelns durch Professional Development Portfolios. *Erziehung und Unterricht*, 157 (5/6), 382–396.
- Hammond Stoughton, E.** (2007). «How will I get them to behave?»: Pre-service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1024–1037.
- Heran-Dörr, E., Kahlert, J. & Wiesner, H.** (2007). Lehrerfortbildung zwischen Theorie und Praxis. Erfahrungen mit einem unterrichtsbezogenen Konzept. *Die Deutsche Schule*, 99 (3), 357–366.
- Hostettler, K., Macintyre Latta, M. & Sarroub, L.** (2007). Retrieving Meaning in Teacher Education: The Question of Being. *Journal of Teacher Education*, 58 (3), 231–244.

- Kraler, C.** (2007). Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung. Eine Standortbestimmung. *Erziehung und Unterricht*, 157 (5/6), 441–448.
- Krull, E., Oras, K. & Sisask, S.** (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1038–1050.
- Liu, Y. & Thompson, P.** (2007). Teachers' Understandings of Probability. *Cognition and Instruction*, 25 (2), 113–160.
- Winkel, J.** (2007). Virtueller Diskurs – Eine Brücke zwischen Unterrichtstheorie und Schulpraxis. *SEM-NAR Lehrerbildung und Schule*, 12 (4), 59–70.

#### Pädagogische Psychologie

- Breidenstein, G., Meier, M. & Zaborowsky, K.** (2007). Die Zeugnisabgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung – Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklassse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), 522–534.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B.** (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellungen gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), 120–126.
- Harpaz, Y.** (2007). Approaches to Teaching Thinking: Toward a Conceptual Mapping of the Field. *Teachers College Record*, 109 (8), 1845–1874.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S. & Ziems, C.** (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe – Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), 477–491.
- Kim, J.** (2007). The Effects of a Voluntary Summer Reading Intervention on Reading Activities and Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 303–515.
- Konrad, K. (2007). Wissenskonstruktion in Dyaden: Förderung und Konsequenzen für den Lernerfolg. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (3), 255–282.
- Thiel, F.** (2007). Stichwort: Umgang mit Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (2), 153–169.
- Tichy, M.** (2007). Neurowissenschaften und Pädagogik. Ein Diskurs und seine Probleme für die Praxis. *Pädagogische Rundschau*, 61 (4), 395–412.

#### Schul- und Unterrichtsqualität

- Höhmann, K., von Ilsemann, C., Kirchhoff, D. & Seydel, O.** (2007). «Qualität» als Rahmen der Schulentwicklung. Verfahren und Philosophie der Qualitätsentwicklung des Bremer Schulwesens. *Die Deutsche Schule*, 99 (3), 303–315.
- Killus, D.** (2007). Förderung selbstgesteuerten Lernens. Empirische Befunde und Ansatzpunkte zur Unterrichtsentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 99 (3), 330–342.

## **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, Postfach, 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44, bzl@sis.unibe.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

**Lucien Criblez** Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Modularisierung und Kompetenzorientierung

**Walter Herzog** Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

**Andreas Hoffmann-Ocon** Zum Auftrag der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**Damian Miller** und **Jürgen Oelkers** Wo denn sonst soll über den Kontext der Schule nachgedacht werden? Überlegungen zu Bedeutung und Nutzen der Allgemeinen Pädagogik im Studium von Lehrpersonen

**Rita Hofstetter** und **Bernard Schneuwly** Erziehungswissenschaftliches Berufswissen: ein alternativer Traditionsstrang der (Primar-)Lehrerbildung in Genf

**Roland Reichenbach** Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke...

**Helmut Messner** Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille

**Lukas Lehmann** und **Lucien Criblez** Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung

**Heinz Vettiger** Modell eines erfolgreichen Berufseinstiegs