

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Die erziehungswissenschaftliche
Ausbildung von Lehrpersonen zwischen
Disziplin- und Anwendungsorientierung

22. Jahrgang Heft 3/2004

Beiträge zur Lehrerbildung. Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). Erscheint 3 mal jährlich.

Redaktion

Dr. Anni Heitzmann, Abt. für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Fachdidaktik Biologie, Erlachstrasse 9a, 3012 Bern, Tel. 031 631 83 53 und Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, 062 838 90 73/78, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch und anni.heitzmann@fh-aargau.ch

Dr. Thomas Lindauer, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Institut Wissen & Vermittlung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, E-Mail: th.lindauer@bluewin.ch

Dr. Helmut Messner, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, E-Mail: helmut.messner@fh-aargau.ch

Prof. tit. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026, 305 72 55, Fax 026 305 72 11, E-Mail: NiggliA@eduftr.ch

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 73, Fax 01 634 49 22, E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 68 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: reusser@paed.unizh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Rektorat, Museggstrasse 22, 6004 Luzern, Tel. 041 228 79 11 (direkt), 041 228 52 18 (Sekretariat), E-Mail: michael.fuchs@phz.ch
Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, Schönenbergstrasse 102, 8820 Wädenswil, Tel. 043 477 90 45 E-Mail: kfutter@bluewin.ch

Veranstaltungskalender

Dr. Ursula Ruthemann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Luzern, Mühlenplatz 9, 6400 Luzern, Tel. 041 228 71 50, E-Mail: u.ruthemann@tiscali.ch

Bildungsforschung

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

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe "Autorenhinweise"). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Helmut Messner, Anni Heitzmann, Thomas Lindauer, Alois Niggli,
Christine Pauli, Kurt Reusser 317

Schwerpunkt**Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung**

Helmut Messner Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von
Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung –
eine Einführung 319

Roland Reichenbach Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der
Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität 326

Hans-Ulrich Kneubühler Lehrpersonen im Spannungsfeld von
Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie
etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen? 336

Peter Tremp Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: "Theorie
der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung 347

Ursula Ruthemann Die Psychologie der Lehrerbildung zwischen
Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung 353

Forum

Peter Bonati Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktik-
dozierenden in der Schweiz 362

Stefanie Stadler Elmer Curriculare Normen der musikpädagogischen
Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern 375

Rubriken

Kurzberichte aus der Bildungsforschung 386

Veranstaltungsberichte

Jürg Rüedi Bericht zur XI. Wagenschein-Tagung in Liestal, 2.6.2004 389

Gisela Bürki Integration der Gender-Thematik an der künftigen Pädagogischen Hochschule Bern. Tagung, Juni 2004 in Bern 391

Buchbesprechungen

Johannes Gruntz-Stoll Lattmann, U.-P. & Rüedi, J. (2004). Stress- und Selbstmanagement – Ressourcen fördern. Konzept und Programm zur Förderung personaler und sozial-kommunikativer Ressourcen und Kompetenzen 394

Peter Füglistner Lustenberger, W. (2003). Seminar Musegg. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Stadt Luzern von 1905 bis 1997 396

Josef Steppacher Niedermann, A. (2003). Förderdiagnostische Hilfsmittel zum Mathematik- und Schriftspracherwerb 398

Neuerscheinungen 400

Zeitschriftenspiegel 402

Veranstaltungskalender 404

Kurznachrichten 408

Editorial

In einer sich erneuernden Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt sich die Frage nach der Bedeutung tradierter Ausbildungsinhalte und -fächer im Hinblick auf die angestrebte Professionalisierung des Lehrberufs immer wieder neu, um verbindliche Studienprogramme und Ausbildungsnormen festlegen zu können. In diesem Jahr hat die Zeitschrift 'Beiträge zur Lehrerbildung' einerseits die Frage der Naturwissenschaftsdidaktik und andererseits den Stellenwert der Allgemeinen Didaktik zur Diskussion gestellt. Im vorliegenden Heft geht es um Fragen rund um die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen. In der seminaristischen Lehrerbildung der Schweiz bildete die erziehungswissenschaftliche Ausbildung den Kern der berufsspezifischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Sie wurde in der Folge des Berichts "Lehrerbildung von morgen" im Jahre 1975 sukzessive von den Fachdidaktiken und von der Fachausbildung zurückgedrängt und im Reglement der Erziehungsdirektorenkonferenz zur Anerkennung von Lehrdiplomen auf 15% der gesamten Ausbildungszeit begrenzt. Mit der Transformation der Lehrerbildung zu Pädagogischen Hochschulen hat sich auch die Bezeichnung dieses Ausbildungsbereichs verändert: Bildungs- und Sozialwissenschaften, Bildung und Erziehung, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Studien sind neue Bezeichnungen für diesen Studienbereich. Die neuen Bezeichnungen widerspiegeln einen Bedeutungswandel und den Einbezug neuer Bezugswissenschaften im erziehungswissenschaftlichen Curriculum. Umso dringender stellt sich die Frage nach Funktion und Zielsetzung dieses Ausbildungsbereichs, nach den bedeutsamen Inhalten und zweckmässigen Ausbildungsformen. Es ist offensichtlich, dass die Lehrerbildung nicht auf die Ausbildung von Bildungs- und Sozialwissenschaftlern abzielt. Vielmehr versteht sie sich als berufswissenschaftliche Ausbildung mit dem Zweck der Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Dies erfordert zusätzlich zur Vermittlung von Handlungskompetenzen für bestimmte berufliche Situationen auch die Entwicklung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit in Bezug auf aktuelle Berufsfragen.

Im vorliegenden Heft setzen sich verschiedene Autorinnen und Autoren mit der Funktion und Wirkung erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsinhalte und -bereiche auseinander. **Helmut Messner** skizziert in einem Einführungstext das Spannungsfeld von Disziplin- und Anwendungsorientierung, das insbesondere für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung konstitutiv ist.

Roland Reichenbach befasst sich mit dem Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik in der Ausbildung von Lehrpersonen. Vor lauter Kompetenzorientierung und Pragmatik droht der Sinn für das Allgemeine im Pädagogischen Geschäft verloren zu gehen, darum sein Plädoyer für die Schulung der pädagogischen Urteilsfähigkeit als Grundlage der Professionalisierung des Lehrberufs. In die gleiche Richtung zielen die Beiträge von **Hans-Ulrich Kneubühler** und **Peter Tremp**. Kneubühler analysiert die Rolle von Lehrpersonen aus soziologischer Sicht und sieht sie im Spannungsfeld von gesell-

schaftlicher Integration und Selektion. Lehrpersonen sollen deshalb lernen, die gesellschaftlichen Bedingungen ihres beruflichen Tuns zu reflektieren, um die Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten zu begreifen. Dies gilt auch für die Bedeutung einer modernen Theorie der Schule, wie sie Tremp versteht. Sie ist mehr als eine Institutionenkunde und fokussiert den institutionellen Charakter schulischen Lernens und die damit verknüpften Implikationen.

Ursula Ruthemann geht schliesslich der Frage nach, welche Psychologie in der Lehrerbildung gelehrt werden soll und in welcher Form dies am zweckmässigsten geschieht. Sie versteht Psychologie in der Lehrerbildung als Hilfswissenschaft für die Analyse und Reflexion beruflicher Aufgaben und Problemstellungen.

Ergänzt wird dieser Themenschwerpunkt durch zwei programmatische Beiträge in der Rubrik 'Forum'. **Peter Bonati** begründet in seinem Beitrag "Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden in der Schweiz" die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung von Dozierenden der Fachdidaktik und umreisst zwei Varianten für deren wissenschaftliche Ausbildung, die er zur Diskussion stellt.

Stefanie Stadler Elmer diskutiert curriculare Normen im Zusammenhang mit der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrpersonen, die an Pädagogischen Hochschulen neu diskutiert und festgelegt werden müssen. Insofern passt dieses Thema sehr gut zur Schwerpunktthematik dieses Heftes.

Das nächste Heft widmet sich schwerpunktmässig innovativen Ausbildungsformen der berufswissenschaftlichen Ausbildung von Lehrpersonen, mit denen der Professionalisierungsanspruch auch eingelöst werden kann. Es nützt bekanntlich wenig, Ausbildungsnormen zu definieren, wenn nicht gleichzeitig auch Wege zu deren Erfüllung aufgezeigt werden. Im Zuge der Umsetzung der neuen Studienprogramme werden an verschiedenen Orten neue Ausbildungskonzepte entwickelt und erprobt, die in der kommenden Nummer vorgestellt werden. Auch der Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) vom 10./11. März 2005 in Luzern ist dem Schwerpunktthema "Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften" gewidmet und wird konkrete Umsetzungen zur Diskussion stellen.

Helmut Messner, Anni Heitzmann, Thomas Lindauer, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser

Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung – eine Einführung

Helmut Messner

1. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Beliebigkeit und curricularer Engführung

Im Zuge der Neukonzeption der Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen stellt sich für die verschiedenen Ausbildungsbereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen und für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung im Besonderen die Frage nach den beruflich bedeutsamen Inhalten und Zielen neu. Nach welchen Kriterien sollen die Ausbildungsinhalte ausgewählt und bestimmt werden? Es handelt sich dabei um Ausbildungsnormen, die je nach Sprachgebrauch als Kerncurriculum, als Ziele, als Bildungsideale oder als Standards bezeichnet werden (vgl. Stadler Elmer in diesem Heft). Normen und Werte sind nicht wahr oder falsch, wohl aber begründungspflichtig. Ihre Gültigkeit wird in der Regel unter Bezugnahme auf übergeordnete Ziele und Anforderungen überprüft. Diese Rechtfertigungspflicht stellt sich in jedem curricularen Entwicklungsprozess neu, so auch für die erziehungswissenschaftlichen Studienprogramme, die sich zwischen der Skylla der Beliebigkeit und der Charibdis der kursorischen Engführung bewegen.

Das Reglement der EDK für die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte definiert die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen im Wesentlichen nur quantitativ (mindestens 15% der gesamten Ausbildungszeit für die Sekundarstufe I) und nicht inhaltlich, abgesehen vom Hinweis, dass in diesem Ausbildungsbereich auch Aspekte der Sonderpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik zu berücksichtigen sind.¹

Im Bericht 'Lehrerbildung von Morgen' (Müller, 1975) wird die erziehungswissenschaftliche Ausbildung durch die Fächer Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik und Schultheorie näher bestimmt. Die Ausbildungsinhalte der einzelnen erziehungswissenschaftlichen Fächer werden darin durch eine Liste von disziplinspezifischen Grundbegriffen und Problemstellungen sowie der dafür vorgesehenen Ausbildungszeit genauer bestimmt. Diese so genannten 'Minimalpensen' der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung stellen eine Art Kerncurriculum dar, das sich im Wesentlichen an der Struktur der jeweiligen Bezugsdisziplinen orientiert und für die

¹ Zu diesen Themen hat die EDK Dossiers publiziert, welche die Aufgaben und Ziele dieser Themenbereiche erläutern und differenzieren (EDK-Dossier 27, 1994, EDK-Dossier 60, 2000).

Ausbildung von Lehrpersonen als nützlich eingeschätzt wird. Ergänzt wird dieses Programm durch verschiedene 'Anwendungsbereiche' der Unterrichts- und Erziehungspraxis, welche wichtige Aufgaben und Tätigkeitsfelder der Lehrtätigkeit betreffen (z.B. Hausaufgaben, Elternhaus-Schule, Disziplin). Diese sollen interdisziplinär aus verschiedenen theoretischen Perspektiven bearbeitet werden. Mit dem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer ist die Kanonfrage nach der Auswahl und Bestimmung erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsinhalte und ihres Verhältnisses zu angestrebten Kompetenzen indessen noch nicht gelöst (vgl. Prondczynsky, 2001; Criblez, 2003).

In dieser Einführung werden einige grundsätzliche Fragen und Unterscheidungen der aktuellen Lehrerbildungsdiskussion dargestellt, welche für die Konstruktion von Studienprogrammen im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung wichtig sind.

2. Neue Bezeichnungen für den erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbereich

In verschiedenen Studienplänen der Pädagogischen Hochschulen erscheint die erziehungswissenschaftliche Ausbildung unter einer neuen Bezeichnung: als 'Bildungs- und Sozialwissenschaften' an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz und Solothurn, als 'Bildung und Schule' an der Pädagogischen Hochschule Aargau, als 'Bildung und Erziehung' an der Pädagogischen Hochschule Zürich, als 'Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Studien (ESS)' am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons und der Universität Bern. Die Bezeichnung eines Ausbildungsbereichs erfolgt in der Regel nicht zufällig, sondern signalisiert einen Bedeutungswandel des Ausbildungsbereichs. Einerseits wird damit eine Ausweitung der erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen auf Soziologie, Cultural Studies, Philosophie, Medizin u.a. angedeutet, andererseits eine stärkere Berufsfeldorientierung sichtbar. Die Erweiterung des Horizonts der erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen hängt mit dem erweiterten Bildungs- und Erziehungsbegriff in Wissenschaft und Forschung zusammen. Der erweiterte Bildungsbegriff findet in der Bildungsforschung seine Entsprechung in der Mehrebenenanalyse, bei der Bildungsprozesse und -wirkungen in ihrem gesellschaftlichen und systemischen Zusammenhang untersucht werden. Schule wird als gesellschaftliches System verstanden, das institutionelles Lehren und Lernen ermöglicht und reguliert (vgl. Kneubühler sowie Tresp, in diesem Heft). Die Berufsfeldorientierung wiederum findet ihren Ausdruck an der Orientierung an Ausbildungsstandards bzw. angestrebten beruflichen Kompetenzen (vgl. Fuchs & Zutavern, 2002). Auf Grund der Ausweitung der erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (vgl. Hascher, Beck & Wild, 2003) sowie der verstärkten Kompetenzorientierung der Ausbildung stellt sich die Frage der Auswahl und Bestimmung der berufsrelevanten Inhalte und Themen in verstärktem Masse. Welche Inhalte sollen weggelassen werden und welche

Inhalte dienen dazu, die angestrebten Kompetenzen im erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbereich zu erwerben.

3. Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft

Leitendes Erkenntnisinteresse der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin ist die Aufklärung von Zielen, Bedingungen und Wirkungen der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit als sozialer Realität mit wissenschaftlichen Methoden. Insofern versteht sich die Erziehungswissenschaft auch als Sozialwissenschaft.

Worin unterscheidet sich nun die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin von der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung? Professionswissen ist im Unterschied zum disziplinären Wissen auf konkrete berufliche Anforderungen und Aufgaben bezogen. Es befähigt zur Analyse und Reflexion des beruflichen Handelns in komplexen Situationen. Das disziplinäre Wissen dagegen ist auf die Systematik der jeweiligen Bezugsdisziplinen ausgerichtet und wissenschaftsimmanent strukturiert. Für beide Wissensformate gelten die Anforderungen der intersubjektiven Überprüfbarkeit und Widerspruchsfreiheit. Als Berufswissenschaft beinhaltet die Erziehungswissenschaft beruflich relevante Fragestellungen, Grundbegriffe, Denkweisen und Zugänge, die einen Beitrag zur Professionalisierung des Lehrberufs leisten. Nun ist es ja offenkundig, dass der Erwerb erziehungswissenschaftlichen Wissens noch in keiner Weise eine Garantie für besseres praktisches Handeln in Unterrichts- und Erziehungssituationen bietet. Beim alltäglichen Handeln, das unter Druck erfolgt, greifen wir selten auf erziehungswissenschaftliches Wissen zurück, sondern eher auf implizite Deutungen und Handlungsmuster, die in berufsbiografischen und situativen Zusammenhängen erworben wurden (vgl. Wahl, 1991). Die Frage der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist daher eng mit dem Begriff der Professionalisierung des Lehrberufs verknüpft. Professionalisierung meint nicht nur den Erwerb von beruflichen Handlungskompetenzen, sondern auch die Entwicklung der Reflexions- und Urteilsfähigkeit in beruflicher Hinsicht. Dies setzt voraus, dass Lehrpersonen die Grundlagen und Hintergründe der beruflichen Tätigkeiten und Einrichtungen verstehen und die eigenen impliziten berufsbezogenen Überzeugungen und Deutungsmuster (belief systems) überprüfen und klären. Die erziehungswissenschaftliche Berufsbildung vermittelt demzufolge ein Professionswissen, das der Planung und Reflexion des eigenen beruflichen Handelns in Unterricht und Erziehung dient. Es ermöglicht zudem eine differenzierte Wahrnehmung und Analyse der Bedingungen und Wirkungen beruflichen Handelns im sozialen Feld von Schule und Familie. 'Pädagogisches Sehen und Denken' lautet der Titel eines Sammelbandes von Flitner & Scheuerl (1969), der pädagogische Reflexionen zu ausgewählten Fallbeispielen und Praxisfragen im Berufsalltag von Lehrpersonen enthält. Es handelt sich dabei um pädagogische Etüden für die Ausbildung von Lehrpersonen. Die Entwicklung des pädagogischen Sehens und Denkens kann als Kernaufgabe der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung in der

Lehrerbildung verstanden werden. Das erziehungswissenschaftliche Professionswissen hat vorwiegend instrumentellen Charakter für die Berufstätigkeit als Lehrperson und bezweckt nicht die Ausbildung von Erziehungswissenschaftlern. Es dient einerseits als Reflexionswissen zur Beschreibung und Analyse von Aspekten der Bildungs- und Erziehungswirklichkeit und andererseits auch als Orientierungswissen hinsichtlich ethisch-normativer Vorstellungen und Aspekte der eigenen Berufsrolle und des beruflichen Handelns (vgl. Reichenbach, in diesem Heft). Die Erwartung, dass in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung vor allem praktisches Handlungswissen im Sinne von technischem Verfügungswissen erworben werden soll, ist einseitig und zu eng, weil ein situationsangemessenes und flexibles berufliches Handeln einer Lehrperson die differenzierte Wahrnehmung und Analyse der jeweiligen Situation voraussetzt (vgl. Bromme, 1992). Auch trägt die erziehungswissenschaftliche Ausbildung dazu bei, Handlungsmuster und Handlungspläne auf ihre Voraussetzungen und ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen und ihren Geltungsbereich genauer zu bestimmen.

4. Das Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zwischen Disziplin- und Professionsorientierung

Es gibt verschiedene Ansätze und Versuche, diese curriculare Grundfrage nach den Zielen und Inhalten der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zu beantworten bzw. zu klären. Die Idee des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft stellt einen solchen Ansatz dar. "Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft orientiert sich ausschliesslich an der Disziplin Erziehungswissenschaft, ihren Theorie- und Wissensbeständen, Beweisverfahren und Problemdefinitionen (einschliesslich unlösbarer Probleme) und nicht an professionellen Kompetenzen oder extrafunktionalen Fähigkeiten (Kern = disziplinärer Kern)" (Vogel, 1999, S. 733 f.). Im weiteren Sinne umfasst das Kerncurriculum für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen systematische Kenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (z.B. Lernpsychologie, Sozialpsychologie, Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft, Schultheorie, Bildungsforschung). Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft gilt für die wissenschaftliche und berufliche Ausbildung gleichermaßen, wenngleich in unterschiedlichem Ausmass.

Anders ist dies im Konzept der 'Standards' für die Lehrerbildung, welche sich an berufsfeldspezifischen Anforderungen und Aufgaben im Lehrberuf orientieren, zu deren Bewältigung professionelle Handlungskompetenzen ausgebildet werden sollen (vgl. Oelkers & Oser, 2002). Strukturierungsprinzip des Ausbildungsprogramms sind bei diesem Ansatz berufliche Anforderungen und Aufgaben des Berufsalltags von Lehrpersonen wie z.B. "Der Studierende soll am Ende der Ausbildung fähig sein, verschiedene Formen der Leistungsmessung situationsspezifisch anzuwenden" (Oelkers & Oser, 2002, S. 57). Es liegt auf der Hand, dass diese Anforderungen und Aufgaben auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus und nach unterschiedlichen Kriterien beschrieben

werden können: von relativ allgemeinen Aufgabenbeschreibungen bis hin zu kritischen Entscheidungssituationen des Berufsalltags. Weit gehend ungeklärt ist jedoch die Frage, welche Inhalte zum Erwerb dieser Kompetenzen nötig sind. Bei Oelkers & Oser sind es vor allem solche Theoriebestände und Gesichtspunkte, die aufgaben- bzw. kompetenzspezifisch relevant sind. Für den Aufbau solcher beruflicher Standards kommen "sowohl theoretisches Wissen, empirische Forschungsergebnisse, Expertisehandlungen in diesem Bereich und die Praxistradition zum Zuge" (Oelkers & Oser, 2002, S. 57 ff.). Die erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen werden bei diesem Konzept zu Hilfswissenschaften der Berufsbildung (vgl. Ruthemann, in diesem Heft). Diese Standards sind in der Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme der Schweiz durch eine Art Delphi-Verfahren entwickelt und der empirischen Evaluation der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz zu Grunde gelegt worden. Dabei wurden 88 Standards berücksichtigt, die in 12 Bereiche eingeteilt werden. Da das pädagogische Handlungsfeld immer mehrdimensional und mehrperspektivisch ist, stellt sich die Frage der relevanten Theoriebestände auch bei einer so verstandenen Standardorientierung.

Eine Verbindung oder Integration des disziplin- und berufsfeldorientierten Ansatzes der Curriculumkonstruktion ist meines Wissens noch nicht befriedigend gelungen, weil weder eine anerkannte Systematik der beruflichen Anforderungen im Lehrberuf vorliegt, noch geklärt ist, welche Inhalte für den Aufbau beruflicher Kompetenzen nötig sind (vgl. Hascher, Beck & Wild, 2003). Auch wenn in vielen Studienprogrammen an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz die Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an berufsspezifischen Standards vorherrscht, so ist doch vielerorts eine Strukturierung des Ausbildungsprogramms nach der Struktur der erziehungswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen unverkennbar. So lehnen sich Themenkreise und Module wie 'Kindheit und Jugend', 'Lernprozesse', 'Soziale Prozesse', 'Institution Schule' u.a.m. unverkennbar an die Struktur erziehungswissenschaftlicher Bezugsdisziplinen an. Eine allseits befriedigende und akzeptierte Lösung für die Strukturierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist noch nicht in Sicht.

5. Wissenserwerb und Wissensnutzung

Vielleicht liegt die Lösung des Problems auch nicht in der Bestimmung der curricularen Ausbildungsinhalte oder Problemsituationen, sondern in der Verknüpfung systematischen Wissens mit beruflichen Aufgaben und Problemsituationen im Berufsfeld von Unterricht und Schule. Die Annahme, dass theoretisches Wissen direkt für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden kann und wird, ist deshalb problematisch, weil es keinen direkten Transfer vom Wissen zum Handeln gibt (vgl. Messner & Reusser, 2000; Prondczynsky, 2001). Das Modell der traditionellen Wissensvermittlung bleibt trotz Praxisbezügen für das berufliche Handeln vielfach relativ wirkungslos, weil es die 'Kluft zwischen Wissen und Handeln' (Mandl & Gerstenmaier, 2000) nicht überbrückt. Demgegenüber versucht der Ansatz des 'situierten Lernens' in der erziehungswissen-

schaftlichen Ausbildung, vermehrt von biografischen und situativen Erfahrungen und subjektiven Alltagstheorien und Überzeugungen der Studierenden auszugehen, diese zu reflektieren und mit theoretischen Konzepten zu konfrontieren bzw. anzureichern (vgl. Wahl, 2001). Auf diese Weise ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass Wissen und Handeln sich gegenseitig stützen. Fall- und problemorientierte Vorgehensweisen entsprechen diesem Ansatz in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. Allerdings stellt sich auch hier die Frage, welche Fälle und beruflichen Problemsituationen zum Ausgangspunkt der Ausbildung gemacht werden sollen und welche erziehungswissenschaftlichen Inhalte dabei hilfreich sein können. Vermutlich liegt der Schlüssel zur Lösung des Professionalisierungsproblems in der Verknüpfung von Wissenserwerb und Wissensnutzung. Die traditionelle berufliche Ausbildung beruht vielfach auf dem Prinzip des Lernens auf Vorrat und auf einer naiven Vorstellung eines Transfers des Wissens auf das Handeln. Dementsprechend ist die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von der berufspraktischen und fachdidaktischen Ausbildung in vielen Studienplänen abgekoppelt. Erfolgversprechender erscheint in der Ausbildung von Lehrpersonen ein Vorgehen zu sein, bei dem relevantes Professionswissen in Verbindung mit der Bearbeitung von konkreten beruflichen Problem- und Aufgabenstellungen aufgebaut wird. Hier wird der Wissenserwerb mit der Wissensnutzung verknüpft. In anderen Ausbildungsbereichen wie z.B. in der Medizin und Technik ist diese Ausbildungsform unter dem Titel "Problem-Based-Learning" schon weit verbreitet. Ein anderes Modell situierten Lernens in der Berufsausbildung stellt der Ansatz des "Cognitive Apprenticeship" von Collins, Brown & Newman (1989) dar, in dem die praktische Tätigkeit und Anleitung mit der Reflexion des beruflichen Handelns verknüpft wird.

In der nächsten Nummer der 'Beiträge zur Lehrerbildung' werden wir verschiedene innovative Ansätze situierten Lernens in und ausserhalb der Lehrerbildung darstellen und an Beispielen illustrieren.

Die Bestimmung eines Ausbildungsprogramms ist letztlich ein normativer Akt, der öffentlich zu machen und begründungspflichtig ist, um der Beliebigkeit entgegenzuwirken und gleichzeitig einen gewissen Gestaltungsspielraum der Ausbildung zu wahren. Pädagogische Kompetenzen im Sinne von berufsbezogener Handlungs- und Reflexionskompetenz sind curriculare Normen für die berufliche Professionalisierung von Lehrpersonen, die offen gelegt und diskutiert werden müssen, sollen sie dem Vorwurf der Beliebigkeit entgehen. Die Beiträge dieses Themenheftes legen diese Normen für verschiedene erziehungswissenschaftliche Bezugsdisziplinen offen und stellen diese zur Diskussion.

Literatur

- Bromme, W. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
Fuchs, M. & Zutavern, M. (2003). Standards als Möglichkeit der Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 370–383.

- Criblez, L.** (2003). Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 329–333.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E.** (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnik (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction* (pp. 453–494). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flitner, A. & Scheuerl, H.** (Hrsg.). (1969). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.
- Hascher, T., Beck, E. & Wild, K.-P.** (2003). Lehrerwissen und Bezugswissenschaften. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (1), 4–7.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277–294.
- Müller, F. et al.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Prondczynsky, A. v.** (2001). Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer? *Die Deutsche Schule*, 93 (4), 395–410.
- Vogel, P.** (1999). Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 732–740.
- Wahl, D.** (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.

Autor

Helmut Messner, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Aargau, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, helmut.messner@fh-aargau.ch

Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität

Roland Reichenbach

Die These, die der Beitrag zu erläutern trachtet, besagt, wie im Untertitel angedeutet, dass die Professionalität des Lehrberufs weniger an den konkreten und beobachtbaren Kompetenzen abgelesen werden kann, als daran, was die pädagogische Urteilskraft betrifft, d.h. die Befähigung der Lehrperson, die Berechtigung der Gründe für eigenes Tun und Lassen kritisch zu prüfen. Wenn überhaupt, dann kann nicht die Praxis selbst, sondern vor allem die Deutung der Praxis professionell sein. Diese Deutungspraxis hat zwar meist eine Form von Verfügungswissen zum Inhalt, bleibt aber – als Praxis des Wertens und Erwägens – selber an den Erwerb von Orientierungswissen und Reflexionswissen gebunden, beides Wissenstypen, ohne welche weder Professionalität noch pädagogische Identität auf sinnvolle Weise hergestellt, aufrechterhalten und transformiert werden können. Gleichzeitig handelt es sich dabei um fragile Wissenstypen, die es im allgemeinen Ruf nach Praxisbezug momentan schwer haben, innerhalb der Lehrerbildung überhaupt noch wahrgenommen oder gar ernst genommen zu werden.

1. Routine und Profession

Nach einem Bonmot benötigen Vögel zum Fliegen bekanntlich keine ornithologischen Kenntnisse. Vögel sind auch nicht zum Fliegen *berufen*, sie sind keine *Experten* des Fliegens und schon gar keine *professionellen* Flieger, sondern sie sind einfach begnadete Flieger, teilweise spezialisiert auf Fähigkeiten wie das Sturzfliegen, das Dauersegeln, das Überqueren riesiger Gewässer oder etwa das Verschlingen der Beute im Flug (um hier nur auf einige "Schlüsselkompetenzen" von Vögeln zu verweisen). Da jetzt der vielleicht erwartete Analogieschluss zum Lehrberuf zunächst noch unterlassen werden soll, sei ganz allgemein vermerkt, dass es in fast allen Lebensbereichen *Tun ohne Verstehen* gibt, Exzellenz ohne Reflexion, Könnerschaft ohne oder mit nur sehr bescheidener sprachlicher Repräsentation¹. Auch scheint es in allen beruflichen Tätigkeiten eine Vielzahl von lernbaren Routinen zu geben, die ohne grosse Reflexionsanstrengung oder auch -notwendigkeit mehr oder weniger angemessen zum Ziel führen. Für die wenigen anerkannten Professionen scheint diese Diagnose ebenso zuzutreffen, kommt es doch auch in ihnen zu immer wiederkehrenden Anwendungen von Handlungs- und

¹ Man denke etwa an Interviews mit Sportlern (die ja oft noch ganz ausser Atem sind, so dass es ihnen schwer fällt, differenzierte Kommentare zum eigenen Tun abzugeben).

Denkroutinen (die dann vielleicht nichts anderes als eine höhere Form von Gedankenlosigkeit darstellen).

Was den Lehrberuf angeht, so kann erfreulicherweise immer wieder festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler doch mitunter viel lernen, wiewohl sie zum Beispiel einer monotonen, wirren oder auch fehlenden Didaktik ausgesetzt sind. Dies hängt wohl auch damit zusammen, dass Menschen erstens eben doch mehr denken als man denkt, um es mit Helmuth Plessner zu formulieren, und zweitens damit, dass ein Grossteil des zu vermittelnden Wissens und der zu fördernden Fähigkeiten im Unterricht und in der Lehre überhaupt nicht so überkompliziert strukturiert ist (wie es manchmal den Anschein machen soll) und keineswegs eine bis in die letzten Details durchdachte und verästelte Methodik benötigt, um nicht nur irgendwie, sondern sogar auf die gewünschte Weise wirksam zu sein. Die grosse Kunst des *Sich-Durchwurstelns* – Lindblom sprach sogar von der "Science of Muddling Through" (1959) – trifft eben auch auf Gebiete und Problemlagen zu, die an sich durchaus besser strukturiert und kontrolliert werden könnten – etwa das grosse Feld des Lehrens und der ganze Bereich des Lernens, der im Unterschied zum Feld des Lehrens ja ein Universum darstellt.

Zwar werden also mitunter raffinierte pädagogisch-didaktische Konzepte vorgetragen, und manche Pädagogin und mancher Pädagoge mag auf den flotten Wellen diverser Diskursmoden herumreiten, die in regelmässigen Abständen über die Lehrerbildungsinstitutionen schwappen und Sinnvertiefungen versprechen oder Innovationsnotwendigkeiten beschwören. Doch von alledem unberührt bleiben in Bezug auf den Beitrag, den Lehrpersonen tatsächlich für den Schulerfolg bzw. die Schulleistung ihrer Schülerinnen und Schüler leisten können, empirisch zwei (nur scheinbare) "Binsenwahrheiten": nämlich dass schulischer Erfolg eine Funktion (auch) zweier Sorten von Autorität im Klassenraum darstellt, *Sachautorität* und *Führungsautorität* der Lehrperson (Helmke, 2003, S. 78–84; Helmke & Jäger, 2002)².

Die einschlägigen Diskussionen zu den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen erscheinen hingegen mitunter so abwegig, theorie-manieristisch und von Konzepten der '*educational correctness*' geprägt – sich im Selbstverständnis freilich auf die so genannte "Praxis" beziehend –, dass man sich schämen muss, an solch simple Wahrheiten des Lehrberufs zu erinnern. Zu diesen Wahrheiten gehört auch die Einsicht, dass die Lehrprofession – wie alle Professionen – immer nur unter der *Unsicherheit des Erfolgs* tätig sein kann.

Das Wissen und Können von Professionellen bezieht sich nach Luhmann nebst der Kenntnis von Prinzipien und Regeln vor allem auf das Verfügen über "eine ausreichend grosse Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können – teils zur besseren Definition der Situation, teils zum Herausgreifen be-

² Dieses sind freilich nicht die Prädiktoren für Schulleistung überhaupt, aber wohl die zentralen Faktoren, die in der Macht der einzelnen Lehrperson – jedenfalls bis zu einem gewissen Grad – stehen können.

handelbarer Aspekte" (2002, S. 149). Übernimmt man diese Bestimmung, so ist es die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu fragen, (1) *welche* komplexen Routinen in der Lehrprofession typischerweise vorkommen bzw. bedeutsam sind, (2) *ob* dieselben überhaupt in der Ausbildung *gelernt* werden können und (3) wenn ja: wie? bzw. wenn dies nur teilweise der Fall zu sein scheint: *inwiefern*?

Allerdings wäre es einseitig, diese "Routinen" allein als konkret einsetzbare Verhaltensstrategien oder Handlungsschemata zu betrachten. Zu Recht redet Luhmann ja zunächst von Routinen, die der *besseren Definition der Situation* dienen können. Wer also meint, professionelle Routinen seien vor allem als *beobachtbares Tun* zu begreifen, täuscht sich vor diesem Hintergrund gewaltig; es sind vielmehr die *Gründe für das Tun* und noch mehr die *argumentativen Grundlagen für die Berechtigung der Gründe für das Tun*, die – wenn überhaupt – Professionalität ausmachen können. Diese Gründe bleiben den Klienten der Profession typischerweise ganz oder teilweise verwehrt. "Kein Arzt will seinen Patienten zum Mediziner machen, kein Jurist seinen Klienten zum Juristen machen, auch wenn im Beratungsprozess eine begrenzte Belehrung eine Rolle spielen mag", so Luhmann (a.a.O., S. 151). Die Lehrperson sei nur insofern professionell, als sie "ein Wissen und Können benutzt, dass sie nicht lehren, nicht übertragen will" (ebd.). Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass sich die professionelle Komponente in den höheren Schulen und vor allem an den Universitäten "auf ein in der Praxis angeeignetes Geschick" reduziere, kurz: in "der Schul- und Hochschulhierarchie nimmt daher die professionelle Komponente von unten nach oben ab" (ebd.).

Dieser auf den ersten Blick erstaunliche oder gar verwirrende Gedanke führt m.E. zu ein paar sympathischen Konsequenzen und ist darüber hinaus kompatibel mit zentralen Unterstellungen einer pädagogischen Ethik. Zwei Aspekte seien herausgegriffen bzw. nochmals betont:

1. Die professionelle Komponente ist unter den Lehrberufen vor allem auf Stufe des Kindergartens und der Grundschule relevant, während ihre Bedeutung auf Ebene der höheren Bildung und vor allem der Universität begrenzt ist. Dies macht durchaus Sinn in Bezug auf die Asymmetrie und Rollenkomplementarität zwischen Lehrenden und Lernenden, welche im Bereich um die Einschulung eine ganz andere Qualität aufweist und von anderen ethischen Haltungen geformt werden muss als auf anderen Schulstufen. So können die Kindergartenkinder und kleinen Schulkinder etwa ihre Rechte und Bedürfnisse als Lernende und zu Erziehende und künftig Erwachsene nicht autonom artikulieren und auch nicht angemessen reflektieren³.
2. Höhere Lehrerbildungsanstalten bilden danach zwar (professionelle) Pädagoginnen und Pädagogen aus (bzw. sollten dies tun), deren Haltung⁴, insbesondere was die

³ Dass Kinder, kleine Schülerinnen und Schüler manchmal so betrachtet werden, als seien sie selbst die fähigsten Evaluatoren ihres Tuns und Lernens und als wüssten sie selber am besten, was für sie gut ist und in Zukunft bedeutsam sein wird, gehört zur romantischen Seite pädagogischer Ideologie.

⁴ "Haltung" – ein Begriff, den man vorzugsweise gegen jenen der "Kompetenz" abgrenzen sollte. Haltung ist keine Kompetenz, sondern eine jeweils zu erbringende Leistung.

Eingangsstufen betrifft, (zumindest nach dieser Definition) von grösster Bedeutung ist, selber sind sie aber ironischerweise unter diesem Blickwinkel eher nicht als professionell zu bezeichnen.

Nun ist anzunehmen, dass der ironische Zug der Luhmannschen Bestimmung und das angedeutete Paradox von vielen in der Lehrerbildung tätigen Personen kaum akzeptiert werden kann: Zu viel Zeit und Energie ist gerade im Rahmen der Tertialisierung der Lehrerinnenbildung in die "Professionalisierung" derselben investiert worden. Und dass Gymnasiallehrerinnen und -lehrer etwa "weniger professionell" als Kindergärtnerinnen sein sollen ... da hört der Spass natürlich auf!

Es scheint auch ganz offensichtlich zu sein, dass mit den berechtigten Professionalisierungsbemühungen innerhalb der Transformationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz und anderswo eher die operationalisierbaren "Kompetenzen" als *beobachtbares Tun* gefördert werden bzw. als zentraler Fokus der Ausbildung überhaupt thematisiert werden sollen, während die Ausbildung der *Gründe für das Tun* und noch mehr die *Entwicklung der (argumentativ-reflexiven) Grundlagen zur Beurteilung der Berechtigung der Gründe für das Tun* unter dem gängigen Verständnis von "Praxisbezug", welches als "Oberflächenrealismus" bezeichnet werden kann, zu kurz kommen muss.

Doch Praxis lernt man immer nur in der Praxis. Dass aber der so genannte, viel beschworene und im Grunde schon lange heilig gesprochene "Praxisbezug" in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein prinzipiell "unstillbares Verlangen" darstellt, einen "Erlösungsmythos", und daher auch – anders wäre ersteres ja gar nicht erklärbar – mitunter eine "Leerformel", wurde auch schon dargestellt (vgl. Hedtke, 2000). Das Bedürfnis nach *Praxisbezug* gibt es wahrscheinlich seit es überhaupt institutionalisierte Ausbildung gibt. Hedtke scheint einen zentralen Punkt getroffen zu haben mit seiner Behauptung, wonach im Lehrerbildungsdiskurs heute eine Theorie-Praxis-Vorstellung dominiere, für welche die *Praxis der Zweck der Theorie* sei (ebd., S. 4). Lehrerbildung dient hier allein der Praxistauglichkeit, sie soll – als Ausbildung – *Praxiserfahrung*, *Praxisrelevanz* bieten, wobei sie mit diesen edlen Imperativen mit grosser Wahrscheinlichkeit auf *instrumentelles Handeln* (also auf Technik – Technologiedefizit hin oder her...) verkürzt wird und *andere Praxisbezüge*, nämlich theoretisch-epistemologische, pragmatisch-skeptische und reflexiv-diskursive in der Hintergrund treten.

2. Orientierungswissen und professionelle Identität

Dass die oben genannten Verkürzungen momentan *nicht* typisch seien, lässt sich meines Wissens kaum stichhaltig zeigen: Die Devaluation der allgemeinen Reflexion, insbesondere erkennbar an der Abwertung der Allgemeinen Pädagogik und der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerbildung, ist ein zwar nicht hinreichendes, aber doch ein bedeutsa-

mes Indiz für diese Diagnose. Wenn wir diese Diagnose in Bezug auf das *professionelle Wissen* zu differenzieren versuchen, welches in der Lehrerbildung gelehrt und gelernt werden soll und muss (oder müsste), so lässt sich mit einigem Grund behaupten, dass zeitgenössisch ein starker, ja einseitiger Fokus auf so genanntes *Verfügungswissen*⁵ zu verzeichnen ist. Dagegen sind *Reflexionswissen* und vor allem *Orientierungswissen* weit in den Hintergrund getreten, just jene Wissenstypen also, die etwas mit der Befähigung zur Beurteilung von Berechtigungsgründen des Tuns zu tun haben. Dennoch sind sich wohl die meisten Betrachter einig, dass im Hinblick auf Professionalität alles darauf ankommt, die *Verbundenheit* von jeweiligem *Sachwissen*, technisch-methodischem *Verfügungswissen* und ethisch-kulturellem *Orientierungswissen* zu erkennen und zu berücksichtigen. Orientierungswissen ist unabdingbar zur Herstellung von *Sinn* des professionellen Tuns und der *Identität* der professionellen Person.

Für menschliches Handeln generell und für professionelles Handeln im Besonderen ist konstitutiv, dass dasselbe nur vor einem Wert-Horizont realisiert wird, welcher durch starke qualitative Unterscheidungen geprägt ist (Taylor, 1996). Das Wort "Orientierung" ist eine Raummetapher, die für den moralisch-ethischen "Raum" verwendet wird, in welchem das Konzept der Identität (auch der professionellen Identität) überhaupt erst Sinn machen kann (daher die Frage: "Wo stehe ich?"). Als handelnde Personen können wir uns in räumlicher Hinsicht auf zwei verschiedene Weisen orientieren bzw. auch auf zwei Arten *orientierungslos* sein. "Zum einen kann es sein, dass mir die Lage der Umgebung völlig unbekannt ist. In diesem Fall weiss ich nicht, welche wichtigen Örtlichkeiten diese Umgebung bilden und in welchem Verhältnis sie zueinander liegen" (Taylor, a.a.O., S. 84). In einem solchen Fall ist uns mit einer *Landkarte* geholfen. Ausser – und das ist die zweite Form von Orientierungslosigkeit – "wenn ich nicht weiss, welches mein Ort auf dieser Karte ist" (ebd.). Dann weiss ich zwar, in welchem Verhältnis bestimmte Örtlichkeiten zueinander stehen, aber das hilft mir nicht viel, weil ich nicht weiss, in welchem Verhältnis ich zu diesen stehe. Man braucht, um sich orientieren zu können, also nicht nur eine Karte, sondern muss auch wissen, wo man sich darauf etwa befindet.

Im Unterschied zur räumlichen Orientierung ist die Frage, wo wir uns im Raum der Werte und Wertungen befinden, *nicht neutral*. Wir können uns ihr gegenüber nicht gleichgültig verhalten in dem Sinne, dass wir jede Antwort, sofern sie uns nur "zu einer wirksamen Orientierung verhilft, als befriedigend gelten lassen, egal, in welcher Entfernung vom Guten sie uns platziert" (ebd.). Vielmehr ist das, was wir wollen, eine Nähe zu dem, was wir als gut, richtig und wichtig empfinden. Insofern wir qualitative Unterscheidungen treffen, heisst dies, dass es für uns von Bedeutung ist, welchen

⁵ Mit Verfügungswissen sei in Anlehnung an Mittelstrass sozusagen klassisches Anwendungswissen gemeint, beispielsweise die zahlreichen *Kompetenzen* der Praxisgestaltung, welche für pädagogische Berufe als zur Profession gehörend erachtet werden (vgl. z.B. Bauer, 1997) oder teilweise die so genannten *Standards*, die mittlerweile in schon sehr unterschiedlicher Vielzahl vorgetragen worden sind (vgl. z.B. Oser & Oelkers, 2001; Terhart, 2002).

Standort wir im Verhältnis zu unseren Unterscheidungen einnehmen. Da wir ausserstande sind, als Selbst ohne Orientierung an für uns ausschlaggebenden Dingen tätig zu sein, sind wir auch ausserstande, "uns nicht mehr um unseren Aufenthaltsort in diesem Raum zu kümmern" (ebd.)⁶.

Zur Ausbildung professioneller Identität von Lehrpersonen gehört also – um diese Metapher zu konkretisieren – die Entwicklung der Fähigkeit des "Kartenlesens", d.h. die Ausbildung eines Sensoriums für die Wertgebundenheit *unterschiedlicher Konzepte von Erziehung, Bildung und Unterricht* und für die unterschiedlichen Vokabularen, mit welchen dieselben erörtert und problematisiert werden können. Allerdings stehe ich sicher nicht allein mit der Erfahrung, dass Pädagogen und Pädagoginnen heute zwar vieles kennen, aber in Bezug auf die "*einheimischen Begriffe*" (Herbart) der Disziplin, in deren Zentrum insbesondere "Bildung" und "Erziehung" stehen, eigenartig sprachlos erscheinen.

Damit keine Missverständnisse aufkommen: Hier soll nicht die Meinung vertreten werden, dass die professionelle Qualität von Lehrpersonen ohne historische und/oder systematische Kenntnisse der Begriffe Erziehung, Lernen, Bildung und Entwicklung einen für konkrete Praxis schwer wiegenden Mangel erleiden würde oder dass hier ein Mangel an Reflexivität überhaupt konstatiert werden müsste. Das eigene Tun kann auch aus einer anderen Rationalität als einer genuin pädagogischen beurteilt werden, und meist ist sogar nicht klar, was "genuin" pädagogisch genau heissen soll – diese Unspezifität ist ja typisch für Professionen – im Unterschied etwa zur Situation "blossen" Expertentums, um hier an eine Unterscheidung von Oevermann (1978) zu erinnern. Gemeint ist vielmehr: Viele der pädagogisch Tätigen verfügen heutzutage offensichtlich über *keine pädagogische* Identität – sicher: eine Behauptung, über die man streiten muss –, sie repräsentieren ihr Tun nicht in pädagogischen Vokabularen und haben zur *Frage nach dem Proprium des Pädagogischen* nicht im Geringsten mehr zu sagen als jeder durchschnittliche Vater und jede durchschnittliche Mutter, die wenigstens eines wissen: dass ihre "Pädagogik" alles sein mag, aber sicher nicht "professionell" ist. Mit noch anderen Worten: Man würde vermuten wollen, dass professionelle Pädagogen etwas von *pädagogischen* Theorien verstehen, und dass sie etwas davon verstehen, welchen Stellenwert dieselben für die Beurteilung des eigenen Tuns haben können und wo ihre Grenzen sind. Diese "Theorien" – gemeint sind auch pädagogische Begriffe, Perspektiven und Deutungsmuster – können im Unterschied zu praktisch allem, was in einem konkretistischen Sinne für Praxis bedeutsam ist, in der *Ausbildung* zur Lehrperson gelernt werden. Die Bedeutung dieser Sprach- und Deutungsfähigkeit, also die intime Kenntnis allgemeiner pädagogischer und didaktischer Theorien und Konzepte liegt nicht primär darin, dass sie *Handeln* ermöglichen, sondern dass sie *Orientierung*

⁶ Dieses Sich-Kümmern ist kultur- und zeitspezifisch geprägt. Während sich moderne Menschen heute wohl eher fragen, ob ihr Leben "lebenswert", "gehaltvoll", "sinnvoll" oder vielmehr "sinnlos", "banal" und "leer" sei, ging es älteren Sehnsüchten beispielsweise um die "Unsterblichkeit der Seele" (Taylor, 1996, S. 86 f.).

und eine *Sprache* zur Beschreibung von *Orientierungsprozessen* ermöglichen. Insofern sind sie *natürlich* praxisrelevant und würden es selbst dann noch bleiben, wenn sich die Lehrerbildung vom Restbestand an Reflexionswissen und Orientierungswissen, welches sie noch tradiert, ganz entledigte. "Sich orientieren" heisst, aus dem gewohnten Tun zurücktreten und Abstand gewinnen, sich befreien von unüberprüft übernommenen oder lange nicht mehr geprüften Vorstellungen. Sich orientieren heisst, das Feld der Alternativen öffnen, neu entscheiden und genau deshalb Verantwortung übernehmen; nur dadurch erheben sich Erziehung und Unterricht über handwerklich-technisches Tun (vgl. Bollnow, 1988). Doch dies erfordert eine Sprache, welche gerade *nicht* dem konkreten Verhalten in Schule und Unterricht abgelesen werden kann.

3. Professionalität und der Zweifel an der Güte der Gründe des eigenen Tuns

Da pädagogisches Handeln eine Form des sozialen Handelns darstellt, also ein Handeln, das sich am Handeln anderer orientiert, kann es weniger "richtiges" pädagogisches Handeln geben als vielmehr nur "angemessenes", wie Giesecke meines Erachtens zu Recht formulierte (1995, S. 45). Zu jeder Profession gehört das Ermessen und Erwägen des Angemessenen; dieses lehrt nicht die Praxis des Tuns, sondern die Praxis des Sich-Orientierens, des Nachdenkens, aber auch des Ratholens und der Beratung. Zu dieser Ermessenspraxis kommt hinzu, dass pädagogisches Handeln den Menschen und Situationen immer nur *partikular* sehen sollte, da "kein Mensch (...) nur ein lernendes Wesen, keine Situation eine nur pädagogische" ist (ebd.). Daraus folgt u.a., dass man die pädagogische Dimension nur verstehen kann, wenn man ihre Grenzen kennt – deshalb erscheint nichts anmassender und unprofessioneller als der Versuch, den "ganzen Menschen" zu treffen bzw. betroffen zu machen, die Idee, ihn in seiner Ganzheit verstehen oder verändern zu wollen. Professionalität heisst vor allem dies: die Grenzen eigener Wirksamkeit kennen bzw. erkennen wollen. Schon deshalb ist sie mit der sokratischen Skepsis verwandt und mit der Kunst, sich selbst des eigenen Nichtwissens zu überführen. Dass es neben dieser Kunst auch eine Hinwendung zum Handeln als dem richtigen bzw. angemessenen Tun geben muss, versteht sich von selbst. Dies ändert nichts daran, dass gesteigerte Einsichten in ein Praxisfeld auch gesteigertes Misstrauen implizieren; die Angehörigen einer Profession wissen um die fehlende Festigkeit der Grundlagen, auf welchen Entscheidungen oft gefällt werden müssen. Schon allein deshalb können sie – als Pädagoginnen und Pädagogen – der verbreiteten allgemeinen pädagogisch-moralischen "Aktivitis" nicht verfallen; Aktivismus und Professionalität, insbesondere aber Professionsmoral, vertragen sich schlechter, als man vielleicht vermutet.

Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, heisst ja auch, die negativen Folgen, die Konsequenzen des professionellen Scheiterns zu tragen. Luhmann, der im posthum erschienenen und schon erwähnten "*Das Erziehungssystem der Gesellschaft*" (2002) die Professionalität des Lehrberufs insbesondere für höhere Ausbildungsan-

stalten wie oben gezeigt aus professionstheoretischen Gründen skeptisch betrachtet, schrieb: "Und trotzdem bleibt ein Merkmal von Professionalität für den gesamten Lehrberuf erhalten, nämlich die Gelassenheit, mit der der Lehrer Erfolge und Misserfolge erträgt. Der Lehrer braucht nicht nur Mut, sondern auch Gleichmut – und für beides kollegiales Verständnis. Jean Paul meinte in seiner Rede zum Antritt eines Lehramtes sogar, dass Erziehung überhaupt keine Folgen habe. Aber man braucht nicht so weit zu gehen, denn die Kategorie der Kausalität ist elastisch genug, um Enttäuschungen aufzufangen und abzuleiten. Wenn der Lehrer sich Mühe gegeben und kompetent gehandelt hat, braucht er Misserfolge nicht sich selbst zuzurechnen – so wie ja auch einige Patienten sterben, einige Klienten ihre Prozesse verlieren und Therapie nicht immer anschlägt. Hier hilft die kognitive Elastizität des Kausalschemas, das es erlaubt, Erfolge sich selbst und Misserfolge den Eigenarten des Schülers zuzurechnen" (S. 152).

In Pädagogenohren, zwischen denen die Moral als sichere Sache feststeht, klingen solche Aussagen vermutlich zynisch. Eher verständnisvoll spricht Luhmann aber davon, dass der "*praxisnotwendige Mangel an Aufrichtigkeit und Spontaneität*" und eine "entsprechende Glätte der Kommunikation" zu jenen Elementen der Profession gehören, "die zu lernen dem Einzelnen nicht immer leicht fallen" mögen (S. 153; kursiv R.R.).

Wer Verantwortung übernimmt, weil er handelt – sei dies in der Profession oder nicht – ist auf eine Lebenswelt oder ein professionelles Milieu angewiesen, die ihm helfen, diese Last zu teilen. Sie wird geteilt durch den Schutzglauben an die *Unentscheidbarkeit* der Frage, ob nicht anderes Handeln besser gewesen wäre, geholfen hätte, das Leben gerettet hätte, dem Prozess zum Sieg verholfen hätte etc. In der professionellen Umgebung helfen die Peers einander, *rationale, theoretische* und *empirische* Gründe für die hier notwendige Indifferenz vorzubringen, nicht weil Gleichgültigkeit eine Tugend oder eine Seinsweise wäre, sondern weil die Verantwortlichen vor destruktiven Schuldselfstzuweisungen geschützt werden müssen.

In der Lehrerbildung kann zumindest angestrebt werden, das Denken so zu schulen, dass die pädagogischen Aufgaben und Anforderungen trotz anti-tragischer Motivation nicht allzu eindeutig gesehen werden, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven, auch und gerade wenn diese Perspektiven kein Ganzes und sowieso keine Harmonie bilden. Diese unterschiedlichen Perspektiven oder Deutungsmuster werden getragen von Vokabularen, denen wiederum unterschiedliche Rationalitäten zugrunde liegen – etwa die ethische, die moralische, die ökonomische, die ästhetische etc. Zur *pädagogischen Bildung* gehört in diesem Sinne eine Sensibilität für die Sprachgebundenheit pädagogischer Konzepte und damit für ihre Sprachanfälligkeit. Zum einen geht es um die Entwicklung eines ganzen *Repertoires* an pädagogischen Vokabularen, darum, lieber vielfältiger als einfältig-eindeutiger Pädagoge zu sein. Zum anderen geht damit die Entwicklung eines Sensoriums für die Differenzen der pädagogischen und nicht-pädagogischen Sprachspiele einher, für ihre jeweiligen "blinden Flecken" und Fokussierungen, ihre strategischen Figur-Hintergrund-Manöver im politisch korrekten

und politisch inkorrekten Raum. Dies ist gleichbedeutend mit der Aussage, wonach pädagogische Bildung einerseits das Verständnis für die unterschiedlichen Moralen bezeichnet, die mit unterschiedlichem Wortgebrauch einhergehen, und andererseits die Entwicklung der Motivation zum "Kampf" um die angemessene Sprache zur Beschreibung des pädagogischen Verhältnisses und der jeweiligen Situation in pädagogischer Hinsicht (vgl. Reichenbach, 2004).

Im undifferenzierten Dauerruf nach mehr und noch mehr Praxisrelevanz können die Stimmen, die den *sprachlichen* Aspekt der pädagogischen Bildung in der Lehrerbildung betonen, kaum mehr gehört werden. Den Erwerb der zahlreichen Kompetenzen zur Praxistauglichkeit schon in der Ausbildung möglichst breit voranzutreiben, geht allzu leicht auf Kosten des Erwerbs der Fähigkeiten zur allgemeinen Reflexion des eigenen Tuns und der damit verbundenen mühsamen Aneignung von Orientierungswissen. Wer aber den Zweifel an der Güte der Gründe des eigenen Tuns mit Rekurs auf eben solches Wissen nicht mehr sprachlich, d.h. überhaupt begrifflich zu fassen fähig ist, kann die Grenzen seiner Profession gar nicht kennen, und deshalb sollte seine oder ihre berufliche Tätigkeit auch nicht "professionell" genannt werden.

Es ist auch die Vernachlässigung des scheinbar unnützen Wissens, welche die Lehrprofession als Profession zersetzt, und es ist auch der Konkretismus und der forcierte Bezug auf Verfügungswissen in der Lehrerbildung, welche diese Profession zu banalisieren drohen: Mag die Pädagogisierung oberflächlich in allen Lebensbereichen noch so voranschreiten, mit der Sprache des Allgemeinen verschwinden auch die Narrative pädagogischer Identität.

Literatur

- Bauer, K.-O.** (1997). *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern*. Weinheim: Juventa.
- Bollnow, O. F.** (1988). Theorie und Praxis in der Erziehung. In O.F. Bollnow (Hrsg.). *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze* (S. 77–91). Aachen: Weitz Verlag.
- Giesecke, H.** (1995). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Hedtke, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. *Sowi-onlinejournal* (Veröffentlichungsdatum 18.7.2000: www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm).
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. & Jäger, R.S.** (Hrsg.). (2002). *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lindblom, Ch. E.** (1959). The Science Muddling Through. *Public Administration Review*, 19, 79–99.
- Luhmann, N.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (1978). *Probleme der Professionalisierung in der berufsmässigen Anwendung sozialwissenschaftlicher Kompetenz*. Manuskript. Universität Frankfurt.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.

- Reichenbach, R.** (2004). "Aktiv, offen und ganzheitlich": Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. Internetzeitschrift Parapluie: *Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr. 19 (Juli 2004). <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/>
- Taylor, Ch.** (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "Sources of the self", 1989).
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster, Zentrale Koordination Lehrerbildung, ZKL, Nr. 24.

Autor

Reichenbach, Roland, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, D-48143 Münster, reichenb@uni-muenster.de

Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen?

Hans-Ulrich Kneubühler

Im Folgenden soll ein Paradox beleuchtet werden. Einerseits versprechen Schulen in modernen Gesellschaften Chancengleichheit für alle, andererseits legitimieren sie durch Selektion soziale Ungleichheit. Dieser Widerspruch ist soziologisch erklärbar. Lehrpersonen laufen mit ihrer individualisierenden und empathischen Förderung und Betreuung von Kindern dann ins Leere, wenn sie konstituierende soziale Bedingungen ihres Handelns nicht beachten. Deren Auswirkungen auf das Handeln von Lehrpersonen können dann nicht als individuelles Scheitern interpretiert werden. Vielmehr gehört in diesem Sinne Ohnmacht zum Beruf.

(Aus)Bildung ist eine gesellschaftliche Veranstaltung. Zumindest diesen Eindruck muss man gewinnen, wenn die Konzepte, Lehrpläne, Inhalte der Lehrveranstaltungen und andere Unterlagen der Hochschulen für Pädagogik in der Schweiz durchgegangen werden. Der Begriff "Gesellschaft" feiert hier Urständ, wobei in der Regel unklar bleibt, was damit gemeint ist. Das Vage, das diesem Bezug inhaltlich anhaftet, wird noch dadurch verstärkt, dass von soziologischem Denken in der Konzeptualisierung der Ausbildung von Lehrpersonen wenig spürbar ist. Es dominiert eine Fokussierung auf Individuelles, etwa die Beziehung, die Förderung des Einzelnen, die Interaktion. Schule als gesellschaftlich organisierte und institutionalisierte Form der Erziehung, also das gesellschaftlich Vorbedingte, das in der und durch die Schule reproduziert und stabilisiert wird, bleibt trotz andauerndem Verweis darauf kaum berücksichtigt.

Diese Beobachtungen sind weder besonders neu noch besonders originell und böten daher kaum Anlass, sich mit dem Stellenwert von Soziologie in der Ausbildung von Lehrpersonen zu befassen. Der Anlass ist vielmehr darin zu finden, dass diese einseitige Sicht auf das Individuelle zum einen dazu führt, dass die zwangsläufigen Belastungen im Berufsfeld Schule als individuelles Versagen der Lehrperson wahrgenommen und interpretiert werden. Das macht die Lehrperson zwar der individuellen Etikettierung (etwa als Burn-out) und damit der entsprechenden Therapierung zugänglich. Zum andern macht diese verstellte Sicht anfällig dafür, sich von gesellschaftlichen Realitäten abzuwenden und in zeit- und zivilisationskritischen Interpretationen umso vehementer für eine andere und bessere Realität zu plädieren. Übersehen wird dabei allzu leicht, dass die kritisierte Realität zumindest nicht ganz unmassgeblich durch eben diese Schule mitgestaltet wird und dass das Suchen nach Sündenböcken zwar den kommunikativen Strategien einer medialisierten Öffentlichkeit entspricht, jedoch wenig zu einer bewussten Strategie beiträgt.

Ziel dieses Beitrages ist es also, einige Aspekte soziologischen Denkens darzustellen, die für die Ausbildung von Lehrpersonen in dem Sinne bedeutsam sind, als sie eine bewusste Strategie im beruflichen Handeln ermöglichen können. Dabei steht das, was als "Reflexionswissen" umrissen wird, im Vordergrund. Dieses Ziel soll dadurch erreicht werden, dass zunächst ein zentraler soziologischer Aspekt, nämlich der der sozialen Integration thematisiert wird. Dann sollen die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Schule dargestellt werden, worauf abschliessend auf einige Handlungsstrategien im Schulalltag eingegangen werden soll.

1. Gesellschaftliche Ordnung und soziale Integration

Soziologie entstand als Krisenwissenschaft (und ist es vielleicht heute noch). Die heraufdämmernde Moderne mit ihren Krisen und Konflikten (beispielsweise der Französischen Revolution) hat dazu geführt, dass gesellschaftliche Ordnung und ihre Legitimation grundsätzlich in Frage gestellt wurden. Gleichzeitig war das daran bisher Vertraute einer ungeheuren Dynamik ausgesetzt, was zur grundsätzlichen Frage führte, wie gesellschaftliche Ordnung überhaupt möglich sei. Dieses fundamentale Problem der Soziologie, aber auch der politischen Wissenschaft, der Philosophie, der Ethik und der Ökonomie wurde so etabliert und damit der wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich gemacht. Zentral in diesem Prozess der Etablierung von Soziologie als Wissenschaft war die Erkenntnis, dass gesellschaftliche Ordnungen weder vom Himmel gefallen noch unabänderbar waren, sondern dass sie das Resultat menschlichen Handelns sind und ihrerseits wiederum menschliches Handeln entscheidend beeinflussen. Die "Machbarkeit von (Macht)ordnungen" (H. Popitz, 1992) wurde sichtbar, prognostizierbar und – in einer optimistischen Variante – sogar steuerbar. Es dürfte nicht weiter überraschen, dass die Antworten auf die Frage nach den Ursachen gesellschaftlicher Ordnung äusserst vielfältig, widersprüchlich und ideologisch stark durchsetzt waren und es immer noch sind. In einem ist sich der Mainstream aber einig: Modernisierung wird verstanden als ein Prozess der *funktionalen* und der *sozialen Differenzierung*. Funktionale Differenzierung ist etwa abzulesen an der Arbeitsteilung bis hin zur Globalisierung oder an der Entstehung von neuen Schultypen, entsprechenden Lehrgängen und ihrer Verankerung. Soziale Differenzierung kann etwa an der Herausbildung neuer Milieus, welche soziale Klassen und Schichten ablösen, abgelesen werden. Die Frage nach der sozialen Ordnung wird also gestellt als Frage, wie soziale Ordnung trotz Differenzierung möglich ist. Die Antwort darauf thematisiert das, was mit sozialer Integration gemeint ist.

Unter diesen Umständen ist es nahe liegend, dass der Grundbegriff der sozialen Integration "vage und unbestimmt" (Friedrich & Jagodzinski, 1999, S. 11) ist. Formal geht es immer um die Eingliederung einer kleineren Einheit in eine grössere, der dann die Eigenschaften einer Ganzheit zugeordnet werden. Klassischerweise wird unterschieden zwischen Systemintegration und Sozialintegration (David Lockwood, 1964). Bei der *Systemintegration* geht es um die Frage, wie eine in Subsysteme (Wirtschaft, Po-

litik, Bildung, Recht usw.) ausdifferenzierte Gesellschaft eine Einheit sein und ihre Einheitlichkeit bewahren kann. Als Antwort wird auf die grundlegenden Funktionsmechanismen und Funktionsimperative dieser Subsysteme verwiesen, die sich gegenseitig beeinflussen und die durch die politische Grundordnung und das Recht institutionell abgesichert werden. Bei der *Sozialintegration* geht es um die *Zugehörigkeit zu einer Lebenswelt*. Für diese Lebenswelt zentral ist das Unhinterfragte, das sich in einem Zugehörigkeitsgefühl manifestiert, dessen entscheidende Ingredienzien die Wirkung von kulturellen Traditionen, gemeinsamen und geteilten Werten und Gemeinschaftserfahrungen darstellen. Beide, Systeme und Lebenswelten, beeinflussen, prägen, steuern Handeln und sind ihrerseits das Resultat von Handeln.

Dieser kurze Umriss macht eines deutlich: Soziale Integration bedeutet immer und entscheidend die Übernahme und Befolgung zentraler Werte und Normen verbunden mit der erwarteten Sanktionierung des Handelns. Soziale Integration ist immer verbunden mit einem Lernprozess. Obwohl Wertekonsens nicht in allen Bereichen einer Gesellschaft besteht (und damit ihre Bestimmbarkeit ausmacht), spricht vieles dafür, dass es so etwas gibt wie eine "universalistische Minimalmoral" (Nünner-Winkler, 1999; Rawls, 1975, 1998) und dass weder die Konsensfähigkeit in moralischen Fragen abzunehmen droht noch Verfahren der Konsensfindung an ihre Grenzen stoßen (Friedrich und Jagodzinski, 1999). Über Minimalmoral, Konsensfähigkeit und -findung lässt sich eine konkrete Gesellschaft inhaltlich bestimmen. Empirisch gestützt werden diese Thesen u.a. auch durch die Forschung von Klages (1985, 1988), der zeigen kann, dass sich weniger die Werte gewandelt haben als vielmehr die Art und Weise der Wertrealisierung, also die handlungsleitenden Normen und die entsprechenden Institutionen. Der Wert "Leistung" wird beispielsweise konsensuell akzeptiert. In der Realisierung dieses Wertes haben allerdings neu selbstbestimmte Elemente Eingang gefunden. So kann dann gefolgert werden, dass Gesellschaften, gesellschaftliche Ordnung und gesellschaftliche Wirklichkeit immer eine auf Werten, Diskursen und korrespondierendem Handeln basierende Konstruktion darstellen.

Beispielhaft sollen diese verkürzten Hinweise an den Forschungsarbeiten des kürzlich verstorbenen Züricher Soziologen Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (1973, 2001), einem weltweit renommierten Migrationsforscher, verdeutlicht werden. Klassischerweise verdeutlichen sich in der Fremdenforschung soziale Integration und die damit zusammenhängenden Probleme und Mechanismen besonders klar. Hoffmann-Nowotnys "Struktur-Kultur-Paradigma" entspricht teilweise dem, was oben als System- und Sozialintegration unterschieden worden ist. Mit Hilfe seines theoretischen Ansatzes kann Hoffmann-Nowotny zeigen, dass die Systemintegration von Fremden nur dazu führt, dass sie zwar ihre eigene Kultur- und Familientradition bewahren können. Hingegen müssen sie dann ihre Unterprivilegierung und Randständigkeit in Kauf nehmen, die auch ihre Nachkommen betreffen. Erst die Sozialintegration, also die gezielte Übernahme der kulturellen Strukturen des Aufnahmelandes eröffnet dem Fremden und seinen Nachkommen ein Potential an Ein- und Aufstieg. Damit gibt er allerdings sein

kulturelles Herkunftsmilieu mit den entsprechenden Konsequenzen auf: beispielsweise Ehescheidung, Eltern-Kind-Konflikte, Konflikte wegen der Stellung der Frau.

Um es vereinfacht, dafür plakativ zu sagen: Menschen sind wesentlich kulturell bestimmt (und deshalb mehr als reine Wirtschaftssubjekte); ihre Identität ist wesentlich kulturell bestimmt, also dadurch, welche Werte für sie wichtig sind und wie sie diese Werte zu realisieren trachten. Werte und die aus ihnen resultierenden Normen wiederum sind Ergebnisse wie auch Bedingungen von Gesellschaft bzw. sozialem Handeln. Diese Zusammenhänge betreffen nicht nur den Fremden, sondern gelten für alle Menschen, alle sind in diesem Sinne am Beginn des Lebens fremd. Das, was mit sozialer Integration für den Einzelnen und damit auf der Handlungsebene gemeint ist, läuft also auf zwei Ebenen ab: das Funktionieren von Menschen im Rahmen von (Sub)Systemen und ihre Einbettung in eine Lebenswelt. Beide sind wesentlich bestimmt durch Werte und Normen und setzen Kenntnis und Akzeptanz dieser Werte und Normen voraus.

2. Schule und soziale Integration

2.1 Quadratur des Kreises: Legitimation sozialer Ungleichheit

Ohne Zweifel ist die Volksschule in einer Demokratie und in modernen Gesellschaften eine staatliche Zwangsveranstaltung, die der Durchsetzung von Werteziele dient. Die allgemeine Schulpflicht begründet sich nicht als Mittel zum Selbstzweck, sondern ist Mittel zum Zweck der Vermittlung von Bildungszugang im staatlichen Auftrag. Dabei wird durch die Lehrpläne festgelegt, was als Bildung gelten soll. Sie enthalten somit normative Vorstellungen über das Individuum, über die Gesellschaftsordnung usw. und sind so Handlungsanweisungen für Wertrealisierungen, auch für die Lehrpersonen.

Gleichzeitig leistet die Schule noch etwas anderes: Sie erlaubt eine Autonomisierung der Schülerinnen und Schüler von ihren Lebenswelten, indem sie die Schülerinnen und Schüler unabhängig vom angestammten Milieu, vom Geschlecht, von der Ethnie und von ihrer Religion usw. mit generellem Basis- und Bildungswissen bekannt macht und sie so dem Anspruch nach zu gleichen Schülerinnen und Schülern macht. Sie will also Chancengleichheit als Zielvorstellung realisieren.

Sie leistet zudem soziale Integration dadurch,

- dass sie den jeweiligen Nachwuchs in die Tradierung konsensfähiger Deutungen von Mensch, Gesellschaft und Natur einführt und diese mit den gängigen Legitimationen versieht,
- legitime soziale Beziehungen ermöglicht und Raum für deren Einübung bereitstellt
- sowie moralische Verpflichtungen und Muster sozialer Zugehörigkeit und Distinktion vermittelt.

Sie fördert so in der sekundären Sozialisation Beiträge zur Interaktionsfähigkeit und bietet Anreize zu normkonformen Handlungen, die das Individuum befähigen, in seinen künftigen Rollen erfolgreich zu bestehen.

Dies alles erbringt die Schule im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht. Es lässt sich zeigen (Imhof, 2003), dass historisch vier Leitbilder für die allgemeine Schulpflicht ursprünglich und ursächlich waren: das neuhumanistische Bildungsideal der Aufklärung, der Nationalismus, der volkswirtschaftliche Wettbewerb und das Bedürfnis nach Legitimation von sozialer Ungleichheit.

Soziologisch und für die Intention dieses Aufsatzes von besonderem Interesse ist der vierte Aspekt, also: die Legitimation sozialer Ungleichheit. Zum einen ist die Schule durch ihre Selektionsprinzipien zur wichtigsten Organisation von Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit geworden. In dieser Funktion ist sie institutionell gesichert durch die Bedeutung von Bildung (Legitimation) und durch deren gesetzliche Verankerung (Legalisation). Deshalb ist sie neben dem politischen System (und dort: den Sozialversicherungen) die wichtigste Legitimationsgrundlage moderner Gesellschaften. Zum andern will sie dem Anspruch nach alle Schülerinnen und Schüler zu Gleichen machen (Prinzip der Chancengleichheit). Die Schule in modernen Gesellschaften realisiert also nichts weniger als die Quadratur des Kreises.

Die Schule löst diesen Widerspruch über das ihr zu Grunde liegende Prinzip der Chancengleichheit. Sie geht von der Vorstellung aus, dass bei der Einschulung alle Schüler über dieselben Chancen verfügen sollen. Exklusive Merkmale (im Sinne von "nicht erwerbbar") wie Herkunft oder soziale Zugehörigkeit sollen also in diesem Moment keine Bedeutung mehr haben. Zeitlich anschliessend fungiert die Schule allerdings als das zentrale Selektionsinstrument, das die nachwachsenden Generationen auf der Basis der je individuellen Leistungen und Fähigkeiten sortiert. Selbstverständlich war ein solcher Anspruch immer schon Ideologie: Tatsächlich funktioniert die Schule als Reproduzentin sozialer Ungleichheit, wie das eine Reihe von hinlänglich bekannten Untersuchungen zeigt. Diese verdeutlichen nach wie vor, dass die Bildungsaspiration der Eltern noch immer einer der zentralen Faktoren für den erzielten Bildungsabschluss der Kinder ist. Die Schule reproduziert so in hohem Masse den Bildungsabschluss der Eltern, welche entsprechende Statuserwartungen hegen und ihren Kindern weitergeben, und die daraus resultierende Bildungsschichtung. Zusätzlich verfügen diese Eltern auf der Basis ihres höheren Bildungsabschlusses über mehr Möglichkeiten, ihre Kinder ausserschulisch für die schulische Selektion zu fördern.

Trotzdem: In rund 130 bis 150 Jahren Schulpflicht haben sich sukzessive die Chancen für Kinder niedriger Einkommens- und Bildungsschichten erhöht, höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen. Darüber hinaus vermittelt die Schule über die allgemeine Schulpflicht einen Grundsockel an gleicher Bildung (etwa in den Bereichen Mathematik oder Sprachen) als Voraussetzung zur Assimilation speziellen Wissens in weiterführenden

Bildungsgängen. Die Schule bzw. das Bildungssystem generell übernimmt also die unabdingbare Funktion, soziale Ungleichheit als Ausdruck von Leistungswillen und Leistungskönnen sozial akzeptabel zu machen und erst noch einen Grundsockel an gleicher Bildung zu vermitteln, an den spezielle Bildungsinhalte anschliessen können. Beides erklärt die besondere Bedeutung von Bildungszertifikaten in modernen Gesellschaften. Denn Bildungszertifikate schaffen Zugang zu – und legitimieren – Berufspositionen. Für diejenigen, die Berufspositionen verteilen, symbolisieren bestimmte Bildungszertifikate systematisierte Leistungsanforderungen und systematisiertes Wissen.

Trotz ihrer Differenzierungsfunktion ist damit die Schule ein zentrales Legitimationsinstrument moderner Gesellschaften. Im Unterschied zu traditionellen Gesellschaften lässt eine moderne Gesellschaft die Herkunft nicht mehr als Basis der Macht- und Statusverteilung zu und entzieht sich so der ständischen Schliessung. Die Schule ist gleichzeitig ein komplexitätsreduzierendes Instrument, das im Idealfall auf eine für alle erwartbare und angemessene Weise Leistungsanforderungen sowie Wissenstypen und -niveaus normiert.

2.2 Neue Eigendynamik der Bildungsexpansion

Da die legitimierende Wirkung des Bildungssystems für die moderne Gesellschaft insgesamt bestandesnotwendig ist, müssen die Zugänge zum Bildungssystem ständig weiter geöffnet und in diesem Sinne demokratisiert werden, um eine breitere Chancengleichheit zu fördern. Geschehen kann das durch "affirmative action" und die daraus resultierenden Quotenregelungen, z.B. Zuteilungsquoten nach Geschlecht, Ethnie, sozioökonomischem Status usw. Daraus resultieren allerdings hohe soziale Spannungen, weil die Bildungsprivilegierten ihre Statuserwartungen für ihre Kinder nicht mehr einlösen können. Ohne "affirmative action" lässt sich die Demokratisierung nur über die dauerhafte Expansion des Bildungssystems sicherstellen, d.h. der Zugang zu den verschiedenen Bildungsabschlüssen muss permanent weiter geöffnet werden, sonst entspräche die Funktionslogik des Bildungssystems hinsichtlich der Verteilung der Abschlüsse einem einfachen Nullsummenspiel. Wenn das Bildungssystem die Legitimation von Ungleichheit nicht mehr schafft, wirkt sich dies dysfunktional aus und ist sozial problematisch. Als Ausweg bietet sich die ständige Erhöhung des formalen Bildungsniveaus für bestimmte berufliche Funktionen an.

Wie sich diese Bildungsexpansion vollzogen hat, ist bekannt (Ausdehnung der Pflichtschuljahre; Öffnung der höheren Bildungsinstitutionen; immer weiter gehende Differenzierung der Bildungsabschlüsse in Form von Fachausbildungen). Sie hat insgesamt eine Statusabwertung von Bildung bewirkt. Allerdings ist nicht die Bildung selbst in erster Linie von Entwertung bedroht, sondern der Statuswert der Bildung sinkt, wenn alle gebildet sind und/oder sich weiterbilden (Hirsch, 1980). Die Bildungsentwertung wiederum heisst eine Bildungsexpansion an, die Bildungsexpansion wiederum führt zur Entwertung von zertifizierten Bildungsabschlüssen. Und darauf wird wiederum mit mehr Bildungsanstrengungen reagiert, um so die "feinen Unterschiede" (Bourdieu,

1982) zu erhalten. So vermitteln eben Harvard oder das King's College in Cambridge nicht nur Zertifikate, sondern auch kulturelles und soziales Kapital. Die Absolventen solcher Schulen verkörpern einen andern Habitus als diejenigen einer Massenuniversität¹.

Eines ist nun vor diesem Hintergrund evident: Um den Gleichheitsanspruch im Sinne der Chancengleichheit einzulösen, muss das Bildungssystem expandieren. Tut es das nicht, dann erhöht sich automatisch das Mass ungleicher Bildungschancen, d.h. es reproduziert sich die bestehende Bildungsschichtung. Ein alternativer Pfad ist die ständige Schliessung, d.h. die Ausdifferenzierung von Fachbildungen mit hohen Eintritts- und Abschlussbedingungen, um den Kreis derjenigen, welche die Zutrittsbedingungen zu bestimmten Berufskategorien erfüllen, möglichst klein zu halten. Das illustrieren etwa die Zutrittsbedingungen für Anwälte oder für Ärzte. Eine solche Strategie dürfte sich bei den Berufen im Bildungssystem wegen der diagnostizierten Bildungsexpansion verbieten.

3. Soziologie als "Wissenschaft des Möglichen"

3.1 Rollenkonflikte: Ohnmacht gehört zum Beruf

Wenn die skizzierte Analyse zutreffend ist, dann darf angenommen werden, dass

- die Bildungsexpansion als solche nicht zu stoppen ist,
- deshalb die Schulen des Bildungssystems selbst unter ein Selektionsregime kommen,
- der Druck auf das staatliche Bildungssystem als Selektionsinstanz sich erhöhen wird, und
- damit die Anforderungen an den Lehrerberuf zunehmen werden, weil sich der Aspirationsdruck der Eltern erhöht und weil die Erziehungsfunktion der Schule an Bedeutung gewinnt.

Diese Prozesse werden im soziologischen Kontext strukturell erklärt. Zudem verstärken sie sich gegenseitig. Das soll auf der Handlungsebene von Eltern beispielhaft verdeutlicht werden. Eltern schicken ihre Kinder auf Schulen, denen sie eher zutrauen, ihre Absolvierenden zu den nächst höheren Bildungsabschlüssen zu führen. Ihre Entscheidungen treffen die Eltern auf Grund des wahrgenommenen Prestiges einer Schule, das wiederum abhängig ist von der Qualität der dort erteilten Bildungszertifikate. Dies führt dazu, dass Schulen die Erteilung ihrer Bildungszertifikate mit ihrem Eigenprestige

¹ Diese Bildungsexpansion kann in ihrer Dynamik die Inputbedürfnisse der Wirtschaft und der Verwaltung selbst in ökonomischen Wachstumsphasen übersteigen. Geschieht dies, dann führt dies zu einer zusätzlichen Entwertung des erworbenen Bildungszertifikats, weil die einst erhoffte Berufsposition nicht erzielt werden kann. Es erfolgt etwa eine Durchakademisierung der Berufspositionen, und die erfolgreichen Absolventen der Bildungsgänge finden sich in Berufen wieder, die zuvor von Vorgängern besetzt waren, die tiefere Bildungsabschlüsse hatten. Dieser Befund dürfte auch auf die Berufe im Bildungssystem zutreffen und muss zu entsprechenden Spannungen, Verwerfungen und Konflikten führen.

gleichsetzen und sich entsprechend verhalten. Nicht jeder und jede soll das Zertifikat erhalten. "Hochbegabte" sollen evaluiert und gefördert, "Minderbegabte" in spezialisierte Schulen überwiesen werden. Eine solche Strategie führt zu einer Segregation von Schulen: Prestigeschwache und prestigestarke Schulen können deutlich unterschieden werden. Diese qualitative Unterscheidung wiederum führt zu einer Entwertung des Sockels gleicher Bildung für alle Kinder. Diese Entwertung wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass strukturschwache Gemeinden, Regionen oder Quartiere wegen der zunehmenden Wohnsegregation nicht nur mehr Kinder aus den Grundsichten aufweisen, sondern deswegen und wegen fehlender finanzieller Mittel mit einer Negativselektion bei den Lehrpersonen rechnen müssen. Diese Aspekte lassen einen weiteren Prestigeverlust vermuten, der zu einer Verschärfung der Situation führt: Die "Abwärtsspirale" setzt sich fort.

Zu meinen, diesen strukturell bedingten Prozessen könnte auf der Handlungsebene der Lehrpersonen durch eine Individualisierung und die daraus resultierende Empathie und "therapeutische Orientierung" begegnet werden, greift zu kurz: Die Wirkmächtigkeit von Strukturen und der durch sie ausgelösten Prozesse wird unterschätzt, die der individuellen Anteilnahme und Förderung der Lehrperson überschätzt. Um in diesen Begrifflichkeiten zu bleiben, kann dann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass beide – Wissen um das Strukturelle sowie Bereitschaft und Fähigkeit zur Empathie – in ein Gleichgewicht gebracht werden müssen.

Diese Folgerung soll abschliessend in einem *rollentheoretischen Ansatz* und am Beispiel der Selektionsfunktion dargestellt werden. Unter Rolle soll hier ein Bündel von Verhaltenserwartungen, Einstellungen, Verpflichtungen und Privilegien verstanden werden, die von Bezugsgruppen an den Inhaber einer Position gerichtet werden. Als Bezugsgruppen werden diejenigen Gruppen verstanden, mit denen der Inhaber einer Position notwendigerweise in Kontakt treten muss (vgl. dazu etwa Dahrendorf, 1977). Für ein und die gleiche Position ist anzunehmen, dass sich die Erwartungen, welche die Bezugsgruppen an den Inhaber einer Position haben, nicht decken, sondern unterschiedlich, wenn nicht sogar unvereinbar sind. In solchen Fällen spricht man von einem Intra-Rollenkonflikt.

Ein solcher Konflikt liegt bei der Rolle Lehrperson ohne Zweifel beispielsweise in den unterschiedlichen Erwartungen von Eltern und Kindern und von Erwartungen der Schulbehörde vor. Erwarten die Eltern die maximale individuelle Förderung ihres Kindes mit dem Zweck des Erwerbs des schulspezifischen Zertifikates, verpflichtet die Behörde qua Gesetz zur Selektion. Dieser Konflikt ist strukturell vorgegeben, unabhängig von der handelnden Lehrperson. Er ist daher *grundsätzlich* und von der Lehrperson auszuhalten. Beeinflussbar ist lediglich die Art und Weise, wie die Lehrperson der Selektionsfunktion nachkommt. Wird einer Unterscheidung von Dahrendorf (1977) gefolgt, handelt es sich bei der Selektionsfunktion um eine *Muss- resp. Soll-Erwartung* (Selektion ist eine gesetzliche Aufgabe, also eine Muss-Erwartung, und die Mitbetei-

ligung wird auch vom Kollegium erwartet, ist also eine Soll-Erwartung, die organisationell abgesichert ist), während die Art der Umsetzung eine *Kann-Erwartung* ist. Die Selektionserwartungen sind also gegeben, wie sie durch die einzelne Lehrperson konkretisiert und realisiert werden, ist insofern offen, als die daraus resultierenden Interaktionen mit dem Kind, seinen Eltern usw. nur wenig bestimmt sind. Dahrendorfs Unterscheidung legt also nahe, zwischen der Erwartung und der Art und Weise der Realisierung der Erwartung zu unterscheiden. Das ist mehr als eine Stilfrage, und hier ist der Ort für Empathie. Doch zu meinen, man könne mit Empathie die beiden "harten Kerne" (also die Muss- und Soll-Erwartungen) der Selektionsfunktion ausser Kraft setzen, führt in die Sackgasse der entsprechenden Sanktionen: rechtliche Sanktionen der Behörde und/oder sozialer Ausschluss der Lehrperson.

Das soll auf keinen Fall als Absage an die Empathie missverstanden werden. Vielmehr geht es darum, Muss- und Soll-Erwartungen mit Kann-Erwartungen in ein Gleichgewicht zu bringen. Das ist aber nur dann möglich, wenn die Muss- und Soll-Erwartungen neben den Kann-Erwartungen bekannt, bejaht und zu einem Teil des beruflichen Selbstverständnisses werden. Werden Muss- und Soll-Erwartungen nicht oder nicht genügend beachtet, gerät eine wichtige berufliche Kompetenz der Lehrerrolle – die Empathie – in Gefahr, zur Hülse zu verkommen: Denn ohne Beachtung der strukturellen Vorbedingungen für Empathie ersetzt Form den Inhalt. Gleichzeitig erinnert Empathie immer wieder an die Relativität der Selektionsfunktion. Da Selektion ja auch dem Eigenprestige der Schule dient, wird es wohl nicht ganz unrealistisch sein, anzunehmen, dass diese Funktion bei Selektionsentscheiden eine Bedeutung hat. Sollte diese Vermutung zutreffen, könnte dann die Empathie als Korrektiv wirken. Dieser Aspekt verdeutlicht noch einmal, dass es auf keinen Fall darum gehen kann, das, was oben als der "harte Kern" der Rollenerwartungen umrissen worden ist (Erwartungen der Behörden, des Staats also, und Erwartungen der Organisation Schule), gegen das, was hier als Empathie bezeichnet worden ist (und auch als soziale und damit kommunikative Kompetenz verstanden werden kann), auszuspielen. Einzuverlangen ist vielmehr eine Handlungsorientierung, die allen drei Aspekten – Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen – gleichgewichtig Beachtung schenkt.

Gleichzeitig markiert der harte Kern die Grenzen der direkten Einflussnahme der im Schulalltag handelnden Lehrperson. Ohnmacht gehört also zum Beruf. Allerdings nicht als existenzielles Gefühl, sondern vielmehr als Ausdruck einer beruflichen Identität, die um ihre Macht, aber auch um deren Grenzen weiss. So können Wege sichtbar gemacht werden, auf denen die kognitiven, die normativ-moralischen und die ästhetisch-expressiven Elemente eines humanistischen Menschen- und Gesellschaftsbildes gleichwertig zum Tragen kommen.

3.2 Was kann Soziologie konkret zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen?

Peter L. und Brigitte Berger (1981, S. 266) haben einmal vorgeschlagen, Soziologie als "Wissenschaft des Möglichen" zu begreifen. Der vorliegende Aufsatz folgt dieser Idee. So kann in der Ausbildung von Lehrpersonen beispielsweise darauf hingewiesen werden, dass der normativ geprägte Diskurs der Pädagogik und die damit verbundenen legitimen Ansprüche auch auf gesellschaftliche Strukturen, deren Produktion und Reproduktion stossen, und diese demzufolge bei ihrer Umsetzung in Betracht zu ziehen sind. Dies ist die genuine Aufgabe der Soziologie. In diesem Sinne tritt sie an die Seite der Pädagogik und stellt die Frage nach dem Möglichen. Allerdings unternimmt sie das weniger unter der Perspektive ihrer entsprechenden Spezialität, der Bildungssoziologie. Vielmehr sind es die Grundfragestellungen der Soziologie und die daraus resultierenden Theorien und Forschungen (etwa die Ungleichheits- und Mobilitätsforschung, die Jugendforschung, die Fremdenforschung, die Familiensoziologie und Soziologie der Kindheit, die Geschlechter- und Frauenforschung), welche ohne direkten Bezug zu Bildungsfragen konzeptualisiert worden sind, die jedoch zentrale, gesellschaftlich bedingte Mechanismen, Restriktionen und Möglichkeiten beleuchten, analysieren und erklären (Krais, 2003).

Diese Aspekte lassen sich am Beispiel von Bourdieus Arbeiten illustrieren. Ursprünglich als Theorie und Analyse sozialer Ungleichheit konzipiert, lässt sich mit Bourdieus Ansatz erklären, wie die Schule einen *eigenen* Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit leistet. Gleichzeitig lässt sich an diesem Beispiel auch verdeutlichen, dass die Diagnosefähigkeit der Soziologie relativiert werden muss: Andere Arbeiten der Ungleichheitsforschung geben der Schule nicht den gleichen resp. keinen eigenen Stellenwert (vgl. dazu Krais, 2003; Müller, 1998). Soll Schule soziale Ungleichheit verringern, sind solche Widersprüche empirisch-analytisch zu klären, was Sache der Soziologie ist.

Auf keinen Fall ist damit beabsichtigt, aus Lehrpersonen Soziologinnen oder Soziologen zu machen. Eine umfassende, alle massgebenden Bereiche abdeckende Ausbildung ist nicht notwendig. Sinnvoll ist vielmehr zweierlei: Einmal ein Denken, das fähig ist, strukturelle Aspekte in die Reflexion einzubeziehen. Es kann nur darum gehen, Lehrpersonen zu befähigen, eine soziologische Grundperspektive mit zu bedenken, indem sie beispielsweise das Handeln von Kindern, ebenso ihr Handeln auch als "Verwirklichungsaspekt sozialer Strukturen" (Popitz, 1992) interpretieren, oder indem sie die oben beschriebene Ohnmacht auch als strukturelle – und nicht nur individualisierend – einordnen. Zum andern müssen Lehrpersonen befähigt werden, die soziologischen Begrifflichkeiten, die Teil der Alltagssprache geworden sind (wie "Gesellschaft" oder "Rolle"), so zu verwenden, dass sie weder zur konventionalistischen Formel erstarren noch an Schärfe einbüßen. Vielleicht wird es so mit der Zeit möglich, dass zivilisationskritische und -pessimistische Töne in den Hintergrund treten und professionell mit sozialem Wandel umgegangen wird.

Dieser Anspruch verdeutlicht auch, dass es nicht darum gehen kann, eine spezifische theoretische Perspektive zu favorisieren oder gar die Mehrzahl wenn nicht Gesamtheit der Schulen der theoretischen Soziologie vorzustellen. Es geht, um es noch einmal zu betonen, um einen spezifischen Zugang zur Realität, um ein Interpretationsangebot, das das Strukturelle, das Generelle, das gesellschaftlich Bedingte in den Vordergrund stellt und damit Grenzen und Möglichkeiten der Lehrperson nicht einfach als individuelles Versagen oder Vermögen, sondern als sozial konstituierten Raum interpretiert. Mit welchem theoretischen Ansatz das vorgestellt und eingeübt wird, ist solange belanglos, wie ein Kriterium erfüllt ist: Die Ansätze müssen bewährt, d.h. theoretisch abgestützt und empirisch überprüft sein.

Literatur

- Berger, P.L. & Berger, B.** (1981). *Wir und die Gesellschaft* (5. Aufl.). Reinbeck b.H.: Rowohlt.
- Bourdieu, P.** (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dahrendorf, R.** (1977). *Homo sociologicus*. (15. Aufl.). Köln: Westdeutscher Verlag.
- Friedrich, J. & Jagodzinski, W.** (1999). Theorien sozialer Integration. In J. Friedrich & W. Jagodzinski (Hrsg.), *Soziale Integration. KZfSS. Sonderheft 39* (S. 9–43). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hirsch, F.** (1980). *Die sozialen Grenzen des Wachstums*. Reinbeck b.H.: Rowohlt.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.** (1973). Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Stuttgart: Enke.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J.** (2001). (Hrsg.). *Das Fremde in der Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Imhof, K.** (2003). *Wettbewerb überall? Perspektiven der Volksschule*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: FÖG.
- Klages, H.** (1985). *Wertorientierung im Wandel*. Frankfurt: Campus.
- Klages, H.** (Hrsg.). (1988). *Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen*. Zürich: Edition Interfrom.
- Krais, B.** (2003). Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. In B. Orth et al. (Hrsg.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven* (S. 81–94). Opladen: Leske und Budrich.
- Lockwood, D.** (1964). Social Integration and Systemintegration. In G.K. Zollschan & W. Hirsch (Hrsg.), *Explorations in Social Change* (S. 244–257). London: Routledge & Kegan.
- Müller, W.** (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs et al. (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. KZfSS Sonderheft 38* (S. 81–112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nunner-Winkler, G.** (1999). Moralische Integration. In J. Friedrich & W. Jagodzinski (Hrsg.), *Soziale Integration. KZfSS. Sonderheft 39* (S. 293–319). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Popitz, H.** (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: I.C.B. Mohr.
- Rawls, J.** (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Rawls, J.** (1998). *Politischer Liberalismus*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Autor

Hans-Ulrich Kneubühler, Dr., Institut für Sozialethik, Universität Luzern, Postfach, 6000 Luzern 7

Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Peter Tremp

Im Zuge der Entwicklung neuer Studiengänge für die Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen findet ein curricularer Wandel statt, der sich einerseits in einer verstärkten Kompetenzorientierung und andererseits in einer Neubestimmung der Ausbildungsinhalte manifestiert. Dabei fällt auf, dass grundsätzliche Fragestellungen und Themen zu Gunsten von fachlichen und praxisnahen Handlungskonzepten zurückgedrängt werden. In diesem Beitrag wird erläutert, was unter einer 'Theorie der Schule' verstanden wird und worin die Bedeutung dieser Thematik für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern besteht.

1. Einleitung: Schule als gesellschaftliche Einrichtung

"Was man im allgemeinen unter Schule versteht, ist als bekannt vorauszusetzen." Mag diese Abwandlung von Schleiermachers Eröffnungssatz seiner Erziehungsvorlesung zwar zutreffen, so ist die exakte Bestimmung dessen, was denn Schule nun sei, nicht einfach. Schulen kennen ebenso unterschiedliche Formen und Ausdifferenzierungen wie Aufgaben und Funktionen. In allgemeiner Form kann "Schule" definiert werden als gesellschaftliche Einrichtung zum Zwecke des Lernens. Solche gesellschaftlichen Ausgliederungen kennen eine lange Tradition, doch wird erst die moderne Form der letzten 200 Jahre als Funktion der modernen Staatlichkeit verstanden. Der Staat definiert die zentralen Eckpunkte wie Schulpflicht, allgemeine Inhalte, Prüfungen und damit zusammenhängende Berechtigungen. Diese Schulen bringen eine spezifische Form des Lernens hervor, das sich durch einige strukturelle Merkmale charakterisieren lässt: vom Obligatorium über ausgebildete Lehrpersonen bis zur Jahrgangsorganisation der Lerngruppen,¹ von der raum-zeitlichen Verselbständigung bis zu einer systematischen Kontrolle (vgl. Herrlitz, 1984). Dieses in Schule organisierte Lernen ist Teil des neuzeitlichen Rationalitätsanspruchs, der bereits bei Comenius Programm ist. Und die Abgrenzung zwischen Schule und Nicht-Schule ist dabei zentraler Faktor für ihren Erfolg.

Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung. Und als solche sind bestimmte gesellschaftliche Erwartungen an diese Einrichtung geknüpft. Siegfried Bernfeld beschreibt dies in pointierter Art:

¹ Mit solchen Charakteristika sind allerdings bereits eine Reihe von "Schulen" ausgeschlossen. Wir beschränken uns hier hauptsächlich auf die staatlichen Volksschulen.

"Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, vor der Didaktik und gegen sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen; aus den (zweck-)irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt–jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, in einer bestimmten Ordnung ihrer Klassen, unbewusst und unkorrigiert erzeugt. In welcher Richtung immer diese Kräfte wirken mögen, es ist von vornherein unwahrscheinlich, dass sie die Erreichung des didaktischen Zwecks garantieren, es ist nicht einmal wahrscheinlich, dass sie ihm neutral gegenüberstehen. Sondern es ist sehr zu erwarten, dass sie ihn vielfach brechen und ablenken" (Bernfeld, 1990, S. 27).

Selbstverständlich: Schule ist von jeher von Diskussionen begleitet. Zum Beispiel über ihren Sinn und Zweck. Über die richtige Art ihrer Gestaltung. Und sie sieht sich immer auch Kritik ausgesetzt, die gerade 'pädagogisch', d.h. 'zum Wohle des Kindes' argumentiert.

2. Was ist und will eine "Theorie der Schule"?

"Theorie der Schule" konzeptualisiert und analysiert diese Institution Schule: ihre Geschichte, Funktionen und Gestaltung (vgl. Diederich & Tenorth, 1997). Oder in der Begrifflichkeit von Helmut Fend: Gegenstandsbereich einer "Theorie der Schule" sind die "Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Folgen jener Formen institutionalisierter Erziehung, die wir Bildungssysteme zu nennen pflegen" (Fend, 1981, S. 2). Schulsysteme – und auf diese wird die Analyse eingeschränkt – werden dabei als "Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation" verstanden (ebd.). Nach Dietrich Benner ist Schultheorie ein Teilgebiet der Schulpädagogik – neben Didaktik und Lehrplantheorie. Während die didaktische Perspektive Unterricht analysiert, geht es der curriculumtheoretischen Perspektive um die Überprüfung und Neubestimmung der Inhalte und Methoden schulischer Bildung. Die schultheoretische Perspektive reflektiert die Systembedingungen der Schule als gesellschaftliches Teilsystem in ihrer Bedeutung für schulischen Unterricht. Gesellschaftliche Implikationen schulischen Lernens und schulischer Bildung sind also die zentralen Themen einer "Theorie der Schule". Die empirische Fundierung unterschiedlicher Ausprägungen schulischen Geschehens weist zudem auf verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten hin. Denn das wichtigste Anliegen, so Fend, sei es, "zu erfahren, wie etwas, was mehr oder weniger in unsere Macht gestellt ist, denn eigentlich sein soll" (1981, S. 11).

"Theorie der Schule" oder "Schultheorie" ist allerdings – dies zeigen die verschiedenen Werke, die diese Bezeichnung im Titel verwenden – wohl eher eine Sammelbezeichnung als ein exakt umgrenzter Gegenstand mit spezifischen Fragen und Perspektiven.

So umfasst beispielsweise das 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1996), welches "Beiträge zu einer Theorie der Schule" sammelt, Artikel zu den "kulturellen Inhalten des Bildungswesens", zu "Schulkultur und Schulqualität", zu "offenem Unterricht" und "Berufsethos": eine bunte Mischung schulpädagogischer Themen. Die Reichweite der Erklärung wird dabei sehr unterschiedlich verstanden, bereichs- resp. problemspezifische Ansatzpunkte mischen sich mit eher generellen Aussagen. Für Oelkers gibt es keine "Einheit des Gegenstandes". In seiner Expertise zuhanden des Pestalozzianums (2000) wird "Theorie der Schule" vor allem mit Schulentwicklung verknüpft.

Wenn wir hier für eine "Theorie der Schule" als Inhalt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung plädieren, dann meinen wir damit – im Anschluss an Fend – vor allem solche Fragen, welche das Verhältnis von Schule und Gesellschaft analysieren. Damit werden Zweckbestimmungen von Schule erörtert, zentrale Konstruktionsprinzipien geklärt, institutionelle Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume untersucht sowie Interpretationen und Realisierungen durch die beteiligten Akteure analysiert. Damit rückt das Verhältnis von Schule und Gesellschaft ins Zentrum, verbunden mit der Frage, mit welchen Verlusten bzw. Gewinnen Schule auch anders möglich wäre.

3. "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin hat in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung traditionellerweise drei grundlegende Funktionen erfüllt (vgl. Criblez, 2002, S. 301): neben der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung und der Reflexion über unterrichtliches Handeln auch die Funktion der Reflexion über Schule. Dabei ging es auch um Legitimation der öffentlichen Schule im Zusammenhang mit der Einrichtung öffentlich-rechtlicher Schulen in den einzelnen Kantonen.

Wenn diese dritte Funktion in ihrer Ausprägung und Absicht mit der besonderen Situation zu Beginn des staatlichen Schulwesens (und des spezifischen Berufsstandes Lehrer) erklärt werden kann, so gilt sie grundsätzlich wohl immer noch. Dies zeigt sich auch beispielsweise im Bericht 'Lehrerbildung von morgen' (Müller, 1975): Darin wird gefordert, Schultheorie als gesondertes Fach aufzuführen. Die kurze Umschreibung allerdings zeigt, dass hier eher an eine Schulkunde gedacht wird: Lehrpersonen sollen beispielsweise die Schulgesetze und Eigenarten des kantonalen und schweizerischen Schulsystems kennen (vgl. Müller, 1975, S. 111).² Solche Überlegungen bestimmten in der Folge beispielsweise die Neukonzeption der nachmaturitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau (Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen, 1976): Hier wurde "Theorie der Schule" als Ausbildungsfach eingeführt.

² Das Sammelreferat, auf das im Bericht 'Lehrerbildung von morgen' verwiesen wird, zeigt allerdings eine differenziertere Sichtweise einer "Theorie der Schule".

Inhalte und die damit zu erreichenden Ziele müssen sich begründen lassen mit den Zielen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern insgesamt. Diese wiederum beziehen sich auf die Funktionen und Tätigkeiten und damit die Anforderungen des Berufs. Die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern soll diesen eine Basisqualifikation vermitteln, um den Berufsstart erfolgreich bewältigen zu können.

Diese Berufsorientierung beschränkt sich allerdings nicht lediglich auf kurzfristige Handlungsanforderungen im Klassenzimmer und damit auf die Einübung von Routinen. Grundlage einer professionellen Lehrkompetenz ist ein wissenschaftlich fundiertes und differenziertes Verständnis von fachlichen Lernprozessen und deren Voraussetzungen und institutionellen Bedingungen. Eine Lehrperson muss den Kontext des eigenen Handelns kennen, um dieses Handeln zu verstehen. Darin unterscheidet sich Professionalität von nachahmendem Handwerk.

'Professionalität' im Sinne von pädagogischer Analyse- und Urteilsfähigkeit setzt verschiedene Wissensformen voraus: Neben einem Handlungs- und Reflexionswissen auch ein Orientierungswissen, das Einordnung und kritische Distanz ermöglicht und Grenzen der beruflichen Aufgabe erkennen lässt. Oelkers spricht in diesem Zusammenhang von der Zielsetzung "professionelle Allgemeinbildung": Die entsprechenden "Kompetenzen erzeugt weder die normativ-ideengeschichtliche Pädagogik ... noch eine auf Lernen und Entwicklung reduzierte, rein handlungsorientierend verstandene Psychologie und auch nicht die auf das Handwerk des Unterrichtens bezogene Didaktik" (Oelkers, 2000, S. 39).

Hierin liegt die Bedeutung einer "Theorie der Schule" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese bildet allerdings keine spezielle zusätzliche Kompetenz in der Standardliste, wie sie von Oser vorgelegt wurde. Vielmehr gilt es, vielfältige schulische Prozesse und unterschiedliche Aspekte beruflichen Handelns in ihren gesellschaftlichen Implikationen zu begreifen.

Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen mit den verschiedenen gesellschaftlichen Erwartungen und Funktionen zu thematisieren, steht für Studierende häufig in einem Gegensatz zu ihren eigenen Vorstellungen des Berufs und den Motiven ihrer Studienwahl. Viele PH-Studierende wählen Ausbildung und Beruf, weil sie "etwas mit Kindern zu tun haben" wollen. Sie verstehen schulische Erziehung und Unterricht dabei als partnerschaftliches Verhältnis (eine modernisierte und verflachte Form des "pädagogischen Bezugs"), das es sogar erlaubt, als erschwerend unterstellte gesellschaftliche Kontextbedingungen des Aufwachsens mindestens teilweise auszugleichen. Entsprechend fällt Abgrenzung schwer: Mit Erziehung und Schule glauben sie ein Heilmittel gegen (häufig) unspezifizierte gesellschaftliche Defizite gefunden zu haben. Schule wird damit – in reformpädagogischer Art – zu einer pädagogischen Insel, ausserhalb und gegen die Gesellschaft, die Lehrperson zur zentralen Figur (vgl. Beitrag Kneubühler in diesem

Heft). Auch die Disziplin Pädagogik hat Leit motive hervorgebracht, die sich vor allem an personaler Begegnung orientieren.

Novizinnen und Novizen sind dann allerdings schnell mit den Widersprüchlichkeiten der Erwartungen konfrontiert, mit institutionellen Rahmenbedingungen und der "Philosophie des Betriebs": Die empathische Erzieher-Figur trifft auf den Noten-Funktionär. Lehrpersonen müssen dies aushalten können. Und sie müssen ihre Aufgaben und Grenzen kennen, ihren Gestaltungsraum in der Institution Schule, um diesen möglichst angemessen nach allen Regeln der Kunst zu nutzen, um eine realistische Vorstellung ihrer beruflichen Aufgabe zwischen Allmacht und Ohnmacht zu gewinnen.

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern muss entsprechend konkrete Schulsituationen in ihren gesellschaftlichen resp. institutionellen Implikationen analysieren und Handlungsspielräume in gedanklichen Experimenten ausloten. Die Palette möglicher Themen reicht von der Notengebung bis hin zur schulischen Organisation von Lerngruppen. Oder konkret kann gefragt werden: Was ändert eigentlich, wenn wir z.B. die Noten abschaffen? Selbstverständlich: Auch eine Beschäftigung mit "Theorie der Schule" in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern kennt ihre Grenzen und ist kein Wundermittel. Immerhin aber kennt eine "Theorie der Schule" hilfreiche Kategorien und Begriffe zur differenzierten Analyse schulischen Geschehens und also theoretische Bezugspunkte des Nachdenkens.

Weil sich Schulen allerdings in ihrer Entwicklung und aktuellen Gestalt unterscheiden, empfiehlt sich für solche Analysen die Verbindung mit Schulgeschichte. Wie ist etwas entstanden, welches ist deklariertes Sinn und Zweck, welches latente Bestimmung? Welche Formen haben welche Wirkungen? Wie funktioniert dies und wie könnte das in Zukunft funktionieren? Und wo liegen meine Handlungsspielräume als Lehrperson?

In neuerer Zeit wird zudem eine weitere Begründung für solche Fragen und Perspektiven bedeutsam: Mit der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit erhöht sich die Verantwortlichkeit der Lehrpersonen im Team. Ziele müssen gesetzt, Leistungen müssen nachgewiesen werden. Und alles verlangt Begründungen: Öffentlichkeit wird zu einem zentralen Thema des Berufsstandes. Dies setzt eine differenzierte Analyse von Schule voraus: Lehrpersonen müssen wissen, wie Schulen funktionieren und wie sie funktionieren sollen. Allerdings ist hier das Verhältnis von Grundausbildung und beruflicher Weiterbildung zu beachten.

Mit einer so verstandenen "Theorie der Schule" werden zentrale Fragen von Schule angesprochen, die auch in Zukunft die Debatte mitbestimmen dürften: Wie rechtfertigt sich Schule? Wie soll Schule gestaltet sein? Und diese Fragen gewinnen an Schärfe vor sich abzeichnenden neuen Forderungen nach einer (Teil-)Privatisierung von Schule ebenso wie nach einer Internationalisierung der Bildungssysteme.

Literatur

- Bernfeld, S.** (1990). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), S. 300–318.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E.** (1997). *Theorie der Schule: ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule* (2., durchgesehene Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H.** (1984). Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 5* (S. 55–71). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Müller, F.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Leschinsky, A.** (1996). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (2000). *Theorie der Schule für den Zweck der Lehrerbildung. Expertise zuhanden des Pestalozzianums*.

Autor

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich

Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung

Ursula Ruthemann

Es wird der Frage nachgegangen, welche Psychologie die Lehrerbildung braucht und wie weit eine Fachdidaktik der Psychologie fortgeschritten ist. Wie sind Ziele, Inhalte, Lernarrangements und Lernzielkontrollen in der Ausbildung von Psychologie zu gestalten, wenn sich diese aufgrund ihrer Rolle als Hilfswissenschaft in der Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Berufsfeldorientierung und Wissenschaftsorientierung zu bewegen hat.

1. Welche Psychologie braucht die Lehrerbildung?

In Phasen der Reformen darf man radikal in Frage stellen: Was soll die Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Die Frage lässt sich nur beantworten, wenn man das Verhältnis der Psychologie als wissenschaftlicher Disziplin und ihrer Funktion als Ausbildungsfach für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung analysiert. Individuelle und soziale Prozesse beim Denken, Fühlen und Handeln sind Gegenstand empirischer psychologischer Forschung. Forschungsergebnisse nützen mindestens im Bereich der Analyse dessen, was Schule, Lehren und Lernen ausmacht. ... Darüber hinaus kann die Psychologie der Schule auch technologische Regeln bieten, nach denen in gegebenen Situationen mit bestimmten Handlungsstrategien vorhersehbare Wirkungen erzeugt werden können. Dies gilt nicht nur für die Pädagogische Psychologie, die erzieherisch relevante Situationen zum Forschungsgegenstand hat. Dies gilt auch für andere Teildisziplinen der Psychologie, wobei dort jedoch die Transferweite für die Nutzung des psychologischen Wissens grösser ist, z.B. wenn Strategien der Gesprächsführung aus der Klinischen Psychologie von therapeutischen auf pädagogische Situationen übertragen werden. Beispiele zeigen, dass nicht nur die Pädagogische Psychologie als Teildisziplin der Psychologie relevante curriculare Inhalte für die Lehrerbildung liefert. Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat ihre Daseinsberechtigung in ihrem Nutzwert für das Berufsfeld, und der ist potenziell gross (Langfeldt, 1998). Dem Angebot steht auch eine grosse Nachfrage gegenüber (Graudenz, 1996). Warum Angebot und Nachfrage nicht so recht zusammenfinden, wird weiter unten diskutiert.

Das Verhältnis von Psychologie und Lehrerbildung ist jedoch komplexer: Man kann die Didaktik psychologisch fundieren und damit aktualisieren. Hans Aebli war vielleicht der Erste, aber nicht der Letzte, der sich darum bemüht hat, die allgemeine Didaktik lern- und entwicklungspsychologisch zu begründen. Moderne fachdidaktische Forschung kommt ohne psychologische Begriffe nicht aus.

Psychologie leistet noch mehr im Bereich der Didaktik und Diagnostik: Sie stellt empirische Methoden zur Verfügung, um Lehre und Unterricht zu evaluieren, und zwar auf allen Ebenen, auch an Hochschulen, oder um Diagnosen bei Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Lehrenden zu stellen. Noch fehlen hier die Dozierenden, und es scheint noch kein Instrument zu geben, um professionelle Hochschullehre zu diagnostizieren, obwohl es Zertifikate wie den "Master of Higher Education" bereits gibt. Die Psychologie ist also rund um Schule und Hochschule in der Rolle einer Hilfswissenschaft. Ihr eigentlicher Forschungsgegenstand ist nicht ausschliesslich Schule und Bildung, jedoch dient sie denjenigen Disziplinen, die diesen Gegenstand im Zentrum haben. So ist auch das Entstehen des interdisziplinären Forschungsfeldes der empirischen Pädagogik zu verstehen.

Psychologie als curricularer Gegenstand ist unbestritten. Dennoch fehlt eine Fachdidaktik der Psychologie. Es gibt sie ansatzweise für die Psychologie als Unterrichtsfach am Gymnasium (Knopf, 2001). Die vorliegenden Fachdidaktiken sind jedoch weder einheitlich, noch "einfach so" auf die Hochschulstufe zu übertragen. Sollen beispielsweise verbreitete Strategien der Allgemeinen Didaktik auf den Unterricht der Psychologie übertragen werden? Damit entsteht jedoch noch keine Fachdidaktik, weil Voraussetzungen nicht berücksichtigt werden, die für die Psychologie konstitutiv sind, z.B. der Umstand, dass Psychologie als Lehrinhalt oft mehr "Ich-Nähe" aufzuweisen hat als andere Themen. Psychologie als Lehrinhalt muss mit hartnäckigeren Alltagstheorien konfrontiert werden. Psychologie findet in jeder Unterrichtssituation auch statt und ist nicht nur Lehrinhalt. Die Glaubwürdigkeit von psychologischen Befunden ist deshalb fraglicher als die Glaubwürdigkeit von anderen Unterrichtsinhalten (Ruthemann, 2000).

Woher könnte eine Fachdidaktik der Psychologie kommen, die den besonderen Inhalt in seiner Beziehung zu den Lernenden berücksichtigt? Denkbar sind Ableitungen aus allgemeiner Didaktik, Analogschlüsse aus der Didaktik der Pädagogik (Bertschy, 2004), Transfer aus der Didaktik der Psychologie im Gymnasium, rekursive Anwendung der pädagogisch-psychologischen Instruktionsforschung auf die Lehre derselben. Oder man könnte aus schulpädagogischer Forschung auf Psychologieunterricht in der Lehrerbildung schliessen. Keiner dieser Wege ist bisher konsequent gegangen worden.

Welchen Weg man auch wählt, eine Fachdidaktik der Psychologie in der Lehrerbildung hat sich einer Reihe von Fragen zu stellen: Was sind die Lernziele im Bereich der Psychologie für zukünftige und amtierende Lehrpersonen? Und wie lässt sich das Erreichen der Ziele überprüfen? Mit welcher Psychologie, d.h. mit welchen Themen der wissenschaftlichen Disziplin Psychologie sollen sich Lehrpersonen auseinandersetzen? In welchen Ausbildungsgefässen und Unterrichtsarrangements und zu welchen Zeitpunkten soll dies am besten geschehen? Welches sind geeignete Medien? Was sind die Voraussetzungen, die das Fach vorgibt, und welches sind die Voraussetzungen der

Studierenden? Eine Fachdidaktik, die diese Fragen beantworten könnte, steckt noch in den Kinderschuhen (Ruthemann, 2000). Kein Ansatz scheint alle eben erwähnten Aspekte der Voraussetzungen, Lernziele, Inhalte, Unterrichts- und Prüfungsarrangements und Medien gleichzeitig zu berücksichtigen.

2. Aufgaben und Ziele der psychologischen Ausbildung

Im Kerncurriculum des Psychologischen Instituts der Universität Oldenburg werden zwei Orientierungen als Gegenstandsbereich erwähnt: "Orientierung an der Fachsystematik der Psychologie" und "Orientierung an den schulischen Gegebenheiten und Anforderungen des beruflichen Handelns". Diese Orientierungen verstehe ich als Grobziele, obwohl Viebahn (2002) sie als Kategorien von Lehrveranstaltungen auffasst. Dies ist ein Fortschritt an deutschen Universitäten, wo Lehramtsstudierende als Nebenfachstudierende sich arrangieren müssen mit einem Lehrangebot, das für zukünftige Psychologen konzipiert wurde. Aber die Strategie, nebeneinander sowohl Wissenschaftsorientierung als auch Berufsfeldorientierung in separaten Seminaren anzubieten, genügt kaum. Die Förderung seriösen wissenschaftlichen Denkens führt zu Misstrauen und Unsicherheit gegenüber psychologischen Aussagen über psychische Realität: Denn das Zweifeln kennzeichnet wissenschaftliches Denken ebenso wie der seriöse Umgang mit den Grenzen des Wissens. Dagegen setzt die Berufsfeldorientierung eine wenigstens minimale Sicherheit in der Situationsorientierung voraus, also Vertrauen in das psychologische Wissen: Die geistige Grundhaltung ist Überzeugung. Wissenschaftliches Denken und das Bemühen um Handlungskompetenz führen zu kontradiktorischem Umgang mit psychologischem Wissen, es sind unterschiedliche Wissensformate. Handlungskompetenz als der anspruchsvollste Aspekt der Berufsfeldorientierung ist somit nicht nur mehr, sondern anders als Wissenschaftsorientierung. Zielsetzungen zu klären ist nicht nur konstitutiv für die Rolle der Psychologie in der Lehrerbildung, sondern hat auch weit reichende Folgen: Wenn "Kommunikation" als curricularer Inhalt aufgeführt wird, so ist nicht klar, ob es genügt, sich Wissen über Kommunikationstheorien anzueignen oder ob Techniken eines Konfliktgespräches beherrscht werden sollen. Neben diesen beiden Zieldimensionen wird "Haltung" als dritte Zieldimension für das Unterrichtsfach Pädagogik diskutiert (Bertschy, 2004). Was fachspezifisch für eine normative Wissenschaft nahe liegend ist, ist für die Psychologie diskussionsbedürftig, da die Psychologie sich nicht als normative Wissenschaft versteht. Sie wird aber in einer Berufsausbildung mit einem Berufsethos (Zutavern, 2001) in einen normativen Kontext gestellt.

Die Ziele Wissen, Urteilen, Können und Wollen werden jedoch mit Vorteil inhaltspezifisch formuliert, weil durchaus denkbar ist, dass im gleichen Inhaltsbereich zu verschiedenen Zeitpunkten der Berufsbiografie unterschiedliche Ziele wichtig sind.

So oder so wird deutlich, dass die Präzisierung der Ziele höhere Anforderungen an Curricula stellt, als Inhalte aufzulisten und getrennt davon Ziele zu formulieren, was derzeit üblich ist. "Psychological literacy" könnte man einerseits eher theoretisch begründen (Oser, 1997) oder eher empirisch (Bromme, 1997). Man kann solche Kompetenzen auch einzeln aus Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung ableiten. Listen von Handlungskompetenzen als Ausgangspunkt der Curriculumsentwicklung zu nehmen, ist der heutige Standard im Aufbau von Pädagogischen Hochschulen. Hier leistet die Pädagogische Psychologie einen wesentlichen Beitrag, indem sie das Handeln von Lehrpersonen zum Gegenstand der Forschung macht, Expertenhandeln erfassbar und messbar zu machen versucht, um so Antworten auf die pädagogische Frage nach gutem Unterricht zu liefern.

3. Inhalte und Themen der psychologischen Ausbildung

Wie kommt man zum Pool der Inhalte für die Lehrerbildung? Um sie zu finden, gibt es verschiedene Vorgehensweisen. Der Entwurf eines Rahmencurriculums "Psychologie in den Lehramtsstudiengängen" der DGfP enthält eine detaillierte Auflistung von Inhalten (Langfeldt, 2000). Diese scheinen vorwiegend an der Systematik der Psychologie orientiert zu sein. Kritisch gesehen darf man fragen, was der Sinn der Wissenschaftsorientierung ist. Geht es darum, aus Lehrpersonen kleine Psychologen zu machen? Ich sehe den Zweck der Wissenschaftsorientierung eher darin, zukünftige Lehrpersonen aufs lebenslange Lernen vorzubereiten. Und lebenslange Professionalisierung heisst, das eigene Fachwissen à jour zu halten. Also ein Berufsleben lang psychologische Literatur lesen, verstehen und im Berufsfeld nutzen zu können. Dazu braucht man rudimentäre Kenntnisse der Systematik des Faches, vorrangig, um zu einer Frage geeignete Literatur zu finden. Die Systematik weist jedoch Friktionen und Überschneidungen auf. Die Gliederung hinkt der Weiterentwicklung des Faches hinterher, wie sich aus den Forschungsproblemen der Psychologie ableiten lässt (Jüttemann, 1983). Sicher sind Kenntnisse in Forschungsmethoden und in Forschungslogik notwendig, um falsche Schlussfolgerungen, wie z.B. das Verwechseln von Korrelation und Kausalität, zu vermeiden. Wie viel Systematikorientierung jedoch nötig ist, um "psychological literacy" zu erreichen, ist ungeklärt. Auch könnte Qualität wichtiger sein als Quantität. An der Systematik orientierter Unterricht bleibt im wissenschaftlichen Denken, also in einem Zweifel fördernden Wissensformat. Die Inhalte werden als "zu theoretisch" empfunden und die Studierenden erwerben träges Wissen, mit dem sie – mindestens subjektiv beurteilt – nichts anfangen können (Plath, 1996). Bisher ist m.E. die Frage nach der geeigneten Art der Systematikorientierung und der damit angestrebten "psychological literacy" so nicht gestellt, geschweige denn beantwortet worden. Indirekt lässt sich jedoch aus der Kritik am Psychologieunterricht (Tettenborn, 1999) schliessen, dass bis heute die Systematikorientierung überwiegt. Sonst hätte nicht Terhart mehr Professionsorientierung in der Lehrerbildung gefordert (Terhart, 2000), und es liegt nahe, dass

beides integriert und in zeitlicher Nähe – was immer das heissen mag – zueinander stehen muss, um träges Wissen zu vermeiden. Geht man nicht von der Systematik der Disziplin Psychologie aus, sondern von der zu erwartenden Nützlichkeit des Themas für das Berufsfeld von Lehrpersonen, sieht der Pool anders aus. Welches sind die berufsqualifizierenden psychologischen Themen? Pragmatisch könnte man auf den geeigneten Inhaltspool mit dem folgenden Fragenraster kommen:

1. Welche Psychologie ist für die Schule potenziell nützlich?
2. Was davon bietet ein besonders breites Anwendungspotenzial?
3. Welches Wissen bietet die Psychologie Junglehrkräften in den kritischen ersten Berufsjahren?
4. Was davon ist nicht durch Vorbildungen abgedeckt?
5. Was davon geht deutlich über die Alltagspsychologie hinaus?
6. Welche Inhalte sind nicht in anderen Ausbildungselementen abgedeckt?

4. Ausbildungsformen und Medien

Hier hat sich eine Vielfalt von pragmatischen Vorgehensweisen herausgebildet, die mehr oder weniger didaktisch begründet werden können. Lernumgebungen für den Psychologieunterricht werden auf jährlichen Tagungen präsentiert (National Institute on the Teaching of Psychology), im Internet oder in Büchern (Sternberg, 1997) präsentiert. Aber wo bleibt beispielsweise der Wettbewerb für Ideen zur Durchführung anregender und weiterführender psychologischer Seminare? Wo ist die Bühne für die Präsentation neuer Konzepte für praxisbezogene, diagnostische Veranstaltungen? "Wann vergibt die DGfP einen Preis für die beste über Internet abrufbare psychologische Lernsoftware?" fragt Spada (1997) zu Recht.

Die Instruktionspsychologie scheint hier in einer verrückten Rolle zu sein: Die Expertise wird in der Psychologie produziert, aber nicht für die psychologische Ausbildung genutzt. Einschlägige Forschung zur Überwindung des trägen Wissens stammt aus der Psychologie (Mandl, 2000), Erprobungen von neuen Unterrichtsarrangements an der Hochschule (Gräsel, 1997) ebenso. Aber da weder die Forschung noch die Anwendung im Fach Psychologie erfolgen, kann auch dies nicht als Fachdidaktik bezeichnet werden. Es ist eher eine allgemeine (Hochschul-)Didaktik, die von Psychologen zwar erforscht, aber kaum angewendet wird.

Will man der Fachdidaktik der Psychologie auch im Bereich der Lernarrangements näher kommen, muss man das Fachspezifische berücksichtigen. Aber was bedeutet fachspezifisch in der Psychologie? Die Disziplin lässt sich ja nur schwer über einen Kanon der Inhalte und ebenso wenig über eine einheitliche Forschungsmethodik als Kanon

definieren (Herrmann, 1991). Was ist dann Einheit stiftend? Es könnten die psychologischen Probleme des Unterrichts sein.

Eines davon ist die grosse Ich-Nähe psychologischer Themen. Diese bewirken oft eine Ambivalenz gegenüber der Psychologie: Einerseits ist man sehr neugierig und fasziniert von Mysteriösem, weshalb dies als Unterrichtsrezept kultiviert werden kann (Cialdini, 1999), aber andererseits wird oft ein Hindsight-Bias ausgelöst und Ergebnisse werden als trivial wahrgenommen (Semmer, 1991). Allein die Nähe zwischen psychologischem Thema und Merkmalen der Vermittlungssituation wirkt: Psychologieprüfungen in sozialer Bezugsnormorientierung zu beurteilen wird schwer akzeptiert, wenn man im Unterricht vorher motivationale Vorteile der Individualnorm aufgelistet hat. "Aussenseiterrolle" zu thematisieren und zugleich nicht zu bemerken, dass in der Studierendengruppe solche sind, macht unglaubwürdig. Psychologie ist nie nur Thema, sie findet gleichzeitig statt.

Betroffenheit und der Erfahrungsreichtum im Alltag sowie mangelndes methodisches Wissen lassen rasch wissenschaftliche Aussagen als unplausibel erscheinen ("Ich kenne aber einen Fall, da ist es ganz anders"), so dass beim Handeln unter Druck auf alte Erfahrungen zurückgegriffen wird, kaum auf professionelles Wissen (Wahl, 1991).

Probleme mit der ökologischen Validität reduzieren die Bewährung psychologischer Befunde. Viele Studierende scheitern allein am verwirrenden Fachjargon, der eine Mehrzahl von Lehrerstudierenden abschreckt (Plath, 1998). Wissenschaftlich fundierte Texte in verständlicher Sprache werden kaum geschrieben und psychologische Alltags-theorie als Ratgeberpsychologie massenweise auf den Psychomarkt gestreut (Mandl, 2000), die allerdings auf den zweiten Blick nicht so einfach umsetzbar ist (Oelkers, 1995).

Durch den Aufbau von psychologischem Wissen bei Lehrkräften wird zugleich eine Sensibilisierung der Problemwahrnehmung erreicht und eine grössere Vorsicht in der Handlungsplanung. Dies führt dazu, dass gleichzeitig vergrösserter Handlungsdruck besteht und verunsicherte Handlungsentscheidungen resultieren. Die Psychologie als junge Wissenschaft hat kurze Halbwertszeiten des Wissens. Die daraus folgenden unsicheren Geltungsbereiche von Theorien und Befunden erschweren nicht nur Replikationsstudien, sie torpedieren die ökologische Validität von Grundlagenwissen und die Entwicklung von technologischen Regeln. Man weiss also nie so genau, welches psychologische Wissen eigentlich für welche Anwenderprobleme dienlich ist. Wissenschaftliche Psychologie seriös anzuwenden, verlangt ziemlich viel Ambiguitätstoleranz und Strategien für den Umgang mit Komplexität.

5. Standards und Massstäbe für die Beurteilung

Passend zu den Lernzielen müssen die Aufgabenstellungen und Beurteilungsmassstäbe entwickelt werden. Es besteht eine breite Kultur des Prüfens von Wissen. Aber wie prüft man psychologische Handlungskompetenzen? Wie psychologische Urteilsfähigkeit? Und das bei berufsfeldorientierter Ausbildung? Natürlich nicht mit den Wissen abfragenden Klausuren, sondern mit Leistungsnachweisen, in denen genau jene Kompetenzen herausgefordert werden, die im Lernziel gemeint sind. Dies sind Projektberichte, um das Verständnis psychologischer Forschung zu überprüfen, oder Analysen von Schülerbeobachtungen, um die Urteilskompetenz zu prüfen. Eine Lehrerbildungsdidaktik fehlt noch weitgehend, bisher sind die Mängel der bestehenden Lehrerbildung und die Wegweiser formuliert. Eine Fachdidaktik der Psychologie gibt es erst ansatzweise, und nur fürs Gymnasium mit seinen anderen Zielsetzungen. Der historische Zeitpunkt ist günstig, denn in Reformphasen kann man auch radikale Forderungen stellen, wie beispielsweise die Aufhebung der Zweiphasigkeit der Lehrerbildung als Voraussetzung für berufsfeldorientierte Psychologieausbildung oder die Grundsatzdiskussion, wie sich Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldorientierung überhaupt mit der Einteilung in Bachelor- und Masterstudiengänge vertragen. Alle diese für den Psychologieunterricht typischen Schwierigkeiten verlangen darauf abgestimmte Unterrichtsarrangements. Ein Ansatz ist die neue Vermittlungskultur der Trainings in der Lehrerbildung.

Zum Medieneinsatz in der psychologischen Ausbildung bestehen noch nicht viele Überlegungen. Es gibt aber eine kritische Analyse des psychologischen Films, Erprobungen von neuen Unterrichtsarrangements an der Hochschule. Wenn man bedenkt, dass Lehrmittel materialisierte didaktische Reflexion darstellen, verwundert dieser Mangel kaum.

Allgemeine Hochschuldidaktik genügt nicht, weil sie universitär orientiert ist und dort der Berufsfeldbezug explizit abgelehnt wird. Eine Didaktik der Psychologie für die Lehrerbildung muss berücksichtigen, dass die Psychologie nominell aus den Curricula verschwunden ist, weil Module der Lehrerbildung in der Schweiz kaum mehr systematikorientiert, sondern berufsfeldorientiert benannt werden und Themen interdisziplinär bearbeitet werden sollen, von Dozierenden, die meist einer Disziplin, oft nicht der Psychologie angehören.

Ein Weg dorthin wäre, die Forschung über Lehrerbildung konsequenter zu beachten, mit der Frage, welche Ziele, Inhalte, Unterrichts- und Prüfungsarrangements im Psychologieunterricht mit seinen typischen Voraussetzungen Erfolg versprechend wären. Das Ziel der Entwicklung eines besseren Psychologieunterrichts dürfte auf die Forschung zurückwirken: Es braucht durch pädagogisch-psychologische Forschung abgestützte präzise Beschreibungen von "optimalen" Kompetenzen von Lehrpersonen. Das

wären Ziele der Lehrerbildung, an denen sich jede Entwicklung der psychologischen Ausbildung zu orientieren hat. Weiter sollten vermehrt "situiert" neue Unterrichtsmodelle evaluiert werden, z.B. Trainings in der Lehrerbildung mit Persönlichkeitstests (Krause, 2003). Hier werden Ergebnisse der psychologischen Forschung für die Entwicklung von Psychologieunterricht genutzt, wenn auch um den Preis der Insellösung, denn die Frage nach der Integration von Systematikorientierung wird damit gelöst. Dazu braucht es die Nutzung pädagogischer Theoriebildung. Der Blick über die Grenze der Disziplin kann auch noch zu Analogieschlüssen und Anleihen aus der Pädagogik führen, wo es immerhin seit 1999 eine Gesellschaft für die Didaktik der Erziehungswissenschaften gibt und eine Didaktik der Pädagogik für Lehrpersonen angedacht ist (Bertschy, 2004).

Literatur

- Bertschy, B.** (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik*. Bern: Peter Lang.
- Bromme, R.** (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–214). Göttingen: Hogrefe.
- Cialdini, R.** (1999). *What's the best secret device for engaging student interest? Hint: the answer is in the title*. The 21st Annual National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, Florida.
- Gräsel, C.** (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Graudenz, I.** (1996). Wieviel Psychologie braucht die Schule? Fortbildungserfahrungen und -wünsche von Grundschullehrerinnen und -lehrern aus Hessen. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2, S. 53–74). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Havers, N. & Helmke, A.** (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 174–193.
- Herrmann, T.** (1991). Über die Verabsolutierung des Selbstgemachten. Polemisches zur "richtigen Psychologie". In K. Grawe, R. Hänni, N. Semmer & F. Tschan (Hrsg.), *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben* (S. 25–36). Göttingen: Hogrefe.
- Jüttemann, G.** (1983). *Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessene Forschungspraxis*. Weinheim: Beltz.
- Knopf, H. & Gallschütz, C.** (2001). Zur Vermittlung fachdidaktischer Ansätze in der Ausbildung von Psychologielehrerinnen- und -lehrern fürs Gymnasium. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation III*. (Band 6, S. 219–236). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Langfeldt, H. P.** (1998). Die Pädagogische Psychologie ist eine Wissenschaft mit gesellschaftlichem Bedarf. *Psychologische Rundschau*, 49 (2), 90.
- Langfeldt, H. P., Brunstein, J. & Kohlmann, C. W.** (2000). *Bericht der Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie "Psychologie in den Lehramtsstudiengängen"*. Schwäbisch-Gmünd: Psychdidac.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Hogrefe.
- Matlin, M. W.** (1997). Distilling Psychology Into 700 Pages: Some Goals for Writing an Introductory Psychology Textbook. In R. J. Sternberg (Ed.), *Teaching Introductory Psychology – survival tips from the Experts* (pp. 73–90). Washington DC: American Psychological Association APA.
- Oelkers, J.** (1995). *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.

- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Plath, I. (1996). Pädagogische Psychologie in Ausbildung und Beruf aus der Sicht von Lehrkräften. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Plath, I. (1998). Rezeption pädagogisch-psychologischer Fachliteratur und der Umgang mit Wissen: Vernachlässigte Aspekte der Lehre? In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I. Konzepte, Erfahrungsbericht und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort, und Weiterbildung* (S. 215–230). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U. (1998). Mein Schulpatenkind – Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6 (3), 439–446.
- Ruthemann, U. (2000). Psychologieunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Probleme und Lösungsansätze. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 257–276). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U. (2001). Trainingselemente im Lehramtsstudium vernetzen: fächerverbindende und problemorientierte Ausbildung in Gesprächsführung. *Grundschule* (9), 36–40.
- Sämmer, G., Hofer, M. & Paffrath, G. (1996). Zur Lage des Psychologieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, 4, 7–11.
- Schoenpflug, W. (1998). Filme für den Psychologieunterricht. Kritischer Bericht über eine Filmproduktion im Rahmen des Telekollegs II -Studiengang Psychologie der Freien Universität Berlin. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I. Konzepte Erfahrungsbericht und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 187–196). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Semmer, N. & Tschan, F. (1991) "Und dafür habt ihr so lange geforscht?" Zum Problem der Trivialität in der Psychologie. In K. Grawe, R. Hänni, N. Semmer & F. Tschan (Hrsg.), *Über die richtige Art, Psychologie zu betreiben* (S. 151–166). Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N. (1998). Mythos Praxis – Anmerkungen eines Arbeitspsychologen zum Studium sogenannt "angewandter" psychologischer Fächer. *Psychologische Rundschau*, 49 (4), 197–205.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1997). *Teaching Introductory Psychology – survival tips from the Experts*. Washington DC: American Psychological Association APA.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tettenborn, A. (1999). *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Wenn StudentInnen selbst bestimmt lernen sollen*. 7. Tagung Pädagogische Psychologie, Freiburg, Schweiz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschul Lehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zutavern, M. (2001). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern*. St. Gallen. Dissertation.

Autorin

Ursula Ruthemann, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Mühlenplatz 9, 6004 Luzern, ursula.ruthemann@phz.ch

Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden in der Schweiz

Peter Bonati

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) genügt erst, wenn ihre Dozierenden wissenschaftlich ausgebildet werden und selbst in Forschung und Entwicklung (F&E) mitarbeiten. Trotz der Errichtung Pädagogischer Hochschulen (PH) sind diese Voraussetzungen in der Schweiz für die Fachdidaktik noch nicht erfüllt. Der Verfasser entwirft eine künftige Ausbildung der Fachdidaktikdozierenden, indem er einleitend Ausgangslage und Handlungsbedarf darlegt und im Hauptteil die Ausbildungswege, -inhalte und -einrichtungen in zwei Varianten umreißt.

Im Musical "Anatevka" ist es Tevjes Sorge, seine fünf Töchter gut zu verheiraten. Der Fachdidaktik in der Schweiz ergeht es wie seiner letzten Tochter. Während alle anderen erziehungswissenschaftlichen Fächer mit einer akademischen Disziplin liiert sind, welche auch die Ausbildung der Dozierenden besorgt, ist die Fachdidaktik noch immer ledig. Der vorliegende Beitrag sucht nach Wegen, wie Fachdidaktikdozierende besser ausgebildet werden können, und erörtert zu diesem Zweck die folgenden Fragen:

- Wie ist die Ausgangslage und welcher Handlungsbedarf ergibt sich daraus? (Abschnitt 1)
- Welche Ausbildungswege, -inhalte und -institutionen sind bei einem *Vollausbau* zu entwickeln? (Abschnitt 2)
- Welcher Mindestausbau ist in einer *Übergangslösung* anzustreben? (Abschnitt 3)

Da auf die Schweiz bezogene empirische Arbeiten zu diesen Fragen fehlen, hat der Beitrag explorativen Charakter. Der Verfasser wertet *Schlüsseldokumente* neueren Datums aus und befragt fünf *Sachverständige* mit guter Kenntnis von Bildungswesen und Fachdidaktik (Nennung vor dem Literaturverzeichnis). Sie haben in Einzelgesprächen Auskunft auf einen Fragenkatalog gegeben, der beim Verfasser eingesehen werden kann.

1. Ausgangslage und Handlungsbedarf

Für eine gute LLB sind zwei Voraussetzungen besonders wichtig. Es sollen wissenschaftlich ausgebildete Dozierende unterrichten, welche ihr Fach auch studiert haben, und ihr Unterricht soll sich auf F&E stützen. Im Gegensatz zu den anderen Disziplinen in der LLB - Fachausbildung, Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Soziologie - erfüllt die Fachdidaktik diese beiden Voraussetzungen, welche sich gegenseitig bedingen, noch nicht. Der Mangel bestand schon in der seminaristischen LLB. Bis auf einige Fachdidaktiken, welche sich an der Universität Genf studieren lassen, müssen die

Dozierenden ihre Fähigkeiten weit gehend autodidaktisch oder im Ausland erwerben. Dass sie gleichwohl Gutes leisten, ist unbestritten, aber kein Argument gegen die Professionalisierung. In der Deutschschweiz hat sich die Lage noch verschlechtert, seit das einzige grundständige Fachdidaktikstudium im Rahmen der Ausbildung von "Lehrern und Sachverständigen für Erziehungs- und Bildungswissenschaften" (LSEB) an der Universität Bern aufgehoben worden ist. Die in den letzten Jahren erfolgte Gründung der PH hat den Mangel keineswegs beseitigt; diese übernahmen in der Regel einfach die Fachdidaktiklehrpersonen der alten Seminare. Einen Fortschritt stellt immerhin das wachsende Weiterbildungsangebot dar, ohne jedoch alle Fächer abzudecken. Ebenso liegt die F&E in Fachdidaktik gegenüber den anderen LLB-Disziplinen im Rückstand. Sie ist auf wenige Felder und Personen beschränkt; auch wenn diese beachtliche Ergebnisse hervorbringen, so sind die Unterschiede von Fach zu Fach in Umfang und Güte gross und es tun sich gesamthaft erhebliche Lücken auf. Sie betreffen sowohl die Grundlagen- und angewandte Forschung als auch die Entwicklung.

Der *Handlungsbedarf* stellt sich so dar: Fachdidaktikdozierende sollen eine bessere Ausbildung erhalten; einzurichten ist vor allem eine Grundausbildung in Fachdidaktik, und zu institutionalisieren sind die heute zufälligen Promotions- und Habilitationsmöglichkeiten. Notwendig dazu sind Fachdidaktiken als Hochschuldisziplinen, welche die fachdidaktische Grundaufgabe, zwischen den "Sachen" und den "lernenden Menschen" (Sieber, 1998, S. 360) zu vermitteln, wissenschaftlich angehen, ohne des Praxisbezugs zu entbehren. Eine Zusammenarbeit von Universitäten bzw. ETH und PH liegt auf der Hand. Denn soll die Grundausbildung das Niveau der anderen LLB-Disziplinen erreichen, so gehört sie an die Universität, mit Lehrstühlen, welche auch Promotion und Habilitation gewährleisten. Andererseits sind die PH und die universitäre LLB zu beteiligen, damit der Berufsbezug gewahrt bleibt. Beide Seiten müssten auch am erforderlichen *Weiterausbau von F&E* mitwirken.

Die Zeit für diesen Schritt ist reif, wird doch das Erfordernis seit längerem diskutiert und ist grundsätzlich unbestritten. Anstösse gaben neben gelegentlichen Tagungen vor allem der Bericht "Lehrerbildung von Morgen" in der zweiten Hälfte der 70er-Jahre und die "Beiträge zur Lehrerbildung" (BzL), die seit ihrer Gründung 1982 über Ausbildung und Forschung in Fachdidaktik berichten. Weitere Studien wurden von der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) oder aus dem Umfeld veranlasst: 1990 erschien "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" (Aus- und Fortbildung, 1990), 1997 die "Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz" (Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen und Lehrerbildung, Fachkommission Fachdidaktik, 1997) und schliesslich 2001 die Weg weisenden "Empfehlungen zur Fachdidaktik in der Schweiz" (Schlussbericht Spurgruppe, 2001); letztere formulieren Standards und Themen für eine grundständige Ausbildung, entwerfen zwei verschiedene "Profile" (universitäre Ausbildungsgänge) für "Fachleute der Fachdidaktik" (S. 12) samt Promotionsmöglichkeiten und empfehlen ein vierjähriges Forschungsprogramm im Umfang von 12 Millionen Franken. Schliesslich steckt die Schrift "Stand der Reform der Leh-

rerinnen- und Lehrerbildung und des Aufbaus der Pädagogischen Hochschulen" (EDK Generalsekretariat, 2003) das institutionelle Umfeld ab, welches eine Professionalisierung zu berücksichtigen hätte. Gegenwärtig bespricht das Generalsekretariat der EDK den Ausbau der Fachdidaktik mit der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten und mit der Schweizerischen Konferenz der Pädagogischen Hochschulen; ein entsprechendes Projekt ist lanciert (ebd., S. 11).

Von Vorteil ist weiter, dass schon seit geraumer Zeit *Zentren für Weiterbildung und F&E* bestehen. Vor der Gründung der PH waren sie fast ausschliesslich an Universitäten bzw. der ETH zu finden. Neben den Genfer Lehrstühlen sind die folgenden Zentren zu erwähnen:

- Universität St. Gallen: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik mit F&E und Weiterbildung
- Universität Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik (Abteilung Fachdidaktik) mit Nachdiplomstudium für verschiedene Fachdidaktiken sowie F&E. - Abteilung für das Höhere Lehramt sowie Institut für Sport und Sportwissenschaft mit F&E und Weiterbildungsangebot. - Institut für Praktische Theologie: Studium, Weiterbildung und F&E in Religionspädagogik.
- Zürich: Höheres Lehramt Mittelschulen (Universität) sowie Institut für Verhaltenswissenschaften und Departement Mathematik (beide ETH): F&E und Weiterbildung. Die Arbeit aufgenommen hat ein von Universität, ETHZ und PH Zürich getragenes "Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik".
- Universität Freiburg mit Kurs für Fremdsprachendidaktik
- "Responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire": Weiterbildung von Lehrpersonen der entsprechenden Landesteile zu Allgemein- und Fachdidaktikdozierenden.

Trotz dieser Bemühungen fehlt in der Deutschschweiz eine Grundausbildung auch nur ansatzweise. Wesentlich vergrössert hat sich das Potenzial jedoch seit 2001 durch die Arbeitsgruppen, Publikationen und Weiterbildungsmöglichkeiten, welche an den PH entstanden sind. Ab und zu entstehen fachdidaktische Dissertationen und Habilitationen, ihre Zahl ist jedoch nach wie vor gering und die Genese zufällig.

Bedarf in Zahlen: In einer früheren Studie kam der Verfasser auf ca. 1500 in der LLB tätige Fachdidaktikdozierende, eingerechnet die in der Ausbildung von Berufsschullehrpersonen beschäftigten (Bonati, 1999, S. 26). Da die Tertiarisierung der LLB mutmasslich einen leichten Ausbau der Fachdidaktiken nach sich ziehen wird, dürfte die Zahl um ca. 15 % auf etwas über 1700 Personen steigen. Zählt man die Fachdidaktik-Dozierenden an Ausbildungsstätten für schulische Heilpädagogik dazu (15–20 Personen), so ergeben sich ca. 1750. Rechnen wir weitere 10 Prozent für Absolvierende eines Fachdidaktik-Studiums mit Berufstätigkeit *ausserhalb* der LLB, z.B. in der Bildungsverwaltung, hinzu, so könnte der Bedarf in der Schweiz gesamthaft bei ca. 1900 Personen liegen. Allein diese nicht allzu grosse Zahl macht es sinnvoll, *gemeinsame*

Qualifizierungsangebote für alle Fachdidaktikdozierenden einzurichten, seien sie nun in der klassischen LLB, in der Ausbildung von Berufsschullehrpersonen oder in der schulischen Heilpädagogik tätig.

Bedarf bezogen auf die einzelnen Fachdidaktiken: So überschaubar der Bedarf an Dozierenden ist, so breit fächert sich derjenige nach Richtungen auf, werden doch in der gesamten LLB von der Biologiedidaktik bis zur Wirtschaftsdidaktik nicht weniger als 34 verschiedene Fachdidaktiken unterrichtet. Der Verfasser hat dazu kürzlich eine Erhebung angestellt (Ergebnisse auf Anfrage einsehbar). Diese Vielzahl macht es sinnvoll, in der Dozierendenausbildung die Fachdidaktiken inhaltlich in geeigneter Weise zusammenzufassen. Näheres siehe Abschnitt 2.2.

2. Das Ausbildungsangebot im Vollausbau

In diesem Abschnitt wird ein Ausbildungsangebot nach den Regeln der Kunst skizziert, ähnlich, wie es beispielsweise in Deutschland besteht. "Vollausbau" meint, dass Lehrstühle für Fachdidaktik einzurichten sind, nicht für jede Fachdidaktik einzeln, sondern bereichsweise für mehrere verwandte gemeinsam. Erst Lehrstühle ermöglichen das Durchlaufen eines grundständigen Studiums in Fachdidaktik, erzeugen Dissertationen und Habilitationen in Fachdidaktik und sind in der Lage, F&E auf eine breitere Grundlage zu stellen. Nur Lehrstühle verschaffen schliesslich der Fachdidaktik das erforderliche Ansehen im Kontext der Universität. Damit wird keineswegs einem Abheben der Fachdidaktiken von ihrem wichtigsten Bezugsfeld, LLB und Schule, das Wort geredet; im Gegenteil, sowohl in den einzelnen Studiengängen als auch in F&E sollen die Universitäten bzw. die ETH, wo die Lehrstühle angesiedelt sind, mit den LLB-Institutionen, namentlich den PH, zusammenarbeiten.

2.1 Ausbildungswege und -abschlüsse

Nach Meinung der Sachverständigen und der Literatur (Deutscher Wissenschaftsrat, 2001; EDK, Ausschuss Lehrerbildung, 2001; Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften, 1998) empfehlen sich für einen Vollausbau fünf Ausbildungswege:

(1) Masterstudium in Fachdidaktik

Die Studierenden erwerben in der Regel den Bachelor in der Bezugswissenschaft (z.B. Germanistik, Chemie, Sport). Dieser Erstabschluss ist auch in Erziehungswissenschaft möglich, mit bezugswissenschaftlichen Nachleistungen in der Masterphase. Der Entscheid für die Fachdidaktik fällt so erst nach dem Bachelor, was vorteilhaft ist, weil sie eher ein Gebiet für fortgeschrittene Studierende ist. Die Masterstufe umfasst Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt in Fachdidaktik sowie die Bezugswissenschaft(en) und führt zum *Master in Fachdidaktik*. Wie schon im Schlussbericht Spurguppe (2001) vorgezeichnet und von den Sachverständigen bestätigt, bieten sich für das Mas-

terstudium inkl. Bachelorstufe stichwortartig die folgenden *Ausbildungsinhalte* an: bezugswissenschaftliche Grundlagen; Epistemologie der unterrichteten Fächer; Gebiete und Bedingungen des Schulfachs; Lernstrategien; Gestaltung von Unterrichts- und Lernsituationen; erziehungswissenschaftliche Zugänge zu erzieherischen Phänomenen (z.B. soziale Barrieren, Lernstörungen); fachbezogene Informations- und Kommunikationstechnologien; Zusammenhang der Fachdidaktik mit grösseren Bereichsdidaktiken (z.B. Didaktik der Sprachen) und Vernetzung mit anderen Fachdidaktiken (z.B. Deutsch als Erstsprache mit Deutsch als Zweitsprache, Sprachdidaktiken untereinander); Schul- und Unterrichtsentwicklung; geschichtliche Dimension der Fachdidaktik; internationale Entwicklungen der Fachdidaktik. Das *Studienfach* wird nach der betreffenden Fachdidaktik benannt, z.B. "Deutschdidaktik" oder "Chemiedidaktik". Das Masterstudium ist modular aufgebaut (Wissenschaftsrat, 2001, S. 36) und so auch für Weiter- und Fortbildung nutzbar.

(2) Promotion

Masters in Fachdidaktik und Masters in der Bezugswissenschaft können ein *Doktorat in Fachdidaktik* erwerben. Die Studiengebiete umfassen Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Fachdidaktik und die Bezugswissenschaft(en), je nach Vorbildung in unterschiedlicher Gewichtung. Weitere Tracks sind zu prüfen. Masterstudium und Promotion berücksichtigen unterschiedliche Berufsfelder. Während der Master vorrangig dazu befähigt, Fachdidaktik in der LLB erteilen und an F&E mitwirken zu können (Schlussbericht Spurgruppe, 2001, S. 13), ist das Doktorat eher Voraussetzung für leitende Aufgaben in der LLB und im weiteren Bildungswesen.

(3) Habilitation

Im Interesse einer ausreichenden Rekrutierung soll die Habilitation sowohl Promovierten in Fachdidaktik als auch solchen in Erziehungswissenschaft bzw. in der Bezugswissenschaft offen stehen. Fehlt Schulerfahrung, so ist sie in angemessenem Umfang vor der Habilitation zu erwerben, damit ein Grundverständnis für das primäre Bezugsfeld gewährleistet ist.

(4) Weiterbildung von Lehrpersonen zu Fachdidaktikdozierenden

Die Weiterbildung führt Lehrpersonen aller Stufen zu einem *Nachdiplom-Master in Fachdidaktik* und befähigt auch sie, Fachdidaktik an PH und in der universitären LLB unterrichten zu können. Diesen 'zweiten Weg' braucht es besonders, solange keine Masters bereit stehen, aber auch grundsätzlich für 'Spätberufene'. In Anbetracht des geringeren Umfangs und des unterschiedlichen Zielpublikums treten epistemologische Fragen, Grundlagen, historische Betrachtungen sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung zurück zu Gunsten neuerer Themen, Theorien und Methoden, empirisch gesicherter Ergebnisse der Unterrichtsforschung und der Anwendung fachdidaktischer Erkenntnisse im Unterricht. Das Angebot orientiert sich mit Vorteil an den Erfahrungen der Universität Bern. Ihr seit 1997 angebotenes *Nachdiplomstudium Fachdidaktik*

umfasst in einem zweijährigen teilzeitlichen Studiengang 450 Lektionen, eine Diplomarbeit und eine Schlussprüfung bei einer durchschnittlichen Arbeitsbelastung von 20% (NDS Fachdidaktik Mathematik, o.J., S. 4).

(5) Fortbildung von amtierenden Fachdidaktikdozierenden

Dozierende im Amt nutzen zur Fortbildung vor allem Module der Weiterbildung. Daneben stehen ihnen auch rein bezugswissenschaftliche und rein erziehungswissenschaftliche Angebote zur Verfügung. Der Abschluss wird in einem Zertifikat bescheinigt. In Weiterbildung und Fortbildung ist der Bezug zu derjenigen LLB-Stufe wichtig, auf der die Teilnehmenden tätig sind.

Nachwuchsförderung: In Übereinstimmung mit KVFF, 1988, und den Sachverständigen sind jüngere Lehrpersonen *freizustellen*, damit sie promovieren können. Je nach Vorbildung erbringen sie fachwissenschaftliche und andere Nachleistungen, um Gleichwertigkeit zum Master zu erlangen. Ebenso sind Freistellungen für die Habilitation zu gewähren.

2.2 Ausbildungsinstitutionen

Der deutsche Wissenschaftsrat erörtert zwei Möglichkeiten der institutionellen Zuordnung der Fachdidaktiken an der Universität. In der einen werden sie zusammen mit der Erziehungswissenschaft in dieselbe Fakultät eingegliedert. Die Vorteile liegen in der Wissenschaftlichkeit und Forschungsnähe, die Nachteile in der schwachen Verbindung zu den Bezugswissenschaften und der Ferne zur LLB. Die Alternative ist die 1:1-Zuordnung der Fachdidaktiken zu ihren Bezugswissenschaften mit dem Vorteil des soliden Fachbezugs und dem Nachteil des nur losen Kontakts der Fachdidaktiken untereinander und ihrer wiederum schwachen Bindung an die LLB (Wissenschaftsrat, 2001, S. 8-10). Wir schlagen im Folgenden eine Organisation vor, welche den schweizerischen Gegebenheiten Rechnung trägt und die Vorteile der beiden Möglichkeiten vereint, und unterscheiden dabei zwei Ebenen, den Fachdidaktikbereich und das Fachdidaktikzentrum.

Erste Ebene: In einem ersten Schritt sind nach dem Beispiel der Universität Genf verwandte Fachdidaktiken zu *Fachdidaktikbereichen* zusammenzufassen. Die darin vertretenen Fachdidaktiken arbeiten mit der Erziehungswissenschaft, den Bezugswissenschaften und der LLB zusammen. Das Kriterium für ihren Zusammenschluss ist die wissenschaftslogische, inhaltliche und methodische Ähnlichkeit unter den Fachdidaktiken, wobei jedwede Gruppierung einen Kompromiss darstellt. Unter diesem Gesichtspunkt bieten sich elf Fachdidaktikbereiche an. Sie erscheinen in der folgenden Übersicht *kursiv*, darunter in Standardschrift die zugeordneten Fachdidaktiken (vgl. Abb. 1).

Fachdidaktikbereiche

(1) Didaktik der Erstsprache

Deutsch- oder Französischdidaktik je nach Sprachregion

(2) Fremdsprachendidaktik

Deutsch-, Englisch-, Französischdidaktik, Fremdsprachendidaktik in der Berufsbildung, Italienisch-, Latein- und Griechisch-, Russisch-, Spanischdidaktik

(3) Didaktik der Erziehungswissenschaften und der Religion

Pädagogik-, Philosophie-, Psychologiedidaktik, Religions- und Ethikdidaktik

(4) Didaktik der Geschichte und der Geographie

Geographie-, Geschichtsdidaktik

(5) Didaktik der Mathematik und der IT

Informatik / NIKT-Didaktik, Mathematikdidaktik

(6) Didaktik der Naturwissenschaften

Biologie-, Chemiedidaktik, Didaktik der Naturwissenschaften in der Berufsbildung, Physikdidaktik

(7) Didaktik von Wirtschaft, Recht und Politik

Politik-, Rechts-, Wirtschaftsdidaktik

(8) Ästhetische Bildung

Didaktik Bildnerisches Gestalten und Kunst, Musikdidaktik, Didaktik der Musik-, Rhythmik- und Bewegungserziehung

(9) Sportdidaktik

Sportdidaktik

(10) Berufsbildung

Didaktik des allgemein bildenden Unterrichts, Fachkundendidaktik (mit Berücksichtigung der verschiedenen Berufsrichtungen)

(11) Didaktik der Heilpädagogik

Heilpädagogik-, Logopädie-, Psychomotoriktherapiedidaktik

Abbildung 1: Fachdidaktikbereiche

Die Fachdidaktikbereiche sind die *Ausbildungseinheiten* und bieten die fünf dargelegten Ausbildungswege an. Weiter fördern sie den Nachwuchs, erbringen Dienstleistungen und beteiligen sich an F&E. Jeder Fachdidaktikbereich ist mit einem Lehrstuhl ausgestattet. An den Fachdidaktikbereichen beteiligen sich mindestens je eine Universität und eine LLB-Einrichtung; ihre Beziehungen untereinander lassen sich über Joint Ventures regeln. Die *Universität* bürgt mit den akademischen Rechten und dem wissenschaftlichen Personal für anerkannte Abschlüsse (Master, Doktorat, Habilitation). Die erziehungswissenschaftlichen und die bezugswissenschaftlichen Ausbildungsteile werden von den entsprechenden Universitätsinstituten beigesteuert. Die *LLB-Institution* (PH oder universitäre LLB) bringt die praxisbezogenen fachdidaktischen Ausbildungsteile ein. Im Interesse der Studierenden ist ein Fachdidaktikbereich in der Regel an einem bestimmten Hochschulstandort angesiedelt; andernfalls ist die räumliche Einheit über die Mobilität der Dozierenden zu erreichen.

Zweite Ebene: Mehrere Fachdidaktikbereiche bilden ein *Fachdidaktikzentrum*, z.B. "Zentrum für die Didaktik der Naturwissenschaften" oder "Zentrum für Fremdsprachendidaktik". Es umfasst mindestens eine Universität und eine PH bzw. universitäre LLB-Einrichtung. Das Fachdidaktikzentrum ist die *organisatorische Einheit* mit dem Zweck, Synergie in Ausbildung und F&E sowie in der Nutzung von Einrichtungen und Infrastruktur zu erreichen. Ausnahmsweise kann auch ein grosser Fachdidaktikbereich allein ein Zentrum abgeben. Belegt werden je nachdem ein einziger Hochschulstandort oder mehrere. Die Zusammenarbeit unter den beteiligten Fachdidaktikbereichen ist wiederum in Joint Ventures zu regeln. Vermutlich liessen sich die eingangs genannten, heute schon bestehenden Kompetenzzentren zu einem Teil zu Fachdidaktikbereichen oder -zentren weiterentwickeln. Da die bestehenden Einrichtungen aber insgesamt nicht alle Fachrichtungen abdecken, werden auch *Neugründungen* sowie der Einbezug von Institutionen aus dem benachbarten Ausland erforderlich sein.

Sprachregionale Verteilung: Die *französischsprachige Schweiz* benötigt im Prinzip dieselben elf Fachdidaktikbereiche wie die Deutschschweiz. Diese Eigenständigkeit ist einmal gerechtfertigt, weil sich die Sprachregionen im Bildungswesen sowie im Verständnis von Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft wesentlich unterscheiden. Zudem wäre den Romands der Besuch von Veranstaltungen, welche nur oder vorwiegend in deutscher Sprache stattfinden, schwerlich zuzumuten, und ebenso umgekehrt. In der Westschweiz braucht es jedoch weniger Fachdidaktikzentren als in der Deutschschweiz, weil mit der "Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education" der Universität Genf ein aufnahmefähiges Zentrum bereits besteht. In der *italienischsprachigen Schweiz* erlaubt es die kleine Studierendenzahl allenfalls, dass die Weiter- und Fortbildung zum Teil 'daheim' stattfinden kann, während das Masterstudium auswärts zu besuchen ist. Somit ergäben sich vier bis fünf Fachdidaktikzentren in der Deutschschweiz und zwei bis drei in der Westschweiz. Für die *Fremdsprachendidaktik* genügt möglicherweise wegen der Affinität unter den einzelnen Didaktiken landesweit ein einziges Zentrum.

Aufbau und Trägerschaft: In einer ersten Phase wären die Fachdidaktikbereiche auszu-schreiben und die Zuteilung einem zu bezeichnenden Organ zu übertragen. Bei entsprechender Ressourcenlage ist auch eine Vergabe ohne Ausschreibung sinnvoll. In einer zweiten Phase sind die Fachdidaktikzentren zu bilden. Damit ist absehbar, dass die hier entworfene Professionalisierung der Fachdidaktik zur nationalen Aufgabe wird. So sieht es auch der Schlussbericht Spurgruppe (2001): "Die EDK, in Kooperation mit dem Bundesamt für Bildung und Wissenschaft und allenfalls weiteren Instanzen, sucht nach geeigneten Wegen zum Aufbau eines gesamtschweizerisch koordinierten Netzes von Fachdidaktikeinrichtungen an Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen" (S. 18). Es braucht die Steuerung und Koordination durch eine übergeordnete Trägerschaft schon deshalb, weil es zu viele verschiedene Fachdidaktiken und zu wenig Studierende gibt, als dass kleinräumige Lösungen tauglich wären. Für ein gesamtschweizerisch abgestimmtes Vorgehen spricht auch der erhebliche Finanzbedarf. Wie vom Schlussbericht Spurgruppe (2001) angeregt, kommt als Trägerschaft am ehesten ein Verbund von EDK, Bundesämtern, Universitäten und PH in Frage. Der Trägerschaft fallen strategische Aufgaben zu wie die Schaffung von Rechtsgrundlagen und die Finanzierung, aber auch operative, indem die Rekrutierung der Institutionen zu planen sowie Aufsicht und Koordination auszuüben sind. Die Geschäftsbeziehungen zwischen Trägerschaft und Fachdidaktikzentren lassen sich über Leistungsvereinbarungen regeln.

3. Übergangslösung

Ob Tevjes letzter Tochter eine so gute Partie vergönnt sein wird? Verdient hätte sie es, denn mit Blick auf die erwünschte Qualität wäre es wahrhaftig kein Luxus, die Fachdidaktikdozierenden als zahlenmässig grösste Gruppe der Lehrenden in der LLB auf gleichem Niveau auszubilden wie ihre Kolleginnen und Kollegen, welche die sonstigen Erziehungswissenschaften oder die Fachausbildung unterrichten. Doch genoss die Ausbildung der Fachdidaktiker bei der Errichtung der PH leider keine Priorität. Vergessen ging sie zwar nicht, dies belegen gerade die Initiativen der EDK. Aber das Erfordernis konnte sich bisher nicht durchsetzen, vielleicht gerade, weil es kantonale und regionale Grenzen sprengt. Vielmehr wachsen in grosser Zahl Institute, Dienstleistungsangebote und Forschungsvorhaben, welche sich vom Grundauftrag der PH, Lehrpersonen auszubilden, zuweilen recht weit entfernen. Verglichen damit liegt die Professionalisierung der Fachdidaktik sehr wohl auf der Achse der LLB. Mittlerweile herrscht auch Ernüchterung, was die Finanzen betrifft, und es ist fraglich, ob in der gegenwärtigen Lage andere Entwicklungsprioritäten, als sie durch das Spargebot gegeben sind, eine Chance haben. Deshalb ist eine Übergangslösung in Betracht zu ziehen, welche sich den jetzigen Rahmenbedingungen beugt, gleichwohl eine minimale Qualität erzeugen kann und den Weg zum späteren Vollausbau offen lässt. Tevjes Tochter wäre dann wenigstens leidlich versorgt. Dies könnten die Vorgaben für die Übergangslösung sein: Auf Lehrstühle als grössten Kostenfaktor wäre zu verzichten; das Gewicht verlagerte sich von den Universitäten zu den PH; der Nachwuchs sowie F&E wären speziell zu fördern. Im

Einzelnen erkennt der Verfasser die folgenden Lösungsansätze:

(1) Ausbildungsgänge

Priorität haben die *Weiterbildung* (mit Nachdiplom-Master) von Lehrpersonen zu Fachdidaktikdozierenden und die *Fortbildung* der amtierenden Dozierenden. Das grundständige Masterstudium ist auf eine spätere Ausbauphase zu verschieben.

(2) Ausbildungsinstitutionen

Die Zusammenfassung der Fachdidaktiken in Fachdidaktikbereiche und -zentren, wie im vorhergehenden Kapitel entwickelt, ist auch für die Übergangslösung sinnvoll. Bei der Wahl der Zentren sind einerseits die bestehenden universitären Angebote, vor allem Genf (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education) und Bern (Nachdiplomstudium Fachdidaktik), einzubeziehen, andererseits die an verschiedenen PH im Entstehen begriffenen Kompetenzkerne. Beim späteren Ausbau zu einem grundständigen Masterstudium könnte der Master je nach Ort der Ausbildung von einer Universität bzw. der ETH oder einer PH verliehen werden.

(3) Promotion und Habilitation

Um die Zufälligkeit etwas auszugleichen, welche der Wegfall von Lehrstühlen nach sich zieht, ist ein *Nachwuchsförderungsprogramm* einzurichten. Es soll einerseits die Universitäten bzw. die ETH animieren, an den bezugswissenschaftlichen Instituten sowie an den Pädagogischen Instituten Promotions- und Habilitationsmöglichkeiten in Fachdidaktik zu schaffen, andererseits geeignete Personen wenigstens für einen Teil ihrer Vorbereitungszeit freistellen.

(4) F&E

Vom Verzicht auf Lehrstühle wird F&E empfindlich berührt. Unerlässlich, um einigermassen Fortschritte zu erzielen, ist deshalb ein *Impulsprogramm*, wie es zuletzt im Schlussbericht Spurguppe (2001) vorgeschlagen worden ist. Dabei sind empirische Forschungsmethoden stärker zu gewichten, damit mehr gesichertes Wissen zur Verfügung steht. Zu pflegen sind drei Felder:

- a) *Aufbau von Wissens- und Lernkompetenzen im betreffenden Schulfach* im Rahmen einer fachbezogenen Lern- und Unterrichtsforschung. Beispiele: PISA-Studien, Untersuchungen zur Wirksamkeit fachdidaktischer Theorien im Unterricht.
- b) *Aufbau überfachlicher Wissens- und Lernkompetenzen*, d.h. fachdidaktische Themen in einem über die Schule hinausgehenden gesellschaftlichen Kontext. Beispiele: Spracherwerb, Leistungsbeurteilung, ästhetische Bildung, Modellbildung in den Naturwissenschaften.
- c) *Entwicklung*, d.h. theoriegestützte Konstruktion und Evaluation von Lehrmitteln, Lernmaterialien und Lernumgebungen, gerade im Fall der Fachdidaktik ein wichtiges Feld. Beispiele: naturwissenschaftliche Leitprogramme der ETHZ, Evaluation von Fremdsprachenlehrmitteln einer bestimmten Schulstufe.

4. Zusammenfassung

Um die Ausbildung der Dozierenden nachhaltig zu verbessern, werden *im Vollausbau* Fachdidaktiken als akademische Disziplinen eingeführt und dabei bestehende Kompetenzzentren berücksichtigt. Zu schaffen sind *fünf Ausbildungswege (mit entsprechenden Abschlüssen)*:

- (1) Masterstudium (in der Regel Bachelor in der Bezugswissenschaft und Master in Fachdidaktik)
- (2) Promotion (Doktorat in Fachdidaktik)
- (3) Habilitationsmöglichkeiten
- (4) Weiterbildung von Lehrpersonen zu Fachdidaktikdozierenden (Nachdiplom-Master in Fachdidaktik)
- (5) Fortbildung der amtierenden Fachdidaktikdozierenden (Zertifikat)

Master- und Promotionsstudium sind Stufen übergreifend angelegt, enthalten jedoch gewisse Stufenanteile. Weiter- und Fortbildung berücksichtigen die Schulstufen stärker. Zum Zweck der Nachwuchsförderung sind jüngere Lehrpersonen freizustellen, damit sie – je nach Vorbildung mit unterschiedlichen Anforderungen – das Doktorat erwerben können, ebenso promovierte Lehrpersonen zur Erlangung der Habilitation. Verwandte Fachdidaktiken werden an einem bestimmten Hochschulort zu einem Fachdidaktikbereich zusammengefasst, welcher mit einem Lehrstuhl ausgestattet ist. Die Fachdidaktikbereiche sind die eigentliche Ausbildungseinheit, stellen Nachwuchsförderung und Dienstleistungen sicher und beteiligen sich an F&E. An einem Fachdidaktikbereich partizipieren wenn immer möglich eine Universität und eine PH bzw. ein universitäres LLB-Institut. In der Regel werden Fachdidaktikbereiche ausgeschrieben. Mehrere Fachdidaktikbereiche bilden ein Fachdidaktikzentrum. In der Deutschschweiz sind es deren vier bis fünf, in der französischsprachigen Schweiz zwei bis drei. Wegen der geringen Zahl besuchen Studierende aus der italienischsprachigen Schweiz die grundständige Ausbildung auswärts, die Weiter- und Fortbildung hingegen teilweise im Sprachgebiet selbst. Während der *Übergangslösung* wird vorläufig auf Lehrstühle und deshalb auch auf das grundständige Masterstudium verzichtet. Vorrang genießt der landesweite Aufbau eines Weiterbildungs- und Fortbildungsangebotes im Rahmen bestehender universitärer Zentren und entstehender Zentren an PH. Die Nachteile einer Lösung ohne Lehrstühle sollen wenigstens teilweise ausgeglichen werden durch ein Nachwuchsförderungsprogramm, welches geeigneten Personen die Promotion bzw. Habilitation in Fachdidaktik ermöglicht, und ein F&E-Impulsprogramm, welches stärker empirische Forschungsmethoden begünstigt und die Entwicklung im Sinne der wissenschaftlichen Konstruktion und Evaluation von Lehrmitteln, Lernmaterialien und Lernumgebungen gleichrangig fördert. Sei die Lösung nun grosszügig oder bescheiden, ist zwecks Aufbau, Koordination und Erhaltung der Strukturen eine gesamtschweizerische Trägerschaft zu schaffen.

Trotz langjähriger Bemühungen ist der Ausbau der Fachdidaktik noch immer hängig. Das Geschäft ist schwierig, weil Prioritäten in der Entwicklung der LLB neu festzulegen sind, es beträchtlicher finanzieller Mittel bedarf und die Zuständigkeiten nicht auf der Hand liegen. Ob der Durchbruch diesmal gelingt, ist unsicher, doch sind die Aussichten wegen der jüngsten Initiativen besser als auch schon. Behalten wir dabei stets den Zweck des Ausbaus im Auge: Die bessere Ausbildung der Fachdidaktikdozierenden und eine etablierte F&E sollen letztlich dem Schulunterricht und der LLB zu Gute kommen. Dann wäre auch Tevjes letzte Tochter unter der Haube.

Sachverständige

Der Verfasser dankt folgenden Personen für mündliche Interviews:

- Prof. Dr. Hans Badertscher, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern, Direktor der Abteilung Fachdidaktik
- Prof. Dr. Aldo Dalla Piazza, Recteur, Gymnase français Bienne
- Prof. em. Dr. Dres. h.c. Rolf Dubs, Universität St. Gallen
- Prof. Dr. Peter Sieber, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektor Forschung und Innovation
- Prof. Dr. Willy Stadelmann, Direktor Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern

Literatur

Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern (2002). *Studienplan für die erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung*. <http://www.ahl.unibe.ch/> → "Studieninfo" → "Grundinformationen" → "Studienplan". [Quelle für vom Verfasser erhobene Liste der Fachdidaktiken]

Arber, S. (2004). "Forschung ist wirklich ein harter Job." *NZZ am Sonntag*, 11. Januar 2004, S. 59.

Bonati, P. (1999). *Gutachten über die Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ) Luzern*. Im Auftrag der EDK. Mitarbeiterin: Helen Lehmann. Bern. [Typoskript, zu beziehen beim Verfasser]

Deutscher Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin: 16.11.2001. (Drs. 5065/01).

Dubs, R. (2003). *Persönliche Stellungnahme zum Bericht der Expertengruppe Art. 48 nBBG: Die Positionierung des Instituts für Berufsbildung im schweizerischen Hochschulsystem*. [unveröffentlichtes Typoskript; Herbst 2003]

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker*. Dossier 15A. Bern.

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2001). *Zukünftige Entwicklung der Fachdidaktik in der Schweiz. Kurzbericht und Beschlüsse* [Vorstand]. Bern: 8. November 2001.

EDK, Ausschuss Lehrerbildung (2001). *'Spurgruppe Fachdidaktik': Empfehlungen zur Fachdidaktik in der Schweiz*. Schlussbericht. Bern: EDK.

EDK Generalsekretariat (2003). *Stand der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und des Aufbaus der Pädagogischen Hochschulen. Zwischenbericht zuhanden der Plenarversammlung*. Bern: Generalsekretariat EDK.

- Höheres Lehramt für Berufsschulen der Universität Zürich** (2004): Homepage. http://www.ileb.ch/hlb_2.4.1.htm. [Quelle für vom Verfasser erhobene Liste der Fachdidaktiken]
- Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Fachdidaktik:NDS Fachdidaktik Mathematik** (o.J.). *Universität Bern: Nachdiplomstudium Fachdidaktik Mathematik 2003-2005* (Ausschreibung und Studienführer). Bern.
- Institut für Pädagogik und Schulpädagogik (IPSP) der Universität Bern** (2002). *Studienführer* (3. Aufl.). März 2002. http://www.app.unibe.ch/d/06_studium/downloads/StudFuehrerPaed.pdf
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)**. (Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern** (2004). *Studienpläne für Kindergarten / Primarunterstufe, -oberstufe und Sekundarstufe I*. <http://www.llb-be.ch/index.cfm>. [Quelle für vom Verfasser erhobene Liste der Fachdidaktiken]
- Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg LeFoZeF** (2004). *Leitbild*. Freiburg/Schweiz. http://mediapc08.unifr.ch/erle/pages/Charte_Leitbild.pdf
- Mayring, Ph.** (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Novak, P.** (2004). Pavel Novak, Leiter Diplombildung A am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) Zollikofen: E-Mail an Peter Bonati 8. Januar 2004 betreffend "Fachdidaktiken am SIBP". [Quelle für vom Verfasser erhobene Liste der Fachdidaktiken]
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Regionalinstitut Zollikofen** (2004). *Studieninformationen*. <http://www.edu.sibp.ch/organisation.htm>. [Quelle für vom Verfasser erhobene Liste der Fachdidaktiken]
- Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), Fachkommission Fachdidaktik & WBZ** (1997). *Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz*. 3.12.1997.
- Sieber, P.** (1998). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 353–366.
- Terhart, E.** (2000). Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrberuf*. Opladen: Leske + Budrich.

Autor

Peter Bonati, Prof. Dr. phil., Schul- und Unternehmensberater; ehemals Direktor der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern; Höhweg 9, 3400 Burgdorf, bonati.p@bluewin.ch

Curriculare Normen der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Stefanie Sadler Elmer

Dieser Beitrag diskutiert das Thema curricularer Normen und einige Probleme der musikalischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Gilt die Norm, dass Musik zur Allgemeinbildung gehört, so hat dies Folgen für die Gestaltung der Ausbildung auf allen Ebenen. Es werden wissenschaftsorientierte Grundsätze und praktische Vorgehensweisen vorgeschlagen, die die Beliebigkeit der musikalischen Ausbildung reduzieren und langfristig eine wirksame Qualität der (kulturellen) Allgemeinbildung gewährleisten. Drei innovative Schritte gilt es in der musikpädagogischen Ausbildung einzuleiten: 1. Einbezug von pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen, 2. Bildungsforschung, 3. curriculare Normen.

Ein Gesangslehrer der Dorfschule ist viel wichtiger als der Direktor der Oper in Budapest. Ein schlechter Operndirektor wird bald davon gejagt, aber ein schlechter Lehrer kann dreissig Jahre lang in Tausenden von Kindern die Liebe zur Musik abtöten. (Zoltan Kodaly)

1. Unklare curriculare Normen der musikalischen Ausbildung von Lehrpersonen

In der Diskussion um Bildungsinhalte oder um ein Kerncurriculum für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht es im Wesentlichen darum, Normen zu setzen. Der Begriff der Norm ist eng verwandt mit dem Begriff des Wertes (von Wright, 1994). Der Philosoph Georg H. von Wright (1991) unterscheidet zwischen primären Normen, welche das Verhalten regulieren und welche gewisse Dinge vorschreiben, erlauben oder verbieten, und sekundären Normen, welche aussagen, wie Handlungen vollzogen werden und wie die soziale Praxis aussieht. Diese beiden Arten von Normen sind leicht miteinander zu verwechseln, weil sie in komplizierter Weise zusammenhängen. Ihre Unterscheidung und der Zusammenhang zu Werten bieten jedoch eine Orientierung, deren Nutzen nachfolgend deutlich werden wird.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt es für Normen einen vielseitigen Sprachgebrauch: Es ist die Rede vom (Kern-)Curriculum (z.B. Robinsohn, 1967), von Zielen, von Bildungsidealen und von Standards (z.B. Oser, 1997). Da der Begriff 'Norm' allgemein ist, macht es im Bildungskontext Sinn, von curricularen Normen zu reden. Die Grundfragen sind stets dieselben: Welche Inhalte sind in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der sich wandelnden Gesellschaft wichtig? Wie können Wert- und

Normsetzungen begründet werden? Wie können Ziele erreicht, überprüft und verbessert werden?

Normen sind historisch gewachsen. Sie werden meist dann reflektiert und verändert, wenn eine Anpassung an neue Lebensumstände nötig ist. Anlässe dazu sind meist Reformen oder Konflikte und zudem der Wille, eine Verbesserung herbeizuführen. Der Anlass, die Ziele oder curricularen Normen der musikalischen Allgemeinbildung zu reflektieren, ist die Diskrepanz zwischen den anstehenden oder getroffenen curricula- ren Entscheidungen und dem bisherigen Ausbleiben einer öffentlichen und fachwissen- schaftlichen Debatte. Eine solche Debatte über curriculare Normen ist wünschenswert, denn sie zwingt zu klaren Formulierungen und konsistenten Argumenten, was wiederum dazu beitragen kann, den bis anhin relativ beliebigen Begriffen, Inhalten und Strukturen eine einheitliche Form zu geben. Des Weiteren wäre es wichtig, dass ein interdisziplinäres Gremium von Fachleuten und Betroffenen curriculare Normen für das Fach Musik verhandelt und formuliert und dabei eine hohe Akzeptanz und hohe Verbindlichkeit der Abmachungen anstrebt. Diese Debatten anzuregen, ist das Ziel dieses Beitrags.

Der oben erwähnte enge Zusammenhang zwischen Normen und Werten macht deut- lich, wie mit curricularen Normen umzugehen ist: Es geht nicht um eine wissenschaft- liche Prüfung des Wahrheitsgehalts von Aussagen, und somit nicht um typische Fragen wie: Was ist wahr? Oder: Welche Theorie ist gültig. Die fehlende Wahrheitsprüfung bei Normen bedeutet aber nicht, dass Normen nicht in ihrer Qualität beurteilt werden könnten. Menschenrechte, zivilisatorische und kulturelle Errungenschaften (wie z.B. das Rechtssystem, Kulturtechniken) und ethisch-moralische Konventionen gehören zu den tragenden Pfeilern bei der Reflexion und Beurteilung von Normen im Bildungswes- sen. Musikalische Allgemeinbildung lässt sich als Erhalten von kultureller Errungen- schaft legitimieren. Dies reicht aber nicht aus: Es braucht explizite curriculare Normen, die begründen und aussagen, wie diese Bildung zu gestalten ist, soll es tatsächlich ein Kulturgut sein, das kollektiv gepflegt oder praktiziert wird.

Die von Wright'sche Unterscheidung von primären und sekundären Normen bietet bei der Erarbeitung von curricularen Normen folgende allgemeine Orientierung: Die pri- mären Normen oder Standards sind präskriptiv, d.h., es sind Vorschriften, die einzu- halten mit Sanktionen verbunden sind. Zu den positiven Sanktionen gehört die von der Institution erteilte Berechtigung, den Beruf auszuüben. Zu den negativen Sanktionen gehört die Verweigerung der Berufsanerkennung. Es sind erst die Normen der Berufsausbildung, welche es ermöglichen, begründete Sanktionen vorzunehmen und dadurch Verbindlichkeit glaubwürdig zu realisieren. Dies betrifft die primären Normen in der Form von Vorschriften und Anforderungen. Für die musikalische Allgemeinbildung fehlen bisher solche primären curricularen Normen. Es ist unklar, welche musikali- schen Kompetenzen für die Lehrberechtigung an einer Volksschule notwendig sind.

Der Status der sekundären Normen, die die Art und Weise der Umsetzung betreffen, ist ein anderer. Formulierung und Realisierung von sekundären Normen verlangen hohes und informiertes Engagement von den Ausbilderinnen und Ausbildern sowie von den Studierenden, denn es geht um die gemeinsame Gestaltung der Praxis. Beispielsweise sind Studienleistungen und Prüfungen evaluative Momente, an denen die praktizierte Verbindlichkeit von Normen festgemacht werden kann. Wenn im Fach Musik keine primären curricularen Normen vorhanden sind, ist die Praxis zwangsläufig anomisch, d.h., es gibt keine einheitliche Ordnung, und es herrscht Willkür.

Das konsensuelle Formulieren von Normen, deren Umsetzung und die Evaluation und Optimierung sind ein steter Veränderungsprozess, und dieser ist im Zusammenhang mit den rasanten gesellschaftlichen Veränderungen zu sehen. Dies betrifft nicht nur den Bereich Musik, sondern alle Inhalte der Bildung. Seit den 1990er-Jahren geben Bildungsreformen – die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Anlass zu Veränderungen, und seit jüngster Zeit kommen die enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Studie und fehlende Finanzen hinzu. Unter diesen Umständen muss auf mehreren Ebenen der Konsens zu neuen Ausrichtungen und Wertsetzungen erarbeitet werden.

2. Spannungsfelder des Faches Musik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das Fach Musik hat in diesem neuen Stadium des Aushandlungsprozesses im Bildungswesen einen schwierigen Stand. Ich führe hier vier Problemfelder an:

(1) Beide Hochschulen, jene für Musik (MHS) und jene für Pädagogik (PH), sind zuständig für die musikpädagogische Aus- und Weiterbildung. Eine Kooperation liegt auf der Hand. Unterschiedliche Normen und Werte erschweren es, Konsens bezüglich gemeinsamer Ziele zu finden. Dies betrifft beispielsweise die Frage, ob eine Lehrperson auf der Volksschulstufe eine Generalistin oder eine Spezialistin sein soll. Der heutige Trend geht dahin, das Spezialistentum höher zu bewerten als das Generalistentum. Für beide Positionen gibt es Argumente. Die Spezialisten setzen auf hohe Qualität und auf berufliche Differenzierung. Die Haltung ist: Besser keine Musikerziehung als eine schlechte. Die Generalisten finden, dass Musik zur Allgemeinbildung gehört und daher die Lehrpersonen für alle Stufen der obligatorischen Schulzeit entsprechend ausgebildet sein müssen. Unklar ist das Wichtigste, nämlich die Frage, welche Qualifikation es braucht, um Kinder auf allen Stufen der Volksschule zu unterrichten und um Musik als *kulturellen Bestandteil des Schulalltags* zu pflegen.

(2) Ein Dauerthema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind die finanziellen Aufwendungen für den Instrumentalunterricht, weil dieser meist Einzelunterricht ist. Soll eine zukünftige Lehrperson Klavier spielen können, den Schulgesang mit Gitarre begleiten können, ein Blasinstrument spielen, um vielleicht im Dorf einmal die Leitung

der Blasmusik zu übernehmen? Erneut stellt sich die Frage, wer welche Inhalte für eine Lehrperson als wichtig erachtet. Es gab mehrere Jahrzehnte, da gehörte der Instrumentalunterricht obligatorisch in die Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Er galt als selbstverständlicher Teil der Allgemeinbildung und daher als Norm. Heute jedoch zeichnet sich eine neue Situation ab: Je nach Ausbildungsstätte und der angezielten Schulstufe können zukünftige Lehrpersonen für die Primar- und die Sekundarstufe I Musik als Fach während ihrer Ausbildung völlig umgehen. Die Matura als neue Norm erlaubt es heute, Primar- und Sekundarlehrerin zu werden, ohne ein Lied vorsingen zu können. Die fachwissenschaftliche Diskussion hierzu steht bisher aus, z.B. zu Fragen wie: Welche Vor- und Nachteile werden mit dieser neuen Norm in Kauf genommen? Mit welchen langfristigen Folgen muss gerechnet werden?

(3) Bei der Diskussion um Inhalte und Ziele der Lehrpersonenbildung zeigt sich, dass nicht nur die berufsspezifischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik), sondern auch andere Fächer (Mathematik, Sprache, Hauswirtschaft, u.a.) abhängig von einzelnen Institutionen und Personen und daher relativ beliebig sind (vgl. z.B. Oser & Oelkers, 2001). Der Bereich Musik ist davon nicht ausgenommen. Trotz Lehrplänen gibt es keine einheitlichen Verbindlichkeiten oder Normen für Schulstufen, selbst bei Schulabschluss nicht. Vielleicht sind es noch die Nationalhymne oder ein paar Weihnachtlieder, welche als musikalisch gemeinsam verbindend gelten können. Fehlende Bildung oder fehlende Koordination von Inhalten erschweren es, einen stufenabhängigen und aufbauenden Bildungskanon im Bereich der Musik sicher zu stellen. Die Folgen sind bekannt: Das musikalische Bildungsniveau klappt mit zunehmender Schulstufe auseinander. Dies wird zum Problem an Pädagogischen Hochschulen. Die Koordination der Ausbildungen, etwa in Form von Normen oder Standards, könnte langfristig solchen Problemen entgegen wirken. Voraussetzung ist allerdings, dass diese Standards erstens auf einem breit abgestützten Konsens beruhen, um akzeptiert zu werden; zweitens die bestehenden Lehrpläne als Massstab nehmen und integrieren; und drittens berücksichtigen, dass der kulturelle Wandel rasch vor sich geht und dass daher vor allem die grundlegenden musikalischen Kompetenzen der Kinder und der Lehrpersonen im Zentrum stehen müssen.

(4) Es braucht keine Zahlen, um zu belegen, dass die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der musikalischen Bildung im Argen liegt. Die Tatsache, dass Musik als Thema innerhalb der Erziehungswissenschaft ausgeklammert ist, entspricht einerseits einer historisch gewachsenen Tradition (vgl. z.B. Lehrbücher). Andererseits zeigt dies eine Werthaltung, die zu reflektieren ist. Wenn dennoch in den letzten Jahren Musik als Bildungsinhalt im Kontext der Pädagogik diskutiert wurde, so herrschte die Frage nach dessen Sinn und Zweck vor. Es wurde versucht zu begründen und zu beweisen, dass vermehrter Musikunterricht die Intelligenz und die sozialen Kompetenzen steigern könne. Es ist heikel, ein Fach mit modernen Tugenden rechtfertigen zu wollen. Beispielsweise zeigt ein Blick in das 20. Jahrhundert, dass es zu keiner Zeit so viel Musik gab wie zur Zeit des Nationalsozialismus: in den Schulen, in den Jugendver-

bänden, im Militär und in völkischen Gruppierungen. Die Nationalsozialisten wussten sehr wohl um die Macht von Musik. Musik ist nie neutral, sondern verkörpert stets Bedeutungen oder Werte, welche nur schwer der Sprache oder der Vernunft zugänglich sind, die jedoch die Menschen nachhaltig prägen können (vgl. Stadler Elmer, 2004). Auch das Nicht-Musizieren ist eine Wertsetzung, und gleichermassen ist es die fehlende fachwissenschaftliche Forschung. Wir wissen nicht, wie es um die musikalische Bildung der heutigen Kinder steht, noch wissen wir etwas über die heutigen Jugendlichen, Erwachsenen und Betagten. Der Bildungsstand wird je nach Standpunkt optimistisch oder pessimistisch beurteilt. Statt Meinungen wäre es besser, eine wissenschaftsorientierte Bildungspolitik zu betreiben. Im Zentrum steht heute die Frage, welcher wirtschaftliche Nutzen von den hergebrachten Kulturtechniken für eine Zukunft in einer sich globalisierenden Gesellschaft zu erwarten ist. Unter Kulturtechniken ist all das zu verstehen, was Natur umwandelt. Der (wirtschaftliche) Bildungswert von Sprachen, Mathematik und Naturlehre u.a. braucht heute nicht hinterfragt zu werden. Aber was wissen wir darüber, wie Erwachsene retrospektiv ihre musikalische Bildung beurteilen und bewerten? Welche Wünsche sie nach der Schulzeit haben? Welchen Wert musikalische Bildung langfristig für ein Individuum und eine Gesellschaft haben kann, z.B. mit Bezug auf Lebensqualität oder Qualität des Zusammenlebens zwischen Generationen und Kulturen?

3. Ausbildung im Fach Musik an Pädagogischen Hochschulen

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist in einer Gesellschaft ein zentraler Ort, wo kulturelle Normen gesetzt und praktiziert und die Grundlagen für deren Vermittlung und Verbreitung gelegt werden. Der folgende Vorschlag geht von der Prämisse aus, dass es einen Wert hat, Musik als Teil der Allgemeinbildung zu pflegen, und er zeigt auf, wie der Bereich Musik langfristig und kostengünstig in der Allgemeinbildung verankert werden kann. Das Konzept ist mit all jenen theoretischen Strömungen vereinbar, welche die körperlichen Ressourcen, über die jedes gesunde Kind von Natur aus verfügt, ins Zentrum stellen: die Stimme, das Hören und die Bewegungen, oder Gesang und Tanz (z.B. Kodaly, Jaques-Dalcroze), welche von einer dynamisch-adaptiven Selbstregulation oder Selbstorganisation im Kind ausgehen (z.B. Piaget), und welche unter Musik als ein von Menschen für Menschen geschaffenes Symbolsystem verstehen (z.B. Cassirer, Valsiner). Des Weiteren wird angenommen, dass jede (gesunde) Person über körperliche Ressourcen verfügt, um die musikalischen Techniken des Tanzens und Singens zu kultivieren und dass Tanzen und Singen die einfachsten musikalischen Kulturtechniken sind. Sie sind ein Bestandteil unserer Kultur. Es soll zudem als Norm oder als Standard gelten, dass die Pflege der einfachsten musikalischen Kulturtechniken zur Allgemeinbildung gehört, und dass die Lehrpersonen auf allen Stufen der Volksschule fähig sind, die allgemeinen musikalischen Kulturtechniken im Rahmen der schulischen Ausbildung zu pflegen und zu vermitteln (vgl. Elschenbroich, 2004).

3.1 Das Anforderungsprofil für das Studium an einer PH

Wenn musikalische Kompetenzen zur Allgemeinbildung gehören sollen, so ist es folglich kritisch, das Anforderungsprofil für die Ausbildung zur Lehrperson zu überprüfen. Welches Niveau von musikalischen Kompetenzen wird für die Zulassung zur Ausbildung als Norm verlangt? Welchen Stellenwert will man diesen Kompetenzen bei der Selektion von Studierenden einräumen und durchsetzen? In welche Richtungen soll das Leistungsniveau bis zum Ende der Berufsausbildung gesteigert werden? Welche Kompetenzen sind durch Weiterbildungen sicher zu stellen?

Eine Kandidatin oder ein Kandidat muss auf jeden Fall die Lernziele des Fachs Musik für das Niveau der Sekundarstufe I und II erreicht haben. Aber weil Lehrpläne kantonal verschieden sind, sollte auch hier das Leistungsniveau durch Normen verhandelt werden. Ist dieses Niveau beim Gesuch um Aufnahme zur Ausbildung nicht erreicht, so soll dies in Zukunft ein ernsthaftes Problem sein. Eine Kandidatin oder ein Kandidat muss dann die fehlenden Kompetenzen nachholen. Ist diese Anforderung allen Anwärterinnen und Anwärtern für den Lehrberuf in Volksschulen bekannt und wird es angestrebt, so kann dadurch allmählich eine Aufwertung des musikalischen Bereichs herbeigeführt werden.

Dieses Konzept setzt voraus, dass die Formulierung von Standards oder Normen für die musikalische Allgemeinbildung auf allen Ebenen im Schulsystem geschehen muss. Es ist nicht sinnvoll, nur auf der Ebene der Ausbildung an PHs anzusetzen. Ideal wäre es, regional und landesweit die Anforderungen aufeinander abzustimmen. Folglich müssen die bestehenden Lehrpläne, welche die Allgemeinbildung in Musik betreffen, mit ihren Lehr- und Lernzielen ernst genommen werden. Ernst nehmen heisst beispielsweise zu evaluieren, was Schulabgängerinnen und Schulabgänger tatsächlich in diesem Bereich können und wissen. Ernst nehmen heisst auch, in diesem Bildungsbereich auf jeder Stufe Verbindlichkeiten zu fordern, wie dies in anderen Fächern als selbstverständlich gilt. So darf es nicht mehr vorkommen, unzureichende Leistungen von Schülerinnen und Schülern einseitig als Begabungsmangel zu attribuieren, dadurch ihr Lernpotenzial zu verkennen und sich vor der Verantwortung zu drücken.

Eine erste Schlussfolgerung lautet daher: Um curriculare Normen für die Ausbildung von Lehrpersonen im Fach Musik formulieren zu können, ist es notwendig, gleichzeitig Normen für die musikalische Allgemeinbildung auf allen Schulstufen zu formulieren (oder bestehende als verbindlich zu nehmen). Erst wenn Normen auf allen Schulstufen etabliert sind, wird es möglich, auf jeder Schulstufe aufbauend auf der vorherigen auf Fortschritte hin zu arbeiten.

3.2 Schwerpunkte in der Ausbildung während des Studiums

Die musikalische Aus- und Weiterbildung zur Lehrperson auf der Volksschulstufe muss auf dem Niveau des Mittelschulabschlusses aufbauen können. Erst dann ist es möglich, dass sich die Ausbildung während des PH-Studiums auf die folgenden zwei Bereiche konzentrieren kann:

1. Die Weiterentwicklung des *fachlichen Könnens und Wissens*: Entsprechend des erreichten Eingangsniveaus müssen für jeden Jahrgang aufbauend weitere Ziele formuliert werden. Zudem soll mit jeder studierenden Person individuell ihre Spezialisierung und Weiterentwicklung geplant werden und sollen individuelle Ziele bis Studiumsende abgemacht und schliesslich geprüft, beurteilt und bewertet werden.
2. Ausgehend von den musikalischen Kompetenzen, die auf dem Niveau der Bildungsziele für Ende der Mittelschulstufe erfüllt sein müssen, muss sich die Ausbildung an der PH auf einen zweiten Bereich konzentrieren, und zwar auf die *Vermittlung von didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten*.

Beispielsweise lernen Studierende zu beobachten und verstehen, welche musikalischen Kompetenzen bereits vom Vorschulalter an vorhanden sein können. Sie lernen, Kinder und Jugendliche in ihrem musikalischen Entwicklungsstand einzuschätzen und mit ihnen so zu musizieren, dass sie für nächste Fortschritte gefordert und gefördert werden. Besonderes Augenmerk ist auf musikalisch 'schwache' oder 'starke' Kinder zu richten und zwar so früh wie möglich, nämlich bereits vom Kindergartenalter an, vor allem mit Bezug zum Hören, zum stimmlichen Ausdruck und zur Motorik. Die individuellen Unterschiede in den Fähigkeiten sind sehr gross, und Lehrpersonen tendieren dazu, das Fähigkeitspotential zu unterschätzen und Zusammenhänge mit anderen Bereichen (z.B. Sprache, Mathematik) zu verkennen (vgl. z.B. Taylor & Clark, 2004; Stadler Elmer, 2000).

Die Studierenden lernen die Grundprinzipien des musikalischen Lernens und Lehrens zu verstehen und anzuwenden. Förderung des musikalischen Lernens und Aufrechterhalten der Motivation sollen im Mittelpunkt stehen. Studierende werden theoretisch (Wissen) wie auch praktisch (Können) darin geschult, wie musikalische Förderung unter verschiedenen Bedingungen realisiert und optimiert werden kann.

Zu den praktischen Qualifikationen zählt beispielsweise die Fähigkeit, in einer Klasse im Bereich Musik ein animiertes, aktives und freudvolles Lernklima herzustellen und aufrechtzuerhalten. Ist die Lehrperson fähig, Kinder zum Mitmachen zu begeistern, kreative Aktivitäten in verschiedensten Musik bezogenen Bereichen zu fördern, das Interesse am Gestalten von Klängen und Lauten auf verschiedenste Arten und Weisen zu pflegen und kultivieren? Kann eine Lehrperson musikalische 'Schwächen' oder Unfähigkeiten erkennen, verstehen und fördernde Massnahmen so ergreifen, dass nach einem längeren Zeitraum tatsächlich Fortschritte erkennbar sind? Ist sie fähig, einen altersgemischten Kinderchor aufzubauen und zu leiten? Ist sie fähig, hör- und singbe-

einträchtige Kinder zu erkennen und zu fördern oder die Förderung zu delegieren?

Dieser zweit genannte Ausbildungsschwerpunkt betrifft explizit das pädagogisch-psychologische Fachwissen und die praktische Umsetzung, das fachdidaktische Können. Ich plädiere dafür, dass beide oben genannten Bereiche im Zentrum der musikalischen Ausbildung an einer PH stehen müssen. Es sollte vermieden werden, Können und Wissen nachzuholen, das zur musikalischen Allgemeinbildung gehört. Das musikpädagogische Wissen und Können sollte gegenüber den künstlerisch-musikalischen Leistungen deutlich stärker gewichtet werden. Es gibt Studien (z.B. Sosniak, 1990; Sloboda & Howe, 1991), welche berichten, dass junge Musikerinnen und Musiker rückblickend bei ihren ersten Lehrpersonen die gute Beziehung und die motivierende Haltung am meisten schätzten, und dass es für sie erst während der Berufsausbildung wichtig wurde, auf anspruchsvollerem künstlerisch-technischem Niveau unterrichtet zu werden.

Eine zweite und dritte Folgerung lassen sich formulieren: Als Zulassungsbedingung für das Studium an einer PH soll das Niveau an musikalischem Können und Wissen neu thematisiert werden. Es ist anzustreben, für alle Niveaus der Volksschule nur solche Lehrpersonen zuzulassen, welche ein Mindestmass an musikalischen Fähigkeiten ausgebildet haben, um mit Schulklassen musikalisch aktiv sein zu können. Ein Mindestmass zu verlangen ist gegenüber den zukünftigen Lehrpersonen zu verantworten; gegenüber den ihnen zukünftig anvertrauten Kindern ist es gar eine Pflicht. Ziel ist daher, dass bei Beginn des Studiums ein Mittelschulabschluss im Fach Musik erreicht ist und beim Abschluss in jedem Fall das individuelle Eingangsniveau deutlich überschritten ist.

Bei Abschluss des Studiums soll jede zukünftige Lehrperson, welche in der Volksschule unterrichten will, fähig sein, Kinder in unterschiedlichem musikalischen Entwicklungsstand zu erkennen, zu verstehen und zu wissen, wie sie zu fördern sind. Die Lehrperson soll fähig sein und die Fertigkeiten erworben haben, wie in einer homogenen oder heterogenen Gruppe musikalische Aktivitäten animiert, motiviert und gefördert werden.

3.3 Neue Anforderungen an die Auszubildenden an Pädagogischen Hochschulen

Es ist nicht zu übersehen, dass die Formulierung von curricularen Normen im Fach Musik für Studierende auch Folgen für die Anforderungen an die Auszubildenden und Auszubildende an den PH haben wird. Wir wissen aber, dass das Fach 'Musikpädagogik' in der Schweiz, im Vergleich etwa zu umliegenden Ländern, noch nicht als wissenschaftliche Fachdisziplin oder wissenschaftsorientierte Fachdidaktik etabliert ist. So gibt es in der Schweiz keine Kontinuität für musikpädagogische Forschung, weder an Universitäten noch an Fachhochschulen für Musik und für Pädagogik. Dies hat den Nachteil, dass das allgemeine Niveau, auf welchem Musikerziehung reflektiert wird, kaum demjenigen der Erziehungswissenschaft standhalten kann. Hier ist noch einiges

nachzuholen. Wenn keine externen Impulse sichergestellt werden, besteht die Tendenz, das Bisherige nur durch zeitgemässe Begriffe zu verändern und auf diese Weise Neuerungen vorzutauschen. Neben dem praktischen Können und der Fähigkeit, praktisch vermitteln zu können, müssen Ausbilderinnen und Ausbilder auch im Fach Musik in Zukunft vermehrt theoretisch begründetes Wissen über das Lehren und Lernen in diesem spezifischen Bereich mit einbeziehen können. Neue Qualitäten können sich jedoch nur entwickeln, wenn zugleich eine kontinuierliche Weiterbildungs- und Forschungskultur aufgebaut wird.

4. Schlussbemerkungen

Obwohl dem Bereich Musik sowohl in wirtschaftlicher wie auch kultureller und individueller Hinsicht ein hoher Stellenwert zusprochen wird, ist bisher in der Schweiz die Erforschung der musikalischen Bildung über die Lebensspanne kein Thema gewesen. Einer der Gründe zur Ausklammerung von Musik als Bildungsthema liegt in der Wissenschaftsgeschichte und dabei in der starken Abgrenzung von einzelnen Disziplinen untereinander. Im deutschsprachigen Raum ist eine Kluft zwischen der Musikwissenschaft und Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Philosophie festzustellen. Interdisziplinäre Zusammenhänge werden verschüttet, die für die Menschen jedoch von Bedeutung sind. Der Nutzen – und ich wage dieses Wort zu verwenden –, den Musik für die einzelnen Menschen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen haben kann, lässt sich durchaus theoretisch und empirisch verifizieren. Erwähnt sei hier kurz die Funktion der positiven Emotionsregulierung, welche im Säuglings- und Kleinkinderalter eingesetzt werden kann (z.B. Wiegenlieder), die fördernde Rolle des Singens für die Sprachentwicklung, die entspannende oder aktivierende Funktion im Rahmen von (heil-)pädagogischen Interventionen, die revitalisierende Funktion bei betagten Personen und grundsätzlich die identitätsstiftende oder die gemeinschaftsstiftende Funktion von Musik, die vor allem im Jugendalter wichtig sind. Es wäre falsch, den Gebrauch von Musik anzuführen ohne die Möglichkeit des Missbrauchs zu erwähnen oder grundsätzlich auf die Macht der Musik hinzuweisen. Diese Bereiche sind für die pädagogischen Kontexte weit gehend unreflektiert geblieben. Sie sind auch wenig ersichtlich, wenn sich die Pädagogik auf den Bereich der Schule einschränkt. Musikalische Bildung als lebenslangen Prozess anzusehen, führt vor Augen, wie wichtig es wäre, das musikalische Fähigkeitspotenzial vom jüngsten Alter an in funktionaler Hinsicht auf die Regulation von Emotionen, des Wohlbefindens, der Aufmerksamkeit, der sozialen Bindungen usw. zu sehen und zu verstehen, dass die prägende Zeit der Kindheit selbst in hohem Alter noch positive Auswirkungen haben kann. Die Akzentuierung der musikalischen Allgemeinbildung gewichtet zudem den Aspekt der identitätsstiftenden und gemeinschaftsfördernden Funktion, welche ebenfalls über die ganze Lebensspanne betrachtet werden muss. Um auf allgemeinbildendem Niveau zu unterrichten, braucht eine Lehrperson keine hohe musikalische Expertise, jedoch eine gezielt fachspezifisch-pädagogische. Dazu gehört ein musikali-

ches Fähigkeitsniveau, das klar über die Allgemeinbildung der Primar-, Sekundar- und der Mittelschule hinausgeht und zudem fachdidaktisch angereichert ist. Die Aufgabe der Berufsausbildung liegt darin, dies bei allen Lehrpersonen auf allen Niveaus der Volksschule zu gewährleisten. Die praktische Schulmusik braucht nicht CD-Qualität aufzuweisen, aber sie muss sich als Bestandteil der Allgemeinbildung etablieren und erweisen. Dies beginnt bei der Lehrperson und bei der Sicherstellung der Anforderungen in der Berufsausbildung.

Daher ist es angezeigt, für den Bereich der musikalischen Bildung curriculare Normen zu verhandeln und zu setzen. Ein Entwicklungsansatz an Pädagogischen Hochschulen kann jedoch nur dann wirksam werden, wenn zugleich die Folgen auf allen beteiligten Stufen des Bildungssystems mit berücksichtigt werden. Das heisst, curriculare Normen für Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen sind mitsamt dem Umfeld zu betrachten, woher die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten kommen (Mittelschule, Gymnasium) und wohin sie gehen werden (Kindergarten, Primar-, Sekundarschule), aber auch welches die fachliche Aus- und Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder an Universitäten und Fachhochschulen ist.

Wenn es auch ein langwieriger und mehrschichtiger Prozess ist, den Bereich Musik innerhalb der Bildungslandschaft besser zu integrieren, so sind die Vorteile eines solchen Vorhabens klar vorwegzunehmen: An PHs bieten curriculare Normen eine allgemeine Orientierung für alle Beteiligten (Ausbilderinnen und Ausbilder, Studierende, Praxislehrkräfte u.a.); sie legen verbindliche Kriterien für die Qualifizierung fest; und sie ermöglichen es, die Qualität der allgemeinen musikalischen Bildung an einer der Schlüsselstellen – bei den Kompetenzen der Lehrpersonen – zu normieren, für verbindlich zu erklären und zu evaluieren.

Das langfristige Ziel ist klar: Die allgemeine Bildung im Bereich Musik muss wegkommen von einer Beliebigkeit und koordiniert und kohärent in der Qualität sichergestellt werden. Dieser Prozess beginnt mit einem Bewusstwerden der Bedeutung von Musik in unserer Kultur. Es ist ein Bereich, der sich in vieler Hinsicht der Sprache und der Vernunft entzieht, aber zweifellos eine hohe symbolische und emotionale Wirkung haben kann.

Literatur

- Elschenbroich, D.** (2004). Vom Recht des Kindes, seine eigene Singstimme zu finden. In K. v. Welck & M. Schweizer (Hrsg.), *Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche* (S. 62–66). Köln: Wienand.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teile 1 und 2. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1) 26–37, 15 (2) 210–228.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounder-*

ausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger.

Robinsohn, S. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.

Sloboda, J. & Howe, M. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19 (1), 3–21.

Sosniak, L. A. (1990). From Tyro to Virtuoso: A long-term commitment to learning. In F. R. Wilson & F. L. Roehmann (Eds.), *Music and child development. Proceedings of the 1987 Denver Conference* (pp. 274–290). St. Louis, Missouri: MMB Music, Inc.

Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung – über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Nepomuk.

Stadler Elmer, S. (2004). "Wo man singt, da lass dich ruhig nieder..." Erziehung und Verführung durch Lieder. In K. Schärer (Hrsg.), *Königswege, Labyrinthe, Sackgassen*. Zürich: Chronos Verlag (im Druck).

Taylor, H. & Clark, J. (2004). *Musical experience from 0–5 years: Its impact on development*. Paper presented at the conference 'Music in the early years: Communication, cognition and the development of the self.' Newcastle, Sept., 10th.

von Wright, G. H. (1971/91). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt a.M.: Hain.

von Wright, G. H. (1994). *Normen, Werte und Handlungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Autorin

Stefanie Stadler Elmer, PD Dr., Psychologisches Institut der Universität Zürich, Zürichbergstr. 43, 8044 Zürich, stadler@paed.unizh.ch

Kurzberichte aus der Bildungsforschung¹

In dieser Rubrik weisen wir auf neuste und neuere Projekte der Bildungsforschung und der Schulentwicklung hin, die – wenn möglich – entweder auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden BzL eingehen oder die Grund- und Weiterbildung von Lehrkräften betreffen.

Entwicklungen im tertiären Bildungswesen hervorgerufen durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien

An den Universitäten entwickeln sich neue Verfahren und Strukturen erfahrungsgemäss nur sehr langsam. Seit einigen Jahren setzen aber einige wichtige Reformen diese Institutionen in Bewegung. Das "Problem-based Learning", die europäische Angleichung der Studiengänge und Diplome sowie die Umwälzungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien zwingen die Hochschulen dazu, sich in wichtigen Bereichen anzupassen. Anhand von zwölf Projekten, die im Rahmen des Virtuellen Campus Schweiz entwickelt worden sind, verfolgte diese Studie den Verlauf dieser Innovationen. Was vereinfacht, was erschwert die Entwicklung von E-Learning-Kursen an unseren Hochschulen? Welche Schlüsselfaktoren führen zum Erfolg, welche zu Misserfolg in der Entwicklung und Anwendung solcher Kurse? Die Resultate zeigen, dass die Engpässe fast immer an den gleichen Orten liegen, auch wenn der Verlauf solcher Innovationen sehr unterschiedlich sein kann. Einige Schwierigkeiten gehören zur Entwicklungsphase eines Kurses, andere zeigen sich erst später, etwa während der Institutionalisierung der Kurse in den Lehrgängen und bei der Anpassung von Prozessen und Reglementen. Während die erste Phase eher personenabhängig ist, sind in der zweiten Phase eher die Strukturen bestimmend. In den meisten Projekten wurden Managementprobleme beobachtet, wie zum Beispiel das Zeitmanagement oder die Koordination der Einzelbeiträge der verschiedenen ins Projekt involvierten Partner. Den Kurs in seiner neuen Form zu institutionalisieren, ihn ins reguläre Programm zu integrieren, ihn auch für neue Benutzer zugänglich zu machen und die Personalpolitik darauf abzustimmen, das sind die heiklen Punkte bei der Durchsetzung solcher Innovationen innerhalb der bestehenden Strukturen der heutigen Universitäten.

Kontakt

Jean-Luc Gurtner, Prof., Université de Fribourg, jean-luc.gurtner@unifr.ch

Publikation

Gurtner, J.-L., Monbaron, J., Platteaux, H., Touvet, D. & Zahnd, J. (2004). *Dynamique de l'évolution des institutions de formation tertiaire suscitée par l'introduction des TIC*. Bern/Aarau: Direction du Programme PNR 43; Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 26 p. www.nfp43.unibe.ch/documentation/synthesis.htm.

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, www.skbf-csre.ch

Das andere Lehrerleben - Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz

Dieses international vergleichende explorative Forschungsprojekt ist im Zusammenhang mit einer Habilitationsarbeit und gemeinsam mit Lehrkräften durchgeführt worden, die zugleich Studierende an der Fernuniversität Hagen sind (es ist dies die einzige Volluniversität Deutschlands, an der ein Hochschulstudium ausschliesslich im Rahmen von Fernunterricht absolviert werden kann). Die Forschungsgruppe interessierte sich für die Frage, wie Lehrkräfte mit der Modernisierung von Schule und Unterricht umgehen. Zur Klärung dieser Frage wurden drei Untersuchungsregionen gewählt: der Kanton Zürich als Region, wo eine weitgehende Modernisierung eingeführt wurde (TaV); im Kontrast dazu Bayern als eine eher traditionell verfasste Schullandschaft; dazwischen Hamburg, das Reformbestrebungen auf mittlerem Niveau zeigt, insofern als immerhin ein Element der Modernisierung (Schulprogramm) für alle Schulen verbindlich gemacht wurde. Die interviewten Lehrkräfte wurden auf insgesamt sieben Stufen und in drei Gruppen eingeteilt, nach einem Kriterium, das die Forscher "Aufmerksamkeitsreichweite" nennen; diese betrifft nicht nur die Art, sich selber und die eigene Biographie wahrzunehmen, sondern auch das Ausmass, in welchem Sinnbereiche aus der inneren und äusseren Schulumwelt für den Unterricht genutzt werden. In der Gruppe 1 (Lehrkräfte mit grosser Aufmerksamkeitsreichweite) finden sich vor allem ältere Lehrkräfte aus dem Kanton Zürich und aus Hamburg, die neben einer Perspektive des eigentlichen Unterrichts und der Klasse auch noch eine externe Sicht auf die Schule in den Unterricht einbringen können, indem sie z. B. an spätere Übergänge der Schüler denken und so auch mehr auf Schüler eingehen. Für diese Lehrer existiert kaum eine Trennung von beruflicher und privater Welt. In der Gruppe 3 (Lehrkräfte mit geringer Aufmerksamkeitsreichweite) finden sich Berufsanfänger, die typischerweise von eigenen Identitätsproblemen in Anspruch genommen sind. In Gruppe 2 finden sich jüngere und ältere Lehrkräfte aus Bayern und mit mittleren Aufmerksamkeitsreichweiten, die die externe Sicht auf die Schule nicht für den Unterricht nutzen, die stärker zwischen Beruf und Privatem trennen, die – anders als Gruppe 1 – so gut wie keine Teamarbeit kennen, die ihr berufliches Engagement deutlich mehr begrenzen als Gruppe 1. Diese Orientierung an Teamarbeit, Qualitäts- und Organisationsentwicklung zeigen zudem die älteren Hamburger Lehrkräfte mehr als die älteren Lehrkräfte aus dem Kanton Zürich. Am Ende des Buchs wird als Grund dafür vermutet, dass Steuerung nicht (wie in Zürich) zu stark sein dürfe, damit Lehrkräfte Raum für eine Eigenentwicklung haben. Zugleich sollte die Steuerung auch nicht so wenig anregend sein wie in Bayern.

Kontakt

Thomas Brüsemeister, PD Dr. (thomas.bruesemeister@feruni-hagen.de)

Publikation

Brüsemeister, T. (2004). *Das andere Lehrerleben – Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz*. Bern: Haupt, 281 S.

Bildung und Ehestabilität

Parallel zur Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben sich in den meisten westlichen Ländern die Scheidungsraten drastisch erhöht. Die Autoren der hier vorgestellten Studie fragten nach einem allfälligen Zusammenhang zwischen der besseren Ausbildung von Männern und vor allem von Frauen und der Abnahme der Ehestabilität. Homogamie (d.h. das Vorliegen gemeinsamer Merkmale bei einem Paar, sei es bei den kulturellen Interessen, den Hobbies, den religiösen oder politischen Überzeugungen usw.) spielt bekanntlich für die Paarbildung eine wichtige Rolle. Die Bildungsexpansion hat eine Angleichung der "männlichen" und "weiblichen" Bildungslaufbahnen gebracht (vor 100 Jahren war es für einen Akademiker eher schwierig, eine Frau desselben Bildungsniveaus zu finden), mit der Folge, dass jetzt viel mehr bildungshomogame Ehen möglich sind als früher. Die Bildungsexpansion hatte aber auch Effekte, die in eine gegensätzliche Richtung führen können: Frauen sind wirtschaftlich selbständiger geworden, und wenn bei der Ankunft von Kindern einer der beiden Ehepartner – in der Regel die Frau – seine berufliche Karriere nicht in dem Ausmass fortsetzen kann, das ihm seine Ausbildung erlaubte, entstehen hohe Opportunitätskosten, welche die Ehestabilität beeinträchtigen können. Die hier vorgestellte Untersuchung hat nicht alle Fragen beantworten können, die sich in diesem Bereich stellen, liefert aber doch interessante Hinweise. Sie bestätigt, dass mit zunehmender Bildung die Scheidungswahrscheinlichkeit sinkt. Wo etwa der Mann eine nichtuniversitäre Tertiärausbildung hinter sich hat und die Frau eine Matura erworben oder eine Ausbildung auf demselben Niveau wie ihr Mann durchlaufen hat, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer Scheidung um 77% bzw. um 48% gegenüber Paaren, wo beide nur über eine Grundbildung verfügen (was Lehrabschlüsse betrifft, weisen die Daten Lücken auf). Bei einem Paar "Mann Akademiker / Frau mit Grundbildung" ist das Risiko noch um 6% reduziert; im umgekehrten Fall (sie ist Akademikerin, er verfügt nur über eine Grundschulbildung) hingegen steigt das Risiko (um 15%). Auch wenn hier die Fallzahlen recht klein sind, lässt sich doch daraus schliessen, dass nebst dem Bildungsniveau-Effekt auch der Homogamie-Effekt zu berücksichtigen ist. Generell kommen die Autoren aber zum Schluss, nach den empirischen Daten zu schliessen habe die Bildungsexpansion den Anstieg des Scheidungsrisikos eher gebremst als beschleunigt.

Kontakt

Andreas Diekmann, Prof. Dr., Lehrstuhl für Soziologie ETHZ (diekmann@soz.gess.ethz.ch)

Publikation

Diekmann, A. & Schmidheiny, K. (2001). Bildung und Ehestabilität: Eine ereignisanalytische Untersuchung schweizerischer Familienbiografien. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 27,(2), 241–254 (als PDF-Datei unter www.socio.ethz.ch/de/diekmann/downloads/Scheidung.pdf)

Veranstaltungsberichte

Bericht zur XI. Wagenschein-Tagung in Liestal, 2.6.2004

Die Wagenschein-Tagungen in Liestal können auf eine längere Tradition zurückblicken. 1976 weilte Martin Wagenschein selber für eine Weiterbildungstagung am "Lehrerseminar", wie die damalige offizielle Bezeichnung hiess. Er erinnerte sich gerne an seine zahlreichen Besuche in der Schweiz, in Rüslikon, Ebertswil, Solothurn, Wald und eben Liestal, brachte sie mit seinem 1971 in Zürich gehaltenen Vortrag "Wissenschafts-Verständigkeit" in Zusammenhang und attestierte den Schweizer Lehrpersonen einen offenen Blick sowie eine kernige Sprache. Ein solches Kompliment aus beruflichem Munde tut uns Schweizerinnen und Schweizern gut, die wir uns ja manchmal angesichts der deutschen Sprachgewandtheit unterlegen fühlen...

Dass ihm, dem promovierten Physiker, die Sprache wichtig war, darauf wies in ihrer Begrüssung Astrid Eichenberger, Abteilungsleiterin KU/PL an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel, hin: "*Die Sprache der Kinder war ihm ein Anliegen*". Martin Wagenschein stellte lieber Fragen, statt welche zu beantworten. Denn das suchende Antworten traute er seinen Schülerinnen und Schülern zu. ... Im Buch 'Verstehen lehren' schreibt Martin Wagenschein: 'Der Lehrer fragt nicht, noch antwortet er. Sein Beistand ist nicht fachspezifisch und beschränkt sich auf Anmerkungen folgender Art: 'Wissen Sie noch, was Sie gesagt haben?' 'Was meinen Sie mit Ihren Worten?' 'Wer hat verstanden, was eben gesagt wurde?' 'Von welcher Frage sprechen wir eigentlich?' Entscheidend ist, dass diese Anmerkungen den Gedankengang nicht drängen, sondern im Gegenteil stauen!."

Mit diesen Gedanken Wagenscheins hatte uns Astrid Eichenberger, die unermüdliche Initiatorin der seit 1994 alljährlich in Liestal stattfindenden Wagenschein-Tagungen, mitten ins Thema des Tages hineingeführt, ins wirkliche Verstehen. Um diese Frage des tiefen, des wirklichen Verstehens kreisten denn auch die beiden nächsten Referate von U. Aeschlimann und P. Buck. Dr. Ueli Aeschlimann, Dozent für Physik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons und der Universität Bern, sprach über "Erde und Mond – Wirklichkeit und Modell im Dialog". Er verstand es, anhand der Themen "Globus von oben und von unten", "Wasser und Luft" sowie "Die beiden Monde – Phasen – Grösse und Distanz" die Bedeutung sprachlicher Erfassungen von Beobachtungen und Ideen zu deren Erklärung zu zeigen und schloss mit der Einschätzung, dass es manchmal schwieriger sei, auf Wagenscheins Spuren weiterzugehen, als wir denken: "Unter Physiklehrern wird Wagenschein nach meiner Einschätzung zwar zunehmend akzeptiert. Wenn es aber ernst wird, tauchen immer wieder die alten Vorurteile vom Stoff- und Zeitdruck auf, und die gründliche Auseinandersetzung mit Elementarem wird als Vorstufe belächelt, statt als entscheidender, unverzichtbarer Schritt ins

Zentrum des Unterrichts gerückt". Mit dieser Schlussaussage hatte Ueli Aeschlimann gleichzeitig auf die Bedeutung solcher Wagenschein-Tagungen hingewiesen, welchen u.a. die notwendige Aufgabe zukommt, in unserer Beschleunigungs-, Reizüberflutungs- und Stressgesellschaft immer wieder auf die Schwierigkeiten hinzuweisen, mit welchen wir heute konfrontiert sind, wenn wir wirklich den Mut und die Ausdauer zur elementaren Gründlichkeit aufbringen wollen. "Viele Menschen sind dem raschen Tempo und den hohen Anforderungen der Leistungsgesellschaft nicht mehr gewachsen", stellt der Schweizerische Bundesrat 2004 in seinem Bericht über die Legislaturperiode 2003–2007 bedauernd fest. Der Wagenschein-Pädagogik wird damit implizit ein Lob ausgesprochen. Sie vermag heutigen Lehrpersonen zu helfen, dem raschen Tempo gewachsen zu sein, indem sie den Blick für die langsamen Wege gründlichen Verstehens schärft. "Den Gedankengang nicht drängen, sondern im Gegenteil stauen" – wie aktuell und wichtig ist diese Ermunterung zur Langsamkeit in unserer heutigen Welt, in der Sekundenbruchteile über Sieg und Niederlage entscheiden, in der nur die Podestplätze zählen, in der nur sie "im Lichte" gesehen und bewundert werden.

Die Aktualität der Wagenschein-Pädagogik aufzuzeigen ist seit vielen Jahren ein zentrales Anliegen von Peter Buck, Professor an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Im 2005 erscheinenden Band II "Entfaltung und Befruchtung" geht er diesen beiden Metaphern Wagenscheinscher Didaktik nach. Im Liestaler Referat vermittelte er einen Eindruck von dem, was Leserinnen und Leser bei der Lektüre in einem Jahr vorfinden werden, nämlich zehn Variationen zu "Befruchtung" und "Entfaltung".

Nach diesen beiden grundlegenden Darlegungen und Weiterführungen der Wagenschein-Pädagogik geleitete uns Astrid Eichenberger mit "Wagenscheins Impulse(n) an der HPSA-BB" nach Liestal zurück, indem sie konkrete Wagenschein-Projekte aufzählte: Jeden Winter bietet sie mit U. Aeschlimann Fortbildungsnachmittage für Praxislehrpersonen an, zum Beispiel "Basler Münster", "Die Kerze", "Sven Hedin", "Kanonenkünste" und die "Fabeln". Der Mittelstufenlehrer Christian Reumer hat sich besonders intensiv mit dem Lehrstück "Fabeln" auseinandergesetzt, Renate Hildebrandt und Michael Jänichen mit "Sven Hedin", Jürg Wagenmann mit dem Berner Münster, der Lorenzkirche und der St.Jans Kerk, Gouda NL. Diese Lehrstücke werden den Praxislehrpersonen so vermittelt, dass diese direkt für ihren eigenen Unterricht angeleitet und vorbereitet sind. Im Bereich "Mensch und Umwelt" führt der Fachdidaktik-Dozent Peter Moser die Studierenden in die Lehrstücke "Teich", "Kerze" und "Tiergestalt nach Adolf Portmann" ein. Im wählbaren C-Kurs sind mehrere Lehrstücke entstanden.

Zum Schluss sind die verschiedenen Austauschprogramme mit den Pädagogischen Hochschulen von Gouda (NL), Nagyköros (Ungarn) und Heidelberg zu erwähnen. Alle diese erwähnten Beispiele veranschaulichen die fruchtbaren Impulse, welche von der Wagenschein-Pädagogik ausgehen und an der Pädagogischen Hochschule in Liestal zu einer Kultivierung des Lernens, zu einer Bereicherung der Didaktik geführt haben und weiterhin führen. "Lehrkunst" heisst das "Signalwort für diesen neuen Ansatz innerhalb

der deutschsprachigen Didaktik, die *'Lehrkustdidaktik'* ", schreibt Wolfgang Klafki 1997 (S. 13) in seiner Einführung zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze (Hrsg.).

Den gesamten Morgen rundete der Direktor der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel, Dr. Viktor Abt, mit persönlichen Grussworten ab. Am Nachmittag standen verschiedene parallele Workshops von S. El Takach, H. Lindner, Ch. Reumer und P. Moser zur Auswahl, bevor P. Gallin und P. Kolb die Tagung mit ihrem Referat zur "Theorie und Praxis des dialogischen Lernens" beendeten.

Autor

Jürg Rüedi, Dr., Dozent, Pädagogische Hochschule des Kantons Basel-Landschaft, 4410 Liestal

Integration der Gender-Thematik an der künftigen Pädagogischen Hochschule Bern. Tagung, Juni 2004 in Bern

Wie die Gender-Thematik an der künftigen Pädagogischen Hochschule Bern (PHBE) institutionalisiert werden könnte, zeigten Fachleute der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. an einer Tagung mit dem Titel 'Gender-Thematik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung' im Juni 2004 am Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung S1 in Bern anhand ihrer eigenen Erfahrungen. Sie empfahlen, statt eines Sammeluriums von Ansätzen eine Bezugsdisziplin auszuwählen, welche die Konzeptrichtung für Gender Studies vorgibt. Organisiert wurde der gut besuchte Anlass von der Abteilung für sprachwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und historische Studien unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Erika Werlen. Die drei Referierenden, Prof. Dr. Sylvia Buchen, Maja S. Maier, Soziologin (M.A.) und Ingo Straub, Diplom-Pädagoge, stellten Genderforschung und Lehrerbildung vor, das Konzept des Gendermainstreaming sowie Gender Studies in den einzelnen Fachbereichen. Ziel war, den theoretischen Input auf die praktische Ebene herunterzubrechen. Kernpunkt der engagierten Diskussion am zweiten Tag bildete die Frage, wie Genderkompetenz in der Ausbildung an der PH Bern konkret integriert werden kann.

Theorieentwicklung in der Genderforschung

Gemäß Maja S. Maier ist die Theorieentwicklung zu Gender Studies vornehmlich in der Soziologie beheimatet. Zahlreiche Studiengänge zu Gender Studies sind in dieser Disziplin angesiedelt. In den 1970er-Jahren waren es zunächst Soziologiestudentinnen, die die Geschlechtsblindheit der soziologischen Gesellschaftsanalysen aufzudecken begannen. Fokussiert wurde die Geschlechterdifferenz. Ab Mitte der 1980er-Jahre öffnete sich der Blick hin zu einer Thematisierung der Geschlechterverhältnisse als so-

ziale Ungleichheit, als Geschlechterhierarchie. Seit den 1990er-Jahren dominiert eine Forschungsperspektive, die Geschlecht als soziale Konstruktion auffasst, man beschäftigt sich mit der Frage, wie Geschlecht durch soziale Praktiken konstruiert wird. Jüngst erfolgte die Diskussion, wie die Entwicklung von konstruktivistischen zu dekonstruktivistischen Konzepten von Geschlecht in die Forschung übertragen werden kann.

Inzwischen wird die feministische Theoriebildung, die die Forschung zu Geschlecht bzw. die "Frauenforschung" lange Zeit stark beeinflusst und zugleich in der politischen Frauenbewegung fundiert hat, in Deutschland (im Vergleich zur USA) kaum mehr rezipiert. Die vier erwähnten Konzepte von Geschlecht bestehen teilweise noch nebeneinander, was eine Institutionalisierung von Gender Studies bzw. die Konzeptentwicklung eines Studienschwerpunktes o.ä. nicht eben erleichtert.

Erziehungswissenschaft und Pädagogik

In den Disziplinen Pädagogik und Erziehungswissenschaft wird Chancengleichheit als gesellschaftliches Ziel vermittelt. In verschiedenen Bildungsinstitutionen werden aber auch relativ unreflektierte Werte tradiert. Als "Mythen der Pädagogik" (Rendtorff/Moser 1999, S. 58) nannte Maier die Ungeschlechtlichkeit der Lernenden sowie die Übergeschlechtlichkeit der Lehrenden. Trotz Koedukation würden Schülerinnen und Schüler geschlechtsspezifisch sozialisiert (Stichwort: "heimlicher Lehrplan"; vgl. Zinnecker 1975). Es herrschten heimliche Mechanismen, die in der schulischen Sozialisation aus Kindern Mädchen und Jungen 'machen'. An dieser Sichtweise (differenztheoretischer Ansatz, siehe oben) ist problematisch, dass man auf diese Weise die Genderdifferenz aufgreift und weiterträgt.

Seit den 90er Jahren wird Geschlecht als Konstruktion wahrgenommen, als interaktive und strukturelle Erzeugung – oftmals wird von Lehrenden die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes für die pädagogische Praxis in Zweifel gezogen. Der Erziehungswissenschaft wohnt daher ein Spannungsverhältnis inne: Den Lehrenden sollte vermittelt werden, dass die Differenzen in puncto Geschlecht nicht gegeben sind – auch wenn sie dies im Unterricht häufig so erleben –, sondern immer wieder interaktiv und strukturell erzeugt und bestätigt werden. Für die pädagogische Praxis bedeutet das, dass Wissen über die Art und Weise des Zusammenwirkens vermittelt werden sollte.

Vorteile und Formen der Institutionalisierung

Die Freiburger Fachleute betonten, dass es kein allgemein gültiges Konzept gebe, sondern dass die Institutionalisierung abhängig sei von der Institution und dem Personal. Als mögliche Formen wurden Professuren für Frauen- und Geschlechterforschung aufgezählt, Interdisziplinäre Zentren, was allerdings die Gefahr einer Auslagerung der Problematik birgt, dann die curriculare Verankerung als Studienschwerpunkt bzw. Wahlfach oder Wahlpflichtfach sowie als vierte Form eigenständige interdisziplinäre Studiengänge. Die Vorteile sind systematische und vertiefende Auseinandersetzung, Reflexion der Kategorie Geschlecht im Blick auf Praxisfelder, Zugewinn an Orientie-

rungs-, Beratungs- und Betreuungshilfe für Studierende, Überwindung herkömmlicher Lehr- und Lernformen und Eröffnen von Begegnungsräumen.

Hinweise auf Behandlung der Gender-Thematik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern

In der anschließenden Diskussion schuf Elisabeth Grünewald den Bezug der Ausführungen zu Bern, indem sie auf das Projekt 'Unterrichtsqualität durch Genderkompetenz im Unterricht. Weiterqualifizierung von Dozierenden und Praxislehrpersonen der LLB' hinwies. Das im September 2004 (für Teilnehmende im März 2005) startende Projekt will durch den Einbezug von Genderaspekten in die Ausbildung angehender Lehrpersonen zu einer Verbesserung der Ausbildungsqualität an bernischen Schulen beitragen. Elisabeth Grünewald rief in Erinnerung, dass der Kanton Bern 1995 eine Vorreiterstellung eingenommen hatte, indem er das Thema im Volksschullehrplan als ein wichtiges behandelte, dass Bern aber inzwischen in diesem Bereich von anderen überholt wurde. Bei Sparmassnahmen würde die Genderproblematik als erstes gestrichen.

Den Teilnehmenden war klar, dass in Bezug auf die PHBE schnelles und breit abgestütztes Handeln wichtig ist, dass es jetzt darum geht, den Genderaspekt in die neue Institution und auch in die Studienpläne einzubringen. Viele hätten sich gewünscht, dass der Gründungsrektor die Informationen zu Gender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört und aufgenommen hätte. Dass sich aus der Tagung Initiativen bilden – auch mit einer breiten Beteiligung von Männern – ist dem Thema und den zukünftigen Lehrpersonen und damit den Schülerinnen und Schülern sehr zu wünschen.

Weitere Informationen

Hochschulübergreifendes Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft: www.kgbi.info

Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Kanton und Universität Bern): www.llb.unibe.ch

Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Abteilung für sprachwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und historische Studien: www2.sis.unibe.ch/kl/llbs1/

Pädagogische Hochschule Bern: www.phbern.ch

Autorin

Gisela Bürki, Dr. phil. des., Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung S1 (Kanton und Universität Bern), Abteilung für sprachwissenschaftliche, literaturwissenschaftliche und historische Studien, Muesmattstr. 29, 3012 Bern

Buchbesprechungen

Lattmann U. P. & Rüedi, J. (2004). Stress- und Selbstmanagement – Ressourcen fördern. Konzept und Programm zur Förderung personaler und sozial-kommunikativer Ressourcen und Kompetenzen. Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Bd. 22. Aarau: Sauerländer, 376 S., CHF 39.90

Mit Unterstützung des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) ist das Projekt 'Stress- und Selbstmanagement in der Schule' (Strema) als Beitrag zur Gesundheitsförderung und Prävention vor fünf Jahren initiiert und seither im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen in zwei Durchgängen erfolgreich realisiert worden: Die Nachfrage für die entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangebote an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) AG bzw. der Pädagogischen Hochschule (PH) BL sowie im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung der Kantone AG und BL ist gross, und die Ergebnisse des Projekts wie auch der begleitenden Untersuchungen sind durchwegs positiv. Nicht zuletzt diese Erfolge sind es, welche die beiden Initianten und Autoren, Urs Peter Lattmann und Jürg Rüedi, dazu bewogen haben, sowohl die theoretischen Grundlagen wie auch die praktischen Erfahrungen zum Projekt 'Strema' umfassend zu dokumentieren und zu publizieren.

Dementsprechend setzt das vorliegende Buch im ersten Teil bei den grundlegenden Fragen rund um Bildung und Gesundheit ein und erörtert die Bedeutung von personalen Ressourcen als 'Schlüsselkonzept im salutogenetischen Ansatz'. Daran schliesst eine kurzgefasste Darstellung der Entwicklung 'vom Gesundheitsunterricht zur gesundheitsfördernden Schule' an, wie sie für neue Perspektiven der aktiven Integration von Gesundheit und Schule wie das realisierte und dokumentierte Projekt 'Strema' massgebend ist.

Modellkonzept und -curricula des Projekts 'Strema' werden vor diesem Hintergrund entwickelt und umgesetzt: Anhand von ausgewählten Beispielen aus dem vielseitigen Kursprogramm zeigen die Autoren im zweiten Teil, welche Möglichkeiten ein salutogenetischer Ansatz etwa in der Form von Stress- und Ressourcenmanagement im (Berufs)alltag für Lehrpersonen beinhaltet; Entspannungstraining und körperlich-psychische 'Spannungsregulation mit Progressiver Muskelrelaxation (PMR)' gehören ebenso zu den vermittelten Instrumenten wie 'Innere Selbstgespräche', die 'Vertragsarbeit als Element der Transaktionalen Analyse (TA)' oder der 'Humor als Fähigkeit zur Selbstdistanzierung'. Spätestens hier wird deutlich, dass die insgesamt sieben Koautoren gemeinsam ein breites Spektrum an Gesichtspunkten und Interventionsformen ins Spiel bringen. Diesen Eindruck bestätigen nicht zuletzt die beschriebenen 'Anwendungen im Klassenzimmer' sowie die Abschnitte über 'Erfahrungen – Evaluation' im dritten Teil, in denen die Ergebnisse des Projekts kritisch gewürdigt werden. Alles in allem

ergibt dies einen ebenso kenntnis- wie materialreichen Bericht – mit einer Vielzahl von Anregungen und Hinweisen zur Gesundheitsförderung in unterschiedlichen Bildungskontexten. Die Vielseitigkeit der berücksichtigten und einbezogenen Elemente und die Vielzahl der darin aufgenommenen und gebündelten Impulse machen sicher eine der Stärken des Projekts aus; in Verbindung mit den Ausführungen zu dessen Grundlagen und zu den Ergebnissen der durchgeführten Evaluation freilich ergibt sich daraus aber auch eine Schwäche der vorliegenden Dokumentation in Buchform: Allzu viel ist bekanntlich ungesund, und so kann ich mir vorstellen, dass für manche Kollegin und etliche Leser für einmal weniger durchaus mehr ist: Eine Sammlung beispielsweise von einem halben Dutzend Techniken oder Instrumenten zum ressourcenorientierten Selbst- und Stressmanagement für Lehrpersonen ist sicher eine hilfreiche und nützliche Sache; wo dies jedoch in Verbindung mit der Begründung und Beschreibung eines gross angelegten Projekts und dessen Implikationen und Evaluation geschieht, wird die gute Sache für interessierte Leserinnen und Kollegen – vermutlich allzu – anspruchsvoll und – darum leider – abschreckend. Ob eine Folgepublikation des geplanten Kompetenzzentrums 'Ressourcenmanagement und Stressprävention', welches aus dem Projekt 'Strema' hervorgehen wird, hier für Abhilfe sorgen kann? Ich hoffe und wünsche es. Dies bleibt nämlich der einzige Vorbehalt gegenüber einem Buch, das seinen Platz in der Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern schon deswegen verdient, weil es sich in der Tat mit 'Praktischem und Theoretischem von Erziehung und Unterricht' auseinandersetzt und verschiedene Dimensionen und Perspektiven der Gesundheitsförderung im Bildungskontext sowohl praxisorientiert wie auch theoretisch fundiert zur Sprache bringt.

Autor

Johannes Gruntz-Stoll, Prof. Dr., Strandweg 9, 2560 Nidau

Lustenberger, W. (2003). Seminar Musegg. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Stadt Luzern von 1905 bis 1997. Egg: Thesis-Verlag, Reihe: ars historica, 223 S., CHF 18.00¹

Buchtitel und Aufmachung der broschiierten Publikation machen sichtbar, was Verlag und Autor in Klappentext und Vorwort deutlich deklarieren: Es handelt sich um einen Bericht kommunaler Schulpolitik des 20. Jahrhunderts. Aber auch um "ein faszinierendes Kapitel lokaler Mentalitäts- und Kulturgeschichte", was der durch die narrativ lebendige Darstellung angeregte Leser dem situations- und faktenkundigen Verfasser gerne bestätigen mag.

Werner Lustenberger durchlief das Seminar Musegg während des Zweiten Weltkriegs und unterrichtete später an dieser Schule Psychologie, Pädagogik und Deutsch, bevor er 1971 zum Gründungsdirektor des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik ernannt wurde. In doppelter Hinsicht Ehemaliger also, "erzählt" der Absolvent des Seminars und spätere Lehrerbildner Aufstieg und Niedergang "seiner" Schule und skizziert gleichzeitig die an einer städtischen Lehrerbildungsinstitution im Verlauf eines bildungspolitisch bewegten Jahrhunderts schrittweise vollzogene Professionalisierung. Historischer Ausgangspunkt ist die sogenannte Lehrerinnenfrage, die Auseinandersetzung um "Die Beteiligung des weiblichen Geschlechts am öffentlichen Unterricht" (so der Titel einer Rechtfertigungsschrift von 1873 für die Zulassung weiblicher Lehrkräfte in der Volksschule und deren Ausbildung an der damaligen Töcherschule). Der Pioniertat der Gründung des Lehrerinnenseminars Musegg 1907 folgten Phasen der Erprobung und Bewährung, aber auch der Entbehrung. Die in den Nachkriegsjahren von Wirtschaftswachstum und Bildungseuphorie vorangetriebene, jedoch von parteipolitischen Turbulenzen in ihrem Aufwärtstrend immer wieder beeinträchtigte Entwicklung erfuhr Mitte der Siebzigerjahre durch den LEMO-Bericht eine gewisse Versachlichung. Stärkere Wogen warfen wiederum die in den seminaristischen Stammländern besonders heftig geführten Diskussionen um die Tertiärisierung der Lehrerbildung, die in unseren Tagen mit der Ablösung der Seminare durch Pädagogische Hochschulen (und vorausgehend mit der Aufhebung des Seminars Musegg) ihren Abschluss gefunden hat.

In der nahezu hundertjährigen Geschichte des Luzerner Seminars Musegg vermochte der Autor neun Phasen auszumachen, denen er je ein Kapitel widmet mit der die jeweilige Zeitepoche charakterisierenden Überschrift: "Annähern" – "Gründen" – "Aufbauen" – "Bewahren" – "Ausweiten" – "Entwickeln" – "Abdriften" – "Aufbäumen" – "Aufgeben". Ein Abgesang auf die seminaristische Lehrerbildung, gewissermassen, mit leisem Unterton des Bedauerns, jedoch kein Lamento. Das ausgeprägte Geschichtsbewusstsein des Autors veranlasst ihn zu Distanzierung und Objektivierung auch dort, wo er von Situationen spürbar betroffen ist oder sich mit der Haltung von Protagonisten

¹ Mit umfangreichem Anhang mit Quellenangaben, Dokumenten und Registern sowie von Oskar Graber erarbeiteten Verzeichnissen der Lehrer- und Schülerschaft des Seminars Musegg von 1905 bis 1997.

identifiziert. Seine umfangreiche Personenkenntnis findet ihren Niederschlag in den Kurzbiografien der Rektoren, die in Kästen bei den jeweiligen Epochen eingefügt sind. Man entnimmt ihnen nicht nur wichtige Lebensdaten und berufliche Funktionen, sondern erfährt auch die (für die Ausübung des Amtes nicht unbedeutende) parteipolitische Zugehörigkeit, den militärischen Grad und die wichtigsten (und bisweilen allzu zahlreichen!) Nebenbeschäftigungen. Allein aufgrund dieser illustrativen Schulleiterbiografien liesse sich die Geschichte der Schule rekonstruieren.

Einen anderen "bildhaften" Zugang zur Entwicklungsgeschichte bietet das ausgewählte Bildmaterial. Aus den Klassenfotos, zum Beispiel, lässt sich sehr deutlich die jeweilige epochale Befindlichkeit der jungen Lehrkräfte herauslesen. So manifestieren die zwölf Abiturientinnen der ersten Patentprüfung 1908 ihre Zugehörigkeit zur Welt der Erwachsenen, während neunzig Jahre später das Gruppenfoto der letzten Diplomklasse die jugendliche Frische und Unbefangenheit der 25 Junglehrerinnen und -lehrer zum Ausdruck bringt. Dies ein nochmaliger Hinweis auf die eingangs erwähnte zusätzliche Qualifikation der Musegger Schulgeschichte als ein lesens- und betrachtenswerter Beitrag zur lokalen Mentalitäts- und Kulturgeschichte und damit ein einladender Zugang zur Bildungsgeschichte des vorigen Jahrhunderts – auch für die Nachgeborenen.

Autor

Peter Füglistner, Dr. rer. soc., Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee

Niedermann A. (2003). Förderdiagnostische Hilfsmittel zum Mathematik- und Schriftspracherwerb. Eine kommentierte Übersicht. Luzern: edition szh, CHF 28.65

Mit seinem neuen Buch reagiert Albin Niedermann auf neue Entwicklungen in der Praxis der schulischen Heilpädagogik. Zu den Schlüsselkompetenzen der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gehören u.a. die Fähigkeiten, den Lernstand von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Mathematik und Sprache zu erfassen, einen spezifischen Förderbedarf zu bestimmen und zu begründen, die Förderung zu planen, durchzuführen, zu begleiten und zu evaluieren. Dabei arbeiten sie mit anderen Fachpersonen wie Schulpsychologen, Logopädinnen und Regelklassenlehrerpersonen zusammen. Somit ist ein breites Fachpublikum an förderdiagnostischen Hilfsmitteln zur Erfassung von Schulleistungen interessiert.

Niedermann verfolgt mit dem vorliegenden Buch drei Ziele. Es sollen die Praktikerrinnen im Schuldienst und die Studierenden der Schulischen Heilpädagogik und der Sprachheilpädagogik/Logopädie über den neuen Stand an förderdiagnostischen Instrumenten informiert werden. Es sollen die Fachleute im Gebiet der Förderdiagnostik zur vermehrten Auseinandersetzung mit diesem Thema angeregt werden. Und es soll die Methodenkompetenz von Studierenden und Praktikern im Bereich der Förderdiagnostik verbessert werden.

In einem ersten Teil erfolgt eine theoretische Einbettung der förderdiagnostischen Konzeption des Buches. Sie orientiert sich an konstruktivistischen Annahmen (Innenperspektive, Ganzheitlichkeit, Entwicklungsbezogenheit), an systemischen Aussagen (Kind-Umfeld-System-Analyse), an didaktischen Dimensionen (Zielorientierung, Optimierung der Lernausgangslage) und am Prozessmodell (Förderdiagnostik als hypotesentestendes Verfahren). Mit dieser Ausrichtung grenzt sich Niedermann von einer defekt- und statusorientierten Diagnostik ab und stellt (heil-)pädagogische Hilfsmittel ins Zentrum, welche folgenden Kriterien genügen sollen: Erfassung der Kulturtechniken Rechnen, Lesen und Schreiben; leichte Handhabung der Instrumente; qualitative vor quantitativer Auswertung; Ableitung von Förderhinweisen. Entsprechend werden Instrumente aus der pädagogisch-psychologisch-heilpädagogischen Diagnostik vorgestellt, welche praxisnah im beruflichen Alltag in der Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen direkt eingesetzt werden können. Zudem soll mit ihnen so gearbeitet werden, dass Lernprozesse beobachtbar sind (wie geht ein Kind vor), eine dialogische Arbeit möglich ist (was denkt und fühlt ein Kind dabei) und der Lernweg begleitet werden kann (Pre- und Posterfassung). Im zweiten Teil, dem Hauptteil des Buches, werden die entsprechenden förderdiagnostischen Instrumente vorgestellt, aufgeteilt in die Bereiche Mathematik (8 Instrumente), Lesen (7 Instrumente) und Schreiben (8 Instrumente). Jedes Hilfsmittel wird nach demselben Aufbau beschrieben: Anwendungsbereich, theoretischer Hintergrund, die Art der Diagnostik und Förderung und Angaben zur kriti-

schen Bewertung. In die Auswahl wurden Arbeiten aus Deutschland und der Schweiz aufgenommen. Darunter befinden sich Klassiker wie der "Zürcher Lesetest" von Linder und Grissemann (ZLT), insbesondere aber neue Arbeiten wie z.B. "Grundbausteine Rechtschreibung" von Leemann Ambroz und auch die eigenen (neuen) Arbeiten von Niedermann (z.B. "Lesestufen" und "Mathematik, Lernstandserfassung, Förderhinweise"). Die Zielgruppe sind Schüler der Volksschule mit einem besonderen Förderbedarf im Bereich der Kulturtechniken, aber auch Kinder der Vorschulstufe. Die Mehrheit der Instrumente richtet sich an Schüler und Schülerinnen der Unter-/Mittelstufe.

Niedermann legt eine sorgfältige Auswahl an Instrumenten vor, kompatibel zur förderdiagnostischen Zielsetzung, sehr gut überblickbar im Aufbau und prägnant vorgestellt. Das Buch hilft dem Praktiker, für eine bestimmte Fragestellung ein bestimmtes Hilfsmittel auszuwählen und den Studierenden, einen Überblick über förderorientierte und somit praxisrelevante Instrumente zu erhalten. Zudem unterstützt es das Fernziel des Autors, dass Praktiker mit einer guten Theorie und mit Übung in der instrumentengeleiteten Diagnostik schlussendlich auf letztere verzichten können und diagnostische Informationen nur noch aus der kritischen und theoriegeleiteten Beobachtung des Schulalltags gewinnen können.

Autor

Josef Steppacher, Prof. Dr., Departementsleiter, Hochschule für Heilpädagogik, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, josef.steppacher@hfh.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

Dühlmeier, B. (2004). *Und die Schule bewegt sich doch. Unbekannte Reformpädagoginnen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

Koch, L. & Schorch, G. (Hrsg.). (2004). *Erziehender Unterricht. Eine Problemformel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Didaktik / Fachdidaktik

Bosse, D. (Hrsg.). (2004). *Unterricht der Schülerinnen und Schüler herausfordert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rinn, U. & Meister, D. (Hrsg.). (2004). *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

Bertschy, B. (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrerinnenbildung*. Bern: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung.

Campoy, R. (2004). *Case Study Analysis in the Classroom: Becoming a Reflective Teacher*. London: Sage Publications Ltd.

Darling-Hammond, L. (2004). *Creating Powerful Teacher Education: Lessons from Excellent Teacher Education Programs*. Chichester: Jossey Bass Wiley.

Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.). (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.

Kirk, S. (2004). *Beurteilung mündlicher Leistungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schreiner, W. & Scheltwort, P. (2004). *Unterrichten: Reflexion und Training. Ein Modell zur Evaluation und Innovation des Lehrens*. Donauwörth: Auer.

Wicherich, H., Neubauer, W. & Knapp, R. (2004). *Dicke Luft im Lehrerzimmer. Konfliktmanagement für Schulleitungen*. München: Luchterhand.

Pädagogische Psychologie

Dressel, M. (2004). *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.

Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.). (2004). *Kind und Sache, Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. Weinheim: Juventa.

Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.

Kagan, J. (2004). *Surprise, Uncertainty, and Mental Structures*. Cambridge, MA: Harvard University.

Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.

Krause, C., Wiesmann, U. & Hannich, H.-J. (2004). *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich: Pabst Science Publisher.

Martens, J.-U. & Kuhl, J. (2004). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wirth, J. (in press). *Selbstbestimmtes Lernen*. Münster: Waxmann.

Wosnitza, M., Frey, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2004). *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*. Landau: vep.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Meiser, D., Tergan, S.-O. & Zentel, P.** (Hrsg.). (2004). *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*. Münster: Waxmann.
- Paechter, M.** (2004). *Wissenskommunikation, Kooperation und Lernen in virtuellen Gruppen*. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Pape, B., Krause, D. & Oberquelle, H.** (Hrsg.). (2004). *Wissensprojekte. Gemeinschaftliches Lernen aus didaktischer, softwaretechnischer und organisatorischer Sicht*. Münster: Waxmann.

Entwicklungspsychologie

- Herschkowitz, N. & Chapman Herschkowitz, E.** (2004). *Klug, neugierig und fit für die Welt. Gehirn und Persönlichkeitsentwicklung in den ersten sechs Lebensjahren*. Freiburg: Herder.
- Senckel, B.** (2004). *Wie Kinder sich die Welt erschliessen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter*. München: Beck.
- Thomas, R.** (2004). *Comparing theories of Child Development*. New York: Wadsworth.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Schnell, I. & Sander, A.** (Hrsg.). (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, C.** (2004). *Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

- Giesecke, H.** (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, 44 (2), 151–166.
- Oelkers, J.** (2004). Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. *Neue Sammlung*, 44 (2), 179–200.
- Schlömerkemper, J.** (2004). Bildung und soziale Zukunft: Über die schwierige Differenz zwischen Bildung und Kompetenz. *Die Deutsche Schule*, 96 (3), 262–267.
- Shaffer, D.** (2004). The Pedagogical Praxis: The Professions as Models for Postindustrial Education. *teachers college record*, 106 (7), 1401–1421.
- Tenorth, H.-E.** (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 169–182.

Didaktik / Methodik

- Krause, U.-M., Stark, R. & Mandl, H.** (2004). Förderung des computer-basierten Wissenserwerbs durch kooperatives Lernen und eine Feedbackmassnahme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 125–136.

Lehrerinnen- und Lehrerausbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Egloff, B.** (2004). Möglichkeitsraum Praktikum. Zur studentischen Aneignung einer Phase im Pädagogik- und Medizinstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 263–276.
- Lehmermöhle, D. & Schellack, A.** (2004). Modularisierung – Zauberformel für die Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 4 (2), 7–15.
- Müller, H.-P.** (2004) Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern - Ein Erfahrungsbericht. *journal für lehrerInnenbildung*, 4 (2), 36–41.

Pädagogische Psychologie

- Chernobilsky, E., Dacosta, C. & Hmelo-Silver, C.** (2004). Learning to talk the educational psychology talk through a problem-based course. *Instructional Science*, 32 (4), 319–356.
- Chi, M., Siler, S. & Jeong, H.** (2004). Can tutors monitor students' understanding accurately? *Cognition and Instruction*, 22 (3), 363–387.
- Hofer, M.** (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun: Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 79–92.
- Hüther, G.** (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 487–495.
- Kandler, M.** (2004). Interessenfördernde Aspekte beim Lernen mit Lernsoftware aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 583–605.
- Martin, J.** (2004) Self-regulated learning, Social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 39 (2), 135–146.
- Mason, L.** (2004). Fostering Understanding by Structural Alignment as a Route to Analogical Learning. *Instructional Science*, 32 (4), 293–318.
- Myhill, D.** (2004). Making Connections: Teachers' use of childrens's knowledge in whole class discourse. *British Journal of Educational Studies*, 52 (3), 263–275.

- Plucker, J., Beghetto, R. & Dow, G.** (2004). Why isn't Creativity more important to Educational Psychologist? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39 (2), 83–96.
- Reiser, B.** (2004). Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (3), 273–304.
- Roth, G.** (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 496–506.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.** (2004). Lesen Mädchen anders? Vertiefende Analysen zu Geschlechtsdifferenzen auf Basis der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (2), 219–234.
- Stefanou, C., Perencevich, K. DiCintio, M. & Turner, J.** (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39 (2), 97–110.
- Valentine, J., DuBois, D. & Cooper, H.** (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39 (2), 111–134.
- Veermans, M. & Järvelä, S.** (2004). Generalized Achievement goals and Situational Coping in Inquiry Learning. *Instructional Science*, 32 (4), 269–291.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Sparfeldt, J., Rost, D. & Schilling, S.** (2004). Schulfachspezifische Interessen – ökonomisch gemessen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (3), 213–220.
- Stark, R.** (2004). Eine integrative Forschungsstrategie zur anwendungsbezogenen Generierung relevanten wissenschaftlichen Wissens in der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 257–273.
- Stern, E.** (2004). Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 531–538.

Entwicklungspsychologie

- Benoit, L., Lehalle, H. & Jouen, F.** (2004). Do young children acquire number words through subitizing or counting? *Cognitive Development*, 19 (3), 291–309.
- Braun, A.-K. & Meier, M.** (2004). Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“ Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 507–521.
- Kalish, C. & Shiverick, S.** (2004). Children's reasoning about norms and traits as motives for behavior. *Cognitive Development*, 19 (3), 401–416.
- Schneider, W. & Stefanek, J.** (2004). Entwicklungsveränderungen allgemeiner kognitiver Fähigkeiten und schulbezogener Fertigkeiten im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (3), 147–159.

Sonder- und Heilpädagogik

- Sonntag, W.** (2004). Der Einfluss des Klauerschen Denktrainings auf mathematisches Denken und Lernen von lernbehinderten Sonderschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 101–112.

Veranstaltungskalender

29.10.2004 bis 25.04.2005

Strafen – eine Ausstellung des Stapferhauses Lenzburg

Ort: Zeughausareal Lenzburg

Das Stapferhaus Lenzburg inszeniert das Thema Strafen in einer umfassenden Ausstellung. Es lässt Straftäter und Bestrafte zu Wort kommen und stellt hartnäckig die Sinnfrage: Weshalb strafen wir und was erreichen wir damit?

Informationen: www.stapferhaus.ch

02.01.2005 bis 05.01.2005

27th Annual NITOP

Ort: The Trade Winds Island Grand, St. Petersburg Beach, Florida

Learn innovative teaching techniques and course content updates from over 30 distinguished speakers. Explore computer software and other new instructional resources. Enhance your effectiveness and broaden your skills by participating in specialized preconference workshops.

Informationen und Anmeldung: www.nitop.org, jfetzner@uiuc.edu

04.01.2005 bis 07.01.2005

3rd Annual Hawaii International Conference on Education

Ort: Sheraton Waikiki Hotel Honolulu, Island of Oahu, Hawaii

The main goal of the 2005 Hawaii International Conference on Education is to provide an opportunity for academicians and professionals from various education related fields from all over the world to come together and learn from each other. An additional goal of the conference is to provide a place for academicians and professionals with cross-disciplinary interests related to education to meet and interact with members inside and outside their own particular disciplines.

Informationen und Anmeldung: www.hiceducation.org, Tel. +1 808 949 1455 (Andrew Burge, Conference Coordinator), education@hiceducation.org

09.02.2005 bis 11.02.2005 und 25.04.2005 bis 26.04.2005

Kernkurs B4 "Lernbegleitung und Lernberatung" im Rahmen des flexiblen NDS für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen

Ort: Schloss Wartegg und Hotel Waldau, Rorschacherberg

Dozierende vermitteln einerseits Kenntnisse und Fähigkeiten, andererseits sind sie auch gefordert, individuelle Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten und Beratungsaufgaben wahrzunehmen. Inhalte des NDK: Lernarrangements und Lernvereinbarung; Diagnostik und Interventionsplanung bei Lernprozessen von Einzelnen und Gruppen; Verschiedene Modelle der Lernbegleitung und -beratung; Portfolio. Die PHZ und die PHR bieten als gemeinsame Trägerschaft seit drei Jahren ein flexibles NDS für Dozierende an PH an. Adressaten sind Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner aus Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe I.

Informationen und Anmeldung: www.nds-ph.ch, nds-ph@phr.ch

07.03.2005 bis 11.03.2005

Kernkurs C4 "Professionalität im Lehrberuf" im Rahmen des flexiblen NDS für Dozierende an PH

Ort: Hotel Hertenstein, Weggis

Die Professionalität der Dozentin wird anhand von drei Kompetenzen deutlich: Erstens geht es um Kenntnisse professioneller Standards bzw. pädagogische Handlungen, die aus der reflexiven Verbindung von Praxis und Theorien bzw. Forschung im Unterricht generiert werden können, zweitens zeichnet sich die Professionalität durch die kritische Reflexion an ethischen Kriterien und die Übernahme von Verantwortung in erzieherischen Entscheidungen aus, und drittens gehört zur Professionalität im Lehrberuf auch die Kontroverse mit neuen Erkenntnissen aus verschiedenen Bezugswissenschaften.

Informationen und Anmeldung: www.nds-ph.ch, nds-ph@phr.ch

10.03.2005 bis 11.03.2005

Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften

Ort: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern

Das Kongresssthema heisst "Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften". Es geht also um die Frage, wie wir den Studierenden die Wissenschaften vermitteln, die den Lehrberuf zum Gegenstand haben.

Informationen und Anmeldung: www.sgl-ssfe.ch oder www.luzern.phz.ch/ips.php
ursula.ruthemann@phz.ch

01.04.2005 bis 02.04.2005

Gewaltlast?

Ort: Universität Basel, Kollegienhaus der Universität Basel

Abschlusskongress des Makroschwerpunktprogramms "Jugend und Gewalt im Zusammenhang mit sozioökologischen Strukturen" der Universität Basel. Die Abteilung Pädagogik ist stark in dieses Projekt integriert. Es würde uns freuen, wenn wir am Kongress viele Interessierte begrüßen dürften.

Informationen und Anmeldungen: www.unibas.ch/erziehungswissenschaften/aktuell
kongress-erzwiss@unibas.ch

04.04.2005 bis 06.04.2005 und 01.07.2005 bis 02.07.2005

Kernkurs D4 "Forschung und Entwicklung" im Rahmen des flexiblen NDS für Dozierende an PH

Ort: Schloss Wartegg und Wartensee, Rorschacherberg

Ein wesentliches Merkmal der Ausbildung von Lehrpersonen auf der Tertiärstufe ist die stärkere Abstützung auf wissenschaftliche Erkenntnisse, die für die berufliche Aufgabe von Bedeutung sind. Eine möglichst enge Verknüpfung von Lehre, Forschung und Entwicklung wird angestrebt. Der NDK liefert Anhaltspunkte für die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Informationen und Anmeldung: www.nds-ph.ch, nds-ph@phr.ch

01.08.2005 bis 06.08.2005

Begegnungssprache DEUTSCH – Motivation – Herausforderung – Perspektiven

XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT)

Ort: Universität Graz

Die Tagung hat mehrere Ziele:

- Sie bietet allen im Bereich Deutsch als Fremdsprache Tätigen und an der deutschen Sprache Interessierten vielfältige Möglichkeiten der Weiterbildung

- Sie stellt eine Präsentations- und Diskussionsplattform für aktuelle Erkenntnisse und Forschungsstände bereit
 - Sie bietet einen Ort der Begegnung für möglichst viele Menschen
- Sie soll einen Beitrag dazu leisten, das Bild von Österreich und den anderen deutschsprachigen Ländern zu vertiefen und zu differenzieren.
Informationen und Anmeldung: www.idt-2005.at/, brigitte.sorger@idt-2005.at

17.08.2005 bis 19.08.2005 und 01.12.2005 bis 02.12.2005

Kernkurs E4 "Organisations- und Qualitätsentwicklung" im Rahmen des flexiblen NDS für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen

Ort: Schloss Wartensee und Wartegg, Rorschacherberg

Die Umstrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist ein langfristiger Organisationsentwicklungsprozess der vom Personal mitgestaltet und mitgetragen wird. Der NDK zeigt auf, wie Entwicklungsprozesse von Organisationen gezielt geplant und geleitet und wie die Ziele evaluiert werden müssen.

Informationen und Anmeldung: www.nds-ph.ch, nds-ph@phr

23.08.2005 bis 27.08.2005

Integrating Multiple Perspectives On Effective Learning Environments. 11th Biennial EARLI conference

Ort: University of Cyprus, Nicosia, Cyprus

Informationen und Anmeldung: www.ucy.ac.cy/earli2005/, earli2005@ucy.ac.cy

05.09.2005 bis 09.09.2005

Kernkurs A4 "Hochschuldidaktische Methoden" im Rahmen des flexiblen NDS für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen

Ort: Hotel Hertenstein, Weggis

Der neu konzipierte NDK geht der Frage nach einem ganzheitlichen Verständnis von Hochschuldidaktik nach. Zusätzlich werden drei Schwerpunkte gesetzt: 1. Publikumsorientiertes und effektives Vortragen und Moderieren/Diskutieren in der Lehre; Problembasiertes Lernen (PBL) im kooperativen Selbststudium sowie videobasierte Unterrichtsbeobachtung und -reflexion im Feld der PH.

Informationen und Anmeldung: www.nds-ph.ch, nds-ph@phr.ch

08.09.2005 bis 10.09.2005

4. Internationaler Kongress über Erwerb von Drittsprachen und Mehrsprachigkeit

Ort: Fribourg/Freiburg und Biel/Bienne

Nach Innsbruck 1999, Ljouwert/Leeuwarden 2001 und Tralée 2003 findet der nächste internationale Kongress über den Erwerb von Drittsprachen und die Mehrsprachigkeit an der Universität von Fribourg/Freiburg und in Biel/Bienne statt, in zwei zweisprachigen Städten in zweisprachigen Kantonen.

Informationen und Anmeldung: www.irdp.ch/13/organisation.htm, doris.penot@ne.ch

26.09.2005 bis 28.09.2005

10. Fachtagung Pädagogische Psychologie der Fachgruppe Pädagogische Psychologie der DGPs

Ort: Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg

Die Struktur, die zeitliche Ausrichtung und die Beitragsarten orientieren sich am bewährten Rahmen unserer Tagungen. Das Tagungsprogramm gestalten Sie selbst durch Ihre Beiträge. Ein Themenschwerpunkt ist daher nicht vorgesehen. Wir möchten mit der Tagung einen Rahmen für die Präsentation der neuesten Erkenntnisse und Erfahrungen sowie ein Forum für angeregte Diskussionen bieten. Hinzu kommen werden international renommierte Kollegen und Kolleginnen, die in den Mittagsvorlesungen einen Überblick über ihre Forschung geben werden.

Informationen und Anmeldung: www.paeps10.uni-halle.de, info@paeps10.uni-halle.de

Kurznachrichten

Bund

NFP 56: Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz

Der Schweizerische Nationalfonds hat das NFP 56 "Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz" ausgeschrieben (Informationsveranstaltung 12.10.2004, vgl. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/edk_info/info_edk2_d.pdf).

PISA 2005/2006

Die nächste PISA-OECD-Erhebung ergänzt auf Grund der nationalen Option die Tests in Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen mit einem Fragebogen, der sich an die Schülerinnen und Schüler des 9. Schuljahres sowie an die teilnehmenden Schulen richtet. Es besteht die Möglichkeit für Forschende, ein Zusatzmodul vorzuschlagen (vgl. <http://www.pisa.admin.ch>). Die Vorbereitungen sind im Gange: 09/04 Auswahl der Schulen für den Vortest; 01/05 Entscheid der Kantone CH/d für eine kantonale Zusatzstichprobe; 02/05 Auswahl der Schülerinnen und Schüler für den Vortest 2005; 04-05/05 Vortests; 04-05/06 3. PISA-Erhebung.

Projekte gegen Rassismus und für Menschenrechte

Die Fachstelle für Rassismusbekämpfung (Generalsekretariat EDI) verfügt über einen Fonds zur Unterstützung von Schulprojekten gegen Rassismus. Bis Mitte 2004 konnten in den verschiedenen Sprachregionen insgesamt 134 Schulprojekte aller Stufen unterstützt werden (vgl. www.edi.admin.ch/ara).

Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF

Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft BBW und die Gruppe für Wissenschaft und Forschung GWF schliessen sich per 01.01.2005 zum Staatssekretariat für Bildung und Forschung SEF zusammen. Diesem wird der ganze Bereich der universitären Bildung und Forschung (inkl. Nationalfonds) unterstellt (EDI). Die Fachhochschulen bleiben beim Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT (EVD).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK

Strategie und Programm für die Bildungskooperation Schweiz

Am 17. Juni 2004 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren ihr Tätigkeitsprogramm verabschiedet. Es wird jährlich fortgeschrieben und den aktuellen Entwicklungen angepasst. Das laufende Tätigkeitsprogramm der EDK umfasst insgesamt 27 Arbeitsschwerpunkte. Fünf Arbeitsschwerpunkte hat die EDK zu "strategischen Prioritäten" erklärt:

- die landesweit verbindliche Vereinheitlichung der Ziele der obligatorischen Schule (vgl. HarmoS unten, Projektdauer 2003-2006/07),
- die Schaffung der Voraussetzungen für eine Flexibilisierung und Vorverlegung des Schuleintrittsalters,
- den Aufbau des schweizerischen Bildungsmonitorings zur Steuerung des Bildungssystems (Konzeption 2004, erster Bildungsbericht 2006),
- in langfristiger Perspektive die Weiterführung der Arbeiten zur Stärkung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer (Ausbildung, Weiterbildung, Berufsbild, Berufsperspektiven),
- die koordinierte Unterstützung der Intensivierung, Vorverlegung und Evaluatior. des Sprachenlernens (Erstsprache und Fremdsprachen) in der obligatorischen Schule durch gesamtschweizerische Instrumente.

Die Qualität der obligatorischen Schule und die Professionalität der Lehrenden sind in der ganzheitlichen Führung des Bildungssystems die wichtigsten Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems. Die weiteren Arbeitsschwerpunkte der EDK betreffen die verschiedenen Bildungsstufen (allgemeinbildende Sekundarstufe II, Berufsbildung, Hochschulen). Dazu kommen als Per-

manenzaufgaben der Bildungsverwaltung Schweiz: die Regelung der Diplomanerkennung, die Freizügigkeitsvereinbarungen und andere Themen wie Migration und Bildung, ICT usw. Zwei Schwerpunkte werden ab 2004 neu bearbeitet:

- die Bearbeitung der Nahtstelle im Übergang von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II,
- die Arbeiten zur Entwicklung einer gesamtschweizerisch koordinierten Stipendienpolitik.

Zielsetzung und Konzeption des Projektes HarmoS

Das EDK-Projekt HarmoS beabsichtigt die landesweite verbindliche Vereinheitlichung der Ziele der Volksschule durch die Festlegung von Kompetenzniveaus in bestimmten zentralen Fachbereichen. HarmoS ist ein Steuerungsinstrument zur Festlegung der zentralen und gemeinsamen Anforderungen, die alle Schülerinnen und Schüler Ende des 2., 6. und 9. Schuljahres erfüllen sollen, fürs erste in der Erstsprache, den Fremdsprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften. Auf Grund definierter "nationaler Bildungsstandards" ermöglicht es die Evaluation der Wirksamkeit des Bildungssystems und auf gesamtschweizerischer Ebene die Entwicklung seiner Qualität.

Das Projekt der Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) läuft von 2003-2006/07. Die Basis für die laufenden wissenschaftlichen Arbeiten bilden umfassende Abklärungen, die im ersten Projektjahr 2003 im internationalen Kontext vorgenommen worden sind. Die Resultate dieser Abklärungen werden im "Weissbuch HarmoS" zusammengefasst. Es beschreibt das Verständnis der Schweizer Bildungsstandards.

Die Entwicklung der Bildungsstandards in wissenschaftlichen Projekten hat im Sommer 2004 ihren Anfang genommen; sie dauert bis 2006. Basierend auf einem gestuften Kompetenzmodell, beschreiben die mess- und überprüfbar "performance standards" das Wissen und die Fähigkeiten, die die Lernenden erreichen und im Bildungsprozess zu den definierten Zeitpunkten ausweisen sollen. Auf der Basis der wissenschaftlichen Arbeiten wird die EDK ab 2007 die diesbezüglichen rechtlich-politischen Entscheide fällen. Diese beinhalten die Festlegung der nationalen Standards in einer neuen Interkantonalen Vereinbarung (Konkordat) zur Harmonisierung der obligatorischen Schule. Für Kantone, welche ab 2007 dieser Vereinbarung beitreten, werden die Bildungsstandards verbindlich. Deren Erreichung wird regelmässig im Rahmen des schweizerischen Bildungsmonitorings überprüft.

Bachelor-Abschlüsse ab Sommer 2004

Anlässlich ihrer Plenarversammlung vom 17. Juni 2004 haben die 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren verschiedene Beschlüsse zur gesamtschweizerischen Gestaltung der Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer getroffen, so u.a. zur Umsetzung der Bologna-Reform.

Zum Ende des Sommersemesters 2004 haben die Pädagogischen Hochschulen erstmals ihre Diplome verliehen. Die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren haben beschlossen, dass zusammen mit der Erst-Diplomierung für anerkannte Lehrdiplome der Vorschule/Primarschule auch ein europakompatibler Bachelor-Titel verliehen werden kann. Die von der EDK anerkannten kantonalen und regionalen Studiengänge für Lehrdiplome der Vorschule/Primarstufe entsprechen den diesbezüglichen Vorgaben der Bologna-Deklaration. Sie dauern drei Jahre, umfassen Studienleistungen im Umfang von 180 ECTS-Punkten (European Credit Transfer System) und sie führen zu einer Berufsqualifikation. Die Bologna-Reform soll in der Lehrerbildung insgesamt umgesetzt werden. Für die übrigen Studiengänge (Lehrdiplome für die Sekundarstufen I und II sowie sowie für Heilpädagogik) besteht noch Klärungsbedarf.

Empfehlungen zur Weiterbildung der Lehrpersonen: Zusatzqualifikationen finden erstmals eine gesamtschweizerische Anerkennung

Die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren haben zwei Vorlagen verabschiedet, deren Ziel es ist, die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu fördern und die persönliche Berufs- und Laufbahnplanung der Lehrpersonen zu unterstützen. Die neuen EDK-Empfehlungen definieren die Weiterbildung als Teil des Berufsauftrags der Lehrerinnen und Lehrer.

Die Weiterbildung soll den Lehrpersonen zudem eine bewusste Gestaltung ihrer persönlichen Berufslaufbahn erlauben. Das setzt ein gutes Personalmanagement innerhalb des Schulbetriebs voraus.

Das von der EDK verabschiedete Reglement über den Erwerb und die Abschlüsse von Zusatzqualifikationen im Lehrberuf bezieht sich auf Ausbildungen zur Qualifizierung diplomierter Lehrpersonen für neue Aufgaben im Bildungsbereich, Funktionen, die einem ausgewiesenen Bedürfnis entsprechen, wie die der Schulleitung, der Beratung, der schulinternen ICT-Ausbildung. Die EDK-Anerkennung wird den Arbeitsmarkt für diese Funktionen gesamtschweizerisch öffnen. Die vorliegende Regelung, die für Lehrpersonen mit entsprechender funktionsbezogener Ausbildung den Arbeitsmarkt gesamtschweizerisch öffnet, basiert auf der Interkantonalen, von allen 26 Kantonen ratifizierten Diplomanerkennungsverordnung, die die EDK zum Erlass von Anerkennungsreglementen ermächtigt. Vgl. www.edk.ch.

Vollzugsgesetzgebung zur Berufsbildung: Harmonisierung der Berufsbildung, Anwendung gemeinsamer Qualitätskriterien, Optimierung der Angebote, Ausdehnung der Ausbildungsmobilität

Seit dem 1. Januar 2004 ist das neue Berufsbildungsgesetz (nBBG) des Bundes in Kraft. Für die Finanzierung und den Vollzug der Berufsbildung sind weitgehend die Kantone zuständig. Auf Grundlage des nBBG haben die Kantone ihre kantonale Vollzugsgesetzgebung anzupassen. Dabei sollen wichtige Punkte in der Gesetzgebung zwischen den Kantonen vereinheitlicht werden. Die 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren haben an ihrer Plenarversammlung vom 17. Juni 2004 Grundsätze zur Vereinheitlichung der kantonalen Vollzugsgesetzgebung verabschiedet. Diese betreffen im Wesentlichen die Verstärkung der Zusammenarbeit unter den Kantonen sowie zwischen den Kantonen, dem Bund und den Organisationen der Arbeitswelt. Die Kantone schaffen Rechtsgrundlagen im Hinblick auf

- die Beteiligung an Interkantonalen Abkommen zum Besuch von Ausbildungsangeboten ausserhalb des Kantons
- die Abstimmung und Koordination der Angebote im Bereich der höheren Berufsbildung
- die Beteiligung an interkantonalen Dienstleistungs- oder Kompetenzzentren (u.a. Zentrum für Dienstleistungen im Bereich der Berufsbildung und Berufsberatung)
- die Anwendung gemeinsamer Kriterien für die Qualitätsentwicklung und -sicherung mit dem Ziel, bei den Ausbildungsangeboten ein gesamtschweizerisch vergleichbares und anerkanntes Niveau zu erreichen
- die Zusammenarbeit der Kantone und der Organisationen der Arbeitswelt bei der Entwicklung und bei der Durchführung von Qualifikationsverfahren. (vgl. www.ides.ch).

Pädagogische Hochschulen

Positive Zwischenbilanz der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Zahl der an den Pädagogischen Hochschulen Studierenden zeigt, dass sich die neuen Hochschulen auf der Tertiärstufe als attraktives Ausbildungsangebot positioniert haben. Im Studienjahr 2003/2004 waren 5'500 angehende Lehrpersonen an den Pädagogischen Hochschulen immatrikuliert (alle Studiengänge inkl. pädagogisch-therapeutische Kontextberufe wie Logopädie oder Heilpädagogik).

Regelung und Umsetzung der Zugangsbestimmungen

Regelzugang zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine gymnasiale Maturität. Im Studienjahr 2003/2004 waren die 5'500 Studierenden an Pädagogischen Hochschulen mehrheitlich Studierende in Ausbildungen für die Vorschule/Primarschule. Die grosse Mehrheit (70%) der Studierenden insgesamt trat mit einem Maturitätsausweis in die Ausbildung ein, 60% mit einer gymnasialen Maturität, 10% mit einem der Matura äquivalenten Lehrpatent (Lehrdiplom für die Primarstufe). Knapp 12% der Studierenden wiesen einen Abschluss einer Diplommittelschule aus. Noch relativ selten war der Zugang mit einer Berufsmaturität (2%). Die restlichen Studierenden qualifizierten sich als Studienberechtigte auf Grund eines anderen schweizerischen oder ausländischen Ausweises. Darunter befanden sich beispielsweise Berufsleute mit eidgenössischem Fähigkeitsausweis und mehrjähriger Berufserfahrung. Der Zugang zur Lehrerbildung ohne Maturität ist an Auflagen gebunden. Dazu kommen Studierende, die ihr Lehrdiplom an einer Ausbildungseinrichtung einer universitären Hochschule erwerben. Das betrifft vor allem die Studiengänge für die Sekundarstufe I (rund 1'400 Studierende) und für die Sekundarstufe II (keine konsolidierten Zahlen). Zudem finden sich rund 550 Studierende mit entsprechender Bildungslaufbahn in Studiengängen der Vorschule/Primarschule. Die an universitären Ausbildungsinstitutionen Studierenden streben die gleichen Abschlüsse an wie die Studierenden

an den Pädagogischen Hochschulen. (Zahlen gemäss Bundesamt für Statistik 2004, ergänzt durch die Zahlen der PH Zentralschweiz, ohne Zahlen für den Kanton Genf).

Stetig zunehmende Feminisierung der Lehrberufe?

Vier Fünftel der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen waren im Studienjahr 2003/2004 Frauen.

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL

Zusammenschluss der Dozentinnen und Dozenten aller Lehrerbildungsinstitutionen: Gemeinsame Anliegen gemeinsam wahrnehmen

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK hat im Zuge des Auf- und Ausbaus der Lehrerbildung auf Tertiärstufe die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH damit beauftragt, Massnahmen zur Qualitätsentwicklung und -kontrolle und zur Sicherstellung der Abstimmung und Angleichung der kantonalen und regionalen Studiengänge einzuleiten. Im Prozess der gesamtschweizerischen Harmonisierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen durch Abbau der Divergenzen und Inkohärenzen (Zugangsbedingungen, Studienpläne, Anforderung an die zu erbringenden Leistungen) wollen die Dozentinnen und Dozenten ihre Mitbestimmungsrechte wahrnehmen. Sie werden durch die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL in Zusammenarbeit mit den Kantonalen Gesellschaften für Lehrerinnen- und Lehrerbildung KGL (bisläng AG, BE, SG, ZH) vertreten. Im Juli 2004 hat die SGL zusammen mit den KGL die gemeinsam anzustrebenden Ziele und die ausgehandelte Organisationsstruktur offen gelegt (vgl. den Kooperationsvertrag vom 01.10.2003, www.sgl-ssfe.ch). Es ist zu erwarten, dass sich auch die Dozentenschaften der anderen Kantone unter dem Dach der SGL zusammenschliessen, damit sich die übergreifenden Interessen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch den Vorstand der SGL gegenüber den politischen Entscheidungsträgern gesamtschweizerisch koordinieren und somit wirkungsvoll vertreten lassen. Die prioritären Anliegen, die es wahrzunehmen gilt, erhebt der Vorstand der SGL zur Zeit mittels eines Fragebogens (<http://web.phz.ch/umfragen/umfrageSGL.php>, Passwort: tellme).

Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften

Die Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften ist auszubauen, ihre durch Forschung zu erschliessende Wissensbasis ist zu stärken. Zu diesem Zweck plant die SGL in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz PHZ einen Kongress (10./11.03.2005, Luzern) und ruft dazu auf, bis zum 01.12.2004 Forschungsbeiträge, bis zum 01.01.2005 realisierte Lehr-/Lernarrangements in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Didaktik (Problem based Learning, Apprenticeship Learning, Forschendes Lernen, Projektlernen ...) in ihrer Verknüpfung mit der Orientierung an Systematiken und in ihrem Zusammengehen mit Handlungsfeldern (www.sgl-ssfe.ch) einzureichen.¹

Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF

Jugend und Politik – zwei getrennte Welten

In Zusammenarbeit mit der Universität Fribourg (Departement für Erziehungswissenschaften) hat die SGBF vom 2.–4.9.2004 anlässlich eines Kongresses, in dessen Rahmen auch die Generalversammlung stattfand, die Frage erörtert, wie dem wachsenden politischen Desinteresse der Jugendlichen zu begegnen ist und welche Konsequenzen aus dem Wandel der politischen Sozialisation für die Bereiche Bildungsforschung, Bildungspolitik und Schulpraxis (für die Lehrerbildung?) zu ziehen sind.

¹ Vgl. in diesem Zusammenhang: Bertschy, B. (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldbezogenen Pädagogik für die Lehrer/-innenbildung*. Bern: Peter Lang (503 S.).

Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert

Zum zehnjährigen Jubiläum des Forschungsbereichs Schulqualität & Schulentwicklung der Universität Zürich hat die SGBF am 24. September 2004 eine Tagung mit Beiträgen der Proff. H. Fend, J. Baumert, H. Faulstich-Wieland, E. Klieme und Dr. S. Grossenbacher durchgeführt. Das Symposium hat Stärken und Schwächen verschiedener Steuerungsmöglichkeiten des Bildungswesens beleuchtet und auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse fruchtbare Entwicklungsrichtungen der Steuerung und des Qualitätsmanagements im Bildungswesen aufgezeigt resp. danach gefragt, welches die Konsequenzen für die bildungspolitische und die schulische Praxis sind.

LCH

Der Lehrberuf ein Frauenberuf?

Anlässlich der Delegiertenversammlung des LCH vom 12.06.2004 haben die "Lehrerinnen und Lehrer Schweiz" Massnahmen erörtert, die dazu beitragen, den Lehrberuf auch für Männer attraktiv zu gestalten, und dies auch im Hinblick auf eine Lehrtätigkeit an Primarklassen. Der LCH strebt eine ausgewogene Vertretung von Frauen und Männern auf allen Stufen an. Der Einsatz von Fächergrupper-Lehrpersonen auf der Primarstufe fördert die Attraktivität des Primarlehrantes. Die Ausgewogenheit der Geschlechter ist auf allen Hierarchieebenen zu fördern. Dank einer gezielten Personalentwicklung sollen sich zunehmend auch Frauen für Leitungsfunktionen im Schulbereich qualifizieren.

Verschiedenes

Europäischer Erfolg für e-Learningprojekt "FE-Transfer"

Im dreiphasigen Wettbewerb der European Knowledge Media Association (EKMA) um den European Academic Software Award (EASA), hat das SVC Projekt FE-Transfer aus den gegen 160 Projektbewerbungen einen der 10 Award 2004 gewonnen. Der Award wurde anlässlich der Swiss Virtual Campus - Days an der Universität Neuenburg übergeben. FE-Transfer ist ein Kurs im Blended-Learning-Konzept für die Berechnungen von Festigkeiten von Bauteilen.

Das Projektteam, geleitet von Peter Fritzsche (FHA, Maschinenbau) und Prof. Jacques Bersier, Prof. Pascal Bovet (beide Hes SO), Prof. Wilfried Elspass (ETHZ), Prof. Heinrich Schwarzenbach (BFH), Prof. Hansruedi Manz (FHBB) und Prof. Arnold Wyrsh (FHA, pädagogische Begleitung) errang den Award, weil im Lehrgang "Soft-Skills" und die traditionellen Lernziele für FE gut integriert sind. Dies wird neben der Führung durch Fallstudien erreicht, indem die Studierenden auf drei Ebenen zur Reflexion angeleitet werden.

Der Award ist Ausdruck davon, dass in Fachkreisen für e-Learning vermehrt eine Integration von Softwareentwicklung und pädagogischen Konzepten gefragt ist. Zudem ist er ein Erfolg für die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Fachkräften einer Pädagogischen Hochschule und Fachkräften von den Departementen Technik verschiedener Fachhochschulen.

Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen WBZ vergibt Förderpreis

Die Ecole Cantonale de Culture Générale de Delémont und Lehrpersonen vom Collège Saint-Michel in Fribourg haben den WBZ-Preis 2004 in der Höhe von insgesamt 10'000 Franken erhalten. Sie werden damit für innovative und zukunftsgerichtete Konzepte zur Beurteilung von Schülerleistungen ausgezeichnet. Die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen WBZ will mit der Ausschreibung dieses Preises gute Schulqualität fördern. Der Preis wurde am 7. September 2004 am WBZ-Netztag in Olten übergeben. Eine dreiköpfige Jury hat aus den interessanten Projekteingaben zwei gleichwertige Konzepte aus der Romandie ausgezeichnet. Heidi Derungs von der Geschäftsleitung WBZ konnte einen Check von je 5000 Franken an folgende Preisträger übergeben: Preis für eine bemerkenswerte Pionierarbeit einer Gruppe von Lehrpersonen: Roland-Pierre Pillonel-Wyrsh in Zusammenarbeit mit Yves-Patrick Mailard und Romain Jaquet, Collège Saint-Michel, Fribourg. Preis für eine bemerkenswerte Pionierarbeit einer ganzen Schule: L'Ecole Cantonale de Culture Générale de Delémont, Olivier Tschopp, Direktor.

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

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

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: CHF 50.– (im Jahresbeitrag 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

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, Mobile 079 639 38 44, E-Mail: regula.wernli@bluewin.ch

Layout

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

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Helmut Messner Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Disziplin- und Anwendungsorientierung – eine Einführung

Roland Reichenbach Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität

Hans Ulrich Kneubühler Lehrpersonen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit. Kann Soziologie etwas zur Ausbildung von Lehrpersonen beitragen?

Peter Tresp Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: „Theorie der Schule“ für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ursula Ruthemann Die Psychologie der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung

Peter Bonati Tevjes letzte Tochter – zur Ausbildung von Fachdidaktikdozierenden in der Schweiz

Stephanie Stadler Elmer Curriculare Normen der musikpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern