

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Allgemeine Didaktik revisited

22. Jahrgang Heft 2/2004

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@eduf.fr

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-secse.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

Kurt Reusser, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli 155

Schwerpunkt**Allgemeine Didaktik revisited**

Daniel Tröhler Allgemeine Didaktik revisited 157

Peter Nentwig Brauchen wir (noch) eine Allgemeine Didaktik?
Die Sicht eines Chemiedidaktikers 171

Margarete Götz Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik 179

Peter Gautschi Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik?
Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung 190

Jürgen Oelkers Fachunterricht in historischer Sicht 201

Moritz Rosenmund, Christine Böckelmann und Yuka Maya Nakamura
Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik –
Anmerkungen von Aussenstehenden 218

Forum

Peter Füglistner Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an
Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers 234

Kurt Reusser Laudationes 236

Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und
Lehrer bildet. Einige Vergleichselemente Deutschland – Schweiz
Fritz Oser Preisrede 242

Jürgen Oelkers Preisrede 255

Heinz Wyss Preisrede 261

Rubriken

Kurzberichte aus der Bildungsforschung 268

Veranstaltungsberichte

Max Mangold "Ethik und Bildung". Tagung an der Universität Bern, 4./5. März 2004	270
Edith Glaser-Henzer "Sehen – Verstehen – Sichtbar machen", Tagung an der Pädagogischen Hochschule Aargau, 6.3.2004	273
Heinz Wyss Unterrichtsentwicklung. Folgetagung vom 25.3.2004 in Luzern	276
Heinz Wyss Führen an Pädagogischen Hochschulen. 9. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Schloss Lenzburg, 4.5.2004	279
Martin Bächler Pädagogische Hochschulen um den Bodensee arbeiten zusammen. Tagung vom 6.5.2004 in Kreuzlingen	282
Peter Tremp Innovative Lernkultur an Pädagogischen Hochschulen: Selbstverantwortliches Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, 26.5.2004, Tagungszentrum Schloss Au	284

Buchbesprechungen

Fred Hirner Hofer, R. (2003). Verwahrlosung interdisziplinär begreifen. Sichtweisen, Erscheinungsformen, Interventionsmöglichkeiten	286
Johannes Gruntz-Stoll Buholzer, A. (2003). Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel	289
Matthias Baer West, L & Staub, F.C. (2003). Content-Focused Coaching. Transforming Mathematic Lessons	291
Peter Metz Plotke, H. (2003). Schweizerisches Schulrecht	296

Neuerscheinungen	299
-------------------------	-----

Zeitschriftenspiegel	300
-----------------------------	-----

Veranstaltungskalender	302
-------------------------------	-----

Kurznachrichten	308
------------------------	-----

Editorial

Seit es die Schule als Ort gesellschaftlicher Vermittlung von Kultur gibt, stellt sich das *didaktische Kardinalproblem*, welches Wissen durch welche Lehr-Lernformen an die jüngere Generation weitergegeben werden soll. Die Didaktik als Kern einer professionellen Schule umfasst somit zwei Aufgaben, die in komplexer Weise zusammenhängen: Die WAS-Frage als Aufgabe der in bestimmter (nicht primär pädagogischer!) Absicht von einer Wissensgemeinschaft – seit der Moderne sind dies vor allem die Wissenschaftsdisziplinen – kontrollierten *Konstruktion eines schulischen Wissenskanons*. Sodann die WIE-Frage als Aufgabe der Gestaltung von darauf bezogenen Lehr-Lernumgebungen unter institutionellen Bedingungen. In der einphasigen schweizerischen Lehrerbildung war es lange Zeit die Aufgabe der *Allgemeinen Didaktik*, angehende Lehrpersonen in unterrichtsbezogenes Denken einzuführen und sie – in einer durch die Ausbildung zugewiesenen Funktion als 'Drehscheibe zwischen Theorie und Praxis' – in ihrer berufspraktischen Ausbildung zu begleiten. In der Deutschschweiz war mit Dotationen von 12 und mehr Jahresstunden die "Methodik", wie das Fach um 1970 noch genannt wurde, während Jahrzehnten *das* dominierende Fach der Lehrerbildung. Mit dem eine nachhaltige Reformdynamik auslösenden Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) sowie unter dem Einfluss des Wirkens von Hans Aebli wurde die Allgemeine Didaktik insofern theoretisch gestärkt, als die vorwiegend erfahrungsgestützte Methodik vermehrt den Anschluss an wissenschaftliche Grundlagen des Lehrens suchte. Gleichzeitig leitete der Bericht mit seiner Neuordnung des berufswissenschaftlichen Curriculums aber auch den 'dotationsmässigen Niedergang' der Allgemeinen Didaktik ein, indem er den Grundstein zu einem historisch notwendigen, zu Lasten der Allgemeinen Didaktik erfolgenden Prozess der Verselbständigung der Fachdidaktiken legte, einem Prozess, der erst jetzt mit der Tertiärisierung der schweizerischen Lehrerbildung zu einem Abschluss gekommen ist.

Ein Blick auf die Situation an den sich zur Zeit etablierenden Pädagogischen Hochschulen zeigt Aufbruchstimmung und Selbstbewusstsein bei den Fachdidaktiken, während sich die Allgemeine Didaktik – auch international – in einer Stagnation befindet. Dies zeigt sich auch daran, dass an verschiedenen Institutionen die Allgemeine Didaktik als Fach nicht mehr vorkommt, sondern sich in stufen- oder querschnittsdidaktische Module oder in Begleitseminare der berufspraktischen Ausbildung aufgelöst hat. Grundsätzlich präsentiert sich das Bewusstsein nicht viel anders als im übrigen deutschsprachigen Raum: Neben Fach- und Stufendidaktikerinnen, die die Allgemeine Didaktik wegen der Inhaltsspezifität des Lernens für überlebt und entbehrlich halten, gibt es eine Vielzahl von Institutionen, die an einem Äquivalent der Allgemeinen Didaktik festhalten. Wie ein solches Konzept jenseits von praxisfermem "Stratosphärendenken" oder das didaktische Problem verkürzender "Hintertreppenliteratur" aussehen und im Geflecht von Fachdidaktiken, Pädagogischer Psychologie, Allgemeiner Pädagogik und weiterer Disziplinen, d.h. im Gesamtzusammenhang einer sich erneuernden Lehrerinnen- und Lehrerbildung situiert werden könnte, bleibt jedoch ungeklärt.

Der von **Daniel Tröhler** redaktionell betreute und mit einer problemgeschichtlichen Einführung versehene Schwerpunkt des vorliegenden Heftes "Allgemeine Didaktik revisited" dokumentiert die Beiträge einer Tagung, zu der die Pädagogische Hochschule Zürich am 10. September 2003 eingeladen hatte. Ziel war es, zu einem Zeitpunkt, da der Gründungsprozess einer neuen Hochschule Fragen nach einem der Professionalisierung von Lehrkräften förderlichen Curriculum aufwirft, eine Diskussion über Anspruch und Geltungsbereich der Allgemeinen Didaktik zu führen. Eingeladen waren neben Vertretern der Pädagogik (**Jürgen Oelkers**, **Kurt Reusser**¹) Vertreter der Fachdidaktiken (**Peter Gautschi**, **Peter Nentwig**) und der Stufendidaktik (**Margarete Götz**). Abgeschlossen wird der Schwerpunkt durch einen Kommentarbeitrag von **Moritz Rosenmund**, **Christine Böckelmann** und **Yuka Maya Nakamura**, der das didaktische Zentralproblem schulisch-gesellschaftlicher Wissenskonstruktion aus der anregenden Aussensicht eines Soziologen und zweier Psychologinnen beleuchtet.

Ergänzt wird das Heft durch die Dokumentation der Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises durch die Aebli Näf Stiftung an **Heinz Wyss**, **Fritz Oser** und **Jürgen Oelkers**. Den durch **Kurt Reusser** am 23. März 2004 an der Universität Zürich gehaltenen Laudationes folgen die Referate der Preisträger.

Mit der vorliegenden Nummer heisst es, sich von unserem langjährigen Redaktionskollegen **Heinz Wyss** zu verabschieden. Heinz Wyss hat während mehr als 12 Jahren die BzL geprägt und die Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz publizistisch begleitet. Eine Reihe von Themenheften und Aufsätzen sowie zahlreiche Berichte und Analysen zu (inter-)nationalen Tagungen sind unter seiner Schriftleitung und Autorenschaft entstanden. Wir freuen uns über die Anerkennung, die seine Redaktionsarbeit im Kontext seines reichen Wirkens zum Wohle der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Verleihung des Hans Aebli Preises erfahren hat. Ebenfalls müssen wir uns nach 3 Jahren von **Lucien Criblez** verabschieden, der sich infolge neu hinzu kommender beruflicher Verantwortungen aus der Redaktion zurückziehen muss. Beiden Kollegen danken wir herzlich für ihre grosse Arbeit.

Es freut uns, dass es uns gelungen ist, mit **Alois Niggli** und **Thomas Lindauer** zwei Kollegen neu für die Redaktionsmitarbeit zu gewinnen. Alois Niggli ist Professor und Leiter der Abteilung Forschung und Entwicklung an der PH Freiburg i.Ue., Thomas Lindauer Professor für Sprachwissenschaft und Fachdidaktik Deutsch an der PH Aargau. Wir heissen die beiden Kollegen herzlich willkommen und wünschen ihnen ein produktives Wirken zum Wohle der BzL.

Kurt Reusser, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli

¹ Der Beitrag von Kurt Reusser folgt in einem der folgenden Hefte.

Allgemeine Didaktik revisited

Daniel Tröhler

Die im Zusammenhang mit der Gründung von pädagogischen Fachhochschulen in der Schweiz stehende Forderung nach einer verstärkten Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung machte unter anderem die Virulenz einer Frage deutlich, die im Verlauf der letzten 30 oder 40 Jahre immer wieder punktuell diskutiert worden war, nämlich die Frage nach Sinn, Gehalt und Rolle einer "Allgemeinen Didaktik". Der nachfolgende Beitrag versucht, mittels einer Historisierung der 'Siegesgeschichte' der "Allgemeinen Didaktik" in der Nachkriegszeit die vielfältigen Probleme nachzuweisen, die sich insbesondere aus der engen Verklammerung mit dem deutschen Bildungsbegriff ergeben und die vor dem Hintergrund erstarkender Fachdidaktiken, aufblühender Stufendidaktiken und dem wiedergewonnenen Selbstbewusstsein Allgemeiner Pädagogik zu neuen Diskussionen – einer Revision – Anlass gegeben haben.

1. Vorbemerkung¹

Am 10. September 2003 fand an der Pädagogischen Hochschule Zürich eine Tagung zum Thema "Allgemeine Didaktik revisited" statt. Eingeladen waren renommierte Vertreterinnen und Vertreter der Lehr- und Lernpsychologie, der Allgemeinen Pädagogik, der Fachdidaktiken sowie der Stufendidaktik. Wie bei jeder anderen Tagung widerspiegelten das gewählte Thema sowie die eingeladenen Referentinnen und Referenten jene Fragen, die offensichtlich als so wichtig empfunden wurden, dass sie öffentlich zu diskutieren waren. Insofern war diese Tagung, wie jede andere auch, ein Ereignis im historischen Zeitlauf – hier innerhalb der Pädagogik und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum. Äusserer Anlass dieser Tagung war die Gründung der Pädagogischen Hochschule Zürich, die sich zum Ziel gesetzt hatte, eine gegenüber der älteren Lehrerinnen- und Lehrerbildung professionellere, d.h. verstärkt an der Wissenschaft orientierte Ausbildung zu gewährleisten. Dieser Gründungsprozess brachte zentrale Fragen der traditionellen Pädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Tag, die – liest man die folgenden Aufsätze – latent schon lange ein gewisses Konfliktpotential bargen, die aber offenbar noch eines äusseren Anlasses bedurften, um offen diskutiert zu werden.

Warum die "Allgemeine Didaktik" sich einer Neubeurteilung unterstellen sollte, wird in den folgenden Überlegungen deutlich gemacht, die etwas mehr sein wollen als eine übliche Einleitung zu einem Themenschwerpunkt in einer Zeitschrift, aber etwas weni-

¹ Ich danke Christoph Schmid für seine Hinweise auf einschlägige Literatur und ihm, Sylvia Bürkler, Ernst Martin sowie Rebekka Horlacher für die konstruktiven Kommentare.

ger als ein eigenständiger Aufsatz. Es geht dabei um den Versuch, mittels einer Historisierung des Phänomens "Allgemeine Didaktik" deren problematische Verwurzelung im deutschen Bildungsbegriff deutlich zu machen, woraus hervorgeht, dass diese sowohl für die Lehre des Unterrichts als auch für den Unterricht selber, ungeachtet all ihrer pathetisierender Semantik, kaum dienlich ist, vielmehr Ansprüche zumeist implizit formuliert, an denen Unterricht scheitern muss und die deswegen diskutiert werden muss.²

2. Diskursdominanz

Um die Mitte der 1960er-Jahre entbrannte ein erbitterter Streit um ein Grunddogma deutscher geisteswissenschaftlicher Pädagogik, nämlich um die "pädagogische Autonomie". Pikanterweise handelte es sich bei den beiden Exponenten des Streites um zwei gleichaltrige, 1927 geborene Erziehungswissenschaftler, die beide bei Erich Weniger promoviert hatten, nämlich um Helmut Seiffert und Wolfgang Klafki. Seiffert hatte schon 1953 mit dem Thema *Singbewegung und Volksbildung: Zur Frage der modernen musikalischen Erwachsenenbildung* und Klafki 1957 zum Thema *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* die Doktorwürde erworben.

Seifferts Dissertation war nie publiziert worden, während Klafkis Buch schon 1964 in vierter Auflage erschien. In eben diesem Jahr veröffentlichte Helmut Seiffert eine Broschüre unter dem Titel *Muss die Pädagogik eigenständig sein?*, in welcher er die zentrale Annahme geisteswissenschaftlicher Pädagogik allgemein und Klafkis Ansatz im Speziellen heftig kritisierte. Klafki antwortete 1965 in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* mit einem Aufsatz zum Thema *Muss die Didaktik eigenständig sein?*, worauf Seiffert in derselben Zeitschrift 1966 mit *Muss die Didaktik eigenständig sein? Eine Antwort an Wolfgang Klafki* reagierte, wobei die Redaktion Klafki in derselben Nummer die Gelegenheit gab, in Form einer Replik unmittelbar auf Seifferts Reaktion erneut Stellung zu beziehen.

² In dieser Einleitung wird auf den Unterschied zwischen der deutschschweizerischen Allgemeinen Didaktik und der deutschen nicht eingegangen. Im Wesentlichen handelt es sich darum, dass das deutsche Ausbildungssystem mit dem Referendariat zweistufig ist, während das Schweizer System integral organisiert ist. Die Allgemeine Didaktik erhält dann im Rahmen der Praxiseinführung und der Begleitung ins Praktikum eine gegenüber der Praxis in Deutschland (noch) breitere Funktion. Eine eigenständige deutschschweizerische öffentliche Diskussion gibt es kaum, Studien, die empirisch die Evidenz des Vorteiles der schweizerischen Allgemeinen Didaktik belegen würden, auch nicht. Der Wert der Praxisbegleitung soll hier nicht in Frage gestellt werden, wohl aber der Umstand, diese unter dem Begriff der "Allgemeinen Didaktik" zu fassen – zumal Begründungen für den Wert dieser allgemeinen didaktischen Begleitungen wieder auf die deutsche Diskussion zurückführen. Sie bestimmt die sprachliche Ideologie und damit den intellektuellen Horizont, der an dieser Tagung zur Debatte stand. Wie immer der Unterschied zu beurteilen ist: Die PISA-Resultate zeigen, dass Länder, die keine Allgemeine Didaktik kennen, durchaus wesentlich besser abschneiden können als die Schweiz oder Deutschland.

Mit dieser Replik war der Streit zumindest in seiner öffentlichen Dimension beendet, der Sieg schien eindeutig an Wolfgang Klafki zu gehen, der bereits seit 1963 eine ordentliche Professur für Erziehungswissenschaft in Marburg innehatte und in diesen Jahren zum unbestrittenen Star der Didaktik-Diskussion heranreife – eine Position, die er bis in die jüngste Gegenwart einnahm und noch immer einnimmt. Seiffert dagegen, der vier Jahre vor Klafki promoviert hatte, wurde erst 1965 wissenschaftlicher Assistent an der Universität Erlangen, wo er sich mit Logik und mathematischer Grundlagenforschung beschäftigte. Allerdings sollte sein langsamerer akademischer Werdegang keinen Einfluss auf seinen Erfolg haben, ab 1969 erschien seine dreibändige *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, die ein verlegerischer Grosserfolg mit hohen Auflagenzahlen wurde³.

3. Autonomie der Pädagogik/Didaktik

Klafkis akademische Erfolgsgeschichte in der Erziehungswissenschaft bedeutet, dass seine Position in dem Sinne dominant war (und ist), als sie wesentlich breiter anerkannt und rezipiert wurde – Helmut Seiffert dagegen ging *als Erziehungswissenschaftler* schon in den späten 60er-Jahren weit gehend vergessen und ist heute nahezu unbekannt⁴. Klafkis "Sieg" verweist primär auf den *Mainstream* des pädagogischen Denkens in Deutschland, der noch heute wichtig ist⁵: die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Obgleich Klafki selber 1968 zusammen mit Ilse Dahmer den *Ausgang ihrer Epoche* angekündigt hatte, zeigt unter anderem seine 2002 zusammen mit Johanna-Louise Brockmann verfasste Studie *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl und seine 'Göttinger Schule'*, dass sein Ansatz noch immer im geisteswissenschaftlichen Paradigma der deutschen Pädagogik verankert ist.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik setzte sich in der zweiten Hälfte der 20er-Jahre durch. Sie war gekennzeichnet erstens durch dualistische Denkfiguren wie Empirie und Geist, Pluralität und Einheit, Aussen und Innen, die jeweils in hierarchischen Verhältnissen gedacht wurden (Geist höher als Empirie, Einheit höher als Pluralität, Innen höher als Aussen). Zweitens finden sich sehr oft doppelte Zielvorstellungen von Totalität, jene der "ganzheitlichen Persönlichkeiten" sowie dem nationalen Volksstaat, die beide gleichsam als komplementäre Bedingungen für die jeweils andere gedacht wurden. Und drittens wurde eine Autonomie der Pädagogik behauptet, in welcher diese innerlichen, einheitlichen und geistigen Menschen möglich werden sollten, wofür dann der

³ Band 1: Sprachanalyse, Deduktion, Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften, 13. Auflage 2003; Band 2: Geisteswissenschaftliche Methoden. Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik, 10. Auflage 1997; Band 3: Handlungstheorie, Modallogik, Ethik, Systemtheorie, 3. Auflage 2002. 1997 erschien noch ein vierter Band: Wörterbuch der wissenschaftstheoretischen Terminologie.

⁴ Seiffert veröffentlichte noch 1969 eine wenig rezipierte *Einführung in die Erziehungswissenschaft für Studierende und interessierte Nichtpädagogen*. Ich danke Klaus-Peter Horn für diese und weitere Informationen über Helmut Seiffert.

⁵ Ein Indiz dafür sind die hohen Auflagezahlen von Klafkis erneut herausgegebenen Büchern.

pädagogische Leitbegriff der Bildung verwendet wurde (Tröhler, 2003). Was allerdings "autonom" bedeutete, war umstritten und bei genauerer Analyse waren die Definitionen diffus (Bürkler, 2003) – was aber um so mehr auf eine ideologisch besetzte Semantik verweist, die nicht nur auf präzise Begriffsbestimmungen verzichten konnte, sondern musste und auch explizit wollte (vgl. Nohl, 1926).

Dieses Denken verschwand mit dem Nationalsozialismus nicht für immer, sondern dominierte auch nach dem Zweiten Weltkrieg, was insofern nicht erstaunen kann, als die entscheidenden Professoren dieselben waren: Eduard Spranger war von 1947 bis zur Emeritierung 1952 Professor in Tübingen, wo er noch bis 1954 lehrte, Wilhelm Flitner war gar ohne Unterbruch von 1929-1957 an der Universität Hamburg tätig gewesen und Herman Nohl wurde schon 1945 wieder auf seinen Lehrstuhl in Göttingen eingesetzt, wobei Erich Weniger, der Doktorvater der beiden Kontrahenten Seiffert und Klafki und Nohls einziger Habilitand, 1949 seine Nachfolge antrat. Spranger, Flitner, Nohl und Weniger dominierten die Lehre und öffentliche Diskussion (Tröhler, 2004)⁶.

Welche Voraussetzungen geisteswissenschaftlichen Denkens auch immer nach 1960 verschwanden oder sich änderten, an ihrem dritten Element, nämlich der Idee der Autonomie der Pädagogik, in welcher "Bildung" erst möglich werde, wurde mehrheitlich festgehalten. Dafür zeugen etwa die affirmativen Studien von Getrud Schiess (1973) oder Roland Bast (2000), aber auch – wesentlich vorsichtiger – Heinz-Elmar Tenorths Beitrag *Autonomie, pädagogische*, im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* (2004).

Genau diese vom Mainstream deutscher Pädagogik gemeinsam geteilte Vorstellung wagte Helmut Seiffert 1964 in Frage zu stellen, und diese Anfechtung war der Auslöser der eingangs erwähnten Kontroverse, die zugunsten Klafkis ausging. Seiffert bezweifelte, dass die Pädagogik (oder die Didaktik) eigenständig, d.h. autonom im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sei. Er kritisierte insbesondere die Dualisierung der Welt, wie sie Nohl, Geissler oder Weniger in den 20er-Jahren konstruiert hatten und die der Idee der pädagogischen Autonomie zu Grunde liegt. Diese Dualisierung der Welt gehe von einem "Aussen" aus, dem ein werthöheres "Innen" gegenübergestellt werde, "und zwar so, dass die 'Mächte' ausserhalb der Pädagogik wirklich so sind, wie

⁶ Damit sind in erster Linie die Zeitschriften gemeint: Erich Weniger, Wilhelm Flitner und Otto Friedrich Bollnow gründeten 1945 unter der Leitung Herman Nohls die Zeitschrift *Die Sammlung*, die ihr Erscheinen mit dem Tod Nohls 1960 einstellte. Bereits 1961 erschien die erste Nummer des Nachfolgeorgans, die *Neue Sammlung*, die sich gegen die "eine Not" des "Menschlichen" wenden wollte, die es von "innen her" zu "überwinden" gelte. (Heimpel, 1961, S. 1 f.). In der Zwischenzeit hatte durch das Erscheinen der Zeitschrift für Pädagogik, die von Wilhelm Flitner, Erich Weniger, Otto Friedrich Bollnow, Fritz Blättner und Josef Dolch 1955 gegründet worden war, die geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein weiteres Organ erhalten. Die Herausgeber erklärten sich bereit, wie Wilhelm Flitner in seiner Einführung schrieb, auch empirische Forschung zu berücksichtigen, wenn dieselbe an die philosophische Reflexion zurückgebunden würde. Die Referenzautoren für die Etablierung der Pädagogik blieben aber "Frischeisen-Köhler, Spranger, Nohl, Litt" (Flitner, 1955, S. 4).

die Pädagogik sie darstellt: nämlich widerpädagogisch" (Seiffert, 1964, S. 16). Die Pädagogik setze also *voraus*, so Seiffert, "dass sie sich in einer von wilden Bestien bevölkerten Umwelt zu behaupten habe, die ihr und ihrem Schützling, dem 'Zögling', ständig nach dem Leben trachteten" (S. 17). Als Beispiel sei Erich Weniger erwähnt, der 1929 vor dem Staat, der Wirtschaft und den politischen Parteien gewarnt hatte: "Die Mächte des Lebens wollen in der Jugend die Nachfolge, die Diener und Amtsträger, sie wollen den Menschen mit Haut und Haaren. Da heisst Autonomie: das Bestehen auf der Freiheit des Menschen, auf seiner inneren Zustimmung und auf seinem Willen" (Weniger, 1929/1952, S. 82). Das war geisteswissenschaftlicher *Mainstream*: Wilhelm Flitner schrieb ein Jahr zuvor, dass es in der Erziehung nicht darum gehen dürfe, Partei zu nehmen. Erziehung müsse sich, so Flitner, an einer höheren Welt der Ganzheit, dem wahren Volk, orientieren. "Über diesem Streit [in der pluralen, demokratischen Gesellschaft, DT] steht dem Erzieher noch eine höhere Instanz, an der er sich in diesen Verlegenheiten allein orientieren kann: die echte Gemeinschaft" (Flitner, 1928/1989, S. 244). Diese Gemeinschaft wird als "*das wirkliche Volk, die unsichtbare Kirche, die echte Gemeinschaft konkret*" verstanden, deren Gehalte dann legitim seien, wenn sie "im geistigen Gefüge der Person ihren Platz haben ... Hierin liegt nun die 'pädagogische Autonomie' auf dem Gebiet der gesellschaftlichen Abhängigkeiten" (a.a.O.).

Der Welt gegenüber sollte der Erzieher "Anwalt" des Kindes sein, wobei dieser Slogan es nahe legte, Jean-Jacques Rousseau zum ersten Helden einer pädagogischen Autonomie zu erheben. 1928 hatte Georg Geissler bei Herman Nohl über die *Autonomie der Pädagogik* promoviert, wobei 1929 die Arbeit selber und 1930 zusätzlich eine Textsammlung zur Autonomie der Pädagogik erschienen. Beide beginnen sie in ihren Darlegungen mit Rousseau, um dann über Pestalozzi zu rein deutschen Autoren bis zur Gegenwart zu gelangen. Rousseau gilt dabei als der "Begründer der pädagogischen Autonomie" (Geissler, 1929, S. 9), der in der Erziehung eine "völlige Umdrehung" (a.a.O.) dadurch bewirkt habe, dass es ihm um den "ganzen Menschen" gegangen sei, "um den Menschen selbst und um seine Totalität" (S. 12). "Pädagogik", "Humanität" oder "Menschlichkeit" galten unter der Voraussetzung einer autonomen pädagogischen Sphäre als korrelative Begriffe.

Seiffert kritisierte genau diese in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik selbstverständliche Gleichsetzung von "pädagogisch" und "menschlich", die Vorstellung also, dass der Erzieher das Kind pädagogisch zum (wahren) Menschen werden lässt. Exakt darauf aber insistierte Klafki in seiner ersten Antwort. "Das Kind soll einmal in die reife, mündige, selbstverantwortliche Menschlichkeit hineinfinden; aber gerade um dieses Zieles willen muss ihm das Eigenrecht seiner Kindheit und Jugend gewährt werden, muss es Kind sein dürfen, um einmal 'Mensch' sein zu können" – und genau deswegen bedürfe es der pädagogischen Autonomie (Klafki, 1965, S. 412).

Seiffert musste sich durch Klafkis Antwort in seiner Kritik bestätigt sehen, denn genau die semantische Überhöhung *verdeckte* seiner Meinung nach die Schwächen der geis-

teswissenschaftlichen Pädagogik, als in deren Erbe stehend Klafki sich entpuppte. "Ich kann", so Seiffert, "mit der Unterscheidung zwischen 'Mensch' und 'Kind', wie Klafki und mit ihm viele andere Autoren sie treffen, schlechthin nichts anfangen. Ich verstehe sie einfach nicht! Für mich ist auch ein Kind ein Mensch, es soll nicht erst einer werden. Aber da bin ich vielleicht zu einfältig" (Seiffert, 1966, S. 175). Am Beispiel des Geschichtsunterrichts kritisiert Seiffert an der autonomen (Fach-)Didaktik Klafkis, dass dieser vor lauter 'Pädagogisierung' auf die wissenschaftliche Rückkoppelung der Unterrichtsgegenstände verzichte. Vor dem Hintergrund des "Klafkischen pädagogischen Eros" müsse ihm die Wissenschaft als "sehr kompliziert" erscheinen, weswegen er den unterrichtlichen Primat im Kind, im Jugendlichen oder im erwachsenen 'Laien' sehen will – und nicht im wissenschaftlichen Wissen, das keinen den Unterricht konstitutiven Beitrag zugesprochen erhält und allenfalls vom Didaktiker befragt werde (S. 176 ff.). Obgleich, so Seiffert, die Didaktiker stets die 'Andersartigkeit' des Unterrichts vom (wissenschaftlichen) Gegenstand betonten, um ihren Anspruch an "Autonomie" zu legitimieren, sei es ihnen nie geglückt, die "didaktische Eigenständigkeit ... in Form ... einer konkret zu definierenden Abweichung zwischen der sachlichen und der didaktischen Behandlung ein und desselben Gegenstandes" zu demonstrieren (S. 179).⁷

Klafki, offensichtlich erzürmt, erwiderte in seiner "Replik", dass Seiffert mit dieser Äusserung "das Niveau und den Stil einer wissenschaftlichen Kontroverse allzu rigoros unterboten" habe (Klafki, 1966, S. 182). Dieser harsche Tonfall entspricht eigentlich gar nicht Klafkis genereller Gesprächsbereitschaft sowie seiner daraus resultierender Lernfähigkeit, die in seinen Büchern nachweislich ist. Seine heftige Reaktion liegt im Umstand begründet, dass Seiffert den zentralen, d.h. wunden Punkt von Klafkis Allgemeiner Didaktik in Frage gestellt hatte, nämlich den mit der Idee der pädagogischen Autonomie verbundenen Begriff der Bildung.

4. "Bildung" als Grundbegriff einer Allgemeinen Didaktik

Bekanntlich ist "Bildung" ein Begriff, der für das, was als "deutscher Sonderweg" bezeichnet wird, symptomatisch ist. So erstaunt es nicht, dass die Diskussion über "Allgemeine Didaktik" fast ausschliesslich im deutschen Sprachraum geführt wird und dass die Referenzautoren (selten handelt es sich um Autorinnen) immer nur Deutsche sind. Seltsamerweise hat dieser Umstand bisher wenig Irritation ausgelöst. Die Fokussierung auf die deutsche Diskussion findet sich bereits in der Inaugurationsschrift Allgemeiner Pädagogik, in Wolfgang Klafkis Dissertation *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (Klafki, 1959) – und zwar sowohl in

⁷ Das bedeutet nicht, dass Unterrichtswissen 'gleich' ist wie wissenschaftliches Wissen – das war die naive Hoffnung im späten 18. Jahrhundert in Frankreich (zum Beispiel bei Condorcet). Aber die 'Andersartigkeit' des schulischen Wissens beruht nicht auf den Adressaten, sondern auf der eigenen 'Grammatik' der Schule als Institution (vgl. auch Tenorth, 1999).

der Auswahl der (historischen) Quellen, als auch in der Auswahl der (systematischen) Grundbegriffe, sowie in der Verwendung der lutherischen Semantik der Innerlichkeit und dem essentialistischen Anspruch. Das wird schon auf der ersten Seite deutlich, wo Klafki bekräftigt, dass "alle Vorschläge der Didaktik und Erziehungslehre" ihren "tiefsten Sinn" nur da enthüllten, "wo sie auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit, auf die in ihnen sich offenbarende Auffassung vom Wesen der 'Bildung' – die hier als Leitbegriff aller pädagogischen Arbeit verstanden wird – befragt werden" (Klafki, 1959, S. 1).

Bildung ist insofern als "kategoriale Bildung" gedacht, als sie die Trennung zwischen "formaler und materialer Bildung" zu überwinden sucht (S. 290 ff.)⁸. Als "formale" Bildung wird das "subjektive"⁹, und als "materiale" das "objektive"¹⁰ Element des "Bildungserlebnisses" verstanden, das in Tat und Wahrheit beide Elemente in "einer höheren Einheit" aufhebt (S. 295). Diese Metapher der "höheren Einheit" verweist auf ein idealistisches Denkmodell, das zuerst in der Mystik, dann in der protestantischen Hermeneutik, aber auch im deutschen Idealismus dominant war. Es geht dabei nicht um Lernen von etwas, nicht um Aneignen von Wissen, sondern um ein gegenseitiges "Erschlossensein", d.h. um "Bildung": "Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heisst zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt)" (S. 294). Was hier als komplementärer Ansatz zweier unabhängiger und 'gleichberechtigter' Welten erscheint, täuscht, wie sich im weiteren Verlauf der Lektüre zeigt, wo deutlich die Tradition des lutherischen Protestantismus aufscheint. Die subjektive Seite hat keine eigene "Kraft": "Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst nicht eine subjektive, 'formale' Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiver Kräfte, sondern er ist selbst 'Kraft'". Dagegen seien die "so genannten 'Kräfte'" des "Individuums ... nur insofern gebildet, als sie durch eine wesentliche, erschliessende Inhaltlichkeit geformt sind" (a.a.O.). Das ist Luthers hermeneutisches Axiom, wonach die *claritas interna* "im Herzen des Hörers" entsteht, "wenn der Geist in ihm durch das Schriftwort wirkt". Gott handelt nach Auffassung Luthers nicht direkt am Menschen, sondern vermittelt über das Wort, bzw. das wahre oder heilige Wort – dem Wort wird Bildungsgehalt zugesprochen. Die *claris externa* bringt dem Hörer/Leser Wahrheitserkenntnis und Heilsgewissheit gegen alle Zweifel: "Spiritus sanctus non est Scepticus" (Hauschild, 1999, S. 298 f.)¹¹. Die *claritas interna* ist durch die Kraft der *claritas externa* bewirkt und verändert die menschliche Grunddisposition – er ist, in der Terminologie der deutschen Diskussion des 18. Jahrhunderts, gebildet. "Bildung" erlebte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einen Höhepunkt, um den modernen

⁸ Nicht erörtert wird allerdings, dass diese Trennung selber schon einer Denktradition entspringt und keineswegs der Realität entsprechen muss. Eine angestrebte Überwindung bedeutet daher, diese Tradition weiterzuführen.

⁹ Es handelt sich um die Vorstellung einer "reinen" Kräftebildung, ungeachtet der realen Inhalte, die vermittelt werden.

¹⁰ Hier handelt es sich um die Vorstellung, dass es beim Lernen um Inhalte und um nichts anders als um Inhalte geht – und nicht um irgendwelche "Kräfte", die es zu stärken gelte (vgl. Anm. 9).

¹¹ Ich danke Eva Schaffner für diesen Hinweis.

Naturwissenschaften, ihren Methoden (Tröhler, Zurbuchen & Oelkers, 2002; Bürchler, 2004) und vor allem ihren empirischen Wissensformen gegenüber eine Alternative zu entwickeln, die als ranghöher betrachtet wurde (vgl. dazu insgesamt Horlacher, 2004). Es ging nicht um Wissen, sondern um den Geist im Wissen, der den Geist des Menschen bildet. Mit ihm sollte sich der Mensch verschmelzen, wenn er Erlösung, sprich: Bildung erfahren sollte.

Diese Überzeugungen bildeten den Hintergrund der berühmtesten und noch heute als Inbegriff der Allgemeinen Didaktik eingeschätzten Studie Klafkis (Hopmann, 1999), die dieser schon 1958 publiziert hatte, nämlich die *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. Allgemeine Didaktik wird darin – dualistisch – gegen die Bedeutung der Frage der Methodik, die als WIE-Frage interpretiert wurde, gerichtet und verstand sich als auf die so genannte WAS-Frage konzentriert (Klafki, 1958, S. 453). Die "Voraussetzung rechten Lehrerdaseins" bestehe darin, so Klafki, potentielle Lerngegenstände mit Hilfe von fünf Leitfragen (S. 457 ff.) auf deren "Bildungsgehalt" zu prüfen, um sie dann gegebenenfalls als "Bildungsinhalte" zu definieren. Was konkret ein Bildungsinhalt sei, könne aber nicht definitiv gesagt werden, da – hier drückt die geisteswissenschaftliche Metaphysik-Skepsis¹² durch – diese Frage erstens nur "im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche" und zweitens nur "in Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation" beantwortet werden könne (S. 455). Die Ablehnung der Vorstellung zeitunabhängiger Massstäbe für Bildungsgüter liess zwei sich widersprechende Möglichkeiten offen: Die eine führte zur öffentlich-demokratischen Debatte über Ziele und Inhalte des Curriculums und der Lehrmittel (was in der gesamten Diskussion überhaupt nicht thematisiert wurde), wie das in der Schweiz und in den USA praktiziert wurde und wird. Die andere Möglichkeit war die Rückführung in die "Persönlichkeit" der Lehrkraft. Diese zweite Variante rückte – als Erbstück aus der liberalen protestantischen Theologie Ende des 19. Jahrhunderts (Baader, 2002), als es darum ging, im Schulfeld die Frage der "Methode" zu marginalisieren¹³ – (erneut) ins Zentrum von Schule. So blieben die Fragen bezüglich Öffentlichkeit und Demokratie in der deutschen Diskussion weiterhin marginal.

Das Ziel der Schule ist "Menschbildung" (Thema des ersten Beiheftes der *Zeitschrift für Pädagogik*, 1959), die mittels Didaktik (Thema des dritten Beiheftes der *Zeitschrift für Pädagogik*, 1963) als Kern der Lehrerbildung (Thema des zweiten Beiheftes der *Zeitschrift für Pädagogik*, 1960) ermöglicht werden soll. Die *reale* Struktur der Schule, d.h. Fach, Fächerkanon, Curriculum und vor allem Lehrmittel, fällt vor diesem Hinter-

¹² Die Skepsis gegenüber der Metaphysik, die seit Dilthey unter dem Begriff "geistig-geschichtlich" gefasst wurde, bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht metaphysisch ist. Die religiös geprägten Grundannahmen von "Geist" und dem "Wesen von Dingen" verweisen viel mehr auf eine Krypto-Metaphysik.

¹³ Vgl. Ernst Lindes Bestseller Persönlichkeits-Pädagogik von 1897. Der Untertitel zeigt, dass es dieser Pädagogik um eine Verlagerung von Methodik des Unterrichts hin zur inneren Grösse "Lehrer-Persönlichkeit" ging: Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage.

grund aus dem Blickfeld, "Fachwissenschaft und Menschenbildung" sind Quasi-Gegensätze (Kramp, 1963).

Paradox genug allerdings erweist sich dieser Umstand, teilen sich doch, bei nüchterner Betrachtung, Fachwissenschaftler und Allgemeine Didaktiker dieselbe pädagogische Semantik. Bildung ist, wie die fachwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule 1958 verlauten liess, nicht "durch den Lehrstoff bedingt" – eine solche "Auffassung wäre falsch". Richtig dagegen sei: "Bildung, dem Sinne des Wortes nach, ist immer geistig-seelische Formung durch die Arbeit am Stoff" (S. 15). Das hätten auch Nicht-Fachvertreter, d.h. Allgemeine Didaktiker, ebenso sagen können. Das rhetorische Ziel bleibt dasselbe – ironischerweise handelt es sich im Streit zwischen Allgemeinen Didaktikern und Fachwissenschaftlern aber genau um methodische Differenzen. Doch "Methode" war seit Ende des 19. Jahrhunderts desavouiert, und die älteste Tradition in Fragen der Vermittlung, die Rhetorik, trat bis heute – vermutlich aufgrund ihrer politisch-partizipatorischen Konnotationen – in dieser Diskussion überhaupt nie in Erscheinung.

5. Verallgemeinerung Allgemeiner Didaktik

Die Frage nach "Allgemeiner Didaktik" provoziert regelmässig den Namen Klafki, meist gefolgt von Heimann, Otto und Schulz – fast immer in dieser Reihenfolge¹⁴. Was hier als Auflistung verschiedener Exponenten der Allgemeinen Didaktik transponiert wird, ist im Wesentlichen korrekt für die Zeit nach 1975 – aber nicht davor, als "Heimann, Otto, Schulz" Klafkis bildungstheoretischen Ansatz kritisierten. Klafki sollte sich in dieser Phase als offen und lernbereit oder vielleicht auch als teilweise opportunistisch erweisen. Wie auch immer, er formulierte im Anschluss an diese Debatte eine Allgemeine Didaktik im "breiteren Sinne", die sowohl seine (alte) Allgemeine Didaktik im "engeren Sinne" als auch die Anliegen Heimanns, Ottos, und Schulz' miteinschloss. Durch diese Erweiterung der Allgemeinen Didaktik wurde diese noch einmal verallgemeinert. Was war geschehen?

Paul Heimann hatte schon 1948 in der Zeitschrift *Pädagogik* sich für die Entdogmatisierung der Pädagogik eingesetzt und "eine erfahrungswissenschaftlich betriebene durchforschung der gegenwärtigen und historischen erziehungswirklichkeit" gefordert, nicht um 'Menschen zu Menschen' zu bilden, sondern – schlichter – um "unterrichtliches handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten" (Heimann, 1948, S. 296). Um die Kluft zwischen semantischen Höhenflügen in der Ausbildung und der eigentlichen Arbeit im Unterricht zu überbrücken, forderte er die stärkere Positionierung des Praktikums, die von "dozenten vom typus des '*fachmethodikers*' begleitet werden müssten – während es psychologischer Hilfen nur in problematischen Fällen" bedürfe (S. 307).

¹⁴ Vgl. dazu Peter Nentwigs Beitrag *Brauchen wir (noch) eine allgemeine Didaktik? Die Sicht eines Chemiedidaktikers* in diesem Heft.

Diese Position verteidigte er auch noch 1962 und zwar fast wortwörtlich (Heimann, 1962, S. 408), wobei er jetzt zusätzlich noch Klafkis Position angriff – Heimann wusste offensichtlich, dass er damit dem *Mainstream* gegenübertrat. "Es sei deshalb hier einmal die mit Gewissheit Anstoss erregende Hypothese vertreten, dass der *'Bildungsbegriff'* vielleicht grundsätzlich ungeeignet ist, auf ihm eine praktikable Didaktik aufzubauen", und zwar weil er "seiner Herkunft nach eine von Anfang an ideologisch aufgeladene Begriffsbildung" darstelle und mittlerweile unscharf und diffus sei – kaum mehr als ein Ausdruck eines "bildungsphilosophischen 'Stratosphärengedankens'" (S. 410). Fragen nach dem Bildungsgehalt von Lerngegenständen sollten demzufolge empirischen Analysen von Lehr- und Lernprozessen weichen.

Heimanns lerntheoretische Allgemeine Didaktik, die vom Blickwinkel der bildungstheoretischen Allgemeinen Didaktik als "rein technologisch" disqualifiziert wurde (Blankertz, 1969, S. 110), ging unter dem Stichwort "Berliner Modell" in die Literatur ein. Sein Mitarbeiter Wolfgang Schultz wiederum modifizierte diesen Ansatz zum "Hamburger Modell", das noch viel stärker politische, in der Sprache der Zeit: "ideologiekritische" Anliegen vertrat. "Engagement" und "Kritik" wurden um 1970 die zentralen Begriffe, so dass Schultz von "kritischer, humanitär engagierter Didaktik" sprach (Schultz, 1972, S. 168). Lehren wird dadurch zwar nicht als Aneignung von Bildung, aber auch nicht als Vermittlungs-Technologie, sondern als emanzipatorisches Handeln verstanden – und Didaktik sollte die Voraussetzungen dieses emanzipatorischen Handelns untersuchen.

Klafki interpretierte die implizite und explizite Kritik als Anregung zur Bereicherung seines eigenen Ansatzes. Schon 1967 bemerkte er, dass sowohl sein (altes) wie auch Heimanns lerntheoretische Modell in einer "umfassenden" Allgemeinen Didaktik integriert werden sollten (zit. in Peterssen, 1999, S. 71), wobei er später noch Schulz' ideologiekritisches Modell einband und fortan seine umfassende Allgemeine Didaktik "kritisch-konstruktiv" nannte. Diese Verallgemeinerung hatte aber keinerlei Wirkung auf den Kern seines Anliegens, die Orientierung am Bildungsbegriff, weil es ihm nach wie vor, kongruent zur gesamten geisteswissenschaftlichen Tradition, um die letzte Einheit ging. Das war schon Herman Nohls zentrales Anliegen gewesen, als er 1926 die diversen und widerstreitenden Reform-Strömungen der Zeit, die er als "Chaos" und "Tumult" interpretierte, zu einer "Einheit" führen wollte, indem er ihnen allen eine gemeinsame Idee unterstellte, die – richtig, d.h. wissenschafts- und intellektskeptisch verstanden – "zur Erhöhung des Lebens durch seine Vergeistigung" führe (Nohl, 1926, S. 57 ff.).

Bildung ist Geist und nicht Intellekt, sie ist innerlich und fasst das Wesenhafte zusammen – das ist das Erbstück aus dem 18. Jahrhundert. Klafki blieb auch in seiner Neufassung diesem Prinzip treu: "Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent ... ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht

in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen" (Klafki, 1980, S. 11). Das *passé simple*, der Höhensatz im rechtwinkligen Dreieck, die Nebenflüsse des Rheins, das Reckturnen, der Kanon "Le coq est mort" sowie das Modellieren von Tonkrügen vor Weihnachten dürfen nicht, wie das der Fächerkanon nahe legt, verschiedene Welten repräsentieren, denen unterschiedlich begegnet wird – oder die nach neuester Auffassung konstruiert werden –, sondern sie müssen auf eine übergeordnete Sinneinheit zusammengeführt werden, um "Bildung" zu erzeugen. Das Ziel ist, je nach Vorliebe, das "Menschentum", die "Humanität" oder die "Menschlichkeit". Sie stehen – in der bekannten dualistischen Tradition – der als gefahrenvoll verstandenen Welt gegenüber, die schon in den frühen 1960er-Jahren als "immer komplizierter" gedeutet wurde. Das pädagogische Hauptproblem lautet, so Wolfgang Kramp in seinem Aufsatz, der von Heinz-Elmar Tenorth mit der Qualifikation "klassisch" bezeichnet wurde (Tenorth, 1999, S. 200), wie es "Menschenbildung in einer hochspezialisierten, rationalisierten und technisierten Arbeitswelt" geben könne.¹⁵ Als gesichert galt ihm, dass eine solche Frage weder von den Fachwissenschaften noch von der Allgemeinen Pädagogik, sondern nur von der "wissenschaftlichen Didaktik" gelöst werden könne (Kramp, 1963, S. 166).

6. Allgemeine Didaktik revisited

Es war schon eine der zweifelhaften Stärken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in ihrer Ablehnung metaphysisch begründeter pädagogischer Theorie historische Quellen und Denkansätze in einer Art zu selektionieren und bündelnd zu ordnen, dass diese schliesslich wie fast von selbst auf die "Theorie der Bildung" hinführten – und umgekehrt. Das hiess dann "historisch-systematisch" und Nohl erwies sich darin als ein Meister. Die kaum integrierbaren Strömungen der "Reformpädagogik"¹⁶ wie die psychoanalytische oder anarchistische Pädagogik wurden marginalisiert oder gar übergegangen, die Reformpädagogik dadurch homogenisiert, um darauf die geisteswissenschaftliche Bildungstheorie zu konstruieren. Klafkis Fähigkeit, neue Strömungen in sein Modell zu integrieren, weist auf eine ähnliche Strategie, wobei innerhalb dieser Diskussion die empirische Lehr- und Lernforschung etwa aus den Vereinigten Staaten – falls sie in ihrer ganzen Dimension überhaupt vollständig zur Kenntnis genommen wurde – erst sehr spät wahrgenommen wurde.

Dieses Vorgehen war, innerhalb der deutschen *Pädagogik*, erfolgreich. Klafki jedenfalls integrierte 1990 noch die so genannten "Schlüsselprobleme" wie Friedensfragen,

¹⁵ Die dominante Strömung der deutschen Pädagogik ist seit dem 18. Jahrhundert mehr oder weniger modernisierungsskeptisch. Das 20. Jahrhundert hat daran wenig geändert – populistische Modernisierungstheorien wie jene von Ulrich Beck, die allesamt Deszendenztheorien sind, werden nun vor allem in der Sozialpädagogik rezipiert (Baader, 2004).

¹⁶ Der Begriff "Reformpädagogik" ist genau besehen selber schon Ausdruck der geisteswissenschaftlichen Bemühungen, die unifizierte Darstellung der diversen Reformströmungen als Mittel zur Diskursdominanz einzusetzen.

gesellschaftliche Ungleichheit, Nationalitätsfragen, Nord-Süd-Fragen, Umweltfragen, Geschlechterproblematik (vgl. Klafki, 1990) in seinen Ansatz und subsummierte so auch diese Themenfelder unter dem Begriff der Bildung – jetzt: "Allgemeinbildung", das heisst "Selbstbestimmungsfähigkeit", "Mitbestimmungsfähigkeit", "Solidaritätsfähigkeit" (Klafki, 1995). Dieses Modell findet sich noch jüngst in Peterssens Lehrbuch zur Allgemeinen Didaktik wieder, der in seiner historischen Aufarbeitung der Modelle Allgemeiner Didaktik die Chronologie aus didaktischen Gründen umkehrt, damit die Dignität von Klafkis Modell gegenüber der Lerntheorie etwa eines Heimann deutlicher wird (Peterssen, 2001, S. 39). Doch die Strategie der Einverleibung, die zu einer Aufblähung des ursprünglichen Ansatzes führt, hat ihren Preis. Erstens wurde Klafkis Konzept immer abstrakter und dadurch für die Lehre vom Unterricht sowie für den Unterricht selber immer weniger brauchbar (Hopmann, 1999, S. 86 f.). Zweitens konnten seine Klärungsbemühungen um den Bildungsbegriff insofern kaum überzeugen, da er weiterhin mit und in der Sprache deutscher Pädagogik dachte und schrieb, deren Zentralbegriff "Bildung" im Rahmen der Vorstellungen einer "pädagogischen Autonomie" steht. Dieses Festhalten erwies sich als zumindest 'unzeitgemäss' hinsichtlich der vielfältigen Reflexionen über "Bildung" sowie der historisch-empirischen Alternativen, die in den letzten Jahren im Rahmen einer internationalisierten Allgemeinen Pädagogik diskutiert wurden und die normativ stärker auf Öffentlichkeit und Kontingenz, d.h. auf Kooperation und Demokratie setzen als auf Einheitlichkeit. Drittens wurde aufgrund der skeptischen Haltung gegenüber den Fachdidaktiken übersehen, dass dieselben um 1970 eine ungeahnte Entwicklung erfahren würden, die unter anderem dadurch möglich wurde, dass ihre Gegenstände im Gegensatz zur "Allgemeinen Didaktik" wesentlich eindeutiger waren – wobei auch durchaus einleuchtend schien, dass beispielsweise Englisch und Physik je anders unterrichtet werden sollten. Und viertens konnte die Allgemeine Didaktik bisher die Provokation der zusehends dominanter werdenden Stufendidaktiken kaum parieren, die argumentieren, dass Kinder im Kindergarten anders zu unterrichten seien als etwa Pubertierende.

Die Realität der wissenschaftlichen Fortschritte in der Allgemeinen Pädagogik, in den Fachdidaktiken sowie die zunehmende Ausdifferenzierung der Stufendidaktiken bestreiten den Geltungsbereich der traditionellen Allgemeinen Didaktik, ohne dass bisher eine multiple Diskussion darüber stattgefunden hätte. *Diesem* Desiderat nachzukommen war die Absicht der Abteilung "Bildung und Erziehung" der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule Zürich, und sie lud verschiedene Forscherinnen und Forscher ein, deren Referate nachfolgend zum Abdruck gelangen. Der Zweck dieser Diskussion ist nicht, wie gelegentlich befürchtet, die Schwächung der berufsfeldorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, noch ihre Reduktion auf reine Fachwissenschaften, sondern zunächst die Dekonstruktion irrealer Ideologeme, die eine nachhaltige Ausbildung be-

¹⁷ Das bedeutet nicht, dass Fachdidaktiklehrerinnen und -lehrer selber keine Unterrichtspraxis ihres Faches haben müssen, im Gegenteil. Aber gerade das ist bei der "Allgemeinen Didaktik" gar nicht möglich: Sie hat keinen Gegenstand, der unterrichtet wird, sondern will in ihrer Orientierung am Bildungsbegriff gerade diverse Fächer zu einem höheren Sinngehalt zusammenfassen und transzendieren.

hindern und über die Formulierung von an Hybris grenzenden Anforderungen und Zielen gegenüber den Lehrpersonen allenfalls Gefühle von Hilflosigkeit mitbewirken¹⁷. Was in Bezug auf Unterricht über die einzelnen Fachdisziplinen gemeinsam geteilt wird, und was als stufenübergreifend gedeutet werden kann, wird eine weitergehende Diskussion klären müssen.

Literatur

- Baader, M. S.** (2002). Erziehung als Erlösung: religiöse Dimensionen der Reformpädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8, 89–97.
- Baader, M. S.** (2004). Modernisierungstheorien in der Diskussion und in der pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 10, 16–21.
- Bast, R.** (2000). *Pädagogische Autonomie: historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bochum: Projekt.
- Blankertz, H.** (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Bürchler, F.** (2004). "Méthode" im "Jahrhundert der Methode". *Ordnung, Forschung, Vermittlung und Anweisung in der Pariser Encyclopédie*. Zürich: Universität Zürich (Dissertation).
- Bürkler, S.** (2003). *Autonomie – Schlagwort für pädagogische Ideen? Ursprung und Auswirkungen der Autonomiedebatte in der Zwischenkriegszeit in Deutschland*. Zürich: Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- Dahmer, I. & Klafki, W.** (Hrsg.). (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.
- Flitner, W.** (1928). Zum Begriff der pädagogischen Autonomie. In U. Hermann (Hrsg.), *Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften* (S. 237–252). Paderborn: Schöningh, 1989.
- Flitner, W.** (1955). Zur Einführung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 1–4.
- Hauschild, W.-D.** (1999). *Lehrbuch der Kirchen- und Dogmengeschichte. Band 2: Reformation und Neuzeit*. Gütersloh: Kaiser.
- Heimann, P.** (1948). Pädagogische Theorie und "Praktikum". *Pädagogik*, 3, 296–308.
- Heimann, P.** (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. Die deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 54, 407–427.
- Heimpel, E.** (1961). Vorwort [zur ersten Nummer der Zeitschrift "Neue Sammlung"]. *Neue Sammlung*, 1, 1–2.
- Hopmann, St.** (1999). Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 75–92). Köln: Böhlau.
- Horlacher, R.** (2004). *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption im 18. Jahrhundert in Deutschland und in der Schweiz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Klafki, W.** (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 50, 450–471.
- Klafki, W.** (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W.** (1965). Muss die Didaktik eigenständig sein? *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 57, 409–420.
- Klafki, W.** (1966). Replik. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 58, 182–189.
- Klafki, W.** (1980). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 11–48). München: Juventa.

- Klafki, W.** (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 91–104). Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W.** (1995). "Schlüsselprobleme" als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen "Allgemeinbildung". Zwölf Thesen. In W. Münzinger & W. Klafki (Hrsg.), *Schlüsselprobleme im Unterricht. Die deutsche Schule, 3, Beiheft, 9*.
- Klafki, W. & Brockmann, J.-L.** (2002). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine "Göttinger Schule" 1932–1937*. Weinheim: Beltz.
- Kramp, W.** (1963). Fachwissenschaft und Menschenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 9*, 148–167.
- Linde, E.** (1897). *Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage*. Leipzig: Richter.
- Nohl, H.** (1926). Die Einheit der pädagogischen Bewegung. *Die Erziehung, 1*, 57–61.
- Peterssen, W. H.** (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schultz, W.** (1972). Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe – Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In A. Ruprecht et al. (Hrsg.), *Modelle grundlegender didaktischer Theorien* (S. 155–184), Hannover: Schroedel.
- Seiffert, H.** (1964). *Muss die Pädagogik eigenständig sein?* Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges.
- Seiffert, H.** (1966). Muss die Didaktik eigenständig sein? *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, 58*, 174–181.
- Seiffert, H.** (1969). *Erziehungswissenschaft im Umriss. Eine Einführung für Studierende und interessierte Nichtpädagoginnen. Mit einem Führer durch die Grundliteratur, einem Nachwort für den Fachmann und einem umfassenden Literaturverzeichnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E.** (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenzen. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Tenorth, H.-E.** (2004). Pädagogische Autonomie. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 106–125). Weinheim: Beltz.
- Tröhler, D., Zurbuchen, S. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2002). *Der historische Kontext zu Pestalozzis "Methode". Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert* [Neue Pestalozzi-Studien, Band 7]. Bern: Haupt.
- Tröhler, D.** (2003). The Discourse of German 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik' – A Contextual Reconstruction. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, XXXIX*, 759–778.
- Tröhler, D.** (2004). Politische Moral und deutsche Pädagogik. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Sprache. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik*. Opladen: Budrich (im Druck).
- Weniger, E.** (1929). Die Autonomie der Pädagogik. In Ders. (1952), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (S. 71–87). Weinheim: Beltz.

Autor

Daniel Tröhler, Prof. Dr. phil., Universität Zürich/Pädagogische Hochschule Zürich, Institut für historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Kurvenstrasse 17, 8021 Zürich

Brauchen wir (noch) eine Allgemeine Didaktik? Die Sicht eines Chemiedidaktikers

Peter Nentwig

Allgemeine Didaktik und Naturwissenschaftsdidaktik haben einander in der Vergangenheit oft unzureichend zur Kenntnis genommen. Die Allgemeine Didaktik hat sich seit zwei Jahrzehnten kaum weiterentwickelt, die Naturwissenschaftsdidaktik lange im Schatten der Fachdisziplinen verborgen. Neuere Entwicklungen in den Naturwissenschaftsdidaktiken sind eher von der psychologischen Lehr-Lernforschung beeinflusst als von allgemeindidaktischen Bewegungen. Für die gegenwärtigen Herausforderungen allerdings – z.B. die Bestimmung einer "scientific literacy" oder die theoretische Fundierung von "Standards" – brauchen die Naturwissenschaftsdidaktiker Gesprächspartner in der Pädagogik. Das könnten, unter bestimmten Bedingungen, die Allgemeindidaktiker sein.

Eine Anmerkung vorab zur Erklärung der Perspektive: Dies ist die Sicht eines Chemiedidaktikers – noch dazu eines deutschen Chemiedidaktikers – und bei allen Ähnlichkeiten zwischen Deutschland und der Schweiz dürfte es hier und da auch Unterschiede in den fachdidaktischen Sichtweisen geben. Es ist darüber hinaus eine persönliche Antwort auf die im Titel gestellte Frage. Ungeachtet der Existenz von fachdidaktischen Fachverbänden gibt es nicht *die eine* deutsche Chemiedidaktik; sie spricht keineswegs mit einer Stimme.

1. Der erste Eindruck

Fragt man Naturwissenschaftsdidaktiker, Fachleiter in der Lehrerbildung oder erfahrene Lehrer, an wen sie denken, wenn sie das Stichwort "Allgemeine Didaktik" hören, kommt regelmässig wie aus der Pistole geschossen der Name Klafki, meist gefolgt von "Heimann, Otto, Schulz" – fast immer in dieser Kombination – dann nach einigem Nachdenken Namen wie Blankertz, von Hentig und wenige andere. Weist man dann noch auf die Möglichkeiten des deutschsprachigen Auslands hin, wird meist nachgeschoben: "Ach so, natürlich Aebli!".

Dieses Resultat einer kleinen, sehr subjektiven, unsystematischen Umfrage sagt natürlich zuallererst etwas über die befragten Fachdidaktiker aus, deutet aber auch ein wenig an, wie es um die Allgemeine Didaktik bestellt sein mag.

"... stellt die Didaktik unter den pädagogischen Disziplinen wohl die am wenigsten durchgebildete dar und geniesst heute noch ein recht bescheidenes wissenschaftliches

Ansehen in der pädagogischen Fachwelt" (Derbolav, 1970, S. 321). Ob es noch heute so um die Didaktik steht, wie Derbolav vor mehr als 40 Jahren festgestellt hat, wird im Folgenden aus der oben erklärten Sicht darzulegen versucht.

2. Was bietet die Allgemeine Didaktik an?

Es sei mit Terhart gesagt: "Um die allgemeine Didaktik ist es ruhig geworden. ... Die Theorielage ist seit Jahrzehnten im wesentlichen stabil. In den einschlägigen Lehrbüchern werden immer noch ... die von A. Blankertz systematisierten 'Theorien und Modelle der Didaktik' präsentiert" (Terhart, 1999, S. 629).

Die Allgemeine Didaktik scheint sich aufgespalten zu haben in viele Spezialdidaktiken. Man findet in der einschlägigen Literatur Beiträge zur "Didaktik der Erwachsenenbildung" oder der "beruflichen Bildung". Es wird über Mediendidaktik geschrieben und über Freizeitdidaktik vorgetragen. Manche betrachten diese Aufsplitterung als notwendigen Reifungs- und Entwicklungsprozess (so wie sich auch die Naturwissenschaften in viele Partialdisziplinen aufgespalten haben), andere vermissen die verbindende Klammer einer übergeordneten Theorie. Versuche zu neuen, umfassenden Ansätzen wie die kritisch-aufklärerische Didaktik oder die konstruktivistische Didaktik scheinen sich in der Breite der pädagogischen Welt nicht haben durchsetzen können.

Um nicht zwischen die Stühle der verschiedenen allgemeindidaktischen Schulen zu geraten, soll eine Fachdidaktikerin damit zitiert werden, was nach ihrer Auffassung die Aufgaben der Allgemeinen Didaktik seien.

"Die Allgemeine Didaktik als generelle Vermittlungswissenschaft umfasst:

- Kenntnisse über die institutionellen Rahmenbedingungen schulischer Lernprozesse und ihre Verflechtung mit gesellschaftlichen Faktoren,
- Kenntnisse über individuelle und gruppenspezifische Faktoren von Lernprozessen,
- Kenntnisse von Lernmethoden und Vermittlungshilfen,
- Allgemeine Überlegungen zum Auswahlprozess von Lerninhalten und ihrer Transformation in 'Bildungsinhalte' (Dietrich, 1994, S. 237).

3. Wie nimmt die Fachdidaktik die Allgemeine Didaktik wahr?

"Mathematiklehrerinnen und -lehrer – für viele Vertreter der Fachdidaktik Mathematik gilt das entsprechend – pflegen häufig eine weitgehende Abstinenz gegenüber allgemeinen pädagogischen und bildungstheoretischen Fragen" (Heymann, 1994, S. 188). Dieses schroffe Urteil eines Mathematikdidaktikers über seinen Berufsstand kann man, ist zu befürchten, auch auf die Naturwissenschaftsdidaktik übertragen. Natürlich gibt es für diese "Abstinenz" nachvollziehbare Gründe: Die überwiegend fachbezogene Aus-

bildung junger Lehrerinnen und Lehrer an den Universitäten mit in der Regel nur geringen pädagogischen oder fachdidaktischen Anteilen lenkt den Blick der Zukunft vor allem auf fachliche Belange. Darin fühlt man sich sicher, darin hat man Routine entwickelt.

Das umfangreiche Fachstudium sozialisiert die jungen Menschen auch in einer bestimmten Weise. Obwohl sie in den Fachinstituten, in denen sie ausgebildet werden, häufig als Naturwissenschaftler zweiter Klasse betrachtet und behandelt werden, entwickeln viele doch ein Selbstverständnis als Fachleute. Fragt man in einer Schule nach dem Kollegen X, bekommt man nicht selten den Hinweis, die "Chemiker" hielten sich hier oder dort auf. Nicht die Chemielehrer.

Als man in den 80er- und 90er-Jahren die Pädagogischen Hochschulen in fast allen Bundesländern der Republik in die Universitäten eingliederte, wurden die Fachdidaktiken meist den Fächern zugeordnet. Für viele Fachdidaktiker war das eine schwierige Zeit, in der sie ihre Position in den Fachbereichen zu finden und zu behaupten hatten. Manch ein Fachwissenschaftler empfand es als Zumutung, die neuen Kollegen, die ja nur Lehrer ausbildeten, als gleichrangig zu akzeptieren. Kollegiale Anerkennung war in der Nähe zum Fach leichter zu erwerben als auf "pädagogischen Spielwiesen".

Dass sich die Verhältnisse nicht mit der Zeit von allein bessern, zeigen viele Beispiele aus der gegenwärtigen Einstellungspraxis, in der Berufungskommissionen für fachdidaktische Stellen oft von Fachwissenschaftlern dominiert werden und von den Kandidaten ein starker fachwissenschaftlicher Hintergrund erwartet wird.

Zu dieser Situation hat ungewollt der Deutsche Bildungsrat beigetragen, als er 1970 die Fachdidaktiken an den Hochschulen etablieren wollte und im "Strukturplan für das Bildungswesen" schrieb: "Fachdidaktik ist im Fach verwurzelt. Sie verbindet das Fach mit der Schulpraxis. Zu ihren Aufgaben gehört ... festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen, ... den Inhalt der Lehrpläne daraufhin immer wieder kritisch zu überprüfen, ob er den neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht, ..." (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 225).

Der Blick der Naturwissenschaftsdidaktiken auf die Allgemeine Didaktik kann – ein wenig zugespitzt – wie folgt zusammengefasst werden:

Die in den 60er-Jahren entwickelten fachdidaktischen Konzeptionen waren überwiegend von der bildungstheoretischen Didaktik beeinflusst. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auch heute noch vor allem der Name Klafki für "Allgemeine Didaktik" steht. Andere allgemeindidaktische Modelle sind häufig nur in der pädagogischen Welt verhandelt worden und haben nicht das Gespräch mit der Fachdidaktik gefunden – so sie es denn gesucht hätten. Diese anderen Ansätze sind in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken kaum rezipiert. Neuere Entwicklungen in den Naturwissenschaftsdidak-

tiken berufen sich eher auf Erkenntnisse aus der psychologischen Lehr-Lernforschung als auf didaktische Modelle. Diese Situation wird durchaus von manchen Fachdidaktikern als beklagenswert empfunden. Köhnlein, einer der namhaftesten Fachdidaktiker für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht, resümiert: "Brauchen wir für Fragen, die für mehrere oder vielleicht für alle Fachdidaktiken gelten, eine allgemeine Theorie? Allgemeine Didaktik wäre dann die Instanz einer Fächer übergreifenden, systematischen Behandlung didaktischer Probleme, mit der die Fachdidaktiken in einer Wechselbeziehung stehen, und die einen Grundbestand gemeinsamer Begrifflichkeit sichert" (Köhnlein, 1990, S. 40).

4. Was leistet die Fachdidaktik selbst?

Die Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachverbände (KVFF), die kürzlich in die Deutsche Gesellschaft für Fachdidaktik (DGF) übergegangen ist, beschreibt ihr Terrain so: "Im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten befasst sie sich mit der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Ausserdem befasst sie sich mit der Entwicklung und Evaluation von Lehr-Lernmaterialien" (KVFF, 1998, S. 14).

Diese Tätigkeitsbeschreibung umfasst alles, was man sich von einer Fachdidaktik nur wünschen kann. Die Realität sieht ein wenig anders aus. Vor 15 Jahren ist in einer Studie (Nentwig, 1988) versucht worden, die naturwissenschaftsdidaktischen Arbeitsfelder zu kategorisieren. In kleinerem Rahmen und weniger systematisch wurde das in der Vorbereitung auf diesen Beitrag mit den damals gewonnenen Kategorien erneut versucht (vgl. Abb. 1). In beiden Fällen handelt es sich jeweils um Momentaufnahmen, bei denen Tagungsbände, Zeitschriften etc. aus den jeweils zwei vorangegangenen Jahren ausgewertet wurden. In die Abbildung ist zusätzlich das Ergebnis einer Langzeitstudie von Becker und anderen aufgenommen (Becker & Hildebrandt, 2001), die die Tagungsbände der Gesellschaft für Didaktik der Physik und Chemie für die gesamte Zeit seit deren Gründung analysiert haben. Sie haben teilweise etwas andere Kategorien benutzt, stimmen aber in den wesentlichen Punkten mit den Erkenntnissen dieses Autors überein.

Abbildung 1 zeigt zum einen, dass der wesentliche Schwerpunkt aller naturwissenschaftsdidaktischen Forschungen bei der Aufarbeitung fachlicher Inhalte für unterrichtliche Zwecke liegt. Das hat zwar zwischen 1988 und heute erkennbar abgenommen, macht aber noch immer einen erheblichen Anteil der Forschungsbemühungen aus. Erheblich zugenommen haben zum anderen Forschungsarbeiten zu Lehr-Lernprozessen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Der Anstieg zwischen 1988 und heute ist be-

trächtlich und die Langzeitdaten von Becker zeigen, dass sich dieser Trend schon seit längerer Zeit entwickelt hat.

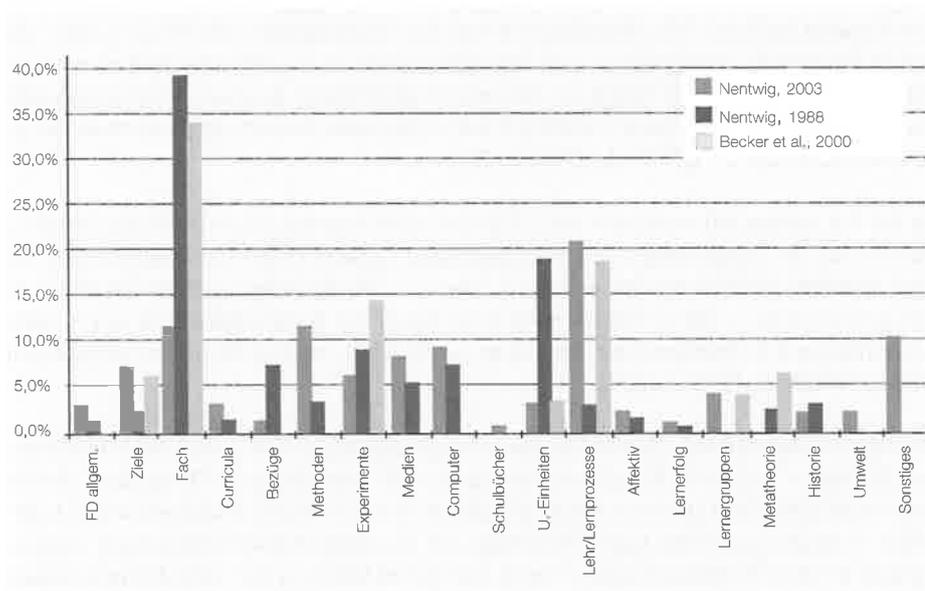


Abbildung 1: Verteilung naturwissenschaftsdidaktischer Publikationen auf 19 Kategorien

Die Daten lassen zudem übereinstimmend erkennen, dass die Reflexion von Zielen im naturwissenschaftlichen Unterricht einen eher geringen Teil der fachdidaktischen Bemühungen ausmacht. Das war vor 15 Jahren so und hat sich seither nur geringfügig verändert. Die in diesen Studien erkennbare Dominanz der fachwissenschaftlichen Perspektive findet sich auch in neuesten Veröffentlichungen zur Fachdidaktik: "Als Lehr- und Lernwissenschaft sind sie (*die Fachdidaktiken*) stets einer Fachwissenschaft beigeordnet. Sie wählen bedeutsame Inhalte aus und harmonisieren die fachwissenschaftlichen Ansprüche mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Bedürfnissen unterschiedlicher Altersgruppen" (Anton, 2003, S. 4).

Als Zusammenfassung mag dienen, was Anton und andere bei einer Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDCP) in einem Workshop zur Lehrerbildung konstatiert haben: "..., dass sie (*die Fachdidaktiken*) sich entweder in Richtung einer ... rekonstruktiven Fachdidaktik entwickelt haben oder von den Fächern absorbiert wurden. In seltenen Fällen entstanden Fachdidaktiken, die ... für die gegenwärtigen und zukünftigen Probleme ... Beiträge für Lösungsansätze suchen" (Anton et al., 2002, S. 358).

5. Braucht die Fachdidaktik die Allgemeine Didaktik – noch oder wieder?

Mag das Bild von der Wolle unter Pädagogen auch abgegriffen sein, mir scheint es noch immer treffend: "Die Wissenschaft von den Strickmustern, die Wissenschaft von der Wolle und die Wissenschaft vom Stricken können zwar getrennt betrieben werden. Dies ist der gegenwärtige Stand der Lehrerinnenausbildung. In dieser Form leisten alle diese Wissenschaften jedoch vermutlich nur wenig zum Erwerb der konkreten Fähigkeit des Strickens ..." (Dietrich, 1994, S. 236).

In der Tat wissen wir nicht erst seit PISA und nicht nur aus den öffentlichen Medien, dass es um die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht immer gut bestellt ist. Der Handlungsbedarf scheint erheblich, aber "... um die allgemeine Didaktik ist es ruhig geworden. ... dabei müsste etwa im Kontext der Krisendiskussion um Schule, Unterricht und Lehrerberuf der Weizen in der Didaktik auch in theoretischer Hinsicht blühen" (Terhart, 1999, S. 629).

In der deutschen Bildungslandschaft herrscht spätestens seit den ersten PISA-Ergebnissen Aufruhr – und es ist kein Trost, dass hinter den erfreulicheren Daten der Schweiz auch nicht alles Gold zu sein scheint, was glänzt (Fraefel, 2004). Standards sollen Lehrpläne ersetzen, von einer Input-Steuerung soll zu einer Output-Orientierung übergegangen werden. Niemand weiss so recht, wie das zu leisten wäre; viele Kommissionen machen in bester Absicht unabhängig voneinander ihre Arbeit. Kerncurricula für die Fächer sollen entwickelt werden, in denen Kompetenzen in Stufenmodellen aufgebaut werden. Die Fachdidaktik müht sich redlich, doch es fehlen ihr die Gesprächspartner mit dem weiteren Blick.

Ein Beispiel: Der Autor hat sich mit anderen einige Zeit um den Begriff 'Scientific Literacy' bemüht (Gräber, Nentwig et al., 2002). Eine der Kontroversen in der vor allem angelsächsisch geführten Diskussion um dessen Bedeutung wurde über viele Jahre zwischen Bybee und Shamos ausgetragen. Der eine (dem mit dieser überspitzten Pointierung Unrecht getan wird) legt einen Katalog von Wissensbeständen und Kompetenzen vor (Bybee, 1997), dessen Beherrschung zu 'Scientific Literacy' auf verschiedenen Stufen führen soll. Der andere bestreitet grundsätzlich, dass dies ein sinnvolles Unterfangen sei und fordert, jungen Menschen Wissen über die Naturwissenschaften zu vermitteln, Einsichten in die Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaften und Vorstellungen davon, wie die Naturwissenschaften der Welt nützen oder sie gefährden können (Shamos, 1995). Wo ist diese Diskussion in den Kontext der deutschen Bildungstradition einzuordnen? Wie würde sie, etwa in die Denkweise der bildungstheoretischen Didaktik transponiert, in Deutschland zu führen sein? Fachdidaktiker mit ihrem fachwissenschaftlichen Hintergrund und ihrer "angelesenen" Pädagogik zeigten sich damit überfordert.

Ähnlich verhält es sich mit Arbeiten an Projekten wie zum Beispiel "Chemie im Kontext" (Parchmann et al., 2001). Dort wird versucht, einen Chemieunterricht zu entwerfen, der stärker auf die Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden eingeht, bei dem die Relevanz des zu Lernenden für die jungen Menschen im Mittelpunkt steht und der dennoch zum Erwerb grundlegender Kenntnisse aus der und über die Chemie führt. Neben dem Fach sind die Bezugspunkte dabei Lehren aus der Motivationstheorie, aus Theorien des situierten Lernens und Erkenntnisse aus der psychologischen Lehr-Lernforschung. Aus der Allgemeinen Didaktik war für diese Arbeit eher wenig Nutzen zu ziehen.

Brauchen wir sie als Fachdidaktiker dann überhaupt? Die Auffassung des Autors ist: Ja, wenn ...

- ... sie sich weiterentwickelt,
- ... sie sich nicht nur mit sich selbst beschäftigt,
- ... sie mit den Fachdidaktiken zusammenarbeitet.

Die Fachdidaktiken brauchen in der Tat einen Gesprächspartner, mit dem sie gemeinsam eine Orientierung für die Bewältigung der anstehenden Aufgaben entwickeln können. Die Fachdidaktiken haben sich ein Stück weit emanzipiert, aber ein Gesprächspartner, mit dem sie gemeinsam um Orientierung ringen können, wäre eine Hilfe. Die Allgemeine Didaktik könnte ein solcher Gesprächspartner sein.

Diese Ausführungen wurden mit Derbolav begonnen und sollen mit Derbolav schließen: "... vermag sie (die Allgemeine Didaktik) einer bereits verunsicherten Bildungspraxis als Richtmass ihres wahren und eigentlichen Auftrags zu dienen" (Derbolav, 1970, S. 35).

Wenn eine Allgemeine Didaktik moderner Provenienz sich entschliessen wollte, diese Aufgabe gemeinsam mit den Fachdidaktikern anzugehen, möge sie es jedoch mit Aebli halten: "Je chinesischer die erziehungswissenschaftliche Lehre ... dargestellt wird, desto grösser ist ... die Tendenz zum Rückfall in vorwissenschaftliche Verhaltensweisen" (Aebli, 1983, S. 21).

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anton, M. (2003). Wozu Fachdidaktik? *Chemie und Schule*, 18, (1), 37.
- Anton, M., Fischer, H. & Sumfleth, E. (2002). Konsekutive Lehrerbildung – eine wirkliche Alternative? In R. Brechel (Hrsg.), *Zur Didaktik der Physik und Chemie* (S.357–359). Alsbach: Leuchtturm Verlag.
- Becker, H.-J. & Hildebrandt, H. (2001). Zur inhaltlichen Charakterisierung von chemiedidaktischen Zeitschriften – differenzierte Einseitigkeit. In R. Brechel (Hrsg.), *Zur Didaktik der Physik und Chemie* (S. 236–238). Alsbach: Leuchtturm Verlag.
- Bybee, R. (1997). *Achieving Scientific Literacy*. Portsmouth: Heinemann.

- Derbolav, J.** (1970). Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In D. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft* (S. 31–74). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Deutscher Bildungsrat** (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.
- Dietrich, I.** (1994). "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 235–242). Weinheim: Beltz.
- Fraefel, U.** (2004). Problemfelder und Perspektiven des Naturwissenschaftsunterrichts an Deutschschweizer Volksschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 69–82.
- Gräber, W., Nentwig, P., Koballa, T. & Evans, R.** (Hrsg.). (2002). *Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heymann, H. W.** (1994). Über Mathematikunterricht unter dem Anspruch von Allgemeinbildung. In M. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 187–198). Weinheim: Beltz.
- Köhnlein, W.** (1990). Über einige Beziehungen und gemeinsame Aufgaben von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. In R. Keck, W. Köhnlein & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft* (S. 40–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF)** (Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: IPN.
- Nentwig, P.** (1988). *Die Naturwissenschaftsdidaktiken in Forschung und Lehre an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Kiel: IPN
- Parchmann, I., Demuth, R., Ralle, B., Paschmann, A. & Huntemann, H.** (2001). Chemie im Kontext – Begründung und Realisierung eines Lernens in sinnstiftenden Kontexten. *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie*, 50, 2–7.
- Plöger, W.** (1992). *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. Frankfurt: Lang.
- Plöger, W.** (1994). Zur Entwicklung und zum gegenwärtigen Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – ein Rückblick. In M. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 23–41). Weinheim: Beltz.
- Shamos, M.** (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick: Rutgers University Press .
- Terhart, E.** (1999). Konstruktivismus und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 629–647.

Autor

Peter Nentwig, Prof. Dr., Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Olshausenstrasse 62, D-24098 Kiel, nentwig@ipn.uni-kiel.de

Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik¹

Margarete Götz

Der Beitrag thematisiert die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für die Primarstufendidaktik. Diese wird zunächst in ihrem Entstehungskontext, ihrem Gegenstandsbereich und Frageinteresse gekennzeichnet, um im Anschluss daran am Modellfall der bildungstheoretischen Didaktik die Relevanz allgemeindidaktischer Reflexionen für die Primarstufendidaktik zu erörtern. Das geschieht, indem geprüft wird, ob und in welchem Ausmass die Primarstufendidaktik für die Rechtfertigung eigener Positionsannahmen, für die Lösung stufenspezifischer didaktischer Problemlagen und für die Evaluation eigener Konzepte auf die Aussagesysteme der Allgemeinen Didaktik angewiesen ist.

Folgt man auflagenstarken Lehrbüchern zur Allgemeinen Didaktik, dann stellen die darin als aktuell bedeutsam eingestuften didaktischen Theorien einen überschaubaren und relativ stabilen Bestand an Positionen dar. Er besteht mit der bildungstheoretischen und lerntheoretischen Didaktik aus Ansätzen, die seit ihrer Erstpublikation in den 1960er- Jahren mehrfach modifiziert und unter teilweiser Annäherung ihrer Grundtheoreme weiterentwickelt wurden. Zu ihnen kommt als jüngste Position die konstruktivistische Didaktik hinzu (vgl. Peterssen, 2001). Die einzelnen Ansätze unterscheiden sich in ihren wissenschaftstheoretischen Prämissen ebenso wie in ihren praxisrelevanten Konsequenzen. Trotz der Differenzen verbindet sie der gemeinsame Anspruch, eine wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens zu leisten, die in ihren Annahmen und Ergebnissen für alle Stufen des Bildungssystems und für alle unterrichtlichen Fächer wie Lernbereiche gültig ist (vgl. Heimann u.a., 1965; Klafki, 1996).

In pragmatischer Absicht werden die theoretischen Erkenntnisse zu Handlungsempfehlungen für den Lehrer verdichtet, die ihm zur Vorbereitung, Durchführung, Analyse und Begründung seines eigenen Unterrichts hilfreich sein sollen. Prototypisch dafür ist die in der deutschen Lehrerbildung einflussreiche Abhandlung von Wolfgang Klafki, die unter dem Titel "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung" (Klafki, 1958) dem Lehrer eine auf fünf Leitfragen konzentrierte Legitimations-, Entscheidungs- und Planungshilfe für den eigenen Unterricht zur Verfügung stellt. Dieselbe Funktion sollen eine ganze Reihe von Planungsrastern und -netzwerken erfüllen, die unter variierenden theoretischen Vorzeichen in der didaktischen Literatur kursieren (Jank & Meyer, 1994; Reich, 2002).

Mit ihrer Konzentration auf die gesamte Skala der mit Lehren und Lernen zusammen-

¹ Bei den nachfolgenden Ausführungen handelt es sich um einen leicht überarbeiteten Vortrag, der auf der internationalen Tagung zum Thema "Allgemeine Didaktik revisited" an der Pädagogischen Hochschule Zürich im September 2003 gehalten wurde.

hängenden Problembereiche besitzt die Allgemeine Didaktik ein ausgesprochen weites Gegenstandsfeld, dessen Bearbeitung die Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Sozialdimension des Unterrichts ebenso umfasst wie dessen Bedingungskonstellationen, seien sie anthropologischer, psychologischer, institutioneller oder gesellschaftlicher Art.

Die mit dem Signum des Allgemeinen versehene Reichweite und Bedeutung der didaktischen Reflexion wirft klärungsbedürftige Fragen auf, sobald die Stufen-, Bereichs- und Fachdidaktiken ins Blickfeld genommen werden. In welchem Verhältnis stehen sie zur Allgemeinen Didaktik? Wo liegen eventuell Gemeinsamkeiten und Differenzen? Oder noch radikaler gefragt: Hat die Allgemeine Didaktik noch eine Berechtigung angesichts der Existenz von Stufen-, Lernbereichs- und Fachdidaktiken?

Mit diesen Fragen befassen sich die nachfolgenden Ausführungen, indem sie die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für die Stufendidaktik beleuchten. Als deren Modellfall dient dabei die didaktische Reflexion über die Primarstufe bzw. Grundschule des deutschen Bildungssystems, eine Schulstufe, die für alle 6- bis 10-jährigen Kinder obligatorisch ist. Die Konzentration auf diese Stufendidaktik geschieht nicht nur aus berufsbiografischen Gründen, sondern auch, weil die Grundschul- bzw. Primarstufendidaktik unter allen Stufendidaktiken den profiliertesten Zuschnitt besitzt.

In einem ersten Schritt soll der Entstehungskontext der Grundschuldidaktik aufgezeigt werden. Danach wird diese in ihrem Frageinteresse, Aufgaben- und Gegenstandsfeld gekennzeichnet. Mit deren Identifizierung und Charakterisierung wird die Basis gewonnen, um die vorstehend erwähnten Fragen beantworten zu können.

1. Kennzeichnung der Primarstufendidaktik

1.1 Zum Entstehungskontext der Primarstufendidaktik

Die Primarstufendidaktik in Deutschland verdankt ihre Entstehung nicht der Bearbeitung eines disziplininternen erziehungswissenschaftlichen Theorie- oder Methodenproblems, sondern dem Bedürfnis nach einer zunächst schulform- und später schulstufenbezogenen Differenzierung der Lehrerbildung. Wie die Allgemeine Didaktik ist daher auch die Primarstufendidaktik aufs Engste mit der Entwicklung der Lehrerbildung verknüpft.

Diese verläuft zur Gründungszeit der deutschen Grundschule in den 1920er-Jahren nach einem zweigeteilten Ausbildungsgang. Während der Gymnasiallehrer ein akademisches Fachstudium absolviert, erfolgt die Ausbildung des Volksschullehrers mit ganz wenigen Ausnahmen unterhalb des Universitätsstudiums in Lehrerbildungsanstalten, Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen, eine Praxis, die mit regionalspezifisch und zeitlich bedingten Abweichungen bis in die 1970er-Jahre in Westdeutschland beibehalten wurde. Legitimiert wurde diese Trennung mit der Verschieden-

heit des Bildungsauftrages beider Schulformen, der der Volksschule zugeschriebenen volkstümlichen und der dem Gymnasium zufallenden Gelehrtenbildung.

Obwohl in dieser Zeit die Ausbildung des Primarschullehrers bzw. Grundschullehrers mit derjenigen des Volksschullehrers identisch ist, existiert dennoch sowohl im Lehrangebot der Ausbildungsstätten wie in der Fachpublizistik eine speziell auf die Unter- klassen der Volksschule bezogene didaktische Reflexion. Sie fällt in die Zuständigkeit der Besonderen Unterrichtslehre und wird notwendig, weil mit der Einrichtung der deutschen Grundschule von Anfang an ein Bildungsprogramm eigener Art beansprucht wird, durch das sich die erste Schulstufe von der Oberstufe der Volksschule unterscheidet, erst recht natürlich von den höheren Schulen. Es ist historisch gesehen ein Erbe der Reformpädagogik und verpflichtet die Grundschule auf ein Lehren und Lernen, das vom Kinde und seiner Entwicklung aus organisiert ist (vgl. Eckhardt & Konetzky, 1928). Seine didaktische Umsetzung erfährt es in einem ungefächerten Gesamtunterricht, in der Herkunft der Stoffe aus der Heimatwelt des Kindes, in einem den Prinzipien der Anschauung, der Lebensnähe und Selbsttätigkeit genügenden Unterrichtsarrangement (vgl. Neuhaus, 1994).

Das sind dann auch die Themen, die die stufendidaktische Reflexion bis weit in die 1960er-Jahre hinein bestimmen. Publizistisch dokumentiert sind sie in einer ganzen Reihe von Schriften, denen weniger die Profilierung einer stufendidaktischen Theoriebildung als Motiv zugrunde liegt. Vielmehr sind sie in praxisanleitender Absicht verfasst und sollen, wie es in einer "Einführung in die Unterrichtslehre der Grundschule" von 1972 heisst, "gute Hilfen für das eigene Praktizieren" leisten (Jeziorsky, 1972).

An der Thematik der Schriften lässt sich ablesen, was in abgeschwächter Form auch die gegenwärtige Lage der Grundschuldidaktik in Deutschland kennzeichnet, nämlich eine Dominanz der methodischen gegenüber der inhaltlichen Frage des Grundschulunterrichts (vgl. Knauf, 2001). Das erklärt sich u.a. aus der Tatsache, dass die erste Schulstufe mit der Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens eine unangefochtene Aufgabe erfüllt, die ihr mehr als anderen Schulstufen eine Stabilität ihrer Unterrichtsgegenstände und ihrer Fächerstruktur verleiht.

Als in den 1960er-Jahren die deutsche Grundschule organisatorisch eigenständig wird, das westdeutsche Schulwesen im Zuge einer umfassenden Bildungsreform in seinem Aufbau neu geordnet und curricular nach Massgabe der Wissenschaftsorientierung erneuert wird, zieht das eine Reform der Lehrerbildung nach sich. Die Volksschullehrerausbildung wird in Westdeutschland mit Ausnahme Baden-Württembergs in den 1970er- und 1980er-Jahren in die Universität integriert unter gleichzeitiger Ausdifferenzierung eines schulstufenspezifischen Studienganges für das Lehramt an Grund- bzw. Primarschulen. Damit wird die Etablierung einer ausschliesslich auf die Grundschule bezogenen Stufendidaktik im universitären Fächerkanon notwendig, die allerdings in ihrer institutionellen Verortung wie in ihrer Aufgabenzuschreibung keinem Einheits-

muster folgt. Das ist bedingt durch die Verschiedenheit der länderspezifischen Ausbildungsprogramme für das Lehramt an Grundschulen (vgl. Schmitt, 1994).

Sofem die Primarstufendidaktik als eigenständiges Fach- und Lehrgebiet im universitären Fächerkanon etabliert ist, deckt sie ausgewählte Lernbereiche der Grundschule ab, teilweise durch eigens eingerichtete Professuren, vorzugsweise den Schriftspracherwerb, den Sachunterricht, vereinzelt auch die Mathematik. Wo dies nicht der Fall ist, wie etwa in Nordrhein-Westfalen, ist die grundschuldidaktische Reflexion von der Fachdidaktik mit zu leisten.

Ungeachtet solcher Divergenzen wird mit dem Einzug in die Universität die vormals als Besondere Unterrichtslehre betriebene Stufendidaktik mit der Herausforderung konfrontiert, sich als wissenschaftsförmiges Fach zu profilieren, also durch eigene Theorie- und Forschungsanstrengungen ihr Gegenstandsfeld zu bearbeiten, ein Anspruch der mit dem berufsvorbereitenden Zweck des Lehramtsstudiums nicht durchgängig deckungsgleich ist. Die Problemlagen, die das nach sich zieht, wurden zwischenzeitlich in einer ganzen Reihe von Defizitanalysen zur Lage der universitären Lehrerbildung in Deutschland diagnostiziert (vgl. Oelkers & Neumann, 1995).

Aber nicht die Folgelasten der Verwissenschaftlichung der Grundschuldidaktik für die Lehrerbildung sind im Kontext der hier interessierenden Fragestellung zu erörtern, sondern die Rückwirkungen, die die Existenz von Stufendidaktiken auf die Allgemeine Didaktik nach sich ziehen. Bevor darauf eingegangen wird, soll vorab die primarstufendidaktische Fragestellung charakterisiert werden.

1.2 Fragestellung und Gegenstandsfeld der Primarstufendidaktik

Wie schon die Klassifizierung der Grundschuldidaktik als Stufendidaktik signalisiert, bezieht sie sich auf das Lehren und Lernen auf einer bestimmten Schulstufe. Sie besitzt damit einen Gegenstandsbereich, der im Vergleich zur Fachdidaktik weiter, im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik jedoch enger gefasst ist. Während diese nach dem Selbstanspruch ihrer Vertreter von den Eigentümlichkeiten einer Schulart oder Schulstufe abstrahiert, markieren jene gerade das Spezifikum der Primarstufendidaktik. Sie reflektiert Lehren und Lernen unter Berücksichtigung und in Abhängigkeit von schulstufenspezifischen Besonderheiten. Sie liegen im Falle der deutschen Grundschule

- (1) in der Brückenfunktion, die die Grundschule als erste Bildungseinrichtung überhaupt zwischen dem situativen Lernen der Vorschulzeit und dem nach der Primarschulzeit einsetzenden fachsystematischen Lernen einnimmt,
- (2) in der Aufgabe, das Lernen unter institutionellen Bedingungen zuallererst einfädeln und grundlegen zu müssen. Diese für jede schulische Erstinstitution typische Aufgabe ist im Falle der deutschen Grundschule in bildungstheoretischer Wendung traditionell als grundlegende Bildung gekennzeichnet worden (vgl. Lichtenstein-Rother & Röbe, 1982; Einsiedler, 2001);

(3) in der unausgelesenen Schülerschaft mit je individuell wie kollektiv extrem unterschiedlichen Lernlagen und -potentialen, so dass in ein und derselben Grundschulklasse Kinder mit Lernbeeinträchtigungen wie hochbegabte Grundschüler und Grundschülerinnen anzutreffen sind (vgl. Graumann, 2002).

Es sind diese schulstufenspezifischen Besonderheiten und die daraus resultierenden didaktischen Problemlagen, deren Bearbeitung in die Zuständigkeit der Primarstufendidaktik fällt. Sie untersucht das Lehren und Lernen unter den Bedingungen der ersten Schulstufe. Dabei hat sie als eine ihrer zentralen Aufgaben zu begründen, zu analysieren und zu überprüfen, über welches Inhalts-, Methoden- und Sozialarrangement und mit welchen professionellen Standards Unterricht so zu strukturieren und zu gestalten ist, dass er für alle Kinder die Differenz zwischen vorschulischem und schulischem Lernen sowohl individuell wie kollektiv in einer Art und Weise bearbeitet, die anschlussfähige Bildung für alle Primarschüler sichert. Zur Lösung dieser wie weiterer stufenspezifischer Aufgaben ist die Grundschuldidaktik wie alle spezialisierten Didaktiken natürlich auf die Erkenntnisse von Nachbardisziplinen angewiesen, sei es die Bildungstheorie, die Entwicklungs- oder Lernpsychologie, die Soziologie mit ihren Subdisziplinen oder die Fachdidaktik.

Obwohl die Grundschuldidaktik ein einigermaßen klar begrenzbares Gegenstands- und Aufgabenfeld besitzt, spiegelt sich in ihrer gegenwärtigen Verfassung keine disziplinäre Einheitsgestalt wider. Vielmehr umfasst sie ein ganzes Spektrum stufendidaktischer Positionen, die sich in ihren Theorie- und Methodenpräferenzen ebenso unterscheiden wie in der Reichweite und Praxisrelevanz ihrer Erkenntnisse. Trotz solcher Differenzen zeichnet sich als genereller Entwicklungstrend ab, dass die grundschuldidaktische Reflexion in ihrer gegenwärtig erkennbaren Verfassung die Grenzen einer ausschliesslich auf die Berufsvorbereitung fixierten Besonderen Unterrichtslehre übersteigt. Das manifestiert sich in der Intensivierung eigener Theorie- und Forschungsanstrengungen, deren Ergebnisse systematisiert in Handbüchern und Einführungswerken vorliegen (vgl. Einsiedler u.a., 2001; Knauf, 2001).

Parallel dazu hat das Arbeitsfeld der Primarstufendidaktik eine Binnendifferenzierung in einem Ausmass erfahren, dass sich unter ihrem Dach spezialisierte Stufendidaktiken herausgebildet haben. Dazu gehören als profilierteste Beispiele die Didaktik des Schriftspracherwerbs und die Didaktik des Sachunterrichts, die nach dem Selbstanspruch ihrer Vertreter den Charakter eigenständiger Lernbereichsdidaktiken besitzen (vgl. Kahlert, 2002).

Das alles sind Indizien dafür, dass die Grundschuldidaktik in Deutschland in der Vergangenheit einen Prozess der Verselbständigung durchlaufen hat. Ob er im Ergebnis zu einer gänzlichen Loslösung der Primarstufendidaktik von der Allgemeinen Didaktik führt, lässt sich klären, wenn man danach fragt, worin denn der spezifische Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Lösung grundschuldidaktischer Problemlagen liegt.

2. Zur Notwendigkeit der Allgemeinen Didaktik aus der Sicht der Primarstufendidaktik

Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und spezialisierten Didaktiken ist in der Vergangenheit wiederholt in der einschlägigen deutschen Fachpublizistik diskutiert worden, ohne dass dabei im Ergebnis ein Konsens erzielt wurde (vgl. Kochan, 1972; Meinert & Plöger, 1994). Dennoch braucht man trotz bestehender Differenzen die Existenz von Fach-, Lernbereichs- und Stufendidaktiken gegenüber der Allgemeinen Didaktik nicht zu verteidigen, denn auch deren Vertreter halten spezialisierte Didaktiken für notwendig, insistieren jedoch gleichzeitig darauf, dass diese nicht ohne Rückbezug auf die Allgemeine Didaktik ihre Fragestellungen angemessen lösen können (vgl. Keck, 1990; Klafki, 1994).

Das führt konsequenterweise zur Frage der Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für die Stufendidaktik in der hier betrachteten Variante der Grundschuldidaktik. Diese Bedeutung müsste sich ausfindig machen lassen, wenn es gelingt, einen didaktischen Problemkontext zu identifizieren, der einzig und allein von der Allgemeinen Didaktik bearbeitet werden kann und dessen Lösung zudem Relevanz für die Grundschuldidaktik besitzt.

Um das zu eruieren, soll die bildungstheoretische Didaktik in ihrer weiterentwickelten Version der kritisch-konstruktiven Didaktik betrachtet werden, die mit dem Namen Wolfgang Klafki verbunden ist (vgl. Klafki, 1996). Die Konzentration auf diese Position liegt nicht zuletzt in der anhaltend zustimmenden Resonanz begründet, die Klafkis Ansatz in Kreisen der deutschen Grundschuldidaktik, aber auch darüber hinaus erfahren hat (vgl. Faust-Siehl u.a., 1996; Knauf, 2001). Eine mögliche stufendidaktische Relevanz der kritisch-konstruktiven Didaktik soll fokussiert auf deren bildungstheoretische Grundannahmen, ihren Erkenntnisanspruch und ihre Zugänglichkeit für Wirkungsforschung geklärt werden. Damit wird zugleich erörtert, ob und inwieweit die Primarstufendidaktik auf die Allgemeine Didaktik als Legitimations-, als Erkenntnis- und Evaluationsinstanz grundschuldidaktischer Anstrengungen angewiesen ist.

2.1 Bildungstheoretische Fundierung

Mit der Überzeugung, dass spezialisierte Didaktiken "nicht zulänglich allein aus sich selbst heraus begründet und entwickelt" (Klafki, 1994, S. 53) werden können, wird eine Zuständigkeit der Allgemeinen Didaktik für die Legitimation grundschuldidaktischer Argumentationen beansprucht. Das soll im Falle der kritisch-konstruktiven Didaktik durch eine pädagogische Zieltheorie geleistet werden, die ihre zentrierende Kategorie im Bildungsbegriff besitzt. Bei dessen näherer Bestimmung folgt Klafki nach eigenem Bekunden den Denkfiguren der Kritischen Erziehungswissenschaft und damit einer Position, die sich innerhalb der Pädagogik aus der Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule entwickelt hat (vgl. Klafki, 1996).

Denkt man in disziplinären Ordnungen, dann entstammt das Bildungskonzept der kritisch-konstruktiven Didaktik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die ja der genuine Reflexionsort für Bildungstheorien ist. Demzufolge besitzen grundschuldidaktische Konzepte, die mit dem Bildungsbegriff operieren, streng genommen ihre Fundierung in Bildungstheorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, nicht der Allgemeinen Didaktik.

Deren Vertretern soll damit keineswegs das Recht abgesprochen werden, Bildungstheorie zu betreiben. Da ihre Ausarbeitung jedoch nicht zwingend die Existenz einer Allgemeinen Didaktik voraussetzt, ist die Primarstufendidaktik für die bildungstheoretische Rechtfertigung eigener Anstrengungen nicht auf die Allgemeine Didaktik in der Variante der kritisch-konstruktiven Didaktik angewiesen. Deren Positionsannahmen können der Grundschuldidaktik zwar eine bildungstheoretische Legitimation verschaffen, aber dafür bedarf es nicht notwendigerweise des Rückgriffs auf die Allgemeine Didaktik. Auch wenn man einerseits mit Klafki anerkennt, dass sich spezialisierte Didaktiken nicht aus sich selbst heraus begründen können, so muss andererseits doch ebenso gesehen werden, dass für die bildungstheoretische Rechtfertigung der Primarstufendidaktik der Allgemeinen Didaktik keine Monopolstellung zukommt. Ob sie jenseits der Legitimationsfrage einen Beitrag zur Lösung stufendidaktischer Probleme leisten kann, lässt sich erschliessen, wenn man sich dem Erkenntnisanspruch der kritisch-konstruktiven Didaktik zuwendet.

2.2 Erkenntnisanspruch

Nach Klafkis Aussagen stehen Allgemeine Didaktik und Stufendidaktik weder in einem hierarchischen Verhältnis zueinander noch bedienen sie sich unterschiedlicher Erkenntnisquellen. Die entscheidende Differenz zwischen beiden markiert die Generalisierbarkeit ihrer Erkenntnisse. "Allgemeine Didaktik und Fach- bzw. Bereichsdidaktiken unterscheiden sich ...im Prinzip nicht durch ein grösseres oder geringeres Mass an pädagogischer Qualität ihrer Aussagen, sondern durch einen unterschiedlichen Grad an Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse, die sie anstreben bzw. gewinnen, anders formuliert: durch einen unterschiedlich weiten Umfang des Geltungsanspruches ihrer Aussagen" (Klafki, 1994, S. 50).

In diese Verhältnisbestimmung ist eingeschlossen, dass Allgemeine Didaktik und spezialisierte Didaktiken einschliesslich der Primarstufendidaktik dasselbe Gegenstandsfeld untersuchen, den Erkenntnissen darüber jedoch ein unterschiedlicher Geltungsanspruch zukommt. Dieser fällt bei der Allgemeinen Didaktik, bedingt durch deren Bestreben, eine Gesamterfassung des didaktischen Problemfeldes zu leisten, weiter aus als bei der auf die erste Schulstufe konzentrierten Grundschuldidaktik und hat Denkmodelle und Aussagensysteme zur Folge, denen ein hoher Abstraktionsgrad und einhergehend damit eine Tendenz zur Inhaltsleere anhaftet. Da die beanspruchte Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse nur unter Ausschluss schulstufenspezifischer Eigentümlichkeiten

erreicht werden kann, bringt der Rückgriff darauf der Primarstufendidaktik keinen Erkenntniszugewinn für die Lösung ihrer eigenen Fragestellungen.

Das lässt sich an ganz konkreten Beispielen veranschaulichen. Ob man beim Schriftspracherwerb mit der Druckschrift oder der Schreibschrift beginnt, ob man den Sachunterricht konzeptionell wissenschaftsorientiert, mehrperspektivisch oder genetisch-exemplarisch ausrichten soll, warum und zu welchem Zeitpunkt in der Grundschule eine Fremdsprache gelernt werden soll – das sind alles Fragen, die die Primarstufendidaktik beschäftigen, für deren Lösung allgemeindidaktische Theorien jedoch keine gesicherten Klärungshinweise bieten, weil sie ihre beanspruchte Geltung nur unter Ausblendung des konkreten Falls erlangen können.

Neben solch ganz konkreten Fragen lässt sich die Unergiebigkeit allgemeindidaktischer Erkenntnisse für die Stufendidaktik auch an Klafkis Allgemeinbildungstheorie demonstrieren. Ihren Kernbestand repräsentieren die von Klafki identifizierten epochaltypischen Schlüsselprobleme, deren unterrichtliche Behandlung die Schüler befähigen soll, in sozialer und demokratischer Teilhabe an der Bewältigung der Probleme mitzuwirken. Zu diesen zählen u.a. die Frage von Krieg und Frieden, die Umweltproblematik, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und die neuen Medien (vgl. Klafki, 1992; 1996). Wenn diese wie auch weitere Schlüsselprobleme zwischenzeitlich in der Grundschuldidaktik zustimmend aufgenommen und hier speziell für eine innovative Weiterentwicklung der Didaktik des Sachunterrichts positiv bewertet wurden, dann spricht das auf den ersten Blick zumindest für eine fruchtbare Wechselbeziehung zwischen Allgemeiner Didaktik und Primarstufendidaktik (vgl. Lauterbach u.a., 1992; Faust-Siehl u.a., 1996). Bei näherem Hinsehen jedoch erweist sich dieser Eindruck als trügerisch. Wenn man sich bei der stufendidaktischen Transformation der Schlüsselprobleme weder mit Simplifizierungen noch mit moralisierenden Kurzschlüssen begnügt, dann ist bislang die Frage der Vermittelbarkeit der Schlüsselprobleme unter den Bedingungen des Lehrens und Lernens in der ersten Schulstufe alles andere als überzeugend gelöst.

Wie an den Beispielen nachvollziehbar ist, wird der von schulstufenspezifischen Besonderheiten abstrahierende Geltungsanspruch allgemeindidaktischer Theoriengebäude um den Preis ihrer Wirkungslosigkeit bei der Bearbeitung grundschuldidaktischer Aufgaben erkaufte. Wegen ihrer beanspruchten Geltung bleiben allgemeindidaktische Erkenntnisse für primarstufenspezifische Vollzugsformen des Lehrens und Lernens praktisch einfluss- und folgenlos, es sei denn, man verbucht das Bekenntnis von Grundschuldidaktikern zu allgemeindidaktischen Positionen bereits als Beweis einer für beide Seiten gewinnbringenden Kooperation.

2.3 Zugänglichkeit für Wirkungsforschung

Mit dem Insistieren auf generalisierende Aussagen bewegt sich die allgemeindidaktische Reflexion auf einem Abstraktionsniveau, das, bildhaft gesprochen, einem "Stri-

cken ohne Wolle" gleichkommt (Dietrich, 1994), was zur Folge hat, dass die Annahmen und Denkfiguren der Allgemeinen Didaktik immun gegen Wirkungsforschung sind. Indirekt belegt das auch die Erwartung Wolfgang Klafkis an die spezialisierten Didaktiken, nämlich die Rolle einer Prüfinstanz gegenüber der Allgemeinen Didaktik zu übernehmen. "Allgemeine Didaktik ist überhaupt nicht denkbar oder bleibt formal und unfruchtbar, wenn sie die Fach- und Bereichsdidaktiken nicht ständig als einen der unverzichtbaren Quellgründe ihres Denkens und als ständige Erprobungs- und Korrekturfelder ihrer generalisierenden Aussagen und Konzepte ernst nimmt" (Klafki, 1992, S. 12). Mit dieser Argumentation wird der Allgemeinen Didaktik in der Version der kritisch-konstruktiven Didaktik zugleich bescheinigt, dass sie wegen des formalen Charakters ihrer Erkenntnisse für eine empirisch gesicherte Evaluation von spezialisierten Didaktiken einschliesslich der Primarstufendidaktik nicht beansprucht werden kann.

Letztere befasst sich im Gegensatz zur Allgemeinen Didaktik immer mit Lernen und Lehren, das sich konkret auf einer bestimmten Schulstufe mit Schülern und Schülerinnen einer bestimmten Alters- und Entwicklungsspanne über bestimmte Inhalte mit bestimmten Lehrpersonen vollzieht. Bedingt durch die Ausrichtung auf einen in seinen Grenzen klar bestimmbareren Gegenstands- und Aufgabenbereich ist die Primarstufendidaktik für Wirkungsforschung zugänglich. Stufendidaktische Theorieannahmen und Modellvorstellungen können einer empirischen Bewährung unterzogen werden, dadurch in ihren erwarteten wie unerwarteten Effekten sowohl in der Grundschule selbst wie auch im Rahmen der Grundschullehrerbildung überprüft werden und, je nach Ergebnis, modifiziert, optimiert, korrigiert oder gänzlich verworfen werden. Davon zeugen eine ganze Reihe aktueller grundschuldidaktischer Forschungsprojekte (vgl. Rossbach u.a., 2001). Ihre Ergebnisse wie die Zugänglichkeit für Wirkungsforschung überhaupt sichern der Primarstufendidaktik eine dynamische und realitätsnahe Weiterentwicklung ihrer Konzepte und Modellbildungen zum Lehren und Lernen in der ersten Schulstufe.

Im Vergleich dazu entziehen sich die realitätsabgehobenen Theorien der Allgemeinen Didaktik einer empirischen Überprüfung, so dass ihre Vertreter Gefahr laufen, rein akademische Debatten unter Insidern zu pflegen ohne Berufsfeldbezug zur Lehrerbildung, der ja die Allgemeine Didaktik ihre Entstehung verdankt.

3. Fazit

Mit der Existenz von Fachdidaktiken und Stufendidaktiken, wie sie im Zuge der Akademisierung der Volksschullehrerbildung in Deutschland entstanden sind, wird der Fortbestand einer Allgemeinen Didaktik als wissenschaftliche Disziplin fragwürdig. Prüft man deren Bedeutung speziell für die Primarstufendidaktik, so fällt es schwer, die Notwendigkeit einer Allgemeinen Didaktik anzuerkennen. Weder zur Legitimation ihrer Theoriepositionen noch zur Lösung stufenspezifischer didaktischer Probleme

noch zur Evaluation eigener Ansätze ist die Primarstufendidaktik zwingend auf die Allgemeine Didaktik angewiesen.

Für die bildungstheoretische Rechtfertigung stufendidaktischer Konzepte besitzt die kritisch-konstruktive Didaktik keinen Alleinvertretungsanspruch. Hier kann die Primarstufendidaktik, sofern sie bildungstheoretisch argumentiert, Anleihen bei der Allgemeinen Erziehungswissenschaft machen. Darüber hinaus kann die Primarstufendidaktik von der Allgemeinen Didaktik keinen Erkenntniszugewinn und -fortschritt erwarten, da allgemeindidaktische Reflexionen infolge des Insistierens auf generalisierbare Aussagensysteme sich jenseits der Grenzen stufenspezifischer Besonderheiten und Fragestellungen bewegen und demzufolge für deren wissenschaftliche Bearbeitung unergiebig sind. Zudem erscheint die Allgemeine Didaktik als Instanz zur Evaluation primarstufendidaktischer Positionsannahmen ungeeignet, denn deren empirische Bewährung lässt sich nicht auf der Basis von Theoriekonstruktionen überprüfen, die sich wegen ihres formalen Charakters einer Kontrolle durch Wirkungsforschung entziehen.

Da sich kein eigenständiges Leitthema und Aufgabengebiet identifizieren lässt, das die Allgemeine Didaktik in Alleinzuständigkeit und gewinnbringend für die Lösung stufendidaktischer Probleme bearbeiten könnte, ist sie – zumindest von der Warte der Primarstufendidaktik aus betrachtet – entbehrlich. Ungeachtet eines solchen Fazits kann man natürlich für den Fortbestand der Allgemeinen Didaktik votieren, weil man jenseits spezialisierter Didaktiken die Gesamterfassung aller Aspekte des schulischen Lehrens und Lernens in einer Art Supertheorie für unabdingbar erachtet. In diesem Fall operiert man allerdings mit Ganzheitsintentionen, die in Lehrer- und Pädagogenkreisen zwar Zustimmung finden mögen, die aber wissenschaftlich dubios sind.

Literatur

- Dietrich, I.** (1994). "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M. A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 235–242). Weinheim: Beltz.
- Eckhardt, K. & Konetzky, S.** (Hrsg.). (1928). *Grundschularbeit vom Kinde aus*. Langensalza: Beltz.
- Einsiedler, W.** (2001). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, W. R. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 184–194). Bad Heilbrunn /Obb.: Klinkhardt.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, W. R. & Sandfuchs, U.** (Hrsg.). (2001). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn /Obb.: Klinkhardt.
- Faust-Siehl, G., Garlich, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U.** (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Graumann, O.** (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W.** (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Jank, W. & Meyer, H.** (1994). *Didaktische Modelle* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Comelsen Scriptor.
- Jeziorsky, W.** (1972). *Einführung in die Unterrichtslehre der Grundschule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Kahlert, J.** (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keck, R. W.** (1990). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Überlegungen aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In R.W. Keck, W., Köhnlein & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandesaufnahme und Analyse* (S. 22–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W.** (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 10, 450–471.
- Klafki, W.** (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 11–31). Kiel: IPN.
- Klafki, W.** (1994). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In M. A.Meyer, & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 42–64). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W.** (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Knauf, T.** (2001). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kochan, D.** (Hrsg.). (1972). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lauterbach, R., Köhnlein, W., Spreckelsen, K. & Klewitz, E.** (Hrsg.). (1992). *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel.
- Lichtenstein-Rother, I. P. & Röbe, E.** (1982). *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Meyer, M. A. & Plöger, W.** (Hrsg.). (1994). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Neuhaus, E.** (1994). *Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. & Neumann, D.** (1995). Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In K. P. Hemmer et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter* (S. 126–137). Stuttgart, Dresden: Klett.
- Peterssen, W. H.** (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Reich, K.** (2002). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Rossbach, G.-H., Nölle, K. & Czerwenka, K.** (Hrsg.). (2001). *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten in der Grundschule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitt, R.** (1996): *Ausbildung für die Grundschule. Studium – Vorbereitungsdienst – Fort- und Weiterbildung*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.

Autorin

Margarete Götz, Prof. Dr., Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, D-97074 Würzburg, margareta.goetz@mail.uni-wuerzburg.de

Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik? Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung

Peter Gautschi

Um aufzuzeigen, dass die Geschichtsdidaktik auch heute noch von der Allgemeinen Didaktik profitieren kann, lege ich im folgenden Beitrag im ersten Kapitel dar, was Geschichtsdidaktik ist, was sie soll und welchen Platz sie im Gefüge der Wissenschaften einnimmt. Im zweiten Kapitel zeige ich auf, dass Geschichtsdidaktik sowohl ein Forschungsbereich als auch eine Berufswissenschaft für Lehrpersonen und eine Design-Science ist. Diese Unterscheidung führt dazu, dass sich je nach Aufgabe der Geschichtsdidaktik das Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik unterschiedlich ausgestaltet. Im dritten Teil postuliere ich verschiedene Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, die ein günstiges Zusammenwirken ermöglichen.

Eine Pädagogik, die dem Gedanken der Öffentlichkeit, der Polis verpflichtet ist, hat gegenüber dieser eine Bringschuld. Sie muss sich selber zeigen, das heisst, ihr Tun verständlich und nachvollziehbar machen, ihre Anliegen öffentlich auch vertreten (Künzli, 2003, S. 2)

1. Verständnis und Profil der Geschichtsdidaktik

Es besteht kein Konsens darüber, was Geschichtsdidaktik ist, was sie soll und welchen Platz sie im Gefüge der Wissenschaften einnimmt. Dies zeigt sich erstens an den verschiedenen Erwartungen, mit denen ich als Geschichtsdidaktiker konfrontiert werde. Geschichtslehrer der Zielstufen erwarten von der Geschichtsdidaktik Lehrmittel, die ihnen ihre alltägliche Arbeit erleichtern: ergiebige Bilder, fesselnde Quellen, klärende Darstellungen. Fachwissenschaftlerinnen hoffen auf die unterrichtliche Umsetzung ihrer neuen Erkenntnisse: die Rolle der Schweiz zur Zeit des Nationalsozialismus, Chancen und Gefahren des Fortschrittsglaubens in den 1960er-Jahren, die Ursprünge der Globalisierung. Die Unterrichtsforschung richtet das Augenmerk auf Faktoren wirksamen Unterrichts, und die Schulpädagogik fordert deren Umsetzung: klare Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses, intensive Nutzung der Lernzeit, Methodenvielfalt, situiertes Lernen, Schülerorientierung, intelligentes Üben.

Die Unterschiede im Verständnis von Geschichtsdidaktik zeigen sich zweitens bei den Positionsbestimmungen von Kolleginnen und Kollegen. Es lassen sich drei verschiedene Richtungen beschreiben: Geschichtsdidaktik (1) als Brückenschlagsdisziplin, (2) als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, (3) als Spezialdisziplin der Didaktik (verstanden als Wissenschaft der Vermittlung).

Geschichtsdidaktik kann erstens verstanden werden als Brückenschlagsdisziplin. Die oben skizzierten Erwartungen legen nahe, dass es Aufgabe der Geschichtsdidaktik sein könnte, Brücken zu bauen zwischen den Fachwissenschaften, den Erziehungswissenschaften und der Unterrichtspraxis. Viele Kolleginnen und Kollegen wenden gegen dieses, von Joachim Rohlfes (1986, S. 191) dargelegte Geschichtsdidaktikverständnis zu Recht ein, dass damit die Geschichtsdidaktik auf ein eigenes Kategoriensystem und auf eigene Substanz verzichte (Jeismann, 1988, S. 99 f.). Vor allem in Deutschland wird Geschichtsdidaktik deshalb als Teildisziplin der Geschichtswissenschaft verstanden. Diese Position hat nicht zuletzt auch hochschulpolitische Gründe. Auch in den EDK-Anerkennungsreglementen für die SEK I wird die Fachdidaktik der Fachwissenschaftlichen Ausbildung zugeordnet (Art. 5). Dieses zweite Verständnis ist seit dem Mannheimer Historikertag 1976 verbreitet. Die Geschichtsdidaktik bildet zusammen mit der historischen Forschung und der Theorie der Geschichte das grössere Ganze: die Geschichtswissenschaft. Die drei Teile der Geschichtswissenschaft sollen zugleich eigenständig und aufeinander angewiesen sein.

Ich selber bevorzuge eine dritte Position: Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft von den Prozessen der Vermittlung von Vergangenen für Gegenwart und Zukunft, vom angeleiteten oder angeregten inhalts- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen. Sie umfasst sowohl das Was und das Wie der Vermittlung als auch die Art und Weise der Thematisierung und Transformation der Inhalte in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden mittels geeigneter Lernsituationen, Lernwege und Lernumgebungen (vgl. Reusser, 1991). Dieses Verständnis impliziert, dass die Geschichtsdidaktik in der Lehrerbildung zusammen mit der Allgemeinen Didaktik demselben Ausbildungsbereich zugeordnet wird, der dann beispielsweise "Berufswissenschaftliche Studien" (wie bei Reusser & Messner, 2002, S. 289) heisst. Geschichtsdidaktik, so verstanden, entwickelt allgemeine Kompetenzen zur Vermittlung des "historischen Universums". Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Fachdisziplin primär der Forschungslogik und der damit verbundenen Wissenschaftssystematik folgt sowie deren Begriffe verwendet. Dies alles unterscheidet sich oft grundlegend von der Vermittlungslogik, was gelegentlich zu Missverständnissen – oder schlimmer – zu Verachtung führt. Die Trennung zwischen dem 'subject matter content knowledge' und dem 'pedagogical content knowledge' scheint mir deshalb in der Lehrerbildung bedeutsam und zentral. Studierende brauchen sowohl disziplinäres Fachwissen als auch Kenntnisse über sinnvolle Formen der Repräsentation. Weil sich die verschiedenen Fachdidaktiken hinsichtlich ihrer Lernverfahren und Arbeitsmöglichkeiten stark unterscheiden, scheint es für die Allgemeine Didaktik anspruchsvoll, Metatheorien zu entwickeln und allgemein gültige Erkenntnisse zu generieren. Dass ihr dies in den letzten Jahren dennoch gelungen ist, spricht für sie und hilft mir als Geschichtsdidaktiker, meine Aufgaben zu erfüllen.

Neben diesen drei Verständnissen von Geschichtsdidaktik lassen sich zwei verschiedene Profilierungen unterscheiden. Die einen wählen als Bezugsrahmen für die Geschichtsdidaktik die Gesamtgesellschaft. Bernd Schönemann (2003, S. 11) vertritt die-

se Profilierung dezidiert und zitiert Karl-Ernst Jeismann: "'Didaktik der Geschichte' hat zu tun mit dem Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständigkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit. Sie interessiert sich für dieses Geschichtsbewusstsein auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen wie unter der Frage, welche Bedeutung dieses Geschichtsbewusstsein für das Selbstverständnis der Gegenwart gewinnt; sie sucht Wege, dieses Geschichtsbewusstsein auf eine Weise zu bilden oder zu beeinflussen, die zugleich dem Anspruch auf adäquate und der Forderung nach Richtigkeit entsprechende Vergangenheitserkenntnis wie auf Vernunft des Selbstverständnisses der Gegenwart entspricht" (Jeismann, 1977, S. 12; zitiert nach Schönemann, 2003, S. 11).

Ich selber vertrete für meine Arbeit als Geschichtsdidaktiker in der Lehrerbildung aus pragmatischen Gründen ein engeres Verständnis von Geschichtsdidaktik und propagiere eine Eingrenzung des Gegenstandsbereichs auf das Schulfach, nicht auf die Gesamtgesellschaft. Dieses engere Verständnis erlaubt mir eine Aufgabedefinition, von der ich eher hoffe, dass ich sie bewältigen kann: Kernaufgabe der Geschichtsdidaktik (im engeren Sinn) ist die Erforschung, Begründung, Entwicklung und Reflexion von Erfolg versprechenden Themen, Lernsituationen, Lernwegen und Lernumgebungen für den Geschichtsunterricht. Dies erfordert von mir als Geschichtsdidaktiker ein Engagement in den drei Leistungsbereichen Empirie, Theorie und Strategie.

2. Drei Aufgaben der Geschichtsdidaktik

Geschichtsdidaktik erforscht in einem ersten Leistungsbereich, wie sich historisches Lernen und Lehren vollzieht: Was genau tun Jugendliche und Lehrpersonen im Geschichtsunterricht, wie verlaufen Lehr- und Lernprozesse im Detail, welche Einflüsse haben die Umfeldfaktoren auf das Geschehen usw. Am häufigsten sind quantitative Studien mit Fragebogen für Lehrende und Lernende, mit denen verschiedene Daten zum Geschichtsunterricht gewonnen werden. Dank solchen Untersuchungen wissen wir, was Jugendliche aus der Vergangenheit interessiert, wie sie sich Geschichtsunterricht wünschen oder worin sich Geschichtsunterricht in verschiedenen Ländern unterscheidet. Im deutschen Sprachraum verfügt die Geschichtsdidaktik auch über eine Reihe von Resultaten aus Schulbuchanalysen. Hier wird untersucht, wie verständlich die Lehr- und Lernmaterialien sind, welche Materialien eingesetzt und welche Lern-tätigkeiten angeregt werden. Längsschnittstudien zum Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern zeigen, welche Wirkungen Geschichtsunterricht hat. Neben diesen quantitativen Forschungen wissen wir dank qualitativer Forschungen vor allem aus Amerika, dass guter Geschichtsunterricht 'bedeutsam' sein muss. Projekte aus der Aktionsforschung zeigen, wie engagierte Lehrpersonen für die Weiterentwicklung des Geschichtsunterrichts erhellende Einsichten entwickelt haben, etwa dass der Metako-

gnition grosse Bedeutung zukommt oder wie wichtig es ist, bei Lernenden Neugier zu wecken und Fragen anzuregen. Mit der Diskussion um Kerncurricula und Standards erlebt auch die Erforschung der Lehrpläne eine neue Blüte.

Summarisch lässt sich (mit Borries, 2002a, b) für die Geschichtsdidaktik als Forschungsbereich im deutschen Sprachraum festhalten, dass bis in die 1980er-Jahre eine situationsgesteuerte Bedarfsforschung der Geschichtsmethodik vorherrschte. Untersucht wurden beispielsweise Lehrmittel. Danach rückte die Kategorie Geschichtsbewusstsein ins Zentrum der Disziplin, und es entwickelte sich eine Grundlagenforschung, die theoriebildende Befunde bereitstellte. Mit diesem Wandel nahm allerdings die Wirkung der Forschung für die Unterrichtspraxis ab. Genau hier setzt die geschichtsdidaktische Forschung an der FHA Pädagogik an. In Zusammenarbeit mit der Universität Zürich, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität und dem Kanton Bern untersuchen wir mittels Videografierung von Geschichtsunterricht, wie dieser verläuft, was er bewirkt und wie er eingeschätzt wird. Die Videografierung von Unterricht hat eine Reihe von Vorteilen: Unterrichts- und Lehr-Lernprozesse sind so komplex, dass ihre Beurteilung viel Zeit und die Berücksichtigung vieler verschiedener Dimensionen erfordert – dies geht nur auf der Basis videografierten Unterrichts. Videografiertes Unterricht kann aus sehr unterschiedlichen Perspektiven beschrieben und beurteilt werden. Gerade im Geschichtsunterricht, wo es bisher nur wenige Brücken zwischen fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre gibt, ist dies von grosser Bedeutung. Und schliesslich ist mit Videografierung auch ein Miteinander von fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Forschung mit der Lehrpraxis möglich. Nur dieses Miteinander der Fachdidaktik mit den drei wichtigen Bezugsfeldern kann eine Verbesserung des Geschichtsunterrichts bewirken.

Es gibt keine Forschung ohne Theorie. Jegliche Erforschung des Geschichtsunterrichts geht von öffentlich diskutierten Aussagen aus und versucht diese zu bestätigen oder zu widerlegen, oder sie geht von Hypothesen aus und versucht diese zu verifizieren oder zu falsifizieren. Geschichtsdidaktik stellt in einem zweiten Leistungsbereich Rahmenmodelle und Theorien zur Verfügung, die erhellen, wann und wieso Geschichtsunterricht gelingt oder misslingt. Rüsens vier Typen des historischen Erzählens – der traditionale, exemplarische, kritische, genetische (Rüsen, 1994) –, Pandels sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Zeit, Wirklichkeit, Historizität, Identität, Politik, Wirtschaft, Moral (Pandel, 1991) – oder Jeismanns drei Aspekte Analyse, Sachurteil und Werturteil (Jeismann, 1978) helfen, Geschichtsunterricht zu planen, zu begründen und zu reflektieren (vgl. dazu Gautschi, 2000). Auch die geschichtsdidaktischen Essentials, die Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel in ihrer Publikation 'Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse' (1976) entwickelt und dargelegt haben, müssen für Geschichtsunterricht eine zentrale Rolle spielen. Dieses Kategoriensystem mit den vier Dimensionen 'Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation', 'Methoden historischer Erkenntnis', 'Entwicklungszusammenhang sozialer Zustände und Veränderungen in der Zeit' sowie 'Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftli-

cher Praxis' ist auch heute noch eine wichtige Grundlage der Geschichtsdidaktik als Berufswissenschaft. Diese und andere Theorien legen das Charakteristische, das Typische, das Bestimmende von Geschichtsunterricht frei. Sie gehen von Wirklichkeit aus und denken sie vor.

Die unmittelbarste Wirkung auf alltäglichen Geschichtsunterricht hat die Geschichtsdidaktik mittels Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln. Dieser dritte Leistungsbe- reich, Geschichtsdidaktik als Design-Science, soll historisches Lernen ermöglichen. Historisches Lernen besteht aus zwei Denkbewegungen: aus Konstruktion und De- konstruktion. Wenn Schülerinnen und Schüler konstruieren, dann richten sie ihre Auf- merksamkeit auf Vergangenes, nehmen dieses wahr und deuten die Vergangenheit für sich. Schülerinnen und Schüler begegnen deshalb Partikeln aus der Vergangenheit (z.B. Quellen oder Bildern), sie setzen sich mit Erzählungen auseinander, in denen Vergan- genes gedeutet wird (z.B. Autorinnen-/Autorentexte in Geschichtslehrmitteln), und sie beziehen Vergangenes auf die eigene Gegenwart und Zukunft (z.B. in Diskussionen im Klassenverband). Die Denkbewegung der Konstruktion verknüpft Analyse, Sachurteil und Werturteil.

Wenn Schülerinnen und Schüler dekonstruieren, dann setzen sie sich mit Orientierungs- angeboten für Gegenwart und Zukunft auseinander, stellen fest, auf welche Weise und mit welcher Absicht diese Orientierungsangebote entwickelt wurden und finden heraus, was über die Vergangenheit ausgesagt wird. Schülerinnen und Schüler begegnen im Geschichtslehrmittel deshalb historischen Sinnbildungen (z.B. mit Propagandatexten), sie eruieren Perspektivität, Standort und Aussageabsichten dieser Sinnbildungen (z.B. Intentionen der Autorinnen und Autoren), und sie isolieren aus den Deutungszusam- menhängen Partikel aus der Vergangenheit (z.B. Quellen oder Bilder) und inventarisie- ren sie (vgl. Abb. 1).

Auf Grundlage einer solchen Theorie kann die Geschichtsdidaktik Strategien entwi- ckeln, die erfolgreiches historisches Lernen ermöglichen. Für das neue Lehrmittel 'Vie- le Wege – eine Welt' haben wir auf Grundlage dieses im Projekt 'FUER Geschichtsbe- wusstsein' entwickelten und diskutierten Modells unter anderen folgende didaktische Prinzipien festgelegt (Binnenkade & Gautschi, 2003):

- Fragen von Jugendlichen aufnehmen
- zum selbständigen Umgang mit Partikeln anleiten
- Deutungen anbieten
- sich widersprechende Partikel und Deutungen gegenüberstellen
- Partikel und Deutungen in Beziehung setzen und mittels Aufgaben Dialogizität er- möglichen
- wesentliches akzentuieren und vertiefen
- Lernende aktivieren
- ein Überangebot zur Auswahl bereitstellen

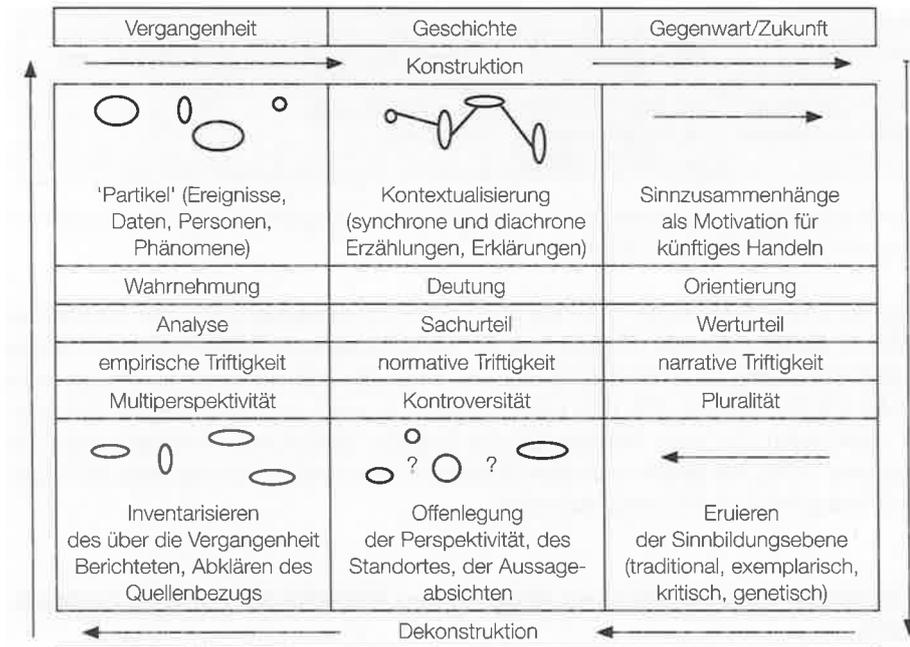


Abbildung 1: Modell von historischem Lernen, das zwei Denkbewegungen sichtbar macht: Konstruktion und Dekonstruktion. Das Modell ist Grundlage für das von Prof. Dr. Waltraud Schreiber geleitete europäische Forschungsprojekt "FUER Geschichtsbewusstsein". Es handelt sich um ein in seiner Art einmaliges Forschungsprojekt, in dem Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und Lehrpersonen eng kooperieren. Das Projekt wird gefördert vom Stifterverband der Wissenschaft, von der EU, von den beteiligten Universitäten, Fachhochschulen und von Institutionen, denen Lehrerkreise zugeordnet sind. (<http://www1.ku-eichstaett.de/GGF/Didaktik/Projekt/FUER.html>; 7.5.2004)

- verschiedene Chronologien vorstellen
- wichtige Räume situativ wiederholt aufnehmen
- Grundfertigkeiten gezielt und gestuft trainieren

Die konsequente Umsetzung dieser Prinzipien führte uns bei der Entwicklung des Lehrmittels 'Menschen in Zeit und Raum' zur Einsicht, jedes Kapitel nach dem in Abbildung 2 dargestellten Design zu konstruieren, um damit wirksames historisches Lernen anzustoßen (vgl. Abb. 2).

Der Einsatz in der Schulpraxis wird zeigen, ob die Intentionen von uns Autorinnen und Autoren erreicht werden. Die zu überprüfen ist ebenfalls eine Aufgabe der Fachdidaktik. Es gibt keine Strategie ohne Empirie.

Anregende Impulse als Einstieg und zur Begegnung mit dem Thema, um bei Jugendlichen Neugier zu wecken	Schlüsseldokumente zur Methodenschulung, damit sich Jugendliche selbstständig mit Vergangenem beschäftigen können	Darstellung und Materialien zur Vermittlung und Erarbeitung von grundlegendem Wissen	Studienunterlagen zur Ausweitung des Themas
---	---	--	---

Abbildung 2: Strategie im Lehrmittel 'Viele Wege – eine Welt': Ermöglichung eines vollständigen Lernzyklus (Binnenkade & Gautschi, 2003)

Empirie, Theorie, Strategie: Das sind drei wichtige Leistungsbereiche der Geschichtsdidaktik. Empirie braucht Theorie, um wertvolle Einsichten zu ermöglichen. Theorie braucht Strategie, um Wirkung zu erzielen. Strategie braucht Empirie, um nicht im Dunkeln umherzuirren. Alle drei Leistungsbereiche sind unentbehrlich und aufeinander angewiesen. Ein gutes Miteinander von Empirie, Theorie und Strategie ermöglicht einerseits Erfolg versprechenden Geschichtsunterricht und andererseits eine hilfreiche Ausbildung von Geschichtslehrpersonen.

3. Mögliche Funktionen einer Allgemeinen Didaktik für die Geschichtsdidaktik

So wie es bei der Geschichtsdidaktik jeweils zu klären gilt, ob damit der Forschungsbereich, die Berufswissenschaft für Lehrpersonen oder die Design-Science gemeint ist, so ist es auch bei der Allgemeinen Didaktik wichtig, zu klären wovon die Rede ist: Die einen verstehen unter Allgemeiner Didaktik diejenige integrierende Veranstaltung in der Ausbildung von Lehrpersonen, in der Praxiserfahrungen ermöglicht und wo handlungsleitende Rezepte für die Unterrichtenden bereitgestellt werden. Andere denken an universitäre empirische Unterrichtsforschung, die aufklärt. Für Dritte hat die Allgemeine Didaktik vor allem die Aufgabe, Metatheorien über das Lehren und das institutionelle Lernen zu entwickeln.

Die Geschichtsdidaktik als Forschungsbereich kann in mehrerer Hinsicht von der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung profitieren. Bei der Untersuchung von Standorten und Denkwegen von Jugendlichen im Geschichtsunterricht kann ich als Geschichtsdidaktiker viel von den in der 'Allgemeinen Didaktik' erprobten Methoden und den dort gewonnenen Erkenntnissen profitieren. Auch die Geschichtsdidaktik als Berufswissenschaft von Lehrpersonen wird durch die empirische Bildungs- und Unterrichtsforschung bereichert. Sowohl die Lehr-Lernforschungen als auch die Bildungsevaluationsforschungen haben meine Aufmerksamkeit für verschiedenste Aspekte des Geschichtsunterrichts geschärft. Ich achte heute mehr als früher auf die 'time on task', auf die Klarheit im Unterricht, auf Möglichkeiten der Binnendifferenzierung oder auf Gelegenheiten zur Metakognition. Schliesslich stützt sich auch die Geschichtsdidaktik als Design-Science auf zeitgemässe, plausible und empirisch abgestützte Rahmenmo-

delle über Unterricht, die von der 'Allgemeinen Didaktik' entwickelt wurden. In diesen jetzt genannten Funktionen ist mit 'Allgemeiner Didaktik' ein Forschungsbereich gemeint, der sich nicht mit Präsenzveranstaltungen an der Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer beteiligt. Ein Unterrichtsfach 'Allgemeine Didaktik' in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht es zur Erfüllung dieser Funktionen nicht.

'Allgemeine Didaktik' als Berufswissenschaft für Lehrpersonen braucht es auch nicht, wenn Studierende ein einziges Fach studieren. Dann werden sie das notwendige elementare Grundwissen über Unterricht (z.B. zur Planung, Durchführung und Auswertung) günstigerweise anhand der Inhalte dieses gewählten Schulfaches thematisieren. Auf diese Weise vollzieht sich die Ausbildung in einer Allgemeinen Fachdidaktik. Je mehr Fächer die Studierenden aber belegen, je mehr sie sich mit ganz unterschiedlichen Inhalten beschäftigen, desto notwendiger wird einerseits auf Grund der zur Verfügung stehenden Studienzeit in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und andererseits auf Grund möglicher unnötiger Wiederholung eine Didaktik, die allgemeine Prinzipien von Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess, Grundwissen zur Inszenierung von Lernsituationen, Lernwegen und Lernumgebungen, zentrale Gedanken der Lerndiagnostik, Leistungsbeurteilung und Lernförderung anhand verschiedener Inhalte so thematisiert, dass die Prinzipien oder das Grundwissen 'allgemeine Gültigkeit' erlangen und auf verschiedene Inhalte angewendet werden können. Je mehr Fächer angehende Lehrpersonen also studieren, desto notwendiger wird die 'Allgemeine Didaktik' als Berufswissenschaft und als Unterrichtsfach in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Es gibt mit Sicherheit die verschiedensten Möglichkeiten, wie Studierende in diesen Veranstaltungen das notwendige Wissen über Unterricht erwerben können. Damit jedoch kein Bruch das Wissen vom Handeln trennt, ist es wichtig, dass es erstens gelingt, die verschiedenen für Lehrpersonen relevanten Wissensformen zu entwickeln, also sowohl das Regelwissen wie auch das fallbezogene Wissen und das praktische Handlungswissen (Shulman 1986), und zweitens, dass diese Wissensformen verknüpft werden. In der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde dies mit gut abgestimmten Lehrgängen zu erreichen versucht. Das hat dann etwa so ausgesehen, dass die Studierenden in der Allgemeinen Didaktik das Üben kennen und verstehen gelernt, dass sie ihr erworbenes Wissen zum Üben in der Fachdidaktik transformiert und angewendet, dass die Praxislehrpersonen sie übers Üben im Schulalltag instruiert, dass die Studierenden danach im Unterricht zu einem Thema Übungen entworfen und umgesetzt, zusammen mit Praxislehrpersonen und der Fachdidaktik evaluiert und den ganzen Lernprozess abschliessend in der Allgemeinen Didaktik reflektiert haben.

Die Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erschwert oder verunmöglicht nun derartige Lernprozesse und solch 'feingetunte' Lehrgänge. Eine enge Lernstafette von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Berufspraxis, wie bisher vielerorts zur Verknüpfung der verschiedenen Wissensformen umgesetzt, passt nicht zur angestrebten Flexibilisierung der Ausbildungen. Die Verzahnung der verschiedenen

Wissensarten und Wissensformen kann bei konsequenter Modularisierung nicht mehr in einem zeitlichen Nacheinander, sondern muss in eigens inszenierten Lerngelegenheiten geschehen. Hier, wo die Berufspraxis Ausgangs-, Integrations- und Zielpunkt ist, können sich Wissen und Handeln, Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion, Geschichtsdidaktik und Allgemeine Didaktik sinnvoll ergänzen. Diese Lerngelegenheiten müssen von Themen her gedacht werden, welche relevante Inhalte und exemplarische Berufserfahrungen problematisieren. Pilot- oder Kooperationsschulen mit Praxiszirkeln, wie wir sie beispielsweise im Ausbildungskonzept der FHA Pädagogik geplant (FHA Pädagogik, 2001) und jetzt für die neuen Ausbildungen realisiert haben, sind der richtige Ort für solche Lernanlässe. Hier können Transformationen von explizitem in implizites Wissen und solche von implizitem in explizites Wissen angestoßen werden. Hier kann die Allgemeine Didaktik als Berufswissenschaft ihr grosses und langjähriges Erfahrungswissen in die heutigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung einbringen und gemeinsam mit der Geschichtsdidaktik Lerngelegenheiten inszenieren, die forschendes Lehren anregen.

Literatur

- Argast, R., Binnenkade, A., Boller, F. & Gautschi, P.** (erscheint 2004). *Viele Wege – eine Welt*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Binnenkade, A. & Gautschi P.** (2003). Didaktisches Konzept des Lehrmittels 'Menschen in Zeit und Raum'. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1 (1), 190–212.
- Borries, B. v.** (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Borries, B. v.** (2002a). Angloamerikanische Lehr-/Lernforschung – ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In M. Demantowsky & B. Schönemann (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen* (S. 65–91), Bochum: Projekt-Verlag.
- Borries, B. v.** (2002b). Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern- ein Stimulus für die deutsche Geschichtsdidaktik? In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Forschung* (S. 13–49). Münster: LIT.
- Catani, R.** (1999). Didaktik im Wandel: Verpasste Entwicklungen und Möglichkeiten einer Neuausrichtung der Allgemeinen Didaktik. In M. Kübler & S. Albisser (Hrsg.), *Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 103–117). Spiez: Staatliches Seminar.
- Duit, R.** (2004). Fachdidaktiken als Forschungsgebiete und als Berufswissenschaften der Lehrkräfte – das Beispiel Didaktik der Naturwissenschaften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 20–28.
- FHA Pädagogik** (Hrsg.). (2001). *Ausbildungskonzept. Realisierung Fachhochschule Pädagogik*. Aarau: FHA Pädagogik.
- Gautschi, P.** (1998). Handlungsorientierte Geschichtsdidaktik – ein Praxisbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 367–379.
- Gautschi, P.** (2000a). Forschendes Lehren in Praxiszirkeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 54–55.
- Gautschi, P.** (2000b). *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* (2. erweiterte Auflage). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Gautschi, P.** (2002). Lernumgebungen zur Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins. In B. Schönemann & H. Voit (Hrsg.), *Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen* (S. 66–83). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

- Gautschi, P.** (2003). Empirie, Theorie, Strategie – drei wichtige Leistungsbereiche in der Geschichtsdidaktik. *kontext: pädagogik*, 1 (1), 50–55.
- Gautschi, P.** (2003). Fachdidaktik Geschichte auf einer virtuellen Lernplattform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 76–82.
- Hasberg, W.** (2002). Über den möglichen Nutzen des Fliegenbeinzählens. Empirische Forschung zum historischen Lernen. In M. Demantowsky & B. Schönemann (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen* (S. 143–171). Bochum: Projekt-Verlag.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassung, Bewertung, Verbesserung*. Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.** (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Jeismann, K.-E.** (1988). "Geschichte und ihre Didaktik" – Anmerkungen zu Joachim Rohlfes' Aufriss der Geschichtsdidaktik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 39, 92–101.
- Künzli, R.** (1994). Spielen, was wir leben, verstehen, was wir lehren! *Bildung und Erziehung*, 47 (2), 195–208.
- Künzli, R.** (2003). Alle alles auf umfassende Weise zu lehren. *kontext: pädagogik*, 1 (1), 2.
- Mayer, U. & Pandel, H.-J.** (1976). *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse*. Stuttgart: Klett.
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 157–171.
- Olkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Pandel, H.-J.** (1991). Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. In B. v. Borries (Hrsg.), *Geschichtsbewusstsein empirisch* (S. 1–23). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktikern für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 193–212.
- Reusser, K. & Messner, H.** (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 282–299.
- Rohlfes, J.** (1996). Theoretiker, Praktiker, Empiriker. Missverständnisse, Vorwürfe, Dissonanzen unter Geschichtsdidaktikern. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 47 (2), 98–110.
- Rohlfes, J.** (1986). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, J.** (1991). Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? *Geschichte lernen*, 4 (21), 14–19.
- Rüsen, J.** (1994). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln: Böhlau.
- Sauer, M.** (2004). Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandesaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 55 (4), 212–232.
- Schönemann, B.** (2003). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In H. Günther-Armdt (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik* (S. 11–22). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Schreiber, W.** (2002). Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins durch Geschichtsunterricht – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 1 (1), 18–43.
- Shulman, L. S.** (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14/21 (dt. übersetzt in E. Terhart (Hrsg.). (1991), *Unterrichten als Beruf* S. 145–160).
- Sitta, H.** (1998). Professionalität in der Deutschdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 343–352.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineberg, S.** (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- Wittmann, E. C.** (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 329–342.
- Weinert, F. E.** (1996). 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 141–151.

Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Bd. 28, S. 173–206). Braunschweig: Technische Universität, Seminar für Soziologie und Sozialarbeitswissenschaft in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift "Empirische Pädagogik".

Autor

Peter Gautschi, Prof. Dr., Fachhochschule Aargau Pädagogik, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau, peter.gautschi@fh-aargau.ch

Fachunterricht in historischer Sicht^{*)}

Jürgen Oelkers

Die Geschichte der schulischen Bildung bezieht didaktische Probleme wesentlich auf die Entwicklung von fachgebundenen Lehrmitteln. Zunächst war nur der Unterricht in den Fächern der "Höheren Bildung" Lehrbuch-orientiert, seit dem 19. Jahrhundert haben dann die Fächer der Volksschule Standard-Lehrmittel herausgebildet. Lehrmittel haben eine je eigene Lerngeschichte, in die Konzepte der "Allgemeinen Didaktik" gleichsam eingelegt sind. Der Artikel zeigt auf, dass und wie "Fächer" durch Lehrmittel konstituiert werden, die die persönlichen Kompetenzen der Lehrkräfte ergänzen. Eine künftige Allgemeine Didaktik wird sich auf diesen historischen Tatbestand einstellen müssen, wenn sie nicht ihr eigenes Feld verfehlen will.

La petite école heisst eine vergoldete Holzskulptur (Abb. 1), die um 1500 in Frankreich entstanden ist (Riché & Alexandre-Bidon, 1994, S. 134/135).¹ Man sieht die didaktische Gemeinschaft des *Magisters mit seinen Discipuli*, die unverkennbar eine Unterrichtssituation bilden. Im Mittelpunkt der Szene steht das Lehrbuch. Die Schüler lernen und arbeiten mit Büchern, mehr oder weniger konzentriert, aber deutlich im Habitus von "Schülern". Der Lehrer erklärt und verweist mit klaren Gesten, die den Rollenunterschied unmittelbar verständlich machen. Schüler fragen, Lehrer antworten; der Besitz des Wissens wird vom Lehrer aus über das Buch weiter getragen, immer so, dass die Lehrer den Prozess kontrollieren. "Kontrolle" ist didaktisch zu verstehen, als der jedesmalige Versuch, Wissen zu vermitteln und Verständnis herzustellen.



Abbildung 1: La petite école

^{*)} Vortrag auf der Tagung "Allgemeine Didaktik revisited" am 10. September 2003 in der Pädagogischen Hochschule Zürich.

¹ Der Künstler ist unbekannt. Die Skulptur ist zugänglich im *Musée national du Moyen Age, thermes du Cluny* in Paris.

In dieser Ordnung ist schulische Bildung gebunden an das richtige Verstehen autoritativer Vorgaben, die aus Lehrbüchern gewonnen werden. Unterricht ist Übertragung, das Lehren soll nachvollziehendes Lernen auslösen, die Lehrsituation ist auf *diesen* Zweck spezialisiert. Man erkennt sofort, dass es *nur* um Unterricht gehen kann.

Der Unterricht ist *Fachunterricht*. Er hat einen didaktisch geordneten Gegenstand, der nicht von jeder Lerngruppe neu erfunden, sondern der überliefert und im Zuge der Überlieferung variiert wird. Neue Fächer sind selten, an ihrer Entwicklung wie überhaupt an didaktischen Tradierungen sind nie Schüler beteiligt. Mindestens historisch gilt: Im Mittelpunkt der Bildungserfahrung stehen Fächer, nicht Personen. Fächer bilden seit der Antike immer Hierarchien, also unterscheiden sich im überlieferten und fortlaufend zugeschriebenen Bildungswert. Die Grundvorstellung ist die eines geordneten Bildungsganges, der zu einer kontinuierlichen Verbesserung des Wissens und Könnens der Lernenden führt. Die Verbesserung führt immer von unten nach oben, Bildung ist ein zeitliches Geschehen, das räumlich vorgestellt wird, mit Hilfe von Metaphern, die das Elementare immer "unten" annehmen und Bildung dann als Aufstieg hinstellen. Das lässt sich mit einer berühmten Darstellung aus dem Jahre 1515 (Abb. 2) illustrieren. Sie ist der ersten deutschen Enzyklopädie entnommen, der *Margarita Philosophica nova*, die in Strassburg gedruckt wurde.²



Abbildung 2: Das Haus des Lernens (aus *Margarita Philosophica nova*, 1515)

² Verfasser war Gregor Reisch (um 1470-1525). Reisch promovierte 1489 an der Universität Freiburg/Br. zum Magister der Freien Künste. 1494 studierte er an der Universität Ingolstadt und war anschließend im Dienste des Grafen Franz Wolfgang von Zollern tätig. Danach trat er in den Kartäuserorden ein und wurde 1502 Prior der Kartause von Freiburg. Hier entstand die *Margarita Philosophica*, die 1503 zum ersten Mal gedruckt vorlag. Weitere Auflagen entstanden bis 1517, begleitet und nachgefolgt von zahllosen Nachdrucken. Reisch, das vor allem macht die Enzyklopädie bemerkenswert, verstand "Wissen" unabhängig von magischen oder esoterischen Begründungen. Ein zentrales Kapitel der *Margarita Philosophica* unterzieht die astrologischen Systeme der Zeit einer luziden und rücksichtslosen Kritik. Das Bild der Nymphe Nicostrata ist losgelöst von diesem Kontext immer wieder zur Veranschaulichung Höherer Bildung benutzt worden.

Man sieht das Haus des Lernens, genauer: den Turm der Fächer, in die Bildung qua Unterricht hineinführen soll. Die "Etagen" der Bildung (ebd., S. 128) zeigen den hierarchischen Aufbau der didaktischen Ordnung. Es ist die Ordnung von Disziplinen, und so weder von Interessen noch von Bedürfnissen. Man studiert bestimmte Fächer nacheinander, andere wiederum nebeneinander, aber es gibt immer einen Weg zum Nächsthöheren.

Die Schrift am Eingang heisst *Congruitas* und bezeichnet den ersten Abschnitt der Grammatik. Entsprechend unterrichtet im untersten Geschoss der Grammatiker Donatus³, der mit einer Rute Lerndisziplin einklagen muss. Ganz erfolglos kann der Unterricht nicht sein, denn ein Schüler ist bereits auf dem Weg ins nächste Stockwerk, wo ihn Priscian⁴ in die höhere Sprachlehre einweisen wird. Darüber, im Bildungswert durch eine reich verzierte Balustrade unterschieden, warten die drei nächsten Lehrer, Aristoteles für die Logik, "Tullius", also Cicero, für Rhetorik und Poesie und Boethius für Arithmetik⁵. Das vierte Stockwerk im Haus der Bildung hat wiederum drei Lehrer, Pythagoras für *musica*⁶, Eudklid für *geometria* und Ptolomäus für *astronomia*.

Diese vier Stockwerke repräsentieren die sieben freien Künste – artes liberales –, die den Weg in die Höhere Bildung ausmachen:

- das *Trivium* (Grammatik, Logik, Rhetorik)⁷ einerseits,
- das *Quadrivium* (Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie)⁸ andererseits.

Damit ist die *Vorstufe* der Bildung erreicht. Seit Sokrates galten die sieben freien Künste als Vorstufe der Philosophie. Die beiden obersten Stockwerke führen darüber hinaus, wiederum repräsentiert durch männliche Lehrer. Im fünften Stockwerk sieht man erneut Aristoteles, nunmehr für die Physik, daneben Seneca für die Moralwissenschaften. Die Spitze des Turmes stellen Theologie und Metaphysik dar, repräsentiert durch den Scholastiker Petrus Lombardus, dem das massgebende Lehrbuch des christlichen Glaubens zu verdanken ist.

³ Aelius Donatus war ein römischer Grammatiker, von dem überliefert ist, dass er um 350 n. Chr. Lehrer des heiligen Hieronymus gewesen ist. Aelius schrieb zwei lateinische Grammatiken, die *ars minor* und *ars maior*. Sie nannte man im didaktischen Jargon auch "den Donat", um die Exklusivität des Lehrbuches der Elementargrammatik anzuzeigen. Der Donat gehört zu den frühesten gedruckten Büchern überhaupt.

⁴ Priscian lebte in der ersten Hälfte des 6. Jahrhunderts n. Chr. als lateinischer Grammatiker in Mauretanien. Sein Lehrbuch der lateinischen Grammatik (*Institutio grammatica*) war aufgrund älterer, besonders griechischer Quellen gearbeitet und gehört bis ins 17. Jahrhundert zu den bevorzugtesten Lehrmitteln der humanistischen Bildung.

⁵ Anicius Manlius Severinus Boethius (um 480–524 n. Chr.) ist bis heute aufgrund seiner *Philosophiae Consolationis* ein viel gelesener Autor. Im Mittelalter und der frühen Neuzeit wurde Boethius als Übersetzer und Kommentator Platons und Aristoteles bekannt. Benutzt wurde vor allem seine Darstellung der vier mathematischen Disziplinen (darunter die Arithmetik). Sie erklärt seinen didaktischen Rang.

⁶ Musik war Teil der Mathematik, weil das Wesen der Wirklichkeit mit Zahlen erfasst wurde. Die *musike techne* ist erst seit dem Christentum Bezeichnung der *Tonkunst*.

⁷ Den Namen Trivium erhielten die drei ersten Künste im 9. Jahrhundert.

⁸ Die Bezeichnung *Quad(trivium)* geht auf Boethius zurück.

Den Rang macht die *didaktische* Stellung aus, die Namen wurden gewählt, nicht weil sie sich mit besonderen Wahrheiten, sondern mit besonderen Lehrwerken verbinden, die oft jahrhundertlang in Gebrauch waren und hohen Unterrichtsnutzen versprachen. Petrus Lombardus ist nicht der erste und bedeutendste der scholastischen Theologen, aber sein Hauptwerk *Libri quattuor sententiarum*⁹ stellte den christlichen Glauben in lehrbarer Form dar. Petrus Lombardus war der erste, der eine Lehre des Glaubens von den Anfängen aus entwickelte, also die didaktische Konstruktion mit den Kirchenvätern der christlichen Antike beginnen liess, deren Lehren genetisch verstanden wurden. Damit war eine ununterbrochene Überlieferung darstellbar, die das System des Glaubens von seinem Beginn her entwickelte. Die Autorität der Gründer war der didaktische Kniff, der das Lehrbuch auszeichnete, man versteht und akzeptiert schwierige Glaubensprobleme leichter, wenn man sich auf historische Sicherungen verlassen kann.

Ähnlich waren die anderen Namen Garanten für *didaktische* Qualität. In materieller Hinsicht war Bildung fachbezogene Lehrbuchbildung, die jeweiligen Lehrer erneuerten diese sektorielle Autorität mit jeder neuen Generation, also repräsentierten Lehrkunst mit Fachwissen, das sie je für sich exklusiv zu halten verstanden. Daran änderte auch die Entwicklung des Buchdrucks nichts, mit dem zwar Wissen ungehört verbreitet wurde, ohne dadurch die Autoritäten der Didaktik in Frage zu stellen. Sehr früh nämlich entwickelte sich ein eigenes gedrucktes Buchgenre, das *Schulbuch*, das nur für den kulturellen Raum der Schule genutzt wurde und bis heute die Grundlage der Schulerfahrung ist. Schulbücher sind von Anfang an *nicht* allgemein zugänglich, sondern werden exklusiv für den schulischen Unterricht eingesetzt. Für diesen Zweck werden sie verschlüsselt, nämlich an Lernziele, Methoden und Anweisungen gebunden, die einen unabhängigen Gebrauch ausserhalb der Lehrprofession nicht zulassen. Man sieht daran, wie subtil die Macht der Schule gesichert und wie wirksam die Konkurrenz ausgeschlossen wurde.

Interessant an dem Bild aus der *Margarita Philosophia nova* ist auch der Schüler, nicht nur wegen seines Geschlechts – Mädchen gingen nicht zur Schule¹⁰ –, sondern auch aufgrund dessen, wie er behandelt wird.

- Er wird zur Bildung *verwiesen*, öffnet also nicht selbst die Tür zum Wissen,
- durchläuft eine didaktische Organisation, über die er nicht mitbestimmen kann,
- übernimmt damit die gesamte Ordnung des Wissens

⁹ Petrus Lombardus (um 1095 bis 1160) stammte aus der Lombardei und kam um 1133 durch die Vermittlung von Bernhard von Clairvaux nach Paris. Er nahm 1148 am Konzil von Reims teil, war Lehrer der Domschule und amtierte von 1159 an als Bischof von Paris. Sein Hauptwerk, die "Sentenzen" (*Sententiarum libri IV*), wurde um 1471 erstmalig gedruckt. Bereits im 12. Jahrhundert ist es mehrfach glossiert worden, es war *das* dogmatische Handbuch für die folgenden Jahrhunderte. Im Anschluss an Johannes von Damaskus wurde der theologische Lehrstoff in der seitdem massgebenden Weise geordnet: Schöpfungslehre, Lehre von der Erlösung, Sakramentenlehre und Eschatologie. Das Lehrwerk war *massgebend* bis in das 16. Jahrhundert.

¹⁰ Die *Höhere Bildung* für Mädchen aus adligen und später bürgerlichen Familien wurde von Hauslehrern besorgt. Im Elementarbereich waren die Verhältnisse anders, auf dem Lande herrschte faktisch Koedukation, in den Städten entwickelte sich ein Bildungswesen für Mädchen, allerdings nicht vor dem 16. Jahrhundert.

- und kann am Ende besser oder schlechter, was die Lehrmittel an Wahrheiten und Einsichten vorgegeben haben.

Die didaktische Ordnung sichern historische Autoritäten und so die Lehrgeschichte der Disziplinen, die lange Jahrhunderte tatsächlich einem festen Gebäude geglichen hat. Die einzelnen Fachgebiete, also die Sektoren der Bildung, wurden mit einer bestimmten Grundordnung überliefert, die Fächer selbst wurden in ihrer Lehrgestalt kaum geändert, wenige Lehrmittel blieben lange in Gebrauch, die Konkurrenz untereinander war schwach oder wurde kanonisch beseitigt, die Architektur also blieb lange erhalten und stabilisierte eine im Kern unstrittige Gestalt von Bildung und so von Schule und Unterricht.

Man kann mit diesem Befund eine Reihe effektvoller, aber auch leichter Fragen verbinden, etwa die, ob sich an der Stellung des Schülers etwas verändert habe, oder die, ob die Höhere Bildung immer noch wesentlich männlich repräsentiert werde. So *kann* man fragen, aber irritierend wird das Problem erst dann, wenn man weitreichende Veränderungen in Rechnung stellt und trotzdem die historische Struktur erkennt. Kein Kind wird heute mehr im Anfangsunterricht mit Ruten bedroht, kein Kind beginnt die Schule mit Donatus' Grammatik, niemand vollzieht einen spiralförmigen Bildungsgang, der bei der Metaphysik endet, und Mädchen wie Knaben finden Einlass in das Haus der Bildung. Aber Schulen werden immer noch wie "Häuser" vorgestellt,¹¹

- die geschlossene Räume mit kontrollierten Eingängen darstellen,
- ein bestimmtes, didaktisch spezialisiertes Personal zur Verfügung haben,
- Rollen verteilen und einklagen,
- Unterricht szenisch und rituell anordnen,
- Inhalte gestuft anbieten,
- umso mehr vom Vorrang der Fächer ausgehen, je höher die Stufung wird,
- und die geordneten Lernfortschritt behaupten.

Die Feminisierung des Lehrerberufs, ein Prozess, der erst Mitte des 19. Jahrhunderts beginnt, hat weder dafür gesorgt, die Erwartung des fachbezogenen Fortschreitens preiszugeben, noch dazu geführt, die schulischen Rollenerwartungen aufzulösen, die Machtstruktur anzutasten oder die szenischen Abläufe zu verändern. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wird schulischer Unterricht in standardisierten Zeiteinheiten erteilt, werden Fächer mit Hilfe einer Lektionentafel gruppiert, gibt es eine bestimmte Hierarchie der Inhalte, werden selektive und nicht-selektive Angebote unterschieden, muss jedes Kind ein steigendes Minimum lernen, ohne dass Geschlechtsorientierungen, die im Anfang sehr einseitige Festlegungen bewirkten, dies im Endeffekt verhindert hätten. Jedes Kind lernt Mathematik, und zwar auch dann, wenn der Erfolg gering ist, die

¹¹ Das *Haus des Lernens* ist eine prägende Metapher der neueren Diskussion über Schulreform und Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. Die Metapher favorisiert "Lernen", nicht "Lehren", aber bezieht sich immer noch auf ein Haus, also nicht auf einen öffentlichen Platz, einen offenen Raum oder eine Lernlandschaft.

Frustrationen mit der Schulzeit zunehmen und am Ende der Ertrag in keinem Verhältnis zum Aufwand steht.

Wie lernt dann aber das System? Ich werde im Kern zwei Beispiele diskutieren, die die Überwindung von systemeigenen Idealen zum Gegenstand haben und auf lange Kontinuität verweisen. Das erste Beispiel stammt aus dem 18. Jahrhundert und bezieht sich auf das Ideal der möglichst frühen *Gelehrsamkeit*; das zweite Beispiel stammt aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und thematisiert das Ideal der möglichst hohen *Effizienz* des Unterrichts. Das eine Beispiel bezieht sich auf die Höhere, das andere auf die Elementarbildung. Beide Beispiele zeigen, dass das System eigensinnig lernt und sich auch von Flops der Schulreform nicht beunruhigen lässt, eher im Gegenteil. Dass Reformen *Flops* sein können, wird bildungspolitisch ausgeschlossen und interessiert die Bildungsforschung nur am Rande, umso mehr lohnt auch hier ein Blick in die Geschichte.

1775 berief sich der Pariser Rhetorikprofessor Philippe Serane auf Rousseau, um eine neue, von ihm – Serane, nicht Rousseau – entwickelte "natürliche Methode" des Unterrichts vorzustellen. Das ist insofern kurios, als Rousseau bekanntlich jeden schulischen Unterricht aus der Erziehung fernhalten wollte. Das einzige Buch, das Emile zu lesen bekommt, Daniel Defoes "Robinson Crusoe", soll ihn lehren, *ohne* Bücher auszukommen und mit seinen Sinnen allein an den Dingen der Natur zu lernen. Serane (1775, S. 42 ff.) unterschied die *neue, natürliche* von der *alten, unnatürlichen* Methode. Die "ancienne méthode" war die des scholastischen Unterrichts, sie sollte durch die Methode des natürlichen Lernens ersetzt werden. Ihr Vorteil sei die höhere Wirksamkeit des Unterrichts, auch dies konträr zu Rousseau, der es für barbarisch hielt, die Zeit der Erziehung für ferne Ziele ausserhalb der Kindheit nutzen zu wollen¹².

Serane dagegen, der sich als Schüler (!) Rousseaus verstand,¹³ wollte den Effekt des Unterrichts verbessern. Zum Beleg der Nützlichkeit der neuen Methode druckte Serane vor seinem eigenen Traktat einen langen *Essai* eines seiner Schüler ab (Desmoles, 1774). Das war seit der Renaissance üblich und sollte wie ein Tatbeweis verstanden werden. Der Schüler ist neun Jahre alt und hat häuslichen Unterricht erhalten.¹⁴ Der Unterricht folgte dem Ideal der möglichst frühen Gelehrsamkeit, das offenbar mit Erfolg realisiert wurde. Der Schüler, wie sein *Essai* zeigt, weiss Bescheid über die Grundlagen der Physik, über mathematische Kalkulationen, Geometrie und Geographie, über das Genie sowie die Unterschiede der lateinischen und der französischen Sprache. Am Ende kann er selbstbewusst auf die beiden Quellen seines Wissens verweisen, die *Recherche de la vérité* von Nicolas Malebranche und die Abhandlung über den Ursprung

¹² Barbarisch sei es, die Gegenwart des Kindes einer unsicheren Zukunft aufzuopfern (O.C. IV/S. 301).

¹³ 1794 präsentierte der Citoyen Serane dem Nationalkonvent die *Théorie d'une éducation républicaine, suivant les principes de Jean-Jacques Rousseau*. 1789 war die *Utopie L'heureux naufrage* erschienen.

¹⁴ Die Ironie wird nicht bemerkt, Serane postuliert die neue Methode für den Unterricht schlechthin.

der menschlichen Kenntnisse des Abbé de Condillac¹⁵, die offenkundig, falls Serane den *Essai* nicht selbst geschrieben hat, von dem neunjährigen Schüler mit Gewinn für seine Bildung studiert worden sind.

Auch hier sind leichte Fragen möglich: Dem Kind werde die Kindheit vorenthalten, die Bildung orientiere sich an Erwachsenenidealen, der Schüler könne unmöglich verstanden haben, was er lernen musste, das Gelernte müsse äusserlich bleiben, weil es sich nicht mit den wirklichen Interessen des Kindes verbinde usw. Rousseau, auf den diese Einwände sämtlich zurückgehen,¹⁶ orientierte sich noch in seiner ersten pädagogischen Schrift, die er als Hauslehrer verfasste,¹⁷ an dem Ideal der möglichst frühen Gelehrsamkeit. Massgebend war das einflussreichste französische Lehrbuch des frühen 18. Jahrhunderts, Charles Rollins *Traité des études*¹⁸, das den didaktischen Gang und die fachlichen Materien des Unterrichts so vorschrieb, dass möglichst früh möglichst gute Resultate erreicht werden sollten. Es war dann nichts Ungewöhnliches, wenn Neunjährige mit gelehrter Bildung konfrontiert wurden, weil sie auf die Universität vorbereitet werden sollten, die zu beziehen an kein bestimmtes Lebensalter und kein schulisches Patent gebunden war.

So zu denken, ist unmöglich geworden. Kindern so früh es geht Gelehrsamkeit und Respekt vor dem Wissen beizubringen, ist nicht nur aussichtslos, sondern zugleich verpönt, und zwar durch die Macht der Schule, die ihre Stufung und ihren Rhythmus vorschreiben kann, wenn der Bildungsgang von Kindern bestimmt werden soll. Dazu dienen nicht mehr, wie im 18. Jahrhundert, Lehr- oder besser: Studienpläne *ad personam*, die Hauslehrer für besondere Kinder entwickelten, sondern der didaktische Gesamtentwurf der Schulzeit, der festlegt, was gelernt werden soll. Massgebend für die Konstruktion sind grobe Vorstellungen natürlicher Entwicklung, also Stufen der Kindheit und des Jugendalters, auf die hin die schulischen Materialien geordnet werden.

Die Bildung beginnt dann nicht mehr, wie in der Darstellung der Margarita Philosophiae, mit der Elementargrammatik des lateinischen Unterrichts, sondern mit dem, was im Turm des Wissens die Bedingung für den Eintritt war, nämlich die Alphabetisierung, also das Lernen von Zahlen und Buchstaben und deren Verbindungen. Um 1740, als Rousseau Hauslehrer in Lyon war, wurde im Bereich der öffentlichen Elementarbildung fast die gesamte Schulzeit mit diesem Problem verbracht, das erst im 19. Jahrhundert methodisch so beherrscht wurde, dass bessere und dauerhafte Alphabetisierungserfolge erreicht wurden. Im Gegenzug wuchs nicht etwa die Selbständigkeit, sondern die Schulzeit, weil die Verkürzung des Aufwandes für die Elementarisierung mit einer Er-

¹⁵ Malebranches Hauptwerk *De la recherche de la vérité* erschien zuerst 1674, Condillacs *Essais sur l'origine des connoissances humaines* wurde 1746 veröffentlicht.

¹⁶ "L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres" (O.C. IV/S. 319).

¹⁷ *Mémoire présenté à Monsieur de Mably sur l'éducation de son fils* (O.C. IV/S. 1-32). Rousseau war von 1740 bis 1742 Hauslehrer bei der Familie Mably in Lyon.

¹⁸ Der *Traité* erschien in vier Bänden zwischen 1726 und 1728. Charles Rollin (1661-1741) war seit 1688 Professor für Rhetorik und Eloquenz am *Collège Royal*.

höhung *anderer* Anforderungen verbunden wurde, vor allem solchen von Volksschulfächern, die sich erst jetzt – Mitte des 19. Jahrhunderts – entwickeln konnten. Nunmehr wurde ein Fächerkanon gelehrt, dessen einzelne Bestandteile sich didaktisch und mehr und mehr auch methodisch verselbständigten.

Das lässt sich anhand eigener Datenreihen zeigen. Zu nennen sind neben diversen "Wegweisern",¹⁹ die Lehrkräfte durch die anschwellende Volksschulliteratur führen sollten, jährliche Übersichten über die Fortschritte der Schulentwicklung, deren bekannteste der *Pädagogische Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz* ist. Dieser Jahresbericht erschien von 1846 bis 1916 und deckt also die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts nahezu vollständig ab. Beschrieben wurde in jedem Jahr die Diskussion von Didaktik und Methodik, wobei die umfangreiche Literatur kritisch gesichtet und auf schulische Brauchbarkeit hin bewertet wurde. Im Mittelpunkt stand die Entwicklung der Volksschulfächer. Die Herausgeber der Jahresberichte wie Carl Nacke oder August Lüben waren zentrale Autoren der sich konstituierenden Fachdidaktik; die Jahresberichte konzentrierten sich entsprechend auf die Lehrmittel, die Handreichungen für die Lehrkräfte sowie die weitere Professionsliteratur einschliesslich der dazu gehörigen Entwicklungen in den Fachwissenschaften.

Im Inhaltsverzeichnis des 17. Bandes 1865 sieht man die Prioritäten gut geordnet. Behandelt wurden

- Religionsunterricht
- Mathematik
- Sprache und Literatur
- Elementarunterricht Lesen und Schreiben
- Zeichnen
- Geographie und Naturkunde
- Musik und Gesang
- Turnen
- und Geschichte.

Am Schluss bleibt dann auch noch etwas Raum für die Allgemeine Pädagogik übrig. Das ist sozusagen der reflexive Rest, soweit nicht die äusseren Angelegenheiten der Volksschulen, also der gewerkschaftliche oder politische Teil, betroffen sind. Schliesslich wird auch noch regelmässig über das Jugend- und im Weiteren das Volksschrifttum berichtet, also über Kinderbücher, Hausliteratur, Reisebeschreibungen, Biographien grosser Männer, die Entwicklung der Publikumszeitschriften oder das Angebot auf dem Lehrmittelmarkt für Fremdsprachen. Im 19. Jahrhundert verstanden sich Volksschullehrer immer auch dezidiert volkspädagogisch (Lüben, 1865).

Eine Allgemeine Didaktik ist nicht vorgesehen. Die Fächer lösen ihre didaktischen

¹⁹ Der bekannteste Wegweiser ist von Friedrich August Wilhelm Diesterweg 1835 vorgelegt und in verschiedenen Auflagen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder erneuert worden (Diesterweg 1835).

Probleme selbst, wobei es keineswegs nur um Stoffverteilungen geht, sondern um die didaktisch vorteilhafteste Arrangierung der Lernmaterialien, um die fachdidaktische Anpassung allgemeiner Methoden wie die des Anschauungsunterrichts oder um die Übersetzung psychologischer Einsichten, etwa der Entwicklung der Kinder, in die Arrangements von schulischen Unterrichtsfächern. Man kann beispielsweise an den Fabeln zeigen, wie sehr allmählich und begünstigt durch die Veränderungen des Buchdrucks eine moderne Form entsteht, die aus sich selbst heraus entwickelt wird (Grömminger, 2002). Die allgemeinen didaktischen Annahmen werden in den Lehrmitteln reflektiert, so dass die historisch entscheidende Frage ist, nicht wie das Allgemeine der Didaktik zum Besonderen kommt, sondern wie die Lehrmittel lernen und wie sich die Ausbildung darauf einstellt (Oelkers, 2001).

Denn was macht ein Fach zu einem Fach? Die Antwort ist entgegen der Metapher "Fach", die auf einen aufgeteilten Raum verweist, als seien Disziplinen Kästchen,²⁰ dynamisch, nämlich verweist auf die historischen Kanäle und eingespielten Formen der Wissenstradierung. Themen und Inhalte von Lehrdomänen werden materiell überliefert, in Form von Lehrmitteln, die ihren Kernbestand fortlaufend anpassen, wobei methodische Anpassungen eher vollzogen werden als didaktische. Eine Disziplin ist so immer das, was sie lehrt und damit, was die Ausbildung beeinflusst. Es gibt nicht das Fach "an sich", als statische Grösse oder als Kästchen, sondern es gibt nur Versionen der Ausbildung, die mehr oder weniger angenähert sind. Viele Fächer zerfallen heute in eine Vielzahl von Lehrmitteln, aber kein Fach kommt ohne Lehrmittel aus oder: ist kein Fach (Tenorth, 1999).

Der Befund muss vor dem Hintergrund des Systems verstanden werden: Die Hauslehrer des 18. Jahrhunderts sind verschwunden, auch die Bildungsunternehmer des 19. Jahrhunderts, die freiberuflich und auf eigenes Risiko ihre Künste anboten, gibt es nicht mehr. Die Schule ist verstaatlicht worden, mit dieser Verstaatlichung hat sich eine pädagogische Reflexion der Schule eingespielt, die Kritik stark macht und ständig auf der Suche nach Alternativen ist, mit denen Schulen möglichst effektiv *aufgeben* sollen, was sie ausmacht. Es wäre auch stossend, müsste man sie einfach hinnehmen, wie sie ist, aber die zentrale Frage ist, wie das System lernt und worauf es reagiert. Offenbar ist das nicht einfach Schulkritik, aber man kann auch nicht einfach von einer langen und letztlich konservativen Kontinuität des Immergleichen ausgehen.

Schulen sind nicht mehr auf dem Stand des frühen 19. Jahrhunderts, also müssen Reformen erfolgreich gewesen sein. Was aber verändert Schule? Und warum bleibt die Grundform erhalten, wenn seit Rousseau attraktive Gegenmodelle zur Verfügung stehen, auf die sich die Schulkritik immer wieder berufen hat (Grell, 1996)? Mein zweites Beispiel entstammt *nicht* der Schulkritik und ist gleichwohl als grosse Alternative verstanden worden, abgeleitet nicht aus Idealen der Natur des Kindes, sondern aus

²⁰ Das althochdeutsche Wort *fah* verweist auf den Teil oder die Abteilung eines Raumes. Die indogermanische Wurzel *pak- oder *pag- lässt sich mit "festmachen" übersetzen.

Zielsetzungen des möglichst effizienten Unterrichts. Das Beispiel zeigt, dass und wie sich das Schulsystem darauf eingestellt hat, nämlich durch *Abstossung* des Anliegens nach einer Fülle von Versuchen.

Mein Beispiel ist eine der erfolgreichsten Modelle der Volksschulreform im frühen 19. Jahrhundert und zugleich einer der grössten Flops. Das Modell war eine Methode ohne Fach, es hiess "wechselseitiger Unterricht" und sollte aus Gründen der Effizienzsteigerung eingeführt werden. Die Grundidee des "wechselseitigen Unterrichts", den etwa der aargauische Schulinspektor Heinrich Zschokke 1822 als Grundlage der Volksschulreform empfahl,²¹ war die möglichst präzise Anordnung von möglichst vielen Schülern in möglichst grossen Räumen bei möglichst optimaler Nutzung der Lernzeit. Das heutige Effizienzproblem ist also keineswegs neu, auch nicht das bildungspolitische Interesse an Kosten sparenden Lösungen oder die Unterstützung durch pädagogische Versprechungen. Das Konzept wurde Ende des 18. Jahrhunderts unabhängig und nahezu gleichzeitig von Joseph Lancaster²² und Andrew Bell²³ entwickelt, so dass auch, etwas verfälschend, von der "Bell-Lancaster-Methode" die Rede ist.

Wie sie funktioniert, beschrieb ein französischer Beobachter 1818: Der Unterricht setzt grosse Räume voraus. Die Schüler (Knaben)²⁴ sitzen in zahllosen Reihen hintereinander. Ältere Schüler sind als Hilfslehrer eingeteilt und kommandieren je am Ende der Reihe das Vorankommen. Vorne steht eine erwachsene Hilfskraft, die die Anweisung gibt, links im Bild steht der eigentliche Lehrer, der die Schritte des Unterrichtsablaufs

²¹ Heinrich Zschokke (1771–1848), geboren und aufgewachsen in Magdeburg, studierte in Frankfurt/Oder Theologie und wurde hier Universitätsdozent für Naturrecht und Geschichte. 1796 übernahm Zschokke die Leitung der Erziehungsanstalt ("Seminarium") Reichenau. Von 1798 bis 1801 war er Chef des Büros für Nationalkultur der helvetischen Regierung unter Stapfer. 1800 war er Regierungsstatthalter in Basel. Von 1802 an verbrachte Zschokke einige Jahre als Privatgelehrter auf Schloss Biberstein. Von 1804 führte er die Redaktion des Schweizerboten, eine Position, die er bis 1842 innehatte. 1803 verlieh ihm die Regierung des neuen Kantons Aargau das Staatsbürgerrecht, 1807 liess sich Zschokke im Aargau nieder und übernahm diverse Staatsämter, darunter auch das Schulinspektorat. Zschokke, eine europäische Berühmtheit, entwickelte Prinzipien der öffentlichen Bildung, die für den Ausbau der Volksschule massgeblich wurden.

²² Joseph Lancaster (1771–1838) eröffnete 1798 seine erste Schule in einem der ärmsten Quartiere Londons. Bekannt wurde dieser Versuch durch den Slogan "Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern". Mit Unterstützung des britischen Königshauses konnte Lancaster seine Schule "Royal Freeschool" nennen. Lancaster war Quäker, der Ausdruck "Freeschool" sollte den Abstand zur englischen Hochkirche anzeigen. Die Trägergruppe der rasch expandierenden Schulen des Systems von Lancaster, die *British Foreign School Society*, sorgte für die weltweite Propagierung und Ausbreitung der Methode. Lancaster ruinierte sich freilich als Unternehmer und ging 1816 nach Amerika, zunächst in die Vereinigten Staaten, später, unter Bolivar, nach Kolumbien (bis 1829). Lancaster starb mittellos in Kanada.

²³ Andrew Bell (1753–1832) war ursprünglich Pfarrer der *High Church* in Leith. Er ging nach Ostindien und übernahm in Madras Lehrerfunktionen in einem Waisenhaus für Soldatenkinder. Die Unfähigkeit der übrigen Lehrkräfte inspirierte das Tutorensystem, das 1795 eingeführt wurde. Das System war nach der Rückkehr Bells auch in England verbreitet, wesentlich gestützt durch die Hochkirche und in Konkurrenz zu Lancaster. Im Unterschied zu ihm **hatte Bell Erfolg** als Schulunternehmer und **starb begütert**.

²⁴ Das System war rein **auf Knaben ausgerichtet**. **Koedukative Erfahrungen**, in **zeitgenössischen Landschulengängen** und **Gäben**, wurden aus moralischen Gründen ausgeschlossen.

nach Plan durchführt. Die Reihen können auch gruppiert werden, etwa in Halbkreisen oder einzelnen Reihen, immer aber wird das Lernen auf direkten Nachvollzug eingestimmt, den Monitoren überwachen. Man ist nicht zufällig an militärische Exerzitien erinnert, Körperhaltung wie Bewegungsablauf sind genau vorgeschrieben, und zwar für alle gleich (Markus, 1996, S. 32 ff.).

Lancaster (1805, S. 23) hatte die grösstmögliche Nützlichkeit seines Systems versprochen, nämlich erfolgreichen Elementarunterricht "to at least One Thousand Boys". Der Plan fand in England grosse öffentliche Unterstützung, dokumentiert nicht zuletzt durch das Spendenaufkommen (ebd., S. 26 f.). Die Spenden dienten der Gründung von *Free Schools*, die sich selbst tragen sollten. Dabei spielte die *Effizienz* des Lernens eine zentrale Rolle, verstanden im Blick auf optimale Ressourcennutzung bei möglichst minimalem Aufwand. Entsprechend war der zentrale Grundsatz ein zeitökonomischer:

In education nothing can be more important than economy of time, even when we have a reasonable prospect of a good portion of it at our disposal...

If we wish to do the best for the welfare of youth, and to promote their interest through life, it will be best for us to study economy of their precious time. (ebd., S. 32)

Entscheidend dafür ist die Disziplinierung, Lancaster spricht von "successfully cultivating the affections" (ebd., S. 34), um die möglichst optimale Anpassung an die von ihm entwickelte Schulform anzuzeigen. In der Schweiz war die Methode "Bell-Lancaster" nicht nur im Aargau Teil der Schulreform, wie ein Zürcher Bild aus dem Jahre 1820 zeigt (Ziegler, 1998, S. 158).²⁵ Man sieht den wechselseitigen Unterricht, also

- die Aufteilung der Schüler in kleine Lerngruppen, die von älteren Schülern nach Plan geleitet werden.
- An den Wänden sind Buchstabiertafeln zu sehen, die Schülerlehrer weisen mit dem Zeigestock die Abfolge des Buchstabierens und der Wortbildung an,
- die Schüler in den Bänken wiederholen diese Übungen, die erwachsene Lehrkraft gibt sozusagen den Takt an, ohne dass eine realistische Schulsituation abgebildet würde.

Die Methode von Bell und Lancaster, die auf den englischen Missionsunterricht in Indien zurückzuführen ist,

- erhielt die denkbar besten Noten der Kritik,
- schien zeitgemäss zu sein,
- besonders im Blick auf die Senkung der Kosten,
- konnte mit schnellen Erfolgen aufwarten
- und setzte sich gleichwohl nicht durch.

1819 ist in einer in Wien erschienenen anonymen Schrift von "übertriebenen" Wirkungsannahmen die Rede (Bendixen, 1819, S. 70 ff.), fünfzehn Jahre später ist die

²⁵ *Der Primarschule wechselseitiger Unterricht*, Kupferstich aus dem Neujahrsblatt 1820 der Hülfs-gesellschaft in Zürich.

Methode aus Europa praktisch verschwunden. Sie brauchte acht Jahrgangsklassen, um Lesen zu trainieren und neun Klassen, um zusammengesetztes Dividieren zu erreichen (Schmidt, 1867, S. 720). Die Ineffizienz wurde unmittelbar dort sichtbar, wo bessere Methoden vorhanden waren, mehr Zeit zur Verfügung stand und der langfristige Unterhalt gesichert war.

Das "Bell-Lancaster"-System versagte trotz eines ausgefeilten Systems psychologischer Anreize, das behavioristische Techniken souverän vorwegnimmt. Gute Schüler erhielten Preise, erfolgreiche Monitoren ebenso; schlechte Schüler wurden öffentlich bestraft, schlechte Monitoren verloren ihren Rang. Triumph und Niederlage waren methodisch kalkuliert, Aufstieg und Abstieg wurden für den Erfolg genutzt, und zwar als Anfeuerung durch Gewinne und Verluste gleichermaßen. Der jeweils Beste erhielt einen Kupferstich, der auf einem Pappdeckel sichtbar an der Brust angebracht wurde. Damit sollte auch über die Lerngruppen hinaus sichtbar werden, wer erfolgreich ist und wer nicht, und Lancaster vergass nicht darauf hinzuweisen, dass diese "Ehre" auch zu Hause gezeigt werden kann (Bendixen, 1819, S. 33). Die Symbole der Ehre sind "Belohnung" für den Fleiss (ebd.), der anhalten muss, soll der Rang gewahrt werden; jeder Rang bis auf den letzten ist bedroht, weil alle nach der höchsten Ehre streben. Zugleich ist das Verfahren billig, ausdrücklich wird vermerkt, dass "ein Schilling" hinreichte, "um hundert und zwanzig und mehr Schülern Preise, und der ganzen Schule Aufmunterung zu geben" (ebd.).

1819 wurden in England über 200'000 Schüler in "Bell-Lancaster"-Schulen unterrichtet, besonders erfolgreich war das System in Frankreich, wo zeitweise mehr als eine halbe Million Schüler nach diesem quälenden Verfahren unterrichtet wurde (Zschokke, 1822). 1806 entstanden Niederlassungen des Schulunternehmens in den Vereinigten Staaten und Kanada, 1814 kam die Methode nach Australien, danach gelangte sie in die englischen Kolonien und in den französischen Sprachraum. In Deutschland war der Erfolg trotz vielfacher Propaganda (wie Natorp, 1817) eher gering, was nicht etwa der besseren Methode²⁶, sondern den uneinheitlichen und kleinformatischen Schulverhältnissen zuzuschreiben war. Zudem waren die Verhältnisse der Elementarbildung durchschnittlich arm und schon aus diesem Grunde an Systementwicklung kaum interessiert.

Die Methode des "wechselseitigen Unterrichts" versagte nicht in den zurückgebliebenen, sondern in den sich entwickelnden, innovativen Systemen der Volksbildung, die relativ schnell lernten, dass die neue Methode nicht das einhielt und einhalten konnte, was sie grossspurig versprochen hatte. Sie war für *anspruchsvolle* Lernprozesse ohnehin ungeeignet, jedoch verzögerte und komplizierte sie auch die Elementarbildung, also

²⁶ Wie einige deutsche Kommentatoren vermuteten. Versuche mit dem Bell-Lancaster-System fanden nur in wenigen norddeutschen Schulen statt, das System wurde in keinem einzigen der deutschen Länder irgendwie flächendeckend eingeführt. Auch die seit 1830 sich rasch entwickelnde schweizerische Volksschule wurde nicht nach diesem System organisiert.

den Bereich, auf den sie eigentlich zugeschnitten war. Aber weder war sie individuell genug noch intellektuell fordernd genug, um nachhaltiges Lernen auf Volksschulniveau anzuregen. Sie wurde daher *mit* den Standards der Volksschule ausser Kraft gesetzt. Die Grundsituation des fachbezogenen, persönlichen Unterrichts, also die didaktische Relation zwischen einer verantwortlichen Lehrkraft und einer auf sie bezogenen Schülergruppe, erwies sich weitaus effektiver als die komplexe und störanfällige Organisation der "Bell-Lancaster"-Methode.

Die Methode war so detailreich geplant, die einzelnen Schritte waren so genau festgelegt, dass niemand wirklich methodische Verantwortung übernehmen konnte. Das Belohnungssystem reagierte auf Ehre, Ehrgeiz und Neid, nicht auf Standards des Unterrichts, die einfach und starr waren, ohne individuelle Anpassungen zuzulassen. Vollzogen wurde ein Schema, für laufende Korrekturen war niemand zuständig, das Programm, anders gesagt, war nicht nur primitiv, es war nicht *lernfähig*, also konnte weder die Anforderungen variieren noch von eigenem Misserfolg lernen. Die Methode war nur "Methode", also hielt keinen Kontakt mit den Inhalten und den Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Genau das aber wurde zum Grundmerkmal der Professionsliteratur, die auf den Fachunterricht zugeschnitten war.

Die Methode des "wechselseitigen Unterrichts" scheiterte letztlich am *Problem* der Bildung, also hinreichenden Herausforderungen des Lernens, die fragile Balancen halten mit den notwendigen Schematisierungen des Unterrichts. Die "Bell-Lancaster-Methode" hatte im Wesentlichen nur ein Schema der Ordnung, das keine Variationen erlaubte und Lernen nur äusserlich anreizte. Nicht Einsicht wurde belohnt, sondern möglichst enge Nachbildung, es ging nicht um Verstehen, sondern um angepasste Verinnerlichung, die nicht auf Nachhaltigkeit getestet wurde, weil nur *unmittelbare* Sanktionen verwendet wurden. Bildung, also Aufbau und Aushalten des Verstehens, ist damit nicht möglich und, muss man hinzufügen, *sollte* auch nicht möglich *sein*.

In der Geschichte der Didaktik erkennt man alle heutigen Probleme, etwa die Frage nach den Resultaten, also die durch Schule erzeugte Tüchtigkeit der Schüler, die Kontrolle dieser Effekte, die Kompetenz der Lehrkräfte und so die Effekte der Lehrerbildung, die fortschreitende Entwicklung des Systems, die Folgen der Versäumnisse und Ähnliches mehr. Früh konzentrierte sich der Forderungskatalog auf die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte, die als die eigentliche Instanz für die Verbesserung der Qualität verstanden wurden. Damit geht es nicht einfach um die Anwendung von Methoden, sondern um die weiter verstandene Kompetenz für Unterricht, wobei immer auch auf den Gegenstand von Unterricht abgehoben wurde.

1780 heisst es etwa in Johann Ignaz Felbigers²⁷ Kriterien für *rechtschaffene* Schulleute:

Niemals wird jemand imstande sein, andere mit Nutzen zu lehren, was er selbst nicht gründlich weiss. Es ist in Schulen gar nichts damit ausgerichtet, dass nur das Gedächtnis der Kinder angefüllt und sie mit Auswendiglernen gequält werden; was Kinder lernen, müssen sie verstehen und gebrauchen lernen; der Lehrmeister muss also imstande sein, es ihnen verständlich und begreiflich zu machen; er muss zu erforschen geschickt sein, ob sie es richtig begriffen haben und ob sie von dem Gelernten gehörig Gebrauch machen können. (Felbiger, 1780, Einl. §2)

Durchgesetzt werden konnten diese Postulate, die 1780 fernab jeder Wirklichkeit waren, mit staatlicher Schulentwicklung, wozu auch der Aufbau eines effektiven Systems der Lehrerbildung gehörte. Die Lehrerbildung hat ihren Schwerpunkt immer in den Unterrichtsfächern gehabt, wobei lange die Lehrmittel und ihre fachwissenschaftlichen Voraussetzungen die Ausbildung bestimmten. Pädagogik, Psychologie und Didaktik sind erst mit ihrer Ausbildung zu berufsbildenden Fächern stärker berücksichtigt worden, vorher begnügte sich die Ausbildung mit Hinweisen zur Methode und zur Geschichte der grossen Pädagogen.

Mit der Übernahme der Bildungsversorgung durch den modernen Staat wurde ein steigendes Minimum "Bildung" für alle garantiert. Die Verstaatlichung der Schule beseitigte sämtliche Hindernisse, die in der Volksschulliteratur des frühen 19. Jahrhunderts noch als unüberwindlich angesehen wurden. Im Wesentlichen waren dies fünf "Hindernisse", die 1823 wie folgt gefasst wurden:

- *Geringe Bildung der Volksschullehrer*
Sie wissen nicht mehr, als sie unterrichten. Standards der Vorbildung existieren nicht.
- *Schlechte Besoldung und Versorgung*
Die Lehrer erhalten Hungerlöhne, oft nur Naturalien und haben keine Altersversorgung.

²⁷ Johann Ignatz Felbiger (1724–1788) beendete 1744 sein Studium der Theologie an der Breslauer Jesuitenuniversität Leopoldina. 1746 trat er in den Augustiner-Chorherrenstift in Sagan ein, 1748 erhielt er die Priesterweihe, danach übernahm er die scribe conventus (Verwaltung und Finanzen) des Stifts. Felbiger wurde 1758 Abt des Stifts und erster Direktor der "ökonomisch-patriotischen Societät der Fürstentümer Schweidnitz und Glogau". In dieser Position führte er eine weit gehende Reform der Stiftsschule durch und unternahm dafür 1762 eine Bildungsreise zum führenden protestantischen Schulinstitut von Johann Julius Hecker in Berlin. Felbiger war massgeblich beteiligt an der Entwicklung der *Saganschen Lehrart*, also einer neuen Methode des Unterrichts, die von 1764 an auf alle Schulen des Amtsbezirks ausgedehnt wurde. 1765 verfasste Felbiger die für das katholische Schlesien gültige Fassung des preussischen *General-Landschule-Reglements*. 1766 wurde er Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 1774 erfolgte seine Berufung durch die österreichische Kaiserin Maria Theresia zum Generaldirektor des deutschen Normalschulwesens und Mitglied der niederösterreichischen Schulkommission nach Wien. 1778 wurde Felbiger aus preussischen Diensten entlassen, im gleichen Jahr wurde ihm die Probsteinstelle im Kollegiatkapitel in Pressburg verliehen, danach wurde er "Ober-Direktor des gesammten Normal-Schulen-Geschäfts" in Österreich. 1781, nach dem Tod von Maria-Theresia, erfolgte die Amtsenthebung. Felbiger zog sich nach Pressburg zurück und war noch an der Reform des ungarischen Schulwesens beteiligt.

- *Niederer Rang der Volksschullehrer in Staat und Gesellschaft*
Der Lehrerstand hat kein eigenes Amt und wird zu niederen (Kirchen-)Diensten missbraucht.
- *Mangelnde Verwaltungsorganisation und entwicklungshemmende Abhängigkeit*
Was fehlt, ist eine staatliche "Schulbehörde", die die Abhängigkeit der Volksschule von der Kirche aufhebt.
- *Fehlende Anreize für die innere Entwicklung der Volksschule*
Lehrpläne, Lehrmittel, Unterrichtsmethoden, Schulzeit und Schulgebäude sind unzureichend und müssen mit staatlichen Massnahmen entwickelt werden.
(Wörlein, 1826, S. 37–187).

Die Lehrerbildung expandierte bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, sie verbesserte die durchschnittliche Qualität der einzelnen Lehrkraft, indem und soweit verbindliche Standards des Wissens und Könnens eingeführt wurden. Die Naturalienbesoldung ging zurück, Lehrer und Lehrerinnen erhielten mehr und mehr staatliche Gehälter, die Altersversorgung wurde Pensionskassen anvertraut, die Gehälter stiegen allmählich an. Mit der staatlichen Stellung entwickelte sich die gesellschaftliche Reputation, auch weil die staatliche Aufsicht für die Trennung von der Kirche sorgte. Die Volksschule wurde zu einer laizistischen Institution, die eigenen Vorgaben folgte. Die Schulwelt erhielt ihre bis heute dominante Struktur, nämlich eine Hierarchie der Fächer, standardisierte Zeiten, eine Lehrmitteldidaktik, psychologisch verfeinerte Unterrichtsmethoden, Standardthemen, die überall angeboten wurden, eine typische Rollenverteilung und ähnliches mehr.

Die Organisation war auf grosse Zahlen und durchschnittliche Effekte eingestellt. Die Bewertungsformen verwenden einfache und rasch kommunizierbare Schemata, die den Aufwand begrenzen und gleichwohl für Aufmerksamkeit sorgen. Noten sind dafür das bekannteste Beispiel. Ähnlich sind die inhaltlichen Angebote auf ein Minimum eingestellt, das im Durchschnitt nicht unterschritten werden soll. Das Minimum steigt historisch an, aber die Referenz auf den höher werdenden Durchschnitt ist die Bedingung für den gesellschaftlichen Erfolg, also die ständige Ausdehnung der Zuständigkeit. Die historische Schulkritik ist nie wirklich berücksichtigt worden, ohne dadurch den Erfolg der Volksschule zu beeinträchtigen. Das lässt sich an einer frühen Kritik der Partikularisierung der Schulfächer zeigen, die bis heute virulent ist, ohne die Verschulung je beeinträchtigt zu haben.

Die Unterrichtsgegenstände stehen vereinzelt da. Sie begründen und ergreifen sich nicht gegenseitig und ermangeln der Einheit. Das Leben in der Natur und in der Menschheit in ihrer Beziehung zu Gott, wodurch die lebendige Kenntniss, die Liebe erregt wird, ist nicht in seiner innigsten Vereinigung und Verschmelzung aufgefasst. Die Lebenskenntnisse werden als gemeinnützige Kenntnisse, als Realien, in die Schule eingeführt, und dadurch eines religiösen Charakters beraubt. Sie gehen nicht vom Leben aus und beziehen nicht Alles wieder auf dasselbe. Es fehlt ihnen die praktische Tendenz für das Leben. Da aber das Volk an das Handeln und Wirken im Reiche der sinnlichen Natur gebunden ist: so muss jeder Volksunterricht auch stets daran gefesselt seyn, damit er ihm immer fromme. Es muss gleichsam jede Kenntniss schon in seinem Leben objectivirt und verwirklicht sehen. (ebd., S. 171)

Nichts von diesen philosophisch formulierten Forderungen ist je realisiert worden. Der Erfolg der Verschulung war nicht abhängig von der inneren "Einheit" der Unterrichtsgegenstände, die auf Gemeinnützigkeit berechneten Kenntnisse waren nie zugleich "lebendig", die "praktische Tendenz" war nie die zentrale Maxime der Schulentwicklung, Schule und Leben blieben getrennte Größen, die postulativ verbunden wurden, ohne dass je die Schule in einem wörtlichen Sinne dem Leben gedient hätte, wobei typisch war, dass diese Formel nie wirklich expliziert wurde. Sie war einfach nur polemisch wirksam.

Die religiöse Rückbindung der Themen und Gegenstände des Unterrichts²⁸ ging im 19. Jahrhundert definitiv verloren, eine solche Einheit hätte die Schulentwicklung trotz aller Rhetorik nur behindern können. Was sich durchsetzte, war die Logik von Schulfächern, die Themen und Lernobjekte aus sich heraus bestimmen konnten. Quer zu den Nationalkulturen entwickelte sich eine Schulform und damit zusammenhängend pädagogische Theorien, die auf die Universalisierung der Schule eingestellt waren. Die historischen Effekte sind aber überall vergleichbar, das Resultat, die Volksschule, ist nicht nur ähnlich organisiert, sondern auch zwischen den Nationalkulturen wieder erkennbar. Es entsteht eine Form, was zu Beginn des 19. Jahrhunderts, man denke nur an den anfänglichen Erfolg der "Bell-Lancaster-Methode", weder erwartet noch abgesehen werden konnte. Und das ist im Blick auf heutige Effizienzerwartungen eigentlich auch tröstlich.

Literatur

- Bendixen, J.** (1819). *Bell und Lancaster und ihre Methode*. Wien: Gerold.
- Desmoles, P. A.** (1774). *Essais sur la Physique, sur la Géométrie, sur la Géographie & sur le Technique des Langues Latine & Française*. (abgedruckt in Serane, 1775).
- Diesterweg, F. A. W.** (Hrsg.). (1835). *Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes* (5. Auflage). Essen: Bädeker.
- Felbiger, J. I. v.** (1780). *Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königl. General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben. Nebst einer Vorrede, von den Absichten, und einer ausführlichen Tabelle von dem Inhalte dieses Buches, samt 2 Kupfern*. Bamberg: Gröbhardt.
- Grell, F.** (1996). *Der Rousseau der Reformpädagogen. Studien zur pädagogischen Rousseauzeption*. Würzburg: Ergon.
- Grömminger, A.** (Hrsg.). (2002). *Geschichte der Fibel*. Frankfurt am Main: Lang.
- Lancaster, J.** (1805). *Improvements of Education, As it Respects the Industrious Classes of the Community, Containing, Among Other Important Particulars, An Account of the Institution for the Education of One Thousand Poor Children, Borough Road, Southwark; and of the New System of Education On Which it is Conducted* (Third Edition, with Additions). London: Darton and Harvey.
- Lüben, A.** (Hrsg.). (1865). *Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz herausgegeben*. Leipzig.

²⁸ Hier lag ein zentrales Anliegen der Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts (Reents, 1984).

- Markus, Th. A.** (1996). Early Nineteenth Century School Space and Ideology. *Paedagogica Historica*, N.S. XXXII, 1, 9–50.
- Natorp, B. C. L.** (1817). *Andreas Bell und Joseph Lancaster. Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung*. Essen: Bädeker.
- Oelkers, J.** (2001). Erfahrung, Illusion und Grenzen von Lehrmitteln. In D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19. Jahrhunderts* (S. 94–121). Zürich: Pestalozzianum.
- Reents, Chr.** (1984). *Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Besten abgefasset ... Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Riché, P. & Alexandre-Bidon, D.** (1994). *L'enfance au Moyen Age*. Paris: Editions du Seul/Bibliothèque Nationale de France.
- Rousseau, J.-J.** (1969). Emile. Education – Morale – Botanique. In B. Gagnebin & M. Raymond (Hrsg.), *Oeuvres Complètes*. Paris: Editions Gallimard.
- Schmidt, K.** (1867). *Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. 2., vielf. verm. u. verb. Aufl. besorgt durch W. Lange. Bd. IV: Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart*. Cöthen: Schettler.
- Serane, Ph.** (1775). *Théorie de J. J. Rousseau sur l'éducation, corrigée et réduite en pratique*. Toulouse: Chez J. J. Robert.
- Tenorth, H.-E.** (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeiten, Rahmen und Grenze. In I. F. Goodson, St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Wörlein, J. W.** (1826). *Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein enzyklopädisch-historisch, literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Erster Theil. Pädagogische Hilfswissenschaften. Mit einer Vorrede von Herrn Regierungs- und Kreis-Schulrath Dr. J. B. Graser in Bayreuth*. Erlangen: Palm Enke.
- Ziegler, P.** (1998). *Die Volksschule. Ein historischer Überblick. In P. Hugger (Hrsg.), Kind sein in der Schweiz. Eine Kulturgeschichte der frühen Jahre* (S. 155–173). Zürich: Offizin.
- Zschokke, H.** (Hrsg.). (1822). *Überlieferungen zur Geschichte unserer Zeit*. Aarau: Sauerländer.

Autor

Jürgen Oelkers, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastr. 18a, 8006 Zürich, oelkers@paed.unizh.ch

Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik – Anmerkungen von Aussenstehenden

Moritz Rosenmund, Christine Böckelmann und Yuka Maya Nakamura

Ausgangspunkt des Beitrags sind die im vorliegenden Heft versammelten Referate der Tagung "Allgemeine Didaktik revisited" der Pädagogischen Hochschule Zürich. Aus der Sicht zweier Nachbardisziplinen, Soziologie und Psychologie, werden Überlegungen zur Stellung der Allgemeinen Didaktik an Pädagogischen Hochschulen angestellt. Zu einem Zeitpunkt, da die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in tertiären Bildungs- und Forschungsinstitutionen neu organisiert wird und das Verhältnis der beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen neu zu bestimmen ist, stellen sich Fragen nach der Stellung des Fachs im institutionellen Arrangement des Schulwesens sowie nach den möglichen Folgen, die sich aus veränderten Organisationsformen, dem zunehmenden Gewicht wissenschaftlicher Rationalität und aus globalen Entwicklungstendenzen ergeben. Der Beitrag plädiert für ein gezieltes Zusammenführen des Wissens verschiedener Disziplinen und des Erfahrungswissens der Schulpraxis und diskutiert mögliche Implikationen, die sich daraus für die Weiterentwicklung Pädagogischer Hochschulen ergeben.

1. Einleitung

Die hier versammelten Beiträge sind durch einen gemeinsamen Entstehungszusammenhang miteinander verbunden. Sie beleuchten aus unterschiedlichen Einfallswinkeln die Situation eines Faches – Allgemeine Didaktik – zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Und sie wurden verfasst im Rahmen der Bemühungen, den Stellenwert dieses Faches im Gesamtzusammenhang einer sich erneuernden Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu überprüfen. Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, genau aus diesem Blickwinkel auf die vorangehenden Beiträge zu reagieren.

Die Reorganisation auf der Fachhochschulstufe bringt es mit sich, dass die Berufsbildung der Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr selbstverständlicherweise ausschliessliche Domäne der Fachdidaktiken, der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie ist. Vermehrt sind hier nun auch Vertreterinnen und Vertreter anderer Disziplinen, etwa der Psychologie, Soziologie und Ethnologie, anzutreffen. Sie sind mit dem zur Diskussion stehenden Fach und seinen Begriffen und Modellen weniger vertraut. Dies widerspiegelt sich zweifellos in den nachfolgenden Überlegungen, die von zwei Psychologinnen und einem Soziologen verfasst worden sind. Aus der Sicht dieser beiden Disziplinen lassen sich die Beiträge in diesem Heft nicht auf einen vertrauten, fachinternen Diskurs beziehen. Deren kontroverser Zusammenhang kann nicht einfach vorausgesetzt, sondern muss überhaupt erst erschlossen werden. Dabei gilt es zum einen, den weiteren

Diskurszusammenhang zu bestimmen, innerhalb dessen sie je eine Facette darstellen. Sodann ist dieser Diskurs auf den institutionellen Kontext zu beziehen, in dem er sich entwickelt hat und auf den er zurückwirkt. Denn Allgemeine Didaktik, so meinen wir begriffen zu haben, versteht sich als beides. Sie ist einmal eine bestimmte Art und Weise, über Praktiken und Beziehungen zu sprechen, die für das Feld schulischer Unterweisung und Erziehung charakteristisch sind. Die Diskussion allgemeindidaktischer Konzeptionen handelt von der Frage, welche Modelle die für dieses Feld charakteristischen Praktiken und Beziehungsformen am besten zu beschreiben vermögen. Es ist ein Diskurs über angemessene Deutungen. Dabei will Allgemeine Didaktik nicht bloss schulisches Geschehen deuten, sondern beansprucht überdies, den Zusammenhang zwischen der Praxis von Erziehung und Unterricht auf der einen und ihrem schulexternen Kontext auf der anderen Seite aufzuklären. Allgemeine Didaktik beschränkt sich jedoch nicht auf die Deutung schulischen Geschehens, sondern bietet auch methodische Anleitungen an und ist in diesem Sinne als Technologie zu verstehen. Vermittels ihrer Handlungsmodelle zielt sie darauf ab, schulisches Geschehen zu gestalten und mithin zu kontrollieren. Dies alles vollzieht sich nicht einfach in einer Sphäre schwereloser Ideen, sondern hat seine Verankerung in handfesten institutionellen Arrangements, zu denen hier spezielle Berufsrollen und Hochschullehrstühle ebenso zu zählen sind wie die ihnen zugeordneten Praxisfelder, Organisationen und Interessen.

Alle diese Aspekte bilden Hintergrund und Verhandlungsgegenstand einer Debatte, die sich – ausgelöst durch die erwähnte Tagung – eine Überprüfung des Feldes der Allgemeinen Didaktik vornimmt. Die nachfolgenden Überlegungen sind ein Versuch, zunächst einige anlässlich der Tagung nicht explizit angesprochene Problematiken herauszuarbeiten, die für die Situierung der Allgemeinen Didaktik innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und für diese insgesamt von Bedeutung sind. In einem zweiten Teil wird es dann darum gehen, das in einer globalen Sicht gesehen 'lokale' Phänomen aus einer Kultur übergreifenden Perspektive zu würdigen.

2. Allgemeine Didaktik als Teil eines institutionellen Arrangements

Wie schon gesagt, ist Allgemeine Didaktik in einem Feld verortet, das sich im Verlauf der vergangenen zweihundert bis dreihundert Jahre herausgebildet hat. In diesem Feld findet man nebst manch anderem die Lehrerverberufung und deren Untergruppierungen, wissenschaftliche Disziplinen und die mit ihnen befassten Personen, sowie die zum Zwecke der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eingerichteten Organisationen und deren Lehrkörper. Das Feld ist strukturiert und zwar nicht bloss durch Organigramme und formale Funktionszuweisungen, sondern auch durch Konventionen oder gar unter der Bewusstseinschwelle verankerte Gewohnheiten. Diese können sich zum Beispiel in informellen Rollen von Organisationsmitgliedern zeigen, welche häufig eine stärkere Verankerung in den täglichen Gewohnheiten haben als formelle. Solche Strukturierungen wirken als Regeln nicht nur in Bezug auf die Frage, wer an einer be-

stimmten Stelle in dem Feld was zu tun hat, sondern auch etwa auf die Frage, wer an eben dieser Stelle welche Zuständigkeiten beanspruchen kann; dies durchaus im doppelten Wortsinn: Wer kann legitimerweise beanspruchen, über das relevante Wissen zu verfügen, und wer kann legitimerweise beanspruchen, auf Entscheidungen Einfluss zu nehmen? Es ist offensichtlich, dass so verstandene Zuständigkeit in einem unmittelbaren Zusammenhang steht sowohl mit dem Ansehen als auch mit dem Einfluss, der mit einer "Stelle" im Feld verbunden ist.

Regelgefüge dieser Art stabilisieren Formen von Arbeitsteilung und Komplementarität, aber auch von Konkurrenz; sie regenerieren die für das institutionelle Feld wegleitenden Werte; und beides zusammen unterstützt die in dem Feld aktiven Individuen in der Festigung ihrer beruflichen Identität. Entsprechend verändern sich solche Regelgefüge nicht von einem Tag auf den anderen, sondern halten ein soziales Feld in einem relativen Gleichgewicht.

Allgemeine Didaktik repräsentierte während längerer Zeit eine vergleichsweise zentrale "Stelle" im hier interessierenden institutionellen Arrangement der Schule und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zum einen bildete sie – gemeinsam mit den Fachdidaktiken – eine Art Scharnier zwischen der Schule und ihrem individuell-gesellschaftlichen Kontext, also den von der Gesellschaft an die Schule herangetragenen Erwartungen und den von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Voraussetzungen. Zum anderen vermittelte sie auch zwischen der Schulpraxis und dem Sinn, mit dem die handelnden Individuen diese Praxis versehen.

Wie es scheint, hat das Regelgefüge und damit die zentrale Stellung der Allgemeinen Didaktik in letzter Zeit ein wenig an Selbstverständlichkeit eingebüsst. Dazu hat, im vorliegenden Zusammenhang besonders bedeutsam, nicht zuletzt die Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Fachhochschulstufe beigetragen. Denn diese Anhebung wirkt in Richtung veränderter Kompetenzprofile sowohl der künftigen Lehrerinnen und Lehrer als auch der Dozierenden – eine Veränderung, die hergebrachte Zuständigkeitsregeln in Frage stellen und zu einer Überprüfung der Konvention und zu einer Neuaushandlung der Regeln führen könnte. Letzteres kann im Rahmen eines rationalen Diskurses erfolgen, sofern die im bestehenden Regelgefüge implizierten Annahmen explizit gemacht und die überlieferten Konventionen objektiviert werden. Man kann die Überprüfung der Allgemeinen Didaktik als einen Teilschritt in einem Prozess dieser Art verstehen.

Wer den Begriff der Rationalität ins Spiel bringt, ist gehalten anzugeben, von welcher Art der Rationalität er oder sie spricht. Rationalität ist bekanntlich keine zeitlose Größe; was gesellschaftlich als rational angesehen wird, unterliegt einem historischen Wandel.

3. Rationale Organisation

Es geht hier, vereinfacht gesagt, um die Vorstellung, wonach bestimmte Formen, materielle und immaterielle Werte zu produzieren, anderen Formen überlegen sind. Dabei hat sich der Typus der formalen Organisation in vergleichsweise kurzer Zeit weltweit durchgesetzt. In unzähligen Lebensbereichen, die einst von Verwandtschaftssystemen, informellen Gruppen oder gar Einzelpersonen gestaltet wurden, beherrschen heute Gebilde des Typs 'Organisation' das Feld. Der Bildungsbereich ist in dieser Hinsicht zwar eher ein Nachzügler, aber heute sehen sich nun auch die Schulen genötigt, sich als Organisationen zu konstituieren oder doch wenigstens als solche darzustellen. Entsprechend betreibt man Schulentwicklung als bereichsspezifische Variante der Organisationsentwicklung. Mit der Einrichtung von Schulleitungen versucht man eine formelle Hierarchie zu etablieren, wie sie aus anderen Organisationen bekannt ist; weiterhin soll die Erarbeitung von Schulprofilen die Präzisierung eines besonderen Organisationszwecks signalisieren; und auch die Aufsicht über die Schule soll dadurch den Gepflogenheiten rationaler Organisation angepasst werden, dass an die Stelle der Laienaufsicht durch politisch bestimmte Vertreter der Öffentlichkeit professionelle Schulaufsicht und Mitarbeitendenbeurteilung treten. Dieser Entwicklung vermag sich auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht zu entziehen. Vor noch nicht allzu langer Zeit wurde sie von Seminarien getragen, die sich an der Kollegiumskultur orientierten und entsprechend locker strukturiert waren. Individuelle Ausbilderpersönlichkeiten gruppieren sich in den peer groups der jeweiligen Fachschaften unter dem formalen Dach des Seminars. An die Stelle dieser eher aggregativen Formationen sind innert kurzer Zeit Fachhochschulen getreten, die sich als Matrixstrukturen mit voneinander abgegrenzten Leistungsbereichen, Departementen und entsprechenden Führungslinien präsentieren. Der Grad der Organisationsförmigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat zweifellos zugenommen. Damit ist nichts über die Leistungsfähigkeit der neuen Form im Vergleich zu den Vorgängerinstitutionen ausgesagt, wohl aber darüber, dass gesellschaftliche Vorstellungen über rationale Leistungserbringung so weit die Oberhand erhalten haben, dass auch der Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung genötigt ist, nicht nur Formen rationaler Organisation zu entwickeln, um sich gesellschaftlicher Legitimation zu versichern, sondern sich dabei auch an extern kontrollierten Standards zu orientieren.

Die Tatsache, dass sich die Lehrerbildungsstätten neuerdings als Organisationen der beschriebenen Art präsentieren, bedeutet nicht unbedingt, dass sie in der alltäglichen Wirklichkeit auch als solche funktionieren. Wie namentlich die neo-institutionalistische Soziologie gezeigt hat, erfolgt die Entwicklung von Formen rationaler Organisation oft unabhängig von nachweisbaren Fortschritten bezüglich der realen Leistungen. Diese Entwicklung vollzieht sich oft mehr als eine Art Ritual, in welchem dem Mythos rationaler Organisation nach aussen hin Genüge getan wird, das aber vielfach in relativ markanter Abspaltung von den alltäglichen Abläufen zelebriert wird, weil die

konsequente Durchsetzung der formalen Struktur diese Abläufe eher behindern würde (Meyer & Rowan, 1977). Betrachtet man dies eher aus einer psychologischen Perspektive, so ist anzunehmen, dass es dabei auch um Widerstände der einzelnen Organisationsmitglieder geht, bisherige informelle Rollen und Gewohnheiten zu Gunsten formal festgelegter Funktionen, welche vielleicht noch nicht zur vollen Zufriedenheit funktionieren, aufzugeben. Durch die Etablierung rationaler Organisationen werden informelle Machtstrukturen damit zwar formell ausser Kraft gesetzt, kaum jedoch der Alltag der bisher gewohnten Interaktionsmuster. Es entsteht quasi ein "Mythos der rationalen Organisation".

Was bedeuten solche Prozesse für eher diffuse Themenfelder und Kompetenzbereiche wie die Allgemeine Didaktik und für den lockeren Verbund jener, die sich diesem Feld zugehörig und verpflichtet fühlen? Das neue Regime impliziert, dass vordem als Kollegium oder Fachkonvente locker verbundene Träger bestimmter Fachkompetenzen neu einen Platz in vertikalen Hierarchien und horizontalen Leistungsbereichen zugewiesen erhalten müssen, damit den Prinzipien formaler Organisation Rechnung getragen ist. An die Stelle eines relativen Kontinuums solcher Kompetenzen treten klare administrative Grenzen zwischen Organisationsteilen, denen man nun entweder angehört oder nicht angehört. Dies ruft nach neuer Selbstverortung und neuer Selbstvergewisserung mit Blick auf andere, administrativ ebenso klar abgegrenzte Bereiche. Man darf annehmen, dass heute in manchen der neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen Prozesse ablaufen, in denen es um neue Zuordnung und Selbstzuordnung im Rahmen eines veränderten Arrangements geht. Es wäre blauäugig anzunehmen, dass solche Prozesse schmerzlos und konfliktfrei zu bewältigen sind. Ebenso wäre es jedoch verhängnisvoll, von der Vorstellung auszugehen, das Modell rationaler Organisation sei bereits voll verwirklicht und bestimme die alltäglichen Praktiken und Beziehungen durchgängig. Der auf den Strukturwandel folgende Kulturwandel, also die Verständigung auf entsprechende Konventionen, dürfte vielmehr noch in vollem Gange sein. Die Frage nach der heutigen Bedeutung der Allgemeinen Didaktik sollte in diesem Sinne auch als Frage nach der neuen Position des Fachs und seiner Vertreter im Rahmen der reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden.

4. Wissenschaftliche und ausserwissenschaftliche Rationalität

War oben vom Mythos rationaler Organisation die Rede, so soll es in diesem Abschnitt um einen anderen Mythos gehen, den Mythos wissenschaftlicher Rationalität (Drori et al., 2003). Man hat es hier ebenso mit einem jener universell gewordenen kulturellen Modelle zu tun, die im Zusammenhang mit der Legitimation gesellschaftlichen Handelns höchste Autorität haben. "Universell" bedeutet dabei nicht nur "weltweit" oder "global". Der Begriff verweist auch darauf, dass Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit immer mehr gesellschaftliche Bereiche durchdringen. Dinge wie die Kleinkinder-

pflge oder die alltägliche Ernährung werden vermehrt nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten gestaltet. Selbst Sportveranstaltungen werden nicht mehr einfach bloss übertragen und kommentiert, sondern vor und nach dem Ereignis minutiös analysiert. Dieser Siegeszug der Wissenschaft lässt sich nicht einfach damit erklären, dass der wissenschaftlichen Entwicklung ein technologischer Fortschritt folgt, der sich dann umgehend in wirtschaftliche und soziale Entwicklung übersetzt. Er hängt vielmehr auch damit zusammen, dass die Idee wissenschaftlicher Rationalität auch dem Mann und der Frau auf der Strasse die Vorstellung vermitteln, die natürliche wie auch die gesellschaftliche Welt folge grundsätzlich erfassbaren Gesetzmässigkeiten und sei daher im Prinzip kontrollierbar.

Dass sich der Bildungsbereich dieser Entwicklung nicht hat entziehen können, liegt auf der Hand, wenn man bedenkt, dass es gerade dieser Bereich ist, der massgeblich zur Verbreitung eines entsprechenden Weltbildes beigetragen hat. Dabei äussert sich der Wandel im Bildungswesen namentlich darin, dass so genanntes "Praxiswissen", das zwar erfahrungs- aber nicht wissenschaftsgestützt war, einen Legitimationsverlust erfährt, während im Gegenzug jenes Wissen zunehmend gesellschaftliche Anerkennung erfährt, das sich als wissenschaftlich oder doch wenigstens wissenschaftsgestützt präsentiert. Bereits ab den Sechzigerjahren des vorigen Jahrhunderts lässt sich eine Tendenz zur Überlagerung des Berufswissens von Lehrkräften durch wissenschaftliche Information beobachten. Etwas Ähnliches wiederholt sich heute im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Deren Anhebung auf die Hochschul- und damit eine wissenschaftsnähere Stufe sowie die damit einhergehenden neuen Anforderungen an das dozierende Personal sind symbolischer Ausdruck dieses Wandels. Hier dürfte die Allgemeine Didaktik besonders gefordert sein, da sie in den bisherigen seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen von sehr unterschiedlich qualifiziertem Personal und häufig von so genannten Praktikerinnen und Praktikern vermittelt wurde, was den Wandel anspruchsvoll und auf der individuell-personalen Ebene besonders spannungsreich machen dürfte.

Wichtiger im vorliegenden Zusammenhang ist jedoch, dass die Entwicklung die beteiligten Kreise praktisch nötigt, die Wissenschaftlichkeit ihrer Praxis zu belegen bzw. diese auch als Praxis im Rahmen eines wissenschaftlichen Faches darzustellen. Dies fällt bestimmt leichter, wenn man auf das Bestehen universitärer Lehrstühle oder gar Institute hinweisen kann. Und es ist bestimmt einfacher, wenn man dem eigenen Fach ein wohl abgegrenztes, eigenständiges Forschungsgebiet und eine namhafte Zahl entsprechender Forschungen zurechnen kann. In Bezug auf die Didaktik schulischen Unterrichts scheint dies nur in begrenztem Masse der Fall zu sein. Wie Nentwig in seinem Beitrag zu diesem Band aufzeigt, findet etwa fachdidaktische Forschung weitgehend als Forschung in der jeweiligen Fachdisziplin, etwa der Chemie, statt (Nentwig, in diesem Heft). Die Alternative liegt in einer Bestimmung des Forschungsfeldes, wie sie Gautschi vorschlägt. Die Frage, "wie sich historisches Lehren und Lernen vollzieht" oder "wann und wieso Geschichtsunterricht gelingt" (Gautschi, in diesem Heft), ver-

engt dieses Feld auf den Überschneidungsbereich zwischen der jeweiligen Fachdisziplin und dem Feld schulischen Lehrens und Lernens. Inwieweit dies hinreichend ist, ein eigenständiges wissenschaftliches Fach zu begründen, muss dahingestellt bleiben. Ähnliches gilt für die Stufendidaktiken, wie deren Vertreterin wenigstens teilweise einräumt (Goetz, in diesem Heft). Demgegenüber scheint es um die Chancen der Allgemeinen Didaktik, sich als eigenständige Disziplin zu etablieren, besser bestellt zu sein, wenn sie allgemeine Bedingungen und Mechanismen bewusst gesteuerter Lehr- und Lernprozesse zum Gegenstand ihrer Empirie und Theoriebildung macht. Kommt hinzu, dass die praktische Notwendigkeit, all diese Didaktiken als wissenschaftliche Disziplinen zu profilieren, nicht ohne weiteres auf der Hand liegt. Offensichtlich konnten sich die Schulfächer ganz gut auch ohne wissenschaftlich fundierte Fachdidaktiken entwickeln; ja sie haben sich ohne sie entwickelt, wenn man Oelkers (in diesem Heft) folgen will, und zwar ganz einfach durch Akkumulation und Tradierung von Erfahrungen innerhalb der Lehrerverberufung. Ob es sich mit der Allgemeinen Didaktik anders verhält, ist wiederum eine offene Frage.

Dennoch scheint es in der Debatte zwischen Allgemeiner Didaktik und besonderen Didaktiken nicht zuletzt auch um deren wissenschaftliche Wertigkeit, oder genauer um die Anerkennung dieses Werts zunächst innerhalb der Bildungsinstitution, sodann aber auch in der weiteren Gesellschaft zu gehen. Und die Anerkennung hängt zunehmend davon ab, ob sich das jeweilige Wissen als wissenschaftliches Wissen zu präsentieren vermag. Schaut man um sich, so wird man leicht feststellen, dass die Debatte nicht in erster Linie in akademischen Kreisen geführt wird. Solange sich die entsprechenden Fächer unter Bezugnahme auf das Feld der Schule definieren, schlägt sie fast ungehindert in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch. Denn gerade hier, wo sie nicht gleichsam durch den institutionellen Rahmen garantiert ist, wird Wissenschaftlichkeit als zunehmend wichtige Ressource im Wettbewerb um Anerkennung, Einfluss und Ansehen erkannt. Und gerade hier wird deutlich, wie knapp diese Ressource für die miteinander wetteifernden Fächer ist.

5. Allgemeine Didaktik zwischen Staatsraison und Universalismus

Im Zusammenhang mit Schule und Lehrerbildung stellt sich die Frage nach der Rationalität noch in einer dritten Spielart. Dabei geht es weniger um eine Erscheinungsform des schillernden Konzepts, als vielmehr um ein Spannungsverhältnis zweier Bedeutungskomponenten, das für den Bereich öffentlicher Bildung kennzeichnend ist. Die eine Komponente hängt zusammen mit der Verstaatlichung der Schule im 19. Jahrhundert. Dabei ging es abgesehen von der bei Oelkers erwähnten minimalen Bildungsversorgung (in diesem Heft) auch um den Einsatz des Bildungswesens zur Herstellung einer "vorgestellten Gemeinschaft von Gleichen" (Anderson, 1988) über alte und zum

Teil weiter bestehende Standesgrenzen hinweg. Die Rationalität des Bildungswesens als Institution bemass sich an seiner Fähigkeit, gemeinsame Weltdeutungen zu vermitteln, die universalistischen Postulaten der Aufklärung wie der Gemeinschaftsbildung und Identitätsstiftung im kleinräumigen (vgl. Goetz zur Besonderheit des Grundschulunterrichts, in diesem Heft) und im nationalen Rahmen verpflichtet waren.

Diese doppelte Ausrichtung einerseits auf ein universalistisches, rationales Weltverständnis und andererseits auf Gemeinschaftsbildung im Rahmen souveräner Nationen dürfte für eine vom Staat kontrollierte Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätte, für deren Ausbildungsfächer und für das sie repräsentierende Personal kaum folgenlos geblieben sein. Der einleitende Beitrag von Tröhler (in diesem Heft) verdeutlicht am Beispiel der deutschen Bildungsidee und dem Konzept der pädagogischen Autonomie, wie sehr Allgemeine Didaktik als Wissenschaft des schulischen Lehrens und Lernens schon in ihrer Begrifflichkeit von diesem spannungsvollen Verhältnis durchzogen wird. Selbst wenn die von ihm beschriebene, besondere Konzeption heute als überholt gelten mag, ist die Frage noch lange nicht vom Tisch, inwieweit das Fach die Konstitutionsbedingungen seines Arbeitsfeldes, des öffentlichen Bildungswesens, weiterhin als Voraussetzung mit sich führt. Es ist mit anderen Worten unklar, inwieweit die Allgemeine Didaktik und die anderen didaktischen Disziplinen, die mit ihr um die besten Beiträge zum Wohle der Bildung und der zu Bildenden wetteifern, rein der unvoreingenommenen Analyse verpflichtet sind und eben nicht auch einem Apriori, das ihnen das Untersuchungsfeld diktiert. Man könnte diese Frage probenhalber an die Erziehungswissenschaft insgesamt richten und fragen, ob sie nicht in demselben Masse interessengeleitete Mitspieler im Prozess der Durchsetzung der Staatsraison in der Bildung sind wie distanzierte, analytische Beobachter. Gemäss Tröhlers Argumentation ist die Allgemeine Didaktik angesichts dieser Frage dem Ruf deutsch-national-protestantischer Innerlichkeit und Wesentlichkeit gefolgt und hat dem Analytiker, der nicht einfach den vorherrschenden Diskurs als Prämisse in die Analyse einbauen mochte, den Rücken gekehrt. Dennoch kann es sich angesichts dieser Ausgangslage nicht darum handeln, wegen starken Ideologieverdachts den Stab über der Allgemeinen Didaktik zu brechen. Vielmehr muss an alle Disziplinen und Subdisziplinen, deren Aufmerksamkeit der Schule und dem in ihr stattfindenden Unterricht gilt, die Forderung gerichtet werden, solche Befangenheiten ernsthaft und kontinuierlich zu überprüfen. Dieses Postulat richtet sich auch an die scheinbar unbeteiligten Naturwissenschaften, sobald sie Ansprüche anmelden, ihre Erkenntnisse durch die Schule verbreitet zu sehen.¹

Andere Autoren vertreten die Position, dass sich die Allgemeine Didaktik von der Konzeption Klafkis wegentwickelt hat. Auf die (deutsche) Nation, deren Volk und die dazu gehörige Kultur bezogene Elemente scheinen über Bord geworfen zu sein. Was bleibt, sind mögliche Erben dieser Tradition (Terhart, 2004). Was auch bleibt, sind Fächer, ihnen zugeordnete 'Logiken' und Techniken der Vermittlung sowie eine Reihe schul-

¹ Dies äussert sich dann typischerweise als offen artikulierter Anspruch auf Zuständigkeit in curricularen Fragen (Nentwig, in diesem Heft)

praktischer Problemstellungen, wie beispielsweise Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung, die gewissermassen quer zu den Fächern stehen. Sie werden durch eine Disziplin, eben Allgemeine Didaktik, bearbeitet, deren Gegenstandsbereich Landes- oder Sprachgrenzen überschreitet. Die 'Säkularisierung' der Allgemeinen Didaktik scheint abgeschlossen zu sein; das Fach beschäftigt sich mit den allgemeinen Gesetzmässigkeiten des Lehrens und Lernens anhand bestimmter Gegenstände unter besonderen, nämlich schulischen Bedingungen sowie mit der Organisation solchen Lehrens und Lernens. Eine solche Sichtweise mag den Stand der akademischen Debatte zutreffend zum Ausdruck bringen; sie braucht aber nicht unbedingt auch für die Institutionen zu gelten, in denen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden. Nentwigs Beobachtung, wonach sich die Kolleginnen und Kollegen der Fachdidaktik noch überwiegend an Klafki und Aebli, also einer älteren Auffassung von Allgemeiner Didaktik orientieren und von Fall zu Fall von ihr Beiträge erwarten (in diesem Heft), verdient im Kontext schweizerischer pädagogischer Hochschulen zumindest eine ernsthafte Überprüfung.

6. Eine deutsch-schweizerische Debatte im globalen Kontext

Um ein wenig Distanz zu gewinnen, kann es bei dieser Sachlage nützlich sein, Allgemeine Didaktik aus ihrem besonderen kulturellen Entstehungskontext zu lösen und sie im Zusammenhang der globalen Bildungsentwicklung zu betrachten. Tröhlers Einleitung zum vorliegenden Heft situiert das Fach in der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, also im Rahmen der bildungstheoretischen Theoriefamilie (Terhart, 2004). Hier zeigte es sich als Teil der Selbstreflexion einer Institution, die sich ihrer Selbstverständlichkeit noch nicht voll gewiss zu sein scheint; einer Institution, die sich ihrer Mission für den nationalen Volksstaat, der sie ihre Daseinsberechtigung verdankt, ebenso zu vergewissern sucht wie ihrer Differentheit gegenüber anderen Bereichen der Gesellschaft.

Aber gerade in dieser Hinsicht haben sich die Verhältnisse in den vergangenen Jahrzehnten drastisch verändert. Schule und Bildung einschliesslich des Segments der mittleren und höheren Bildung sind zur globalen Institution geworden – taken for granted nicht mehr bloss im Namen einer nationalen Idee, sondern im Namen eines universellen Menschenrechts. Gewiss sind es weiterhin Nationalstaaten, die sich für die Organisation organisierter Bildungsprozesse als zuständig betrachten, aber diese Nationalstaaten kommen heute nicht mehr umhin, sich an einem weltweit anerkannten Modell zu orientieren, das sich etwa folgendermassen skizzieren lässt: Nationalstaaten, so die allgemeine Erwartung, sind gehalten, Wohlfahrt und Demokratie, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung überhaupt zu befördern (Fiala & Lanford, 1987) und die Entwicklung des freien, handlungsfähigen Subjekts zu unterstützen – beides namentlich durch den quantitativen und qualitativen Ausbau der Bildungssysteme (Benavot, 2002a). Dies ist der Kern eines 1990 in der ersten Weltkonferenz für "Bildung für alle"

in Jomtien zwischen den UNESCO-Mitgliedstaaten prinzipiell erzielten Konsenses und des im Jahr 2000 in Dakar erarbeiteten operativen Plans, mit dem sich die Regierungen verpflichten, quantifizierte Alphabetisierungsziele innert definierter, relativ kurzer Zeiträume zu erreichen, während sich die Weltbank die Pflicht auferlegt, sich massiv an den Kosten entsprechender Entwicklungsanstrengungen zu beteiligen (UNESCO, 2002).

Hier geht es nun nicht mehr darum, die Bürger eines Landes vermittels einer Bildungsidee symbolisch mit ihrer Nation zu verbinden. Ziel ist es vielmehr, ihnen ein hohes Mass an Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung zu vermitteln, womit sie – so die Annahme des "Modells" – zur Entwicklung, Demokratie und Gerechtigkeit beitragen können. Dabei wird Selbstbestimmung zunehmend nicht mehr bloss als Ergebnis von Bildungsprozessen gedeutet, sondern als ein integraler Bestandteil solcher Prozesse. Wenn Terhart (2004) vermutet, dass die Theoriefamilie des pädagogischen Konstruktivismus in der Lage sein könnte, das Erbe der bildungstheoretisch gefärbten Allgemeinen Didaktik anzutreten, so ist dem beizufügen, dass der Konstruktivismus heute nicht nur in den pädagogischen, psychologischen und philosophischen Diskursen eine bedeutsame Rolle spielt, sondern zunehmend auch die Rhetorik politischer Akteure durchsetzt. Wie die inhaltsanalytische Auswertung der 2001 von den UNESCO-Mitgliedsländern verfassten Berichte zum Entwicklungsstand und zu den Entwicklungsperspektiven ihrer Bildungssysteme² gezeigt hat, ist der "autonome Lerner" zu einem der zentralen Bezugspunkte von Schulreformen geworden (Rosenmund, 2003). In diesem Schlagwort widerspiegeln sich Erkenntnisse über den aktiven und selbstorganisierenden Charakter von Lern- und Entwicklungsprozessen, welcher äusseren Einwirkungsversuchen Grenzen setzt und deren Resultat prinzipiell unvorhersagbar macht.

Die Idee des Lernenden als eines aktiven und gleichberechtigten Partners im Bildungsprozess findet nicht nur in den hoch entwickelten Zentrumsländern Anklang, sondern wird über den ganzen Globus hinweg als Leitgedanke akzeptiert. Die Idee ist überdies nicht nur in der Rhetorik bildungspolitischer Absichtserklärungen prominent; ihre Wirkung lässt sich auch daran ablesen, dass die Lehrmittel auch der naturwissenschaftlichen Fächer die Lernenden zunehmend als Subjekte behandeln, die grundsätzlich in der Lage sind, die natürlichen Prozesse in ihrer Umgebung zu kontrollieren oder doch zumindest zu verstehen (McEneaney, 2002).

"Quer zu den Nationalkulturen entwickelte sich eine Schulform", heisst es bei Oelkers (in diesem Heft), und damit zusammenhängend pädagogische Theorien, die auf die Universalisierung der Schule eingestellt waren. Was sich ebenfalls "quer zu den Nationalkulturen" einstellt, ist eine Tendenz zur Angleichung der Lehrpläne und gar der Stundentafeln auf der Primarschulstufe, aber auch der Sekundarstufe I. Die schulische "Ordnung des Wissens" ist zunehmend global standardisiert (Meyer et al., 1992; Kamens et al., 1996; Benavot, 2002b). Protagonisten dieser Entwicklung scheinen in-

² Die von Oelkers erwähnten Übersichten, die im 19. Jahrhundert den Entwicklungsstand des Unterrichts im nationalen Rahmen dokumentieren (in diesem Heft), gibt es seit den 1920er-Jahren auch im Weltmassstab.

dessen immer weniger die unmittelbar Unterrichtenden zu sein. Vielmehr sind es zunehmend Bildungsfachleute anderer Art, welche die Szenerie bestimmen: Expertinnen und Experten, die über Ländergrenzen hinweg miteinander im Gespräch sind. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass dieses Gespräch seinen eigenen Code – seine Schlüsselbegriffe, Metaphern und möglicherweise auch kurzlebigen Schlagworte – kennt. Und es gibt ebenfalls gute Gründe anzunehmen, dass die Schlüsselbegriffe, Metaphern und Schlagworte nicht den Diskurs deutsch-schweizerischer Pädagogik widerspiegeln, sondern eher eine Art schul- und bildungsreformerisches Esperanto ergeben. Auf dem internationalen Parkett dürfte eine geisteswissenschaftlich inspirierte Allgemeine Didaktik heute ebenso wenig durchsetzungsfähig sein wie irgend eine andere im Rahmen nationaler Bildungsentwicklung entstandene Pädagogik. Der Weg einer Allgemeinen Didaktik, welche bisher für sich beansprucht hat, Lerninhalte auszuwählen und spezifisch kontext- bzw. lernumweltgerecht aufzubereiten und damit ein Schamier zwischen Schule und ihrem individuell-gesellschaftlichen Kontext zu sein, hin zu internationalen Standards, scheint angesichts der geisteswissenschaftlichen Tradition, in der das Fach steht, ein eher langer zu werden.

7. Allgemeine Didaktik als reflexiver Diskurs und epistemische Maschinerie

Gemäss der in der Einleitung getroffenen Annahme können Didaktiken als Teildiskurse im Rahmen der Selbstreflexion des Bildungswesens aufgefasst werden. Nach innen gewendet befasst sich diese Selbstbetrachtung mit der Frage, welches die in einem gegebenen institutionellen Rahmen – hier demjenigen der Volksschule – erfolgreiche Praxis bei der Weitergabe von Wissen und Einstellungen ist.³ Der didaktische Diskurs ist dabei auf 'Daten' angewiesen, die im Wesentlichen in dieser Praxis generiert werden. Dass sie einst vor allem als Erfahrungsberichte anfielen und in Jahresberichten gesichtet und gewertet wurden, während sie sich heute etwa als Forschungsprotokolle, statistisch verarbeitbare Datensätze oder Videoaufnahmen darstellen, ändert daran grundsätzlich wenig. Als den Diskurs strukturierendes Prinzip hat sich offenbar die Ordnung der Fächer durchgesetzt – mit dem Ergebnis, dass die Entwicklung bald einmal als "Entwicklung der Volksschulfächer" (Oelkers, in diesem Heft) erfolgte und sich als ein "Lernen der Lehrmittel" (ebd.) vollzog. Die Lehrmittel ihrerseits scheinen ganz gut ohne pädagogische und allgemeindidaktische Unterstützung auszukommen. Hingegen stützen sie sich gerne auf Disziplinen, die nicht dem System selber zuzurechnen sind, so etwa auf die Lern- und Entwicklungspsychologie. Auf den ersten Blick scheinen sie so frei von Annahmen zu sein, die den Rahmen des Fachs und der darin erfolgenden Unterweisung überschreiten.

³ "Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft von den Prozessen der Vermittlung von Vergangenem für die Gegenwart und Zukunft, vom angeleiteten oder angeregten inhalts- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen" (Reusser 1991; zitiert nach Gautschi, in diesem Heft).

Dass dieser Schein trügt, dass also das Fach und die dazu gehörenden Unterrichtsmethoden auch auf einen weiteren Zusammenhang bezogen sind, hat damit zu tun, dass die didaktische Selbstreflexion einen zweiten Bezugspunkt in der Kultur der Gesellschaft hat, mit welcher das System verbunden und von der es zugleich abgehoben ist. Für die Allgemeine Didaktik klassischen Zuschnitts sind es gemäss Tröhler (in diesem Heft) die einer bestimmten nationalen Kultur zugehörigen Ideale gewesen, aus denen dann die Antworten nicht nur auf die Fragen des Wie und des Was, sondern namentlich auch des Warum und Wozu abgeleitet werden konnten. Heute macht es demgegenüber den Anschein, als hätten globale, universelle Werte die einzelgesellschaftlichen zwar nicht vollends verdrängt, aber doch ein Stück weit überlagert: Universalismus, Individualismus und Rationalität (Popkewitz, 2000).

Aber ob nationalstaatlich oder nicht, es gibt im institutionalisierten Praxisfeld der Schule ganz offensichtlich Aspekte, die sich nicht allein aus den Fächern heraus begründen lassen. Was sich in diesem Praxisfeld Tag für Tag abspielt, ist immer auch *culture processing* und eben nicht reines *people processing* (Hutmacher, 2002). Einmal etabliert, mögen Fachdidaktiken versucht sein, davon zu abstrahieren, sich auf den Binnenbereich zu konzentrieren und durch die Lehrmittel lernen zu lassen. Auf die Dauer scheint ihnen dies jedoch nicht bekömmlich zu sein. Wie der Beitrag von Nentwig (in diesem Heft) zeigt, laufen sie Gefahr, sich entweder auf Methodik zu reduzieren oder ihre Unterscheidbarkeit von den Fachdisziplinen einzubüssen – was die sie betreibenden Personen durchaus einmal mit Identitätsproblemen konfrontieren mag. Und auch der Beitrag von Gautschi (in diesem Heft) macht deutlich, dass das Fach Geschichte nicht darum herumkommt, sich in Schule und Unterricht übergreifenden Bezügen zu situieren.

Das System ist demnach in seiner Selbstreflexion auf einen nach aussen gewandten Teildiskurs angewiesen. An diesen müssen auch die Fächer angeschlossen sein, aber die Fächer vermögen ihn nicht allein zu bestreiten – schon gar nicht einzeln, also Fach für Fach. Wie sich dieser Diskurs organisiert und in welchen Formen er institutionalisiert wird, variiert über Bildungssysteme und Epochen hinweg und hängt im Einzelfall auch vom Kräfteverhältnis zwischen den Akteuren ab, die dabei involviert sind (Archer, 1989). Ein Leitbegriff wie Allgemeine Didaktik mag während einer gewissen Zeit orientierende Zentralität erlangen und sie auch verteidigen. Er mag diese Zentralität dann vielleicht an einen anderen Begriff, zum Beispiel Schulpädagogik, abtreten müssen. Aber unter irgend einem Namen wird das System seine Einbettung in den weiteren gesellschaftlichen Kontext reflektieren müssen – gerade auch um seine Besonderheit und Eigenständigkeit 'formulieren' zu können.

Die nach aussen gewandte Reflexion des Unterrichtens findet nicht bloss an Pädagogischen Instituten statt, sie ereignet sich auch ebenso sehr in der alltäglichen Schulpraxis. Der Begriff bedeutet nicht nur, dass man das eigene Handeln stets auf den grossen und komplexen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang bezieht, sondern er bezeichnet

auch viele kleinmasstäbliche Erscheinungsformen. Man mag sich aufgefordert sehen, Bildungspraxis auf dem Hintergrund der Tatsache zu überdenken, dass Individualismus und ein daraus abgeleiteter autonomer Lernender zu global anerkannten kulturellen Werten geworden sind. Aber daraus ergibt sich auch, dass jede Lehrperson im Prinzip ihr Verhältnis zu jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin in jeder einzelnen Mathematikstunde wieder neu zu bestimmen hat; was letztlich auch heisst, den je besonderen gesellschaftlichen Hintergrund dieser Schülerinnen und Schüler als Voraussetzung eigenen Handelns mit zu bedenken.

Entsprechend sollte man sich nicht dazu verleiten lassen, den reflexiven Diskurs als rein akademischen Diskurs aufzufassen oder ihn in einer verhängnisvollen Polarisierung zum Gegenspieler der so genannten Praxis aufzubauen. Tatsächlich wird er sich aus den oben dargelegten Gründen als ein wissenschaftlicher Diskurs darstellen, ja darstellen müssen. Dieses Rad dürfte sich nicht so leicht zurückdrehen lassen. Aber Wissenschaftlichkeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass eine akademische Disziplin, heisse sie nun Allgemeine Didaktik oder anders, aus einer scheinbar neutralen Beobachterposition das Praxisfeld der Schule analysiert und Empfehlungen abgibt. Das Feld thematisiert sich und sein Verhältnis zum Kontext selber. Und es tut dies nun eben auch nach Regeln – und zuweilen in Ritualen –, die in zunehmendem Masse diejenigen der Wissenschaft sind.⁴ Diese Art der Selbstreflexion des Feldes ist jedoch nicht den Lehrstühlen für Allgemeine Didaktik oder Hochschulinstituten für Schulpädagogik vorbehalten. Unterstufenlehrerinnen und Lehrmittelautoren nehmen gleichermaßen daran teil.

Allgemeine Didaktik wäre aus diesem Blickwinkel weniger als wissenschaftliche Disziplin zu bestimmen, sondern eher als epistemische Maschinerie der Wissenserzeugung (Knorr Cetina, 2002). Das anlässlich der Untersuchung hoch komplexer Forschungsorganisationen entwickelte Konzept umschreibt die Organisation der Gesamtheit aller Komponenten, die zur Erforschung eines bestimmten Gebiets in Anschlag gebracht werden. Dazu gehören, neben den jeweiligen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, namentlich auch das Labor "als Rekonfiguration natürlicher und sozialer Ordnungen" (ebd., S. 45), das Experiment und die an beiden beteiligten Personen. Dabei sind die Begriffe des Labors und des Experiments so weit gefasst, dass sie auch beispielsweise die klinische Arbeit in Spitälern, eine psychoanalytische Praxis oder das Klassenzimmer und die sich in ihm abspielenden Prozesse mit beinhalten. Es liegt auf der Hand, dass das Funktionieren epistemischer Maschinerien nicht allein von den Wissenschaftlern und Experten abhängen kann. Diese sind vielmehr "eingebettet in Konstruktionsmaschinerien – in Gefüge von Konventionen und Instrumenten, die sich als organisiert, dynamisch und (mindestens teilweise) reflektiert erweisen, die aber nicht von einzelnen Akteuren bestimmt werden. Die epistemischen Subjekte (Erkennt-

⁴ Man denke hier etwa an die Beliebtheit, deren sich Evaluationsstudien aller Art im Gespräch über Schule erfreuen – nicht nur im Kreise wissenschaftlicher Experten, sondern auch bei Politikern, Medien und der Lehrerschaft selber.

nisträger und Hersteller) leiten sich von den Maschinerien ab" (ebd., S. 22 f.). Auf die Bildung bezogen könnte man das Schulwesen aus einer solchen Perspektive als Labor charakterisieren, in dem ein gesellschaftliches Langzeitexperiment abläuft, das sich seinerseits aus unzähligen Kleinexperimenten zusammensetzt, die im Rahmen von Unterrichtseinheiten stattfinden. Dabei wird von den Experimentatoren, im Zeitverlauf gesehen, individuell und kollektiv viel Wissen akkumuliert und über Generationen des Berufsstandes hinweg weitergegeben, das als integraler Bestandteil der Wissensproduktion bzw. -konstruktion der epistemischen Maschinerie aufzufassen ist. Es ist ein Wissen eigener Art, ein eher implizites, handlungsbezogenes Wissen im Unterschied zum systematisierten Wissen akademischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Aber die Leistungsfähigkeit der Maschinerie hängt nicht zuletzt von der Art und Weise der Verknüpfung der beiden Wissensarten ab. Diese wiederum bedingt gemäss Petzold (1991), dass implizites Anwendungs- bzw. Interventionswissen an realexplicative Theorien und Metatheorien rückgebunden wird.⁵

8. Folgerungen für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Ort, an dem die Verknüpfung hauptsächlich angestrebt wird, ist zweifellos die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie ist der Ort, wo seit jeher die Kleinexperimente gleichsam vorbereitet und zum Teil, im Rahmen der schulpraktischen Ausbildungsteile, auch ausgewertet werden. Ein Teil des Personals, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, verstehen sich als Vertretung der wissenschaftlichen Fachdisziplinen, die hinter den Schulfächern stehen, ein anderer Teil hat akademische Kompetenzen in denjenigen Disziplinen erworben, die sich mit den psychologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Verläufen und Folgen schulischer Bildungsprozesse befassen. Mit der Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Fachhochschulstufe hat sich der organisatorische Rahmen verändert, innerhalb dessen die Verknüpfung der Wissensarten stattfindet. Es ist kaum ein Zufall, dass die Frage nach Sinn und Stellung der Allgemeinen Didaktik im Moment des Übergangs neu gestellt worden ist. Im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Fachs wie auch der Lehrerbildungsinstitutionen ist auch nach den Potenzialen zu fragen, die der neue Rahmen in sich birgt. Was die Lehrinhalte Pädagogischer Hochschulen betrifft, könnte den mit dem Nebeneinander verschiedener Wissensarten verbundenen "Übersetzungsproblemen" vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Geht man von einer Komplementarität und Synergie zwischen den Wissensarten aus, gilt es die Fähigkeit zu fördern, Bildungsprozesse und ihre Voraussetzungen aus mehreren Perspektiven zu beleuchten. So könnten beispielsweise bei

⁵ "In jeder Form 'systematischer Praxis' finden sich über die expliziten, lesbaren theoretischen Konzeptualisierungen der Praktiker hinaus 'zwischen den Zeilen' implizite Theorien, finden sich Aussagen über Erkenntnistheorie, über das Menschenbild, finden sich ethische Standpunkte, gesellschaftspolitische Visionen, lassen sich Umriss einer Persönlichkeitstheorie und diagnostische Annahmen erkennen. Es ist daher sinnvoll, implizite Theorien explizit zu machen und in der Reflexion des Theorie-Praxis-Verhältnisses deutlich werden zu lassen, dass aus ihnen die Ziele und Inhalte kommen, die durch Methoden, Techniken und Medien in der Praxis angestrebt und verwirklicht werden sollen" (Petzold, 1991, S. 473).

einer gleichzeitigen Anwendung von aus der Praxis gewonnenen Situationsdeutungen und von Konzepten verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen dichtere Beschreibungen der komplexen Unterrichtswirklichkeit gewonnen werden, als wenn einseitig bloss auf die eine oder andere Wissensart abgestellt wird.

Die Bestimmung der Lehrinhalte als mehrperspektivisch bedingt Ausbildungsformen, die von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit der Wissensarten ausgehen. Mag in der Grundausbildung das praktische Erfahrungswissen noch kaum verfügbar sein, präsentiert sich die Situation in der Weiterbildung, also etwa in Nachdiplomstudien und -kursen, anders. Entsprechend ist hier das Feld zu sehen, in dem die Wissensarten gezielt zusammengeführt werden können. Die im Grundsatz akzeptierte Leitidee, wonach Grund- und Weiterbildung integrale Bestandteile einer sich über das ganze Berufsleben hinweg erstreckenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind, bietet dafür einen angemessenen Rahmen. Durch das Zusammenführen von Grundausbildung, Weiterbildung sowie Forschung als je eigenständige Bereiche unter einem gemeinsamen Dach hat die Reorganisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch günstige Voraussetzungen dafür geschaffen, dass für entsprechende Entwicklungen angemessene organisatorische Lösungen gefunden werden können. In der weiteren Entwicklung kann es nun darum gehen, die möglichen Synergien zwischen den sich zuvor eher fremd gegenüberstehenden Bereichen dadurch zu erschliessen, dass ihre Leistungen effektiv verknüpft werden. Als besonders viel versprechend erscheint auf dem Hintergrund des oben Gesagten namentlich die systematische Verbindung zwischen Weiterbildung und Forschung; dies besonders deswegen, weil sie Praxis- und disziplinäres Wissen zusammenführt. Dieses Zusammenführen – aus einer längerfristigen historischen Perspektive gesehen eigentlich ein Wiederezusammenführen – ist ein anspruchsvolles Unterfangen und bedarf der Entwicklung geeigneter Formen.

Das Potenzial Pädagogischer Hochschulen, zum besseren Verständnis wie auch zur Gestaltung der Bildungsprozesse an öffentlichen Schulen beizutragen, ist zweifellos beträchtlich. In den nächsten Jahren wird es unter anderem darum gehen, bisher wenig oder gar nicht genutzte Möglichkeiten dafür zu erschliessen. Dies dürfte umso besser gelingen, je mehr Allgemeine Didaktik nicht als geschlossenes Fach oder Doktrin, sondern als offenes Erkenntnis- und Gestaltungsprogramm für schulische Bildungsprozesse betrachtet wird – als Programm auch, an dessen Ausgestaltung sich Vertreterinnen und Vertreter der Schulpraxis wie auch verschiedenster wissenschaftlicher Disziplinen beteiligen. Dabei wird es sich nicht darum handeln können, die Unterschiede zwischen den wissenschaftlichen und anderen Praxisformen zu verwischen, wohl aber darum, eine epistemische Kultur zu etablieren, die ihre Verknüpfung und Integration sicherstellt.

Literatur

- Anderson, B.** (1988). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Archer, M.** (1989). Cross-National Research and the Analysis of Educational Systems. In M.L. Kohn (Ed.), *Cross-National Research in Sociology* (S. 242–262). Newbury Park: Sage.
- Benavot, A.** (2002a). Curricular content and societal outcomes: a critical view from comparative educational research. In F. Audigier & N. Bottani (Eds.), *Education et vivre ensemble. Actes du colloque "La problématique du vivre ensemble dans les curricula"*. SRED, Cahier 9 (S. 79–100). Genève: Service de la recherche en éducation.
- Benavot, A.** (2002b). *Educational Globalisation and the Allocation of Instructional Time in National Education Systems*. Report submitted to the International Bureau of Education. Polykopie. Geneva: IBE/UNESCO.
- Drori, G.S., Meyer, J.W., Ramirez, F.O. & Schofer, E.** (2003). *Science in the Modern World Polity. Institutionalization and Globalization*. Stanford: Stanford University Press.
- UNESCO (Ed.). (2002). *Education for All. Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report 2002*. Paris: UNESCO.
- Fiala, R. & Lanford, A.G.** (1987). Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950–1970. *Comparative Education Review*, 31 (3), 315–332.
- Hutmacher, W.** (2002). Some Concluding Remarks. Changing Perspective. In M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (Eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (S. 333–350). Bern: Peter Lang.
- Kamens, D.H., Meyer, J.W. & Benavot, A.** (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary School Curricula. *Comparative Education Review*, 40 (2), 116–138.
- Knorr Cetina, K.** (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McEneaney, E.H.** (2002). Participation and Expertise in Primary School Textbooks. A Comparative-Historical Analysis. In M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (Eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (pp. 243–255). Bern: Peter Lang.
- Meyer, J.W. & Rowan, B.** (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 440–463.
- Petzold, H.** (1991). *Integrative Therapie. Modelle, Konzepte und Theorien einer schulenübergreifenden Psychotherapie*. Paderborn: Junfermann.
- Popkewitz, T. S.** (2000). *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. New York: State University of New York Press.
- Rosenmund, M.** (2003). *World Trends in Curricula Change. Content Analysis of National Reports on Education*. Polykopie. Geneva: IBE/UNESCO.
- Scott, W.R.** (2001). *Institutions and Organizations. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Terhart, E.** (2004). Mögliche Wege aus der Stagnation. Notizen zur Allgemeinen Didaktik. *ph akzente* 01/2004, 3–6.

Autorinnen und Autor

- Moritz Rosenmund**, Dr. phil. Soziologe, Pädagogische Hochschule Zürich, Hirschengraben 28/Postfach, 8021 Zürich, moritz.rosenmund@phzh.ch
- Christine Böckelmann**, Dr. phil. Psychologin FSP, Pädagogische Hochschule Zürich, Hirschengraben 28/Postfach, 8021 Zürich, c.boeckelmann@phzh.ch
- Yuka Maya Nakamura**, Dr. phil. Psychologin FSP, Pädagogische Hochschule Zürich, Hirschengraben 28/Postfach, 8021 Zürich, yuka.nakamura@phzh.ch

Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Peter Füglistner, Präsident des Fachrats der Aebli Näf Stiftung

Die Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz¹ verleiht periodisch einen Anerkennungspreis für besondere Leistungen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im März 2004 wurde an der Universität Zürich im Rahmen des internationalen Kongresses "Bildung über die Lebenszeit"² der Hans Aebli Anerkennungspreis zum zweiten Mal verliehen. Geehrt wurden drei Persönlichkeiten, die sich seit vielen Jahren als intellektuelle Begleiter und bedeutende Repräsentanten der schweizerischen und der deutschsprachigen Lehrerbildung ausgezeichnet und verdient gemacht haben. Der folgende Beitrag gibt die Würdigung der drei Preisträger sowie deren Referate zum aktuellen Stand der Lehrerbildungsforschung in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland wieder.

Die nach dem Willen des 1990 in Burgdorf verstorbenen Pädagogikprofessors Hans Aebli und seiner Gattin Verena Aebli-Näf 1994 errichtete Aebli Näf Stiftung bezweckt primär die Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz durch Vergabe von Studienbeihilfen an begabte Lehrerinnen- und Lehrerbildner. In ihrem zehnjährigen Bestehen förderte die Stiftung durch Stipendien 15 Personen (7 Frauen und 8 Männer). Nebst der Finanzierung von Lehraufträgen und Projekten verleiht die Stiftung periodisch einen Anerkennungspreis. Erstmals wurde 1999 damit eine junge Forschergruppe der Pädagogischen Hochschule St. Gallen ausgezeichnet. 2004 verlieh die Stiftung den mit 15'000 Franken dotierten Hans Aebli Anerkennungspreis 'ex aequo' drei Persönlichkeiten, nämlich

- Dr. phil. *Heinz Wyss*, dem ehemaligen Direktor des Staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerseminars Biel und langjährigen Redaktionsmitglied der "Beiträge zur Lehrerbildung" in Anerkennung seines wegweisenden lehrerbildnerischen Wirkens und seiner innovativen konzeptionellen und vielfältigen publizistischen Tätigkeit zur Förderung und Erneuerung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Professor Dr. phil. *Jürgen Oelkers*, Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, in Anerkennung seiner herausragenden publizistischen Beiträge zur Stimulation des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses über Bildung sowie zu Struktur- und Wirkungsfragen der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

¹ Ausführliche Angaben zu Stiftung und Stifter finden sich auf der Homepage unter www.ans.ch

² Gemeinsamer Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

- Professor Dr. Dr. h.c. mult. *Fritz Oser*, Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg, in Anerkennung seiner hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen zur Erforschung der ethisch-moralischen Qualität von Schule und Erziehung sowie zur Wirkungsanalyse und Reform der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die hier aus den drei Verleihungsurkunden zitierten Würdigungen wurden anlässlich der Preisübergabe in der Aula der Universität Zürich vom Mitglied des Fachrats der Aebli Näf Stiftung, Professor Dr. Kurt Reusser, in der Laudatio ausführlich dargelegt und begründet.

Mit einem Referat und zwei Koreferaten zum Rahmenthema "Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und Lehrer bildet" legten die drei Preisträger ihre Überlegungen und Erfahrungen zur Lehrerbildung im Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz dar.

Die nachfolgenden Texte sind die zum Teil überarbeiteten Fassungen der an der Preisverleihung vor zahlreichem Publikum gesprochenen Wortbeiträge.

Autor

Peter Füglistner, Dr., Präsident des Fachrats der Aebli Näf Stiftung, Hofwilstr. 20, 3053 Münchenbuchsee

Laudationes¹

Gehalten von Kurt Reusser

Liebe Preisträger, liebe Frau Aebli, sehr geehrte festliche Versammlung

Gerne beginne ich mit Glückwünschen: Euch, liebe Preisträger – lieber Heinz Wyss, lieber Fritz Oser und lieber Jürgen Oelkers – darf ich zum Hans Aebli Anerkennungspreis 2004 gratulieren.

Zugleich freue ich mich, dass mir die ehrenvolle Aufgabe übertragen worden ist, heute hier im Rahmen dieses bedeutenden Kongresses die Laudationes zu halten. Wenn Kollegen Kollegen loben, mögen einige argwöhnen, wie ernst das Lob wohl gemeint sei und wie herzlich die Gefühle die Sympathiebotschaft begleiten – "affektiv tönen", hat Hans Aebli jeweils gesagt. Ich kann Ihnen versichern: sehr ernst und sehr herzlich! Die Preisträger, denen die Stiftung ex aequo den Preis zukommen lässt, gehören seit vielen Jahren zu den Vor- und Querdenkern, den intellektuellen Begleitern und bedeutenden Repräsentanten der schweizerischen und deutschsprachigen Lehrerbildung.

Die Stiftung verleiht ihren diesjährigen Anerkennungspreis zum einen an *Dr. Heinz Wyss*, seit vielen Jahren einer der geachtetsten Vordenker, Vorkämpfer, Gestalter und Experten der Lehrerbildung in unserem Lande. Damit würdigt sie sein vielfältiges konzeptionelles, institutionelles, reformerisches und publizistisches Wirken zum Wohle der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mehr als 45 Jahre seines beruflichen Lebens hat der (1927 geborene) Lehrer und promovierte Germanist wegleitend und impulsgebend im Dienste der Ausbildung von Lehrpersonen gestanden, in jungen Jahren als Deutschlehrer am Staatlichen Seminar Hofwil-Bern, sodann 28 Jahre als innovativer und weit über sein Wirkungsfeld hinaus wahrgenommener Direktor des neu gegründeten Staatlichen Seminars Biel, und schliesslich – nach Abgabe seiner Schulleitungsfunktionen – während 12 Jahren als Mitglied der Redaktion der Fachzeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung".

Als Verfasser von Grundlagentexten zu einer modernen Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und als Projektleiter mit hoher Konzeptionskraft und mit der Vision einer rekurrenten, mit ausgebauten Theorie-Praxis-Bezügen ausgestalteten Ausbildung hat Heinz Wyss die bernische Lehrerbildung und ihre Reform der 1970er-Jahre massgebend geprägt. Weit über den Zeitpunkt seines Rücktritts als Direktor hinaus hat er die in den 1990er-Jahren sich anbahnende Transformation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz mitverfolgt und als Redaktor publizistisch begleitet. Eine ganze

¹ Laudationes gehalten von Prof. Dr. Kurt Reusser am 23. März 2004 anlässlich der Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers in der Aula der Universität Zürich.

Reihe von Themenheften der "Beiträge zur Lehrerbildung" und von Aufsätzen sowie zahlreiche Berichte und Analysen zu nationalen und internationalen Tagungen sind unter seiner Schriftleitung und Autorenschaft entstanden.

Als geschätzter Experte mit weitem fachlichem und bildungspolitischem Horizont und mit hohem berufsethischem Engagement hat Heinz Wyss seine Schaffenskraft und seine herausragenden kommunikativen und analytischen Fähigkeiten zu Problemerkennung, Vernetzung, Vermittlung und zur produktiven Synthese von Konzepten, Meinungen und Perspektiven zahlreichen kantonalen Planungsgremien und Projektgruppen sowie dem Vorstand der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) zur Verfügung gestellt. In Kenntnis kultureller Differenzen und in Wertschätzung von Personen unterschiedlicher Herkunft und Generationen verstand er es als Direktor und als Redaktor, die Sprachregionen der Schweiz und deren Vertreterinnen und Vertreter in ihren Verschiedenheiten zu würdigen und zu vereinen.

Kaum jemand, der Heinz Wyss näher kennt, kann sich der Bewunderung für seine souveräne Fähigkeit entziehen, Struktur und Ordnung in komplexeste Diskussionsabläufe, Konzepte und Manuskripte zu bringen und dabei Probleme, Widersprüche und Schief lagen sofort zu erkennen, oder für seine Fähigkeit zu respektvollem Zuhören und zur Vermittlung, etwa wenn er unfertige, vage oder beziehungslos scheinende Beiträge von um Klarheit ringenden oder sich bekämpfenden Votanten aufgreift, in Beziehung setzt, wohlwollend zu Ende denkt und zu allseits akzeptierten Synthesen bringt. Wer ein von ihm verfasstes Ergebnis einer komplexen Problemlösesitzung liest, findet – dank seiner brillanten Formulierungsgabe – die eigenen Voten darin in der Regel weit klarer formuliert als sie vorgetragen wurden. Mit Heinz Wyss im Gespräch zu sein oder zusammenzuarbeiten ist stets in einem tiefen Sinne bereichernd. Dies nicht zuletzt zufolge seiner Gabe, nie sich selbst und nicht sein immenses Wissen in den Vordergrund zu rücken, sondern vorab die anderen – darunter vorzugsweise junge Kolleginnen und Kollegen – sich entfalten zu lassen.

1974 holte mich Heinz Wyss als wohl jüngsten Didaktiklehrer der bernischen Lehrerbildung noch während meines Studiums bei Hans Aebli an sein dynamisches Lehrerbildungsinstitut. Der dem Wirken Hans Aebli's äusserst interessiert und offen gegenüber stehende Schulleiter wurde damit zu meinem hochgeschätzten Mentor. Es freut mich, dass ich dir, lieber Heinz, etwas von der grossen Dankbarkeit, die ich dir gegenüber als einem meiner "significant others" empfinde, bei diesem feierlichen Anlass ausdrücken kann.

Die Stiftung verleiht ihren Preis des Weiteren an *Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser*, seit einem Vierteljahrhundert Professor für Pädagogik an der Universität Fribourg. Sie würdigt damit die hervorragenden wissenschaftlichen Leistungen von Prof. Oser zur Erforschung und zur Verbesserung der ethisch-moralischen Qualität von Schule und Unterricht, von

didaktischer Kommunikation und Lehrerhandeln sowie zur Reform, Evaluation und Wirkungsanalyse der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Fritz Oser, geboren 1937, erwarb das Schweizerische Musiklehrerdiplom und danach das Sekundarlehrerdiplom, war Orchestermusiker, studierte in Basel bei Karl Jaspers, in Paris an der Sorbonne und zu guter Letzt schwerpunktmässig an der Universität Zürich Pädagogik, Theologie und Philosophie. Nach seiner Dissertation zu einem Thema, das ihn bis heute begleitet (Titel: "Das Gewissen lernen"), folgte ein Forschungsaufenthalt in den USA und die Stimulation durch die Zusammenarbeit u.a. mit Lawrence Kohlberg und Richard Shavelson.

Als Autor von internationalen Publikationen, Forscher, erfolgreicher Initiator von Tagungen, als phantasievoller akademischer Lehrer und als Reformers der universitären Lehrerbildung hat sich Fritz Oser in einer aussergewöhnlichen Breite und Vielfalt von theoretischen, empirischen und didaktischen Beiträgen für die Qualität von Schule sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt. Seit seiner Berufung 1978 an die Universität Fribourg sind vom Departement Erziehungswissenschaften, dem er als Direktor vorsteht, zahlreiche Impulse zu Theorie und Praxis der Lehrerbildung und zur erziehungswissenschaftlichen Forschung ausgegangen. Fritz Oser ist Mitglied mehrerer internationaler Beiräte und Expertenkommissionen. Er ist auch zweifacher Ehrendoktor und Träger akademischer Ehrungen.

Fritz Oser ist es in seinem eigenständigen Werk, das in der Schweiz wie international hohe Wertschätzung geniesst, immer wieder auf eindrückliche Weise gelungen, erziehungsphilosophisches und empirisches Denken zusammenzubringen sowie forschungsbezogene Einsichten in entwicklungsorientierte Konzepte, konkrete didaktische Modelle und Reformschritte umzusetzen, die weit über seinen Wirkungsort hinaus Beachtung und Anwendung erfahren haben. Erwähnt seien hier nur seine Pädagogik der "gerechten Schulgemeinschaft", des "Runden Tisches" oder des "fairen Verhandeln und Diskutierens" als pädagogische Werkzeuge mit hoher praktischer Relevanz für Schule und Lehrerbildung. Fritz Oser versteht es überdies, pädagogische Themen auch in der öffentlichen Diskussion zu verankern. Ich möchte hier nur auf die OECD-Studie zur politischen Bildung verweisen, an der sein Institut für die Schweiz teilgenommen hat und die eine nicht geringe bildungspolitische Resonanz erfahren hat.

Dass der kommunikativen und der moralisch-ethischen Dimension in der Diskussion um das Bildungsverständnis unserer Schulen und der Lehrerbildung heute eine wichtige Rolle zuerkannt wird, ist zu einem wesentlichen Teil den Forschungsarbeiten und praxisbezogenen Beiträgen von Fritz Oser und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu verdanken.

Zusammen mit Jürgen Oelkers hat Fritz Oser als einer der geistigen Väter der Diskussion um Bildungsstandards in der Lehrerbildung schliesslich wesentlich zum gegenwärtigen

tigen Diskurs zur Qualität der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen beigetragen. In einer von den beiden Preisträgern gemeinsam durchgeführten Studie wurde erstmals nach der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz gefragt.

Mit Recht forderst du, lieber Fritz, die Ausrichtung der beruflichen Ausbildung von Lehrpersonen an explizierbaren Zielen und Standards. Auch wenn dir vielleicht nicht alle sofort glauben werden, dass es genau 88 Standards, aufgeteilt in exakt 12 Standardgruppen sind, welche künftige Lehrerinnen und Lehrer trainieren müssen (selbstverständlich angereichert mit dem je dazu gehörenden "negativen Wissen"), und wenn es mit der real existierenden Qualität vermittelter beruflicher Standards in der schweizerischen Lehrerbildung möglicherweise nicht überall gar so prekär sein mag – zieht man international vergleichende Unterrichtsstudien in die Diskussion mit ein –, so hast du uns überzeugt, dass diskutierbare und überprüfbare Standards – und damit eine nicht weiter zu verdrängende, empirisch abgestützte Qualitätsdiskussion – national wie international notwendig sind in Anbetracht der gegenwärtigen an Schule und Lehrerbildung gestellten Herausforderungen.

Die Aebli Näf Stiftung würdigt mit dem Hans Aebli Anerkennungspreis 2004 schliesslich das herausragende publizistische Wirken von *Prof. Dr. Jürgen Oelkers*, insbesondere seine vielfältigen Beiträge zur Stimulation des wissenschaftlichen und vor allem des öffentlichen Diskurses über Bildung sowie zu Struktur- und Wirkungsfragen der schweizerischen und internationalen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Jürgen Oelkers, der zu den führenden Fachvertretern der Allgemeinen Pädagogik gehört, hat – seit seiner Berufung 1986 an die Universität Bern und 1999 an die Universität Zürich – durch seine zahlreichen Schriften und Vorträge, aber auch durch seine öffentliche Kommunikation an Tagungen sowie durch seine mediale Präsenz massgebend zum Dialog zwischen Politik und öffentlicher Bildung, Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis, Schule und Lehrerbildung, Pädagogik als Wissenschaft und öffentlichem Bewusstsein beigetragen. Geboren 1949, studierte Jürgen Oelkers in Hamburg Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte. Bereits 1979 wurde er Professor an der Hochschule Lüneburg, der er von 1983 bis 1985 auch als Rektor vorstand. Jürgen Oelkers war und ist nicht nur Mitglied von wissenschaftlichen Gremien sowie Expertengruppen zur Reform der Lehrerausbildung. Seit seiner Wahl an die hiesige Universität ist er auch gewähltes Mitglied des Bildungsrats des Kantons Zürich.

Mit seiner souveränen Eloquenz und durch seine bildungsgeschichtlich wie begriffsanalytisch anregenden und richtungsweisenden Reflexionen über ein breites Spektrum von disziplinären, alltags- und politikbezogenen Themen allgemeiner und fachlicher Bildung hat Jürgen Oelkers der Diskussion um die Bildungsqualität von Schule und Lehrerbildung in der Schweiz und im gesamten deutschsprachigen Raum Impulse gegeben und zu nachhaltiger Resonanz verholfen. Nicht zuletzt in der erwähnten Zusammenarbeit mit Prof. Oser hat er unser Bewusstsein für die Sicherung und Verbesserung

der Qualität der Lehrerbildung gefördert und zu einer breiten Diskussion über deren bildungsbedeutsame Standards beigetragen.

Zum "Phänomen Jürgen Oelkers", wir wissen es alle und haben längst aufgegeben, es zu leugnen, gehört, dass er schneller zu schreiben scheint, als wir alle lesen können. Hand aufs Herz: Wer unter Ihnen als pädagogische Berufsleser kann sich rühmen, die 84 (!) ausformulierten, auf der Homepage seines Lehrstuhls zum Download bereitgestellten Vorträge der letzten zweieinhalb Jahre studiert zu haben (84, das war vorletzte Woche, heute sind es vermutlich schon 86 ...) ... und dies neben der Lektüre der von ihm während desselben Zeitraums verfassten weiteren Publikationen. Nicht wenige dieser Vorträge haben Lehrerbildungsthemen zum Inhalt.

Was Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, aber längst nicht nur Sie, sondern genauso Studierende wie Mitarbeiterinnen und Kollegen an Jürgen Oelkers bewundern (und bisweilen auch beneiden mögen), ist seine herausragende Fähigkeit, einfache Zusammenhänge in erschlagend eloquente Komplexität umzuformen und komplizierteste Zusammenhänge in bestechender Einfachheit und Eleganz auszudrücken; und dies in fast jedem Falle eingeleitet von wenigstens einem überraschenden Zitat aus einer Quelle des 18. oder 19. Jahrhunderts, einem nicht ohne Weiteres zugänglichen Verwaltungsdokument oder einem Bild aus einem entlegenen Kontext (wo wir uns jeweils fragen, wo er das nun wieder her hat?), dessen Dechiffrierung zumindest die Einleitung gewidmet ist, bevor dann die drei Thesen kommen, die zur Pointe führen.

Jürgen Oelkers hat, seit er den Schritt von Norddeutschland in die von ihrem diskursiven Temperament her weit bedächtiger Schweiz gewagt hat – für uns ein Glücksfall, für ihn hoffentlich bisher nie bereut – den öffentlichen Diskurs über Bildung und insbesondere Lehrerbildung angeregt und befruchtet und durch seine Reden und Publikationen bereichert.

Lieber Jürgen Oelkers, wir wünschen dir – und erst recht uns –, dass du die schweizerische wie die internationale Diskussion auch weiterhin auf lebendige Weise begleitest, dass du uns mit deiner Hochgeschwindigkeits-Produktion an Betrachtungen, Analysen und Reflexionen auch fortan ausser Atem kommen lässt und in Wort und Schrift auch künftig zur geistigen Fitness deiner Leserinnen und Leser beiträgst.

Nun ist es aber Zeit, unseren Preisträgern das Wort zu erteilen. Sie alle haben der Lehrerbildung mit wesentlichen Beiträgen Impulse gegeben, Impulse, die nicht zuletzt dazu geführt haben, dass die schweizerische Lehrerbildung – immerhin sie – ihren europäischen Nachbarn ein gutes Stück näher gerückt ist. So ist es denn ungefähr seit dem Jahr 2000 doch noch Gewissheit geworden, dass die deutschschweizerische Lehrerbildung durch die Gründung von Pädagogischen Hochschulen und damit durch ihre lange hinaus geschobene Abkehr von der seminaristischen Lehrerbildung Europa beizutreten im Begriffe ist – wenigstens dem Lehrerbildungseuropa – und das heisst ja wohl vor

allem Deutschland. Lassen Sie mich ein Bild benutzen: Wie Sie alle wissen, fliessen die kleinen und grösseren Flüsse des schweizerischen Mittellandes (Aare, Reuss, Thur und Limmat) in den grossen Rhein, und mit ihm durch deutsche Bundesländer, wo sie – durch die Zufuhr von geschmacklich hervorragendem Alpenquellwasser – die bundesrepublikanische Landschaft mit schweizerischen Mineralien und Spurenelementen befruchten. Desgleichen fliessen seit Kurzem auch die einzelnen (kantonalen) Lehrerbildungsflüsse und -flüsschen in den grossen Strom der europäischen Lehrerbildung. Nun hoffen wir natürlich, dass unsere Kulturen der Lehrerbildung ebenfalls ihre Spuren hinterlassen werden. So wie der grosse Rhein unsere Alpenmineralien ja nicht einfach ungenutzt in die Nordsee entlässt, so hoffen wir, dass auch die europäische Bildungslandschaft etwas von unseren Lehrerbildungsstoffen zurückbehält und in ihre eigenen Nahrungsketten einbaut.

Und diese Frage, ob dem so sein könnte, haben wir auch unseren Preisträgern vorgelegt. Fritz Oser, den ältesten und der Papierform nach "moralischsten" der drei Kollegen, haben wir gebeten, mit einem halbstündigen Referat den initialen Impuls zu geben, auf den Jürgen Oelkers und Heinz Wyss in kurzen Koreferaten replizieren, ihm widersprechen, ihn ergänzen oder ins rechte Licht rücken mögen.

Lieber Fritz, lieber Jürgen, lieber Heinz, darf ich euch der Reihe nach bitten, das Wort zu ergreifen.

Autor

Kurt Reusser, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, reusser@paed.unizh.ch

Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und Lehrer bildet. Einige Vergleichselemente Deutschland – Schweiz

Preisrede von Fritz Oser

Im Namen von Herrn Oelkers und von Herrn Wyss möchte ich danken für diese Anerkennung. Sie ehrt uns um so mehr, als Hans Aebli ein Wegweiser für beides, für Forschung und Praxis war, ein Wegweiser, der selber ins Dorf gegangen ist, und wir als Suchende geehrt werden, nicht als Findende. Und hinter jedem von uns stehen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Ihnen ebenfalls Dank.

1. Zwei Welten

Wenn eine Lehrperson den Unterricht für morgen vorbereitet, muss sie sich fragen, welche Situationen sie herstellt, damit die Kinder handeln und lernen können; sie muss sich fragen, wie sie bei ihnen Selbstwirksamkeit erzeugt, wie sie positive Erwartungen pflegt, Fehlerkultur ermöglicht und an der Lernbiographie jeden Kindes teilnimmt. Und wenn sie sieben Stunden am Tag unterrichtet, so tut sie dies sieben Mal je neu. Sie wählt sieben Mal eine Choreographie des Lernens, sie wählt sieben Mal Inhalte und Methoden und Grundformen des inneren Handelns aus. Das nennt man Praxis. Kann diese Person auch noch an Forschung denken? Tut eine deutsche Lehrerin in dieser Hinsicht etwas anderes als ein Schweizer Lehrer?

Auf der anderen Seite Forschende, die die Abläufe im Unterricht systematisch analysieren, Leistungen übergreifend vergleichen, selbstregulierendes Lernen überprüfen, Lerngewinn feststellen, die Motivationsstruktur verändern und erheben, die Ausbildungserfolge nachzeichnen, Kooperation zwischen Schule und Universität überprüfen. Sie erzeugen das, was in den Ausbildungsstätten und Schulen auf der Mikro- und der Makrostruktur abläuft als ihr Untersuchungsfeld. Das nennt man Forschung. Sie ist für die Ausbildung zum Lehrberuf einschlägig, weil sie reflexiv ist. Kann sie auch noch Praxis sein? Ist sie anders in Deutschland als in der Schweiz?

Praxis und Forschung, wenn wir diese beiden "Hände", die eine gebunden im täglich Notwendigen, die andere frei im Neuschaffen, näher betrachten, kommen wir gleich in Schwierigkeiten, denn die Trennung ist nicht so eindeutig. Auch wenn beide Respekt vor der Komplexität haben, stehen sie sich manchmal feindlich gegenüber. Den Praktikern ist die Forschung suspekt; für die Forschung ist die Praxis verwirlich, nicht kontrollierbar, ein 'emergency room'. Aber kann man sagen, dass da eine Trennung von Theorie und Praxis vorliegt? Hinter dem, was das erste Bild der vorbereitenden Lehrperson abgibt, steht eine Theorie: die der Wirksamkeit von Unterricht über Handeln.

Und hinter dem zweiten Bild steht eine Praxis: nämlich diejenige der schulischen Prozesse, die allemal trotz Komplexität zu erfassen sein wird. Damit ist aber das Verhältnis der Praktiker zur Forschung und der Forscher zur Praxis noch keineswegs geklärt, sie haben weitere Probleme miteinander, dies

- a) weil die Praktiker die Forschung nicht zum handlungsleitenden Moment ihrer Praxis machen,
- b) weil die Forscher nicht die Praxis der Praktiker untersuchen und sie so mit ihren Ergebnissen nicht erreichen, also zu wenig wirksame Veränderung der Schule bewirken.

Es ist also die Frage zu stellen, ob die Forschung ohne die Praxis nicht vollständig austrocknet, und ob andererseits die Forschung nicht in grossem Ausmass die Praxis bestimmt. Es gibt auch hier zwei Antworten: In letzter Zeit ist im Bereich der Forschung der Lehrerbildung in Deutschland und der Schweiz ein signifikanter Aufbruch festzustellen. Man könnte von einem 'turn around' auf dem Gebiet sprechen, der durch Grossprojekte wie TIMSS, DESI, IGLU, PIRLS, PISA, PITA, QuabS, Qua SUM, SALVE, SCHOLASTIK, IEA CIVIC Ed., WALZER, VERA u.a. ausgelöst worden ist. Diesen Studien gemeinsam sind das hohe methodologische Niveau und die hohe bildungspolitische Relevanz. Helmke (2003) hat die wesentlichen Projekte für beide Länder, die Schweiz und Deutschland aufgeführt. Andererseits wissen wir von keiner signifikanten grossflächigen Verbesserung der Praxis durch die Forschung, was einen skeptisch stimmt.

2. Negative Bilder der Fronten

Es gibt Beispiele, die diesen Zustand veranschaulichen:

1. Beispiel: Ein Berufsschulleiter, der sich auf unsere Anfrage hin weigert, an einem Projekt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität mitzuarbeiten, dies weil die Universität zu fern der Praxis sei.
2. Beispiel: Ein Kollege, der für die Wahl eines Leiters der Lehrerbildung keinen Professor möchte, weil dieser Beruf das nicht erfordere.
3. Beispiel: Der Nationalfonds, der für jedes Projekt der Abteilung 4 eine Umsetzung der Forschung in die Praxis verlangt. Diese Umsetzungseuphorie ist manchmal fast erniedrigend, wird damit doch gesagt, dass die Forschung quasi, wenn man sie nicht umsetzt, auf dem Verkaufsgestell liegen bleibe.
4. Beispiel: Kommt dazu die moralisierende Klage, dass die Universitätsprofessoren ihre Forschung zu wenig umsetzen würden, was obiges Denkmuster dahin gehend ergänzt, dass eine Schuld für ein Versagen jemandem angehängt wird, der dafür gar nicht verantwortlich sein kann. Verantwortlich kann nur sein, wer Zuständigkeit praktiziert

(vgl. Heid, 1991); aber genau dieses kann hier nicht der Fall sein, weil diejenigen, die die Praxis gestalten, das Forschungswissen benötigen; nicht umgekehrt. Die Praxis muss die Forschung suchen, die Forschung aber kann sich nicht der Praxis unterwerfen.

Diese Beispiele zeigen auf je unterschiedliche Weise, dass die von Tenorth (2002) vorgeschlagene Berufswissenschaft, die die Logik einer Praxis und die Emergenz eines Berufes systematisch zu beschreiben und zu analysieren vermag, die in der Vielfalt differenter Praxen einheitliche Aspekte pädagogischer Formen zeigen und paradoxe Probleme wie distanziertes Engagement lösen sollte, noch keineswegs eine Existenz bei denen, die unterrichten, oder bei denen, die Unterrichtende ausbilden, gefunden hat. Dass jeder Teil einer Ausbildung zu diesem Berufe hin zu einer sinnvollen Forschungsfrage gemacht werden kann, oder dass zu jedem Teil einer Ausbildung sinnvolle Forschungsergebnisse beigezogen werden können, ist immer wieder gefordert, aber diese Forderung in keiner Ausbildungssituation, soweit sie die Lehrerbildung betrifft, je verwirklicht worden. Das wäre innovativ, wenn eine Lehrerbildung eben zwei Hände hätte.

Das verweist nochmals von einer anderen Seite her auf die zwei Fronten des Kampfes. Es sind folgende Aussagen im Umlauf:

- a) Lehrerbildungsforschung ist ein unnötiges Geschäft.
- b) Lehrerbildungsforschung ist triviale Unterhaltung.
- c) Die Pädagogische Psychologie ist auf die Lehrerbildung nicht anwendbar.

Und was ist von der anderen Seite zu erwarten? Es gibt auch da Fronten:

- a) Lehrerbildungsforschung berücksichtigt nicht die Themen der Schule.
- b) Forschung wird dazu verwendet, zu zeigen, wie schlecht doch unsere Schulen sind (was wir immer schon gewusst haben).
- c) Forschung ist nicht bereit, die Sprache so zu wählen, dass man versteht, wovon gesprochen wird.

Die Klagen sind bedenkenswert. – Lassen sie sich dazu verwenden, in den Köpfen der Auszubildner zum Lehrerberuf einen "conceptual change" einzuleiten? Können solche Deutungsmuster verändert werden?

3. Funktionen der Forschung

Die Frage, welche Funktion die Forschung innerhalb der Lehrerbildung hat, ist nicht unberechtigt, denn davon hängt ihre Rolle im Geschäft der professionellen Erkenntnisfindung ab. Folgende Funktionen sind offensichtlich:

- a) eine *pluteische* Funktion, in der sie eine Schutzwand gegen unrealistische oder gar mythische Hoffnungen über Lernen bildet (Fortschritte sind, wenn man sie misst, oft so viel kleiner als vorausgehend angenommen; Schulprogramme haben fast keine Wirkung, wenn man sie überprüft);

- b) eine *korrektive* Funktion, in der Alternativen zu Handlungen durch paradoxe Verknüpfungen deutlich zugelassen oder abgewiesen werden;
- c) eine *advokatorische* Funktion, in der etwas gefordert wird, was noch nicht einsichtig ist, aber verlangt werden muss, weil Wirklichkeitszusammenhänge darauf verweisen;
- d) eine *hortatorische* Funktion, in der zum Handeln ermahnt und angefeuert wird;
- e) schliesslich eine *evaluative* Funktion, sofern Qualität vorausgehend definiert worden ist und Prozesse von dieser Definition begleitet werden.

Diese fünf Funktionen beziehen sich je auf Erkenntnis von Veränderungen von Kompetenzen, die spezifisch für den Lehrberuf sind und die wir als professionelle Handlungen bezeichnen. Die Richtung des Blickes ist dabei zweigeteilt, einmal auf die Person gerichtet, die das Lehr-Lernfeld als Professionelle stimuliert; dann aber auch auf die Lernenden, auf ihre kognitiven und emotionalen Leistungen, welche diese Stimulationen bei ihnen auslösen. Und schliesslich sind, quergeschoben, zwei Weisen des Umgangs mit Forschung zu sehen:

- a) der Gebrauch des durch Forschung hervorgebrachten Wissens und
- b) die Herstellung solchen Forschungswissens durch die Auszubildenden an Lehrereinstellungen und durch deren Novizen.

Die strukturellen Bedingungen für beides, den Gebrauch und die Herstellung von wissenschaftlichem Wissen an den schweizerischen PHs und an den deutschen Ausbildungsstätten, sind aber keineswegs zufriedenstellend. Shavelson & Towne (2002) sprechen denn auch von einer fehlenden "culture of scientific research", die für die Entwicklung des Lehrerberufs, aber auch für den Bereich Erziehung in Familie und Erwachsenenbildung eine spezifische eigenständige Form haben müsste. Diese darf nicht einfach nur Umsetzung sein. Auch der Glaube, dass man Forschungswissen in die Hand nehmen und damit eine Situation, einen Zustand, eine Verhaltenskette etc. unmittelbar verändern könne, ist verfehlt. Die Dinge nehmen einen anderen, viel konstruktivistischeren Verlauf.

4. "Imperative wissenschaftliche Lehrerbildungsforschungs-Kultur" – ein Schlüssel ohne Schloss?

Die soeben angesprochene "culture of scientific research" ist nur präliminatorisch. Man muss zusätzlich eine neue Vorstellung dahin gehend entwickeln, wie Forschung das Handeln begleiten und praxeologisch durchdringen kann. Ein solches Denkmodell ist multidimensional und hat mindestens drei Seiten: a) eine inhaltliche, b) eine personelle und c) eine strukturelle. Wir möchten das Modell, das es noch nicht gibt, "Imperative wissenschaftliche Lehrerbildungsforschungs-Kultur" nennen. Es verbietet vorerst etwas, nämlich Normen aufzustellen, die Veränderungen ohne Forschungskontrolle bei zuvor entworfenen Modellen bewirken sollen. Das klassische Beispiel mag der neueste Ruf nach konsekutiver Lehrerbildung sein (Künzel 2001, S. 539–548). Ihre Bastion besteht in der Aussage, dass "die fachwissenschaftliche Ausbildung ... grundsätzlich

ohne expliziten Bezug zum Berufsziel des Lehrers oder der Lehrerin im Rahmen eines Bachelor-Programms von drei- bis dreieinhalbjähriger Dauer erfolgen"(S. 543) sollte. In einem anschliessenden Masterlehrgang könne man besser Forschung vornehmen und sich allein auf die Ausbildung zum Beruf konzentrieren; ebenfalls könne man an der Universität dann auch etwas anderes studieren und flexible Abgänge und Querverbindungen zulassen. – Abgesehen davon, dass hier präzise das zementiert wird, was man nicht will, nämlich, dass Wissenschaft (zumindest bezüglich der Fächer) vor der praktischen Ausbildung käme, wird auf diese Weise den Universitäten eine Last abgenommen. Sie müssten sich nicht mehr um die leidige Lehrerbildung kümmern, sondern könnten einerseits nur finanziell von ihr profitieren, und sie müssten andererseits nicht darum bemüht sein, die Lehrerbildung auf eine neue forschungsorientierte Basis zu stellen. Als Gegenargument dazu zeigen Erhebungen zur Berufsmotivation, dass junge Menschen, die den Lehrberuf ergreifen wollen, von allem Anfang an überdurchschnittlich für diesen Beruf, und nicht für etwas anderes, wie etwa ein abgehobenes Fachstudium, motiviert sind (Brühwiler 2001, S. 386).

Aber dies ist nur ein Beispiel, das zeigt, wie organisatorische Festlegungen an jedem Teil und in jedem Jahr der Ausbildung anders zum Durchbruch kommen.

5. Ein Hierarchie des Forschungslebens in der Lehrerbildung

Wie aber soll nun diese Forschungskultur aussehen? Welche Themenbereiche soll sie beinhalten, ohne dass diese, wenn sie genannt werden, zugleich wieder als "angewandte Forschung" klassiert und damit abgewertet werden? Kann durch Formulierung des entsprechenden Forschungshintergrundes gewährleistet werden, dass Unverbindlichkeit überwunden wird?

Heinz Wyss hat in der Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" (2003, S. 288–291) eine gute Zusammenfassung einer Tagung zu Möglichkeiten des Einbezugs der Forschung an Pädagogischen Hochschulen und des Einbezugs der Studierenden darin gegeben. Sie endet mit der Feststellung, dass man sich "über das unterschiedliche Verständnis von Wissenschaftlichkeit und Forschung im Kontext der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen" (ebd., S. 291) erst klar werden müsse. Er hat damit wesentlich auch auf die forschungstechnischen Voraussetzungen der Dozierenden bei einem äusserst offenen Verständnis von Methode, die sich immer den Fragestellungen anzupassen habe (s. auch Feuer et al., 2001), angesprochen. Wenn wir also von Forschung in der Lehrerbildung und von deren angenommenen Wirkungen auf das Lernen der Lehrpersonen sprechen, so sind – auf der Basis seiner Ausführungen – folgende Hierarchisierungen als genauer zu beschreibende Formen (vgl. Abb. 1) möglich.

Man kann der Meinung sein, dass auf einer Ebene 0 überhaupt keine Forschung gesucht wird. Hier ist die Vorstellung vorherrschend, dass Lehrerbildung immer und zuerst Enkulturation in Schultraditionen ist. – Auf einer Ebene 1 wird Forschung arbiträr zu Zwecken der Legitimation von einzelnen Handlungen im schulischen Raum eingesetzt.

Fachleute verwenden theoretisch-empirische Elemente einer Handlungsform, um sich selbst ein Ausmass an Sicherheit bei der Begründung ihres Vorgehens zu geben, oder aber um sich nach aussen zu legitimieren. Hier herrscht immer noch das "so macht man das" vor. – Auf der Ebene 2 geschieht etwas völlig Neues: Zu den jeweiligen abgrenzbaren und beobachtbaren Handlungsformen (z.B. Standards) des Unterrichts werden systematisch Theorien und Befunde von Untersuchungen (z.B. im Novizen-Expertenbereich) gesammelt und in die Diskussion möglicher Optimierungen eingebracht.

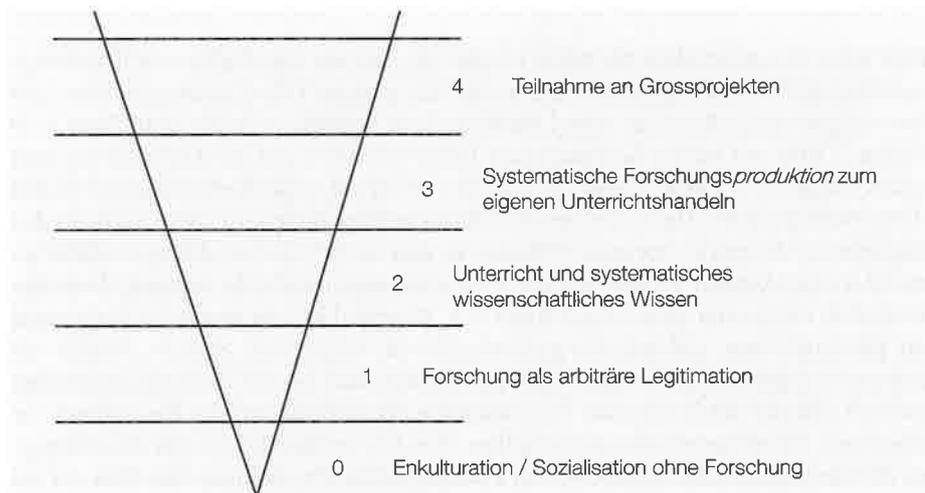


Abbildung 1: Ebenen der Forschungsintensität und der Forschungstiefe

Man versteht jetzt das eigene Handeln von den wissenschaftlichen Ergebnissen in einem ähnlichen Bereich her. Forschendes Lernen kann hier angesiedelt werden. Die 20 Szenarien aus dem Alltag (1988) von Steiner entsprechen prototypisch diesem Ansatz, der von jeder ausbildenden Person in eigener Regie weitergeführt werden kann. – Auf einer Ebene 3 stellen sich Lernende und Studierende systematisch Forschungsfragen zu ihrem eigenen Handeln im Unterricht. Diese können die Vermittlung von unterschiedlichen Inhalten (fachdidaktische Ausrichtung) oder die unterschiedliche Vermittlung desselben Inhalts (Choreographien des Unterrichts, vgl. Oser & Baeriswyl, 2001) betreffen. So kann etwas gelernt werden über Messen, über Vergleiche, über Designs, über Skalen und ihre Ausprägungen etc. – Auf einer Ebene 4 schliesslich erfolgt eine Beteiligung an verschiedenen Grossprojekten, die zu so etwas wie der oben genannten Forschungskultur führen. Ausbildende und Auszubildende sind dann immer auch Teilnehmende an einer zu erschliessenden Unterrichts- und Schulwelt. Hier ist das Entscheidende, dass die auszubildenden jungen Lehrpersonen lernen, dass jede ihrer Handlungen stets auf einer Hypothese beruht, die voraussagt, wie ein Problem gelöst

werden kann. Sie lernen einen Augenblick von ihrer Handlung zurückzutreten und diese als etwas zu betrachten, das umkehrbar ist und das umkehrbar gemacht werden kann. Aber auch eigenes Systematisieren ist möglich. – Die Ebenen sind erst noch systematisch in die Lehrerbildungspläne einzufügen.

6. Deutschland – Schweiz: Zwei Gesichter derselben Problematik

Wie sieht nun ein möglicher Vergleich zwischen den beiden Ländern aus? Wir versuchen einige Andeutungen zu machen.

Eine erste Gemeinsamkeit für beide Länder ist, dass sie eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern hervorgebracht haben, die ein grosses Lehr-Lernwissen, also viele forschungsmässige Resultate zum Lehrerberuf zur Verfügung stellen. Rolf Dubs in St. Gallen (1995) mit seinen Schriften zum Lehrerverhalten und zur Unterrichtswissenschaft entspricht Andreas Helmke in Landau (2003) mit seiner hervorragenden Schrift "Unterrichtsqualität". Beide bringen Resultate der Forschung (vor allem auch aus dem anglophonen Raum) in eine neue Ordnung, so dass sie für die Ausbildung fruchtbar gemacht werden können. Es entstand durch sie eine neue literarische Gattung, deren akademischer Grossvater sicher Hans Aebli war. Niemand konnte sämtliche Strömungen der pädagogischen, pädagogisch-psychologischen, kognitiven, Sprach-, Sozial- und Lernpsychologie wie er in einer Weise aufbereiten, dass sie das Unterrichtsgeschehen nicht so sehr auf der Basis einer Praxistradition als vielmehr auf der Basis dieser verschiedenen Forschungstraditionen erhellten. Was hier entstanden ist, war einschlägiger als die klassischen USA-Textbooks zur Pädagogischen Psychologie, wie etwa das von Berliner und Gage (1987), das doch eine gewisse Vorbildwirkung hatte. "Denken, das Ordnen des Tuns", aber vor allem die "Grundformen des Lehrens und Lernens" finden nicht ihresgleichen im angloamerikanischen Raum. Auch viele Arbeiten von Weinert aus den 80er- und 90er-Jahren gehören hierzu.

Aber auch Unterschiede werden deutlich. Theoretische Konzepte zur Ausbildungsreform der Lehrerbildung sind in Deutschland mit hoher Intensität von verschiedensten paritätischen Kommissionen ausgearbeitet worden. "Struktur und Organisation der Lehrerbildung" von Terhart (2004) vermittelt nebst anderen Kommissionsberichten eine gute Übersicht über die Situation und die Probleme der Lehrerbildung in Deutschland. Vorgeschlagen werden da etwa universitäre Zentren für Lehrerbildung, stärkere Modularisierung und Standardisierung der Ausbildung und der Forschung, eine bessere Verbindung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung etc. In der Schweiz sind solche Berichte eher historisch ausgelegt. Criblez und Oelkers (2001) haben hier entscheidende Arbeit geleistet, zeigen sie doch auf, dass die Entstehung der Lehrerbildung aus den seminaristischen Traditionen sehr viel Verständnis für die gegenwärtige Baustellensituation der Lehrerbildung in der Schweiz generiert. Nicht aber Arbeit in Kommissionen ist hier im Aufbruch, sondern bloss der Aufbruch des Aufbruchs, das was nicht mehr aufzuhalten ist, die Akademisierung der Lehrerbildung in den Pädagogischen Hochschulen.

Was sind andere Unterschiede in der näheren Vergangenheit der Ausbildung der Lehrpersonen in diesen zwei Traditionen? Wir können auch hier nur einige Andeutungen machen, die nochmals überprüft und empirisch erhärtet werden müssten. Zuerst drei sehr allgemeine Vorgegebenheiten:

1. In seinem autobiographischen Buch "Erinnerungen für morgen" schreibt Wagen-schein (1983, S. 116 f.): "Am liebsten fuhr ich ja in den siebziger Jahren in die Schweiz, zu diesen lockeren Gruppen junger Lehrer, die sich als Freie Pädagogische Arbeitskreise oder ähnlich bezeichneten. Selbständige Köpfe (und solche die es werden wollten), denen das Offizielle nicht genügte; sie holen sich zu Wochenendtagungen Leute, die ihnen einleuchteten. Waldorflehrer fehlten selten. – Bei uns habe ich Vergleichbares nicht angetroffen. Lehrer sehen dort anders aus. Die Bärte sind echter, die Blicke offener; die Sprache kerniger, und gerade in den Abweichungen erscheint sie deutscher als unser Deutsch." Man mag über diese Passage lächeln, und man mag mitunter selbst die Plausibilität der Aussagen in Zweifel ziehen; es wird aber auf eine Tradition hingewiesen, die substantiell different ist und wenig Beachtung gefunden hat. Schweizer Lehramtskandidatinnen und -kandidaten werden – und dasselbe gilt auch für die neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen – sehr viel individueller betreut und ausgebildet als ihre deutschen Kollegen und Kolleginnen. Die Massenuniversität mit über 10 000 Lehrerstudierenden wie etwa Münster sie kennt, gibt es hier nicht. In Fribourg treten jedes Jahr etwa 40 bis 60 neue Studierende in das Lehramt der Sekundarstufe 1 ein. Das kommt denn auch in der Evaluationsstudie von Oser und Oelkers sehr gut zum Vorschein, wo ein gutes Sozialklima über allen anderen Werten zu stehen kommt, Leistung und Kompetenzaufbau daneben sekundär werden. Auch im Beruf waren Schweizer Lehrpersonen bis in die 90er-Jahre viel weniger bürokratisiert, was sich schon daran zeigte, dass sie über lange Jahre eine sehr zielstrebige und solide Schulhauskultur hatten, ohne dass es wirkliche Schulleiter gab; die wurden mancherorts erst in den 90er Jahren, oft zu Kontrollzwecken des Staates, eingeführt. Mit zunehmender Verwaltungskontrolle senkt sich das primäre Berufsinteresse, so dass Eigenständigkeit und Eigensinnigkeit zugunsten so genannter Schulhausprofile abfällt. Der schweizerische Individualismus wird deshalb von staatlichen Instanzen nicht gerne gesehen, und man kämpft heute in Schrift und Wort für mehr Kooperation, Koordination, Kontrolle und Gemeinsames.
2. In den Köpfen der Verantwortlichen der deutschschweizerischen Lehrerbildungsanstalten herrscht nach wie vor die Vorstellung, dass einphasige Lehrerbildungsmodelle wirkungsvoller als zweiphasige seien. Das wird mit einem Zusammengehen von fachlichen und fachdidaktischen, von erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildungsanteilen, die je stets aufeinander bezogen werden, begründet. In deutschen Ausbildungsmodellen herrscht die Meinung vor, dass eine an eine fachliche Ausbildung anschliessende Ausbildung in einem Studienseminar mit Referendariat diese Befähigung besser leisten könne. Diese beiden getrennten Teile stehen oft beziehungslos nebeneinander, wobei Dozierende der Studienseminare oft über die Ar-

beit an der Universität lästern. – Es gibt bis jetzt keine empirische Überprüfung der grösseren Wirksamkeit des einen oder anderen Modells. Terhart (2003) spricht denn auch von Plausibilitäten, die solche Modelle haben, aber auch davon, dass es grosse evaluatorische Anstrengungen braucht, um überhaupt auf der Ebene von Standards und professionellem Wissen die Wirksamkeiten der 1. und 2. Phase längsschnittlich zu überprüfen.

3. Ein weiterer unübersehbarer Unterschied zwischen schweizerischen und verschiedenen deutschen Modellen der Lehrerbildung liegt in der Funktion und im Stellenwert der Fachdidaktik. In der Schweiz wird die Fachdidaktik von Expertenlehrpersonen der jeweiligen Stufe und des jeweiligen Faches erteilt. Diese werden von der Schule für diese Aufgabe teilweise freigestellt. Der Vorteil liegt in einer sehr effizienten Unterrichtslehre, die praktisch abgestützt ist. Der Nachteil liegt hier darin, dass es wenig fachdidaktische Forschung gibt und durch die vorgegebene Struktur auch keine geben kann. In Deutschland sind die Fachdidaktiker Universitätsprofessoren, die sehr wohl Forschung betreiben oder betreiben können. Der Nachteil liegt darin, dass ihre Identität nicht erziehungswissenschaftlich ausgerichtet ist. Ihre fachdidaktische Kompetenz richtet sich eher auf Aspekte des Faches und nicht so sehr auf Aspekte des Aufbaus fachlich kohärenten Unterrichts. Die schulische Relevanz der Fachdidaktik wird hier oft beklagt.

Nun gibt es in beiden Ländern auch Grossstudien, die nur im Verbund mit anderen Instituten durchgeführt werden können. Ich nenne solche, bei denen der Einbezug der Lehrpersonen gelungen ist.

Eine Studie mit dem Titel "Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz" läuft zur Zeit unter den Professoren Baumert, Blum und Neubrand (2004). Fachverständnis, Modellierungsfähigkeit von unterrichtlichen Abläufen, Motivationsmerkmale werden in Bezug auf die Zielstruktur des Unterrichts erhoben und mit der Phasenbildung im Unterricht durch Aufgaben bestimmt. Ebenfalls wird das Unterrichtsmaterial von verschiedenen Gesichtspunkten aus (Lehrer- und Schülersicht, Lehrbuchautorsicht, curriculare Sicht) untersucht. Filmszenarien sollen verwendet werden, die die Lehrpersonen unterschiedlich einsetzen und hypothetisch beurteilen sollen. Wir erwarten von dieser Studie ein hohes Mass an Aufklärung über jene Vorstellungen, die das Lehrerhandeln einerseits auf subtile Art leiten und andererseits auf eine Erwartung nicht transparenter Wirksamkeit hin befragen. – Eine ähnliche und doch anders akzentuierte Studie führen Oser & Renold mit Mitarbeitern zur Zeit durch. Hier geht es darum, Kompetenzprofile von Lehrpersonen aus der Praxis zu erfassen, sie in einzelnen Szenarien zu filmen und sie so zu verarbeiten, dass mit ihrer Hilfe ein diagnostisches Instrument für die Qualität der Lehrerkompetenzen entstehen kann. – Trotz der Unterschiedlichkeit dieser beiden Projekte kann man sich vorstellen, dass die Resultate miteinander verglichen werden können.

Eine andere Studie, bei der in beiden Ländern, Deutschland (Gruppe um Czerwenka, 2003) und der Schweiz (Gruppe um Niggli), der Frage nachgegangen wird, "was an Wissen über Unterricht nach Abschluss der universitären Lehrerbildung erwartbar ist" (Nölle, 2001, S. 48), gibt sich ebenfalls sehr komplex. Als Resultat zeigt sich, dass das Schweizer Modell mit hoher Anschlussfähigkeit disziplinärer und professioneller Wissensformen eher handlungsrelevante bzw. professionelle Aspekte aufweist als das deutsche System.

Genannt sei aber auch das um Reusser und seine Kollegen entwickelte Projekt zur Festlegung kulturspezifischer Unterrichtsskripts, an dem verschiedene internationale Forschungsteams teilgenommen haben (Lipowsky et al., 2003). Hierzu gehört auch die Vernetzung mit dem Projekt um die Gruppe von Prenzel, der im Schneeballsystem mit Hunderten von Physiklehrpersonen Instruktionsveränderungen inszeniert. Es geht darum, gravierende Leistungsunterschiede zwischen Ländern in der Unterrichts- und Lernkultur dieser Länder festzumachen. Uns interessieren insbesondere die Arbeiten, die solche Leistungsunterschiede zwischen deutschen und schweizerischen Kindern erklären könnten.

Immerhin scheint es Anzeichen zu geben, dass problemlösender Unterricht und weniger Klassenunterricht eher in der Schweiz zu finden sind; entwickelnder Unterricht eher in Deutschland. Unterschiedlich sind auch die Kontrolle und die Vorstellung zum Prozess des Lernens, wie er bei Kindern vor sich geht (vgl. Prenzel & Reusser, 2003). In der Schweiz hat die Kontrolle eher die Funktion des Lernens, in Deutschland des summativen Schlusses.

Ein letzter Vergleich, für den es keine Daten gibt, sei vorgestellt: Deutsche Lehrpersonen, so habe ich es in vielen Schulbesuchen erfahren, haben eklatant mehr Freude an Schwierigkeiten; sie akzeptieren leichter den 'emergency room' Klasse als dies Schweizer Lehrer und Lehrerinnen tun. Deutsche Lehrpersonen lieben es, wenn Probleme auftauchen. Die schweizerischen dagegen glauben und erwarten eher einen "linearen" Unterricht; sie sind erschüttert, wenn es nicht so geht, wie sie es erwarten. Ihre Berufsidentität ist weniger robust als die der deutschen Kollegen und Kolleginnen. Dafür reden deutsche Lehrpersonen in Darbietungssituationen länger als schweizerische.

7. Zusammenfassung

Eine Forschungskultur, wie wir sie hier vorschlagen, bedeutet für beide Länder etwas anderes, aber für beide einen 'conceptual change' dahin gehend, dass

- keine Ausbildung mehr ohne Forschung in einer der hierarchischen Ebenen der Ausbildung 1 stattfindet,
- die Forschung immer im Feld geschieht, das zugleich das Wirkungsfeld der Ausbildung oder der Lehrperson ist (eine Umsetzung also nicht notwendig ist),
- internationale Kooperationen in Grossprojekten stattfinden, Lehrpersonen aber an

- den Ausbildungsstätten systematisch mit einbezogen werden und dafür ein Zeitgefäß zur Verfügung steht bzw. die Lehrpersonen dafür freigestellt werden,
- die Forschungsinstitute an den PHs nicht getrennt werden von den Ausbildungsaufgaben, sondern diese zur Forschung anleiten, also an den PHs keine Lehre ohne Forschung möglich ist,
 - statt dem forschenden Lernen sollte das forschende Durchdringen der schulischen Wirklichkeit (höhere hierarchische Forschungsebene) statthaben, was immer schon Lernen und nicht ein Besonderes ist.

Von Deutschland übernehmen wir die Einbindung in die wissenschaftliche Ausbildung generell, von der Schweiz die Nähe zu den Menschen, die kulturelle Unmittelbarkeit. Bezüglich der Forschung aber gilt, was Achtenhagen (2002) von der Innovation im Lernen durch Forschung sagt: In Deutschland hat man einen Weg aus den Verkrustungen der staatlichen Kontrolle gefunden (vielleicht), und viele Projekte spriessen aus dieser Befreiung heraus. Der deutsche Stifterverband stellt erstmals Geld für die Überprüfung solcher Modelle zur Verfügung. Wir in der Schweiz haben keinen Stifterverband, aber – wie gesagt – eine Baustelle für PHs. Und wir sind so beschäftigt, dass wir Gefahr laufen, in umgekehrter Richtung zu gehen: Auf einer Baustelle können auch alte Gebäude reproduziert und die Forschung wiederum vergessen oder an den Rand gestellt werden. In meiner Sichtweise kann nur die erwähnte Forschungskultur den Wagen herumreissen. Wir müssen wegkommen von der Frage, wie man es macht, zur Frage, warum die Wirkungen, die wir auslösen, in der Weise sind, wie wir sie wollen oder nicht wollen. Genau so, wie wir die Erreichung von Standards modularisieren, sollen wir Forschungsfragen an das, was wir tun, modellieren lernen und dafür modulare Zeit erhalten. Wenn wir z.B. herausfinden, dass Lehrpersonen dann viel länger an einer Schule bleiben, wenn dort eine positive Lernkultur herrscht (Johnson & Birkeland, 2003), dann gelten diese Befunde vermutlich auch für die noch zu schaffende Forschungskultur. Der Fokus auf das neue Wissen, die Gelegenheit, durch Forschung den Beruf zu lernen, und die Kohärenz zwischen Forschung und dem, was wir täglich tun, führten zu einer neuen professionellen Epistemologie: Wir haben plötzlich ganz andere Augen und unsere Zeit wird uns auf ganz andere Weise zu kurz.

Alles in allem muss vielleicht – um das Eingangsbild zu verwenden – die Praxis gar nicht Forschung sein, und die Forschung gar nicht Praxis. Die bestimmende Urteilskraft und die reflektierenden Urteile müssen sich gar nicht immer ergänzen. Vielmehr sind sie nur fruchtbar, wenn sie einander gegenüberstehen als spannungsreiche Welten, die manchmal einander stören, manchmal miteinander Krieg führen, manchmal aber miteinander verhandeln oder gar einander unterstützen, manchmal beide in einer und derselben Person nicht zur Ruhe kommen. Der Clash zwischen der forschenden und der handelnden Sicht von Unterricht muss noch viel mehr Wunden schlagen, damit er fruchtbar wird und wir wach bleiben.

So sollten wir uns denn wieder einmal auf den Weg machen. Santiago de Compostela – ich beziehe mich auf Hans Aebli – hat viele Gesichter.

Literatur

- Achtenhagen, F.** (2002). *Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung*. Vortrag auf dem 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, München.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M.** (2004). DFG-Antrag im Rahmen des Schwerpunktprogramms: "Die Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fächerübergreifendes Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten (BIQUA)."
- Berliner, D. C. & Gage, N.** (1987). The development of expertise in pedagogy. Paper presented at the meeting of the American Association Colleagues for Teacher Education, New Orleans, LA. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Brühwiler, C.** (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–398). Zürich: Rüegger.
- Criblez, L.** (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Forschungsfeld und Forschungskonzept. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 99–140). Zürich: Rüegger.
- Czerwenka, K. & Nölle, K.** (2003). DFG-Forschungsprojekt "Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung". Abschlussbericht.
- Dubs, R.** (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Feuer, M., Shavelson, R. J. & Towne, L.** (2001). A scientific basis for educational research? Themes and lessons from a workshop. In *Education research planning at the National Research Council. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, Washington.
- Heid, H.** (1991). Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. *Neue Sammlung*, 31 (3), 459–481.
- Helmke, A.** (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen – bewerten – verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Künzel, R.** (2001). Konsekutive Lehrerbildung? Ja, aber konsequent! *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 539–548.
- Lipowsky, F., Thussbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C.** (2003). Professionelles Lehrwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.
- Nölle, K.** (2001). Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge Relevant for Teaching. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–67.
- Oelkers, J.** (2001). Die historische Konstruktion "Lehrerbildung". In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Bildung professioneller Standards* (S. 37–65). Zürich: Rüegger.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J.** (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition, pp. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Oser, F. & Oelkers J.** (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Prenzel, M. & Reusser, K.** (2003). Mathematikunterricht Deutschland/Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (3).
- Shavelson, R. J. & Towne, L.** (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Steiner, G.** (1988). *Lernen. Zwanzig Szenarien aus dem Alltag*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Tenorth, H.-E.** (2002). *Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf – Histographische Notizen über ein notwendig spannungsreiches Verhältnis*. Vortrag zur Eröffnung des Wintersemesters im Institut für Historische Bildungsforschung, Zürich.
- Terhart, E.** (2003). Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.), *Innovation durch Bildung?* (S. 163–180). Opladen: Leske+Budrich.
- Terhart, E.** (in Vorbereitung, 2004). Struktur und Organisation der Lehrerausbildung. In S. Blömeke u.a. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Hannover: Schrödel.
- Wagenschein, M.** (1983). *Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wyss, H.** (2003). Wie beziehen wir die Studierenden in die Forschung mit ein? Zum 8. Forum Lehrer- und Lehrerinnenbildung vom 5. Mai 2003 in Freiburg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), 288–291.

Preisrede von Jürgen Oelkers

Wer mehr als zehn Jahre in der deutschen Lehrerbildung tätig war und 1987 in die Schweiz wechseln konnte, war froh über seinen Entschluss. Ich sage das rückblickend, weil ich keine Ahnung hatte, auf was ich mich einliess, als ich im Sommer 1986 den Ruf an die Universität Bern annahm. Es gab dort eine spezifische Lehrerbildung, aber die war völlig anders als alles, was ich bisher kannte. Es ist sicher kein Zufall, dass viele der Assistierenden und nicht wenige der Studierenden dieser Ausbildung inzwischen in Zürich tätig sind, wobei ich natürlich auch keine Ahnung hatte, was aus Berner Sicht "Zürich" bedeutet und umgekehrt. Das sage ich aus der Erfahrung eines "Bernuntreuen", also einer besonderen Spezies des pädagogischen Flüchtlings.

Die Schweizer Lehrerbildung kannte ich damals nicht, wohl aber die Geschichte der deutschen. Ich habe lernen müssen, wie unterschiedlich die beiden Ausbildungskulturen waren und sind. Gleiche Bezeichnungen besagen nicht dasselbe. Die deutsche Lehrerbildung ist einem Weg gefolgt, der schon Ende des 18. Jahrhunderts postuliert und der im ganzen 19. Jahrhundert wach gehalten wurde, nämlich dem der Integration in die Universität. Wenngleich diese Integration erst in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts wirklich vollzogen wurde, so verrät sie doch eine lange historische Spur, die auf tief sitzende Aspirationen schliessen lässt. Das Beste sei für die Lehrerbildung gut genug, hiess es lange, und das Beste sei eben die Universität.

Aber das war nur die eine Seite der Aspiration. Seit Diesterwegs vernichtender Kritik an den deutschen Universitäten sind die Forderungen nach wissenschaftlicher Lehrerbildung immer auch so verstanden worden, dass die *Universität* sich ändern müsse, wenn sie die Lehrerbildung aufnehmen wolle. Es lohnt sich, auf Diesterwegs Analyse von 1836 im dritten und letzten Teil seiner *Lebensfragen der Civilisation* zurückzukommen, weil damit ein sehr attraktives Argument und ein fataler Irrtum verbunden waren. Friedrich August Wilhelm Diesterweg war seit 1832 Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin und, wie es sich für Seminardirektoren gehörte, einer der einflussreichsten pädagogischen Schriftsteller in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diesterweg hatte Mathematik und Physik studiert und war nicht zuletzt in der Fachdidaktik massgebend.

Er begann seine Kritik der Universitäten mit einer persönlichen Reminiszenz:

"Ich war einst auf Universitäten. Ich habe in den Vorlesungen nicht viel gelernt, nicht viel mehr mitgenommen als ich mit hingebracht. Sie waren danach. Monotoner Vortrag, mechanischer Pedantismus, geistloses Wesen!" (Diesterweg, 1950, Bd. I, S. 193).

Universitäten, folge daraus, seien "veraltete Institute" und bedürften dringend einer Reform (ebd., S. 194). Dafür gäbe es zwei Kriterien, nämlich

1. "echte Wissenschaftlichkeit";
2. "pädagogische Bildung oder Erziehung".

Echte Wissenschaftlichkeit, so Diesterweg, erschöpft sich nicht in Gelehrsamkeit und Vielwissen, sondern besteht in der Selbsttätigkeit des Denkens (ebd., S. 199/200). Sie muss auf der Universität angeregt werden, was Diesterweg zu der Schlussfolgerung führt: "Der akademische Lehrer braucht als solcher kein Forscher, aber er muss Lehrer sein" (ebd., S. 201).

Der Lehrer, im Unterschied zum Forscher, "richtet sein Hauptaugenmerk auf die Gesetze der Entfaltung des jugendlichen Geistes, auf die Art und Weise, wie derselbe erregt und gerichtet werden muss, damit er zur selbständigen, freien Entwicklung gelange" (ebd.).

Die "Gesetze der Entfaltung des jugendlichen Geistes" hatte wenige Jahre zuvor Friedrich Eduard Beneke beschrieben, zu dessen entschiedenen Anhängern Diesterweg zählte. Beneke begründete eine Psychologie als Naturwissenschaft, aus der sich eine empirische Erziehungs- und Unterrichtslehre ableitete, die von Diesterweg als hochgradig geeignet für die Gestaltung der Lehrerbildung angesehen wurde. Was diese Ausrichtung an empirischer Forschung bedeutete, kann man ermessen, wenn man vor Augen hat, wie Herbart die Psychologie Benekes mit dem Satz abkanzelte:

"Mit solchen Lehren kann man in Frankreich und England Beifall erlangen, wie aber der Verfasser es wagen konnte, damit im deutschen Publikum hervorzutreten, ist beinahe nicht zu begreifen" (Herbart, 1904, Band 12, S. 155).

Ausgerechnet Beneke (1836) wurde zum schärfsten Kritiker der Ideen Diesterwegs zur Universitätsreform, und zwar wegen ihrer "pädagogischen" Grundrichtung. Die Universität müsse *erziehen*, meinte Diesterweg, nicht bloss *unterrichten*.

"Eine Universität ist eine pädagogische Anstalt, und alle ihre Massregeln müssen von dem pädagogischen, nicht von dem polizeilichen, juridischen, finanziellen oder anderem Standpunkte aus beurteilt werden. Diese Anforderung ... ist die höchste, umfassendste, und die Förderung der Wissenschaftlichkeit ist nur ein Zweig derselben, nur in dem Masse schätzbar, als sie die allgemeine Aufgabe der Hochschule, Vollendung der Erziehung der künftigen ersten Männer des Staates, einleitet und begünstigt" (Diesterweg, 1950, Bd. I, S. 210).

Die Universität als "pädagogische Anstalt" aber war die Provokation, die verstanden wurde als Anmassung des Lehrerstandes in seinen Hauptvertretern, den Seminardirektoren. In diesem Streit ging es indirekt auch um Lehrerbildung, denn wer die Universität *nicht* als "pädagogische Anstalt" verstanden wissen wollte, musste eine andere Institution für die Ausbildung der Lehrkräfte ins Auge fassen. Aus den lange getrennten

Seminaren für Lehrerinnen und Lehrer wurden schliesslich – ausgehend von Preussen – *Pädagogische Hochschulen*, die dezidiert als "pädagogische Anstalten" verstanden und geführt wurden.

"Pädagogisch" war im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verstehen, als Gegensatz zu "empirisch" und getreu auf der Linie des "deutschen Publikums", das Herbart beschworen hatte. Die wenigen Versuche mit einer universitären Lehrerbildung vor 1933 waren Randerscheinungen, der dominante Typus der Pädagogischen Akademien und später Hochschulen war eine Mischung aus seminaristischer Berufsvorbereitung und akademischem Seminarbetrieb, der wirklicher Forschung keinen Raum liess. Der "Ausgang von der Erziehungswirklichkeit", eine Formel, die Wilhelm Flitner prägte, war pragmatisch und normativ gedacht, nicht empirisch. In diesem Sinne waren die Pädagogischen Hochschulen weit mehr Seminare als sie selbst je zugestanden hätten. Was sie vermittelten, war Handwerk und, wie Flitner (1966, S. 18) sagte, *réflexion engagée*.

Meine erste Begegnung als Student mit dieser Geschichte war die Auflösung der Pädagogischen Hochschulen und die Integration der Lehrerbildung in die Universität. In Hamburg, wo ich das Lehramt für Grund- und Hauptschulen studierte, wurde diese Integration mit dem neuen Hochschulgesetz und der Gründung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft im Jahre 1969 vollzogen (Geissler 1973, S. 230 ff.); politisch gewollt, die Erfüllung eines historischen Ziels, von vielen Beteiligten der alten Lehrerbildung als grosser Fortschritt empfunden, aber ohne Konzept und mit dem Odium des Verdachts, dass nun die Universität "pädagogisiert" werden solle. Dafür hätte man bei Diesterweg wohlfeile Sätze finden können, sogar schon das Schlagwort der "Emanzipation" (Diesterweg, 1950, Band I, S. 236), das tatsächlich wie ein Aufruf zur Pädagogisierung der Universität verstanden wurde.

In Wirklichkeit passierte aber etwas ganz Anderes. Die Universität nutzte den Stellenpool und die Ressourcen der alten Lehrerbildung zu internen Umverlagerungen, die die Lehrerbildung nicht nur nicht beförderten, sondern sie massiv schwächten. Die grosse Hoffnung auch der Hamburger Dozentenschaft, dass nicht nur sie sich auf die Universität zubewegen, sondern im Gegenzug auch die Universität von den Erfahrungen der Lehrerbildung lernen würde, erwies sich als mehr als naiv, nämlich als sträfliche Form von Leichtsinns. Die Lehrerbildung büsste ihren eigenen Ort ein und wurde auf die Universität verteilt, ohne eine wirkliche Gegenleistung zu erhalten. Das auf Diesterweg (1950, Band I, S. 213) zurückgehende Argument, die Hochschullehrer könnten von den Künsten der Schulmeister lernen, war richtig, aber erwies sich als wirkungslos.

Gunnar Thiele hat 1938, also hundert Jahre nach dem Streit zwischen Diesterweg und Beneke, gezeigt, dass die Lehrerbildung in Deutschland zwei historische Wurzeln hat, die unverträglich sind: die der Elementarbildung und die der akademischen Bildung. Das hatte man natürlich nicht vor Augen, als nach 1970 die Lehrerbildung "wissen-

schaftlich" wurde. Dahinter verbirgt sich ein Verwaltungskonstrukt, das als "Bildungsreform" verkauft, aber nie wirklich inhaltlich entwickelt wurde. Per Gesetz oder Erlass wurde die Ausbildungszeit zwischen Disziplinen aufgeteilt, die nie lernen mussten – und auch nicht wollten –, sich auf die Belange der Lehrerbildung einzustellen. Heutige Evaluationen wie etwa die der Lehrerbildung der Universität Frankfurt (Langfeldt, 2004) zeigen, dass mit dieser hochgradig zerteilten Organisationsform kein Gewinn zu erzielen ist. De facto wird die Ausbildung der zweiten Phase überlassen, die erste Phase hat weder ein Konzept noch wirklich eine Leidenschaft für Lehrerbildung.

Was war nun in der Schweiz anders? Als ich am 1. Mai 1987 meine neue Stelle in Bern antrat, hatte ich weder eine historische noch eine empirische Anschauung von dem Phänomen "Lehrerbildung in der Schweiz". Ich weiss, dass Hans Aebli mir bei Beginn meiner Tätigkeit sagte, das werde sich rasch ändern, auch das Schweizer System sei lernbar und in weniger als fünf Jahren würde ich den Hauptvortrag auf der Jahresversammlung des Bernischen Lehrervereins halten. Es ist sicher meine Schuld, dass das nie passiert ist, aber ich lernte schnell die Unterschiede kennen. Nicht nur gab es die Lehrerseminare "noch", nachdem die letzten deutschen 1958 in Bayern geschlossen worden waren; diese Schweizer Seminare waren höchst lebendig und bildeten deutlich eine eigene Ausbildungskultur, die sich sehr von dem unterschied, was ich als "wissenschaftliche Lehrerbildung" aus Deutschland kannte.

Der wichtigste Unterschied ist vielleicht die fehlende Ideologisierung. Die deutsche Ausbildungskultur ist nie nüchtern und pragmatisch gewesen, sie hat immer grosse Ideen gepflegt und pädagogische Helden kreierte. Ich habe lange gebraucht zu verstehen, dass der Pestalozzi meiner Lehrerbildung nichts zu tun hat mit der historischen Figur gleichen Namens aus Zürich, die sich am Ende doch auf das Glatteis des deutschen Idealismus führen liess. Als ich mein Studium begann, im legendären Jahr 1968, war dieses Glatteis immer noch vorhanden, nunmehr vereint mit Varianten von Marxismus und Psychoanalyse, mit denen – was immer sie sonst wert sind – sich eines sicher nicht machen lässt: eine vernünftige Lehrerbildung. Gerade die Integration der Lehrerbildung in die Universität hat dazu geführt, die Theoriediskussion zu verselbständigen und auf Nutzen nicht mehr zu achten. Zudem war "Emanzipation" wichtiger als professionelle Tüchtigkeit, niemand sprach vom Aufbau beruflicher Kompetenz, dafür war es möglich, mit dem Nachweis von Habermas-Lektüre eine Spitzennote in den Lehramtsprüfungen zu erzielen.

Wer von aussen kommt, idealisiert dann, wenn er einen positiven Kontrast zu dem erkennt, was er eher als unglücklich und schief konstruiert erfahren hat. So erging es mir mit den Lehrerseminaren, die ich zu Anfang meiner Schweizer Zeit als ziemlich ideale Stätten der Lehrerbildung erlebt habe, natürlich ohne an der Ausbildung beteiligt gewesen zu sein. Ich habe in Bern sogar Reden zu Promotionsfeiern gehalten, wobei ich schmerzlich habe lernen müssen, wie gering meine Fähigkeiten waren, bestimmte Namen der Absolventen richtig auszusprechen. Wie auch immer, ich habe aufgrund

dieser Erfahrungskonstellationen lange nicht geglaubt, dass "wissenschaftliche Lehrerbildung" eine gute Sache sei, auch nicht und gerade nicht, wenn sich damit Professionsinteressen verbinden. Eine Schweizer Besonderheit ist auch, dass sich niemand mit solchen Labels zufrieden gibt und keine weiteren Konkretisierungen verlangt. Die "wissenschaftliche Lehrerbildung" ist nicht an sich gut, als Prinzip des Richtigen, sondern nur soweit sie sich praktisch überzeugend gestalten kann. Dafür steht das Wort "Bewährung" und so eine Grundüberzeugung des Pragmatismus. Nur was sich vor den Augen der Bürger bewährt, ist gut, nicht, was abstrakt als richtig behauptet wird. Da man sich ja immer mit seiner Umwelt entwickelt, mein Faible für die amerikanische Philosophie ist in der Schweiz gewachsen und hat sicher auch mit den Erfahrungen der Lehrerbildung zu tun. Sie muss sich entwickeln und dazu braucht sie nicht philosophische Gewissheiten, sondern pragmatische Hypothesen, die verworfen werden, wenn sie sich nicht bewähren. Zudem habe ich lernen können, dass "wissenschaftliche Lehrerbildung" mit dem Aufstieg der amerikanischen Universitäten am Ende des 19. Jahrhunderts zu tun hat und hier nie ein grundsätzliches, ideologisches Problem war (Oelkers, 2002).

Letztlich heisst "wissenschaftliche Ausbildung", dass zur Vorbereitung auf Berufe Forschung eine wichtige Funktion übernimmt, nicht die einzige, aber eine, die sichtbar und wirkungsvoll genutzt wird. Ausgebildet werden aber nicht Forscher, sondern Lehrer, so dass die Kardinalfrage sein wird, wie Forschung überzeugend und nützlich in der Ausbildung verankert werden kann. Letztlich geht es darum, wie wissenschaftlich das Curriculum für die Vorbereitung auf einen praktischen Beruf sein kann oder sein muss. Diese Frage lässt sich umso besser beantworten, je mehr brauchbare Forschung vorliegt. Daher ist der Forschungsrückstand das eigentliche Problem der Lehrerbildung, die bislang keine Berufswissenschaft kennt und schon aus diesem Grunde ein Curriculum anbietet, das nicht oder viel zu wenig an empirische und historische Bildungsforschung angeschlossen ist, ein Problem, wie gesagt, seit Herbart und Beneke.

In Deutschland ist dieses Problem durch Aufteilung zu lösen versucht worden. Aber seit dem Hamburger Gutachten zur Lehrerbildung (Keuffer & Oelkers, 2001) wird zunehmend an einer Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen gearbeitet, so dass nicht mehr die erste Hälfte der Ausbildung "wissenschaftlich" und die zweite Hälfte "praktisch" sein kann. Wenn wirklich der Aufbau beruflicher Kompetenz künftiger Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen soll, dann müssen ganz andere Verwendungsformen von Forschungswissen gefunden werden. Die Kompetenz von Lehrkräften entsteht nicht einfach im Studium wissenschaftlicher Disziplinen, entsprechend müssen die Disziplinen sich fragen lassen, was genau sie zur Lehrerbildung beitragen. Der Fehler in Deutschland war vermutlich, diese Frage immer offen gelassen zu haben.

Fließt nun aber die Aare gleichwohl in den Rhein? Ursprünglich hatte ich mir als Pointe überlegt, dass nur die Naturgesetze dagegen sprechen, sich das Fließen auch in umgekehrter Richtung vorzustellen. Aber der Punkt ist ja nicht, dass Aare und Thur

in den Rhein fließen, sondern was vorher geschieht. Um das Bild nicht zu sehr zu strapazieren: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen hat der Schweizerischen Lehrerbildung innerhalb kurzer Zeit einen Entwicklungsschub eingebracht, der im deutschsprachigen Ausland heute als Vorsprung wahrgenommen wird. Das hat wiederum mit einer Eigenheit der Schweizer Bildungskulturen zu tun, nämlich der des Abwartens und der Wahl des geeigneten eigenen Zeitpunktes. Entgegen vieler Vorhersagen: Die neue Lehrerbildung nutzt die Entwicklungschance, auch in der Hinsicht, dass die Organisation vollständig umgebaut wird. Erst mit der geeigneten Organisation lässt sich über das bleierne Verhältnis von "Theorie" und/oder "Praxis" neu befinden, das in der alten Ausbildung eher ein Schibboleth war als wirklich eine kontrollierbare Erfahrung. Aber die neue Frage ist die der *Wirksamkeit* und nicht wie früher die der freundlichen, aber folgenlosen Übereinstimmung mit Pestalozzi-Zitaten. Es geht nicht länger um pädagogische Gesinnung, sondern um die reale Verwertbarkeit des Gelernten. Der Aufbau beruflicher Kompetenz erfolgt kontrolliert und er ist mit dem Ende der Ausbildung nicht abgeschlossen; allein das verändert die gesamte Organisation. Keine deutsche Lehrerbildungsorganisation verfügt derzeit über entsprechendes Know-How. Mindestens in dieser Hinsicht fließt der Rhein zurück an seine Quelle. Aber es schadet nichts, wenn die Naturgesetze etwas Anderes sagen.

Literatur

- Beneke, F. E.** (1836). *Unsere Universitäten und was Ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Dr. Diesterweg, als Beitrag zur "Lebensfrage der Civilisation"*. Berlin: Mittler.
- Diesterweg, A.** (1836). Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. In A. Diesterweg, *Schriften und Reden in zwei Bänden*, hrsg. u. eingel. v. H. Deiters, Erster Band: *Schriften* (S. 190–273). Berlin: Volk und Wissen Verlag 1950.
- Flitner, W.** (1966). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (4., durchges. Aufl.). Heidelberg: Quelle&Meyer (= Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Band 1).
- Geissler, G.** (1973). *Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag (= Pädagogische Studien, hrsg. v. G. Geissler, Band 24).
- Herbart, J. F.** (1904). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel. Band 12. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Keuffer, J. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P.** (2004). *FIEL: Frankfurter interne Evaluation der Lehramtsstudiengänge. Beschreibung der Durchführung sowie Bewertungen und Empfehlungen der Gutachterkommission*. Frankfurt am Main: Universität Frankfurt.
- Oelkers, J.** (2002). Zwischen Profession und Disziplin: Epistemologische und praktische Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éds.), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (S. 283–309). Bern: Peter Lang (= Exploration. Education: histoire et pensée).
- Thiele, G.** (1938). *Geschichte der preussischen Lehrerseminare. Erster Teil: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der preussischen Lehrerseminare*. Berlin: Weidmann.

Preisrede von Heinz Wyss

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat einen zweifachen Auftrag, den der Lehre und im Verbund mit ihr den des Forschens (Beck, 2001). Diese zwei Grundaufgaben stehen in einem Verhältnis produktiver Spannung zueinander. Die Erzeugung des Wissens unterscheidet sich von dessen Vermittlung und Nutzung. Das Berufswissen der Lehrpersonen ist operativ wirksames, funktionales verstehens- und handlungsleitendes Wissen; dem wissenschaftlichen Wissen der Forschenden ist es nicht gleichzusetzen.

Studierende, die im Aufbau ihres professionellen Wissens und Könnens Kompetenzen zu entwickeln haben, die sie zur Bewältigung ihrer späteren beruflichen Aufgabe als Lehrerinnen und Lehrer befähigen, sind darauf bedacht, sich im Laufe ihres Studiums als Grundlage ihres wissenschaftsgestützten beruflichen Handelns ein gesichertes praxistaugliches Wissen anzueignen. Desgleichen orientieren sich Novizen im Lehrberuf an Ordnungen, die ihnen Halt versprechen. Sie trachten danach, ihr Verhalten und Tun auf ein stabiles Professionswissen und auf geregelte Handlungsmuster abzustützen. Auf Konstanz und Kontinuität ist auch das Erfahrungswissen angelegt, das sie in ihrer Lehrtätigkeit entwickeln.

Nicht so die wissenschaftliche Forschung über das Lehren und Lernen. Ihr Interesse gilt nicht dem, was Bestand hat. In ihrem Streben nach Erkenntnis, nach Neuorientierung und Veränderung bricht sie vielmehr vorfindliches Wissen auf. Ihr Ziel ist nicht der Gewinn von Handlungssicherheit, sondern die Genese neuen Wissens durch neue Einsichten, die nicht unmittelbar an Handlungszwecke gebunden sind. Die Maxime aller forschenden Tätigkeiten ist die Skepsis. Wer forscht, fragt und stellt in Frage.

Diese Gegenüberstellung zeigt, worüber es nachzudenken gilt. Wie klärt sich das Verhältnis des unterschiedlichen Wissens? Wie löst die Lehrerbildung das Problem der Nichtübereinstimmung seiner Ausrichtung, seines Zwecks und seiner Inhalte? Anders gefragt: Wie findet sie einen Ausweg aus dem Zwiespalt von Lehre und Forschung? Das Thema des Referats stellt eine Lösung in Aussicht: Die Schul-, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung soll zur Forschung werden, die Lehrerinnen und Lehrer bildet. Wie lässt sie sich so gestalten und betreiben, dass sie einerseits neues Wissen generiert und sich an den Standards der wissenschaftlichen Wahrheitssuche messen lässt, andererseits im Berufsfeldbezug zugleich praxisorientiert und somit handlungswirksam ist?

Im Zuge ihrer Neugestaltung schickt sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an, die Forschungsaktivitäten zu nutzen und sie in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu integrieren. Wegleitend ist dabei die Frage nach der Bildungswirksamkeit der Forschungsaktivitäten in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen (Hügli, 1995;

¹ Referat, gehalten anlässlich der Verleihung des Preises der Aebli Näf Stiftung an der Universität Zürich am 23.03.2004

Moser, 1995), die Frage, ob und wie weit eine berufsfeldbezogene Forschung dazu beitragen kann, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden. Was hat diese Forschung zu tun mit der Ausbildung der Praktikerinnen und Praktiker des Lehrens und Lernens, die als Fachleute des Unterrichts ihr berufliches Handeln wohl evaluieren, es kritisch reflektieren und auch verändern, die jedoch nicht zugleich Forschende sind und es nicht sein können?

Die Erfahrung lehrt, dass in akademischer Forschung erzeugtes Wissen die Tendenz hat, "träges" und somit unwirksames Wissen zu bleiben, und es ist nicht zu übersehen, dass das Berufswissen der Lehrpersonen dazu neigt, sich zu verfestigen. Beides ist unerwünscht, das zweite der Professionalisierung des Lehrberufes besonders hinderlich. Wie lässt es sich vermeiden, dass die Studierenden ihren schulbiographischen Erfahrungen und den auf sie abgestützten subjektiven Alltagstheorien verhaftet bleiben? Wie entgehen wir der Gefahr, dass sich diese unerwünschte Entwicklung in der schulpraktischen Ausbildung verstärkt, und desgleichen jener anderen, dass die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten die Routinen ihrer Praxisanleiterinnen und -anleiter distanzlos übernehmen und nachvollziehen? Wenn sich die Denk- und Handlungsweisen, die sie sich in den Praktika aneignen, mit den durch die eigene Lernbiographie vorgegebenen Verhaltensmustern und den auf Alltagserfahrungen abgestützten subjektiven Theorien verbinden, neigen die auf dieses Wissen und Können bezogenen Handlungsschemata sogar dazu, sich zu dogmatisieren. Diesem "So macht man's" wirkt einzig das reflexive Infragestellen der eigenen Einstellungen und des eigenen Handlungsrepertoires entgegen. Vonnöten ist eine Distanz schaffende, erhärtete Muster aufbrechende Analyse des Denkens und Tuns. Die Voraussetzung dazu schafft die Forschung. Sie warnt vor den Fallen der Vertrautheit und widersetzt sich der Automatisierung des unterrichtlichen Handelns, dem Schwund der Reflexion und dem Verharren in erstarrten Denk- und Verhaltensweisen. Bildend ist Forschung dann, wenn ihr methodologisches Vorgehen und ihre Ergebnisse in die wissenschaftsbezogene Lehre eingehen. Dies gibt Gewähr, dass die Inhalte der Aus- und Weiterbildung dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis entsprechen, und es schafft die Voraussetzung zur kritischen Beurteilung und Erneuerung der Praxis.

Bildende Forschung verfolgt folgende Ziele:

- Sie macht das Wissen und Handeln zugänglich für Veränderungen, indem sie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber zum Gegenstand des Forschens macht. Sie schafft einen fördernden dialektischen Bezug zu dem an der Ausbildungsinstitution gelehrt und zu lernenden Wissen, indem sie an dieses Wissen kritische Fragen stellt und ihm neue Erkenntnisse erschließt. Dadurch öffnet sie den Lehrenden ebenso wie den Lernenden den Zugang zu dem sich stetig entwickelnden und erneuernden Wissen.
- Sie bricht eingeschlossene Gewohnheiten und erhärtete Muster auf. Zusätzlich zum forschenden Lernen trägt eine sinnvolle Partizipation an empirischen Forschungs-

aktivitäten (Hügli, 1995; Moser, 1995; Altrichter & Posch, 1994) dazu bei, dass die Praktiker und Praktikerinnen des Lehrens und Lernens ihre Einstellungen und ihr eingespieltes berufliches Handeln in Frage stellen und reflektieren. Sie lernen, die eigene Praxis mit "fremdem Blick" zu beobachten und sie theoriegestützt, methodisch kontrolliert zu beurteilen (Herzog, 1995; Herrmann & Hertrampf, 2000; Herzog & v.Felten, 2001). Das fordert die Studierenden und die Dozentinnen und Dozenten heraus und bewahrt sie vor dem Verharren in nicht hinterfragten Routinen.

- Durch den Einblick in Forschungsprojekte der Dozierenden und durch ihre gezielte, wenn auch beschränkte Mitwirkung schulen die Studierenden die Fähigkeit zur Unterscheidung von Meinungen und Fakten und lernen, ihr professionelles Handeln vor einem wissenschaftlichen Bezugshorizont auf seine Richtigkeit überprüfen.
- Das angeleitete, forschungsorientierte Explorieren von Phänomenen und Sachverhalten erschliesst ihnen Einblicke in wissenschaftliche Vorgehensweisen, in die Forschungsmethodologie und in Forschungsdesigns. Das lässt sie den wissenschaftlichen Diskurs besser verstehen.
- In der Lehrerbildung sind Forschungsprojekte meist interdisziplinär angelegt. Sie vernetzen die einzelnen Lernbereiche und veranlassen im fächerübergreifenden Problemlöseverfahren Lehrende und Lernende zur Zusammenarbeit.
- Im Prozess dieses forschungsgestützten Um-, Neu- und Weiterlernens verbinden sich Grundausbildung und Weiterbildung zum Lernen "über die Lebenszeit".

Möglich geworden ist der Einbezug der Forschung in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erst durch deren Anhebung auf die Hochschulstufe. Dank ihrer Akademisierung sehen sich die Ausbildung der schweizerischen Lehrerschaft und ihre Weiterbildung nach langer Zeit des Abseitsstehens endlich in den europäischen Kontext und somit in den supranationalen Bildungsdiskurs mit einbezogen. Im Hinblick auf die künftige Partizipation der Schweiz stellt sich freilich nicht allein die Frage, welche Impulse von Europa ausgehen und was sie bei uns bewirken können, sondern ebenso jene andere, was die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den internationalen Entwicklungsprozess einbringen kann.

Wenn es – wie das Thema vorgibt – darum geht, unsere Lehrerbildung mit derjenigen Deutschlands zu vergleichen, ist darauf hinzuweisen, dass es in der hiesigen grundständigen Ausbildung der Lehrpersonen in ihrer einstigen seminaristischen Struktur (Oser & Oelkers, Hrsg., 2001) stets ein Anliegen war, die einzelnen Lernfelder zusammenzuführen, ausgehend von der Einsicht, dass nicht partikulares Einzelwissen, sondern nur ein konsistentes Wissen, das professionelle Lehrerhandeln nachhaltig zu lenken vermag. Diese Integration der fachlichen, bildungstheoretischen und berufspraktischen Studien haben wir der Lehrerausbildung Deutschlands (Terhart, 2000) voraus. Diese weiss sich namentlich in ihrem universitären Teil immer noch den je spezialisierten disziplinären Studieninhalten verpflichtet. In der einphasigen schweizerischen Lehrerbildung lässt sich die Verknüpfung der Lehre mit der einzuübenden Praxis leichter bewerkstelligen, als dies zufolge der institutionellen Trennung der Ausbildungssteile in

Deutschland der Fall ist. Berufsfeldkontakte und Erkundungspraktika sind in die erste Phase der deutschen Lehrerbildung nur lose eingebunden, während an unseren Ausbildungsinstitutionen Theorie und pädagogische Praxis stringent aufeinander bezogen sind. Dabei führt der Weg im graduellen Auf- und Ausbau der Praktika nicht eingeleitet vom Wissen zum Handeln. Die Erfahrung lehrt, dass der Transfer des erworbenen Wissens ins Handeln keine nachhaltigen Verhaltensänderungen bewirkt. Nötig ist eine den Studienplan steuernde, systematische Verzahnung der berufsfeldbezogenen Theorie mit einer theoriebewussten, kritisch reflektierten Praxis (Müller, 1975; Radtke, 1996).

Das Verständnis der Praktikerinnen und Praktiker für die Forschung und die Chancen der Umsetzung von Forschungsbefunden im Berufsfeld lässt sich dadurch verbessern, dass sich die Studierenden auf Grund ihres fachspezifischen und didaktisch-pädagogischen Wissens, das sie sich im Ausbildungsverlauf in konstruktivistischem Lernen angeeignet haben oder das ihnen durch Instruktion vermittelt worden ist, in begrenztem Rahmen an Projekten der empirischen Unterrichts- und Schulforschung beteiligen. Im angeleiteten forschungsorientierten Explorieren von Phänomenen und Sachverhalten erschliessen sie sich Einblicke in wissenschaftliche Vorgehensweisen. Auf dem Weg über das forschende Lernen führt sie dies in Forschungsdesigns ein und sie lernen dabei ihre eigene Praxis mit dem "fremden Blick" zu beobachten und sie theoriegestützt, forschend, methodisch kontrolliert zu evaluieren.

Die Weiterentwicklung des individuellen beruflichen Handelns lässt sich in reziproker Bezugnahme von Lehre und Praxis durch ein fachspezifisch-pädagogisches Coaching (Staub, 2001; Eggenberger & Staub, 200) stützen. Die Institutionen der Aus- und Weiterbildung haben dafür besorgt zu sein, dass die Studierenden und die im Schuldienst stehenden Lehrpersonen die handlungsrelevanten Forschungsergebnisse rezipieren und in ihrer Praxis umsetzen. Es kann dies nicht die Aufgabe der einzelnen Lehrpersonen sein und ihrem freien Ermessen anheim gestellt bleiben. Am wirkungsvollsten lassen sich Änderungen ihres professionellen Verhaltens und die Erweiterung ihres didaktischen Repertoires mittels eines systematischen Trainings einleiten. Wie effektiv dies sein kann, zeigt die Einübung der Erweiterten Lehr- und Lernformen ELF in Weiterbildungskursen. Ein Forschungsprojekt des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich belegt, dass dies u.a. den Mathematikunterricht nachhaltig verändert hat (Pauli, Reusser, Waldis & Grob, 2003).

Zu überwinden ist die Meinung der Theoretiker, dass die Forschung ihren Wert in sich trägt und sich über die Niederung der Praxis zu erheben hat, und ebenso diejenige mancher Praktiker, dass man Forschung nicht verstehen könne und dass sie der Praxis ohnehin nichts bringe. Sollen Forschungsbefunde Eingang finden in die Praxis des Lehrens und Lernens, sind sie freilich in einer Sprache zu vermitteln, die verstanden wird. Forschungsergebnisse müssen zu "feldtauglichen Werkzeugen" ausformuliert, d.h. situationsspezifisch adaptiert, konkretisiert und nötigenfalls vereinfacht übermittelt werden. C ist es, was Hans Aebli mit seiner "Psychologischen Didaktik" (Aebli,

1963) initiiert und in seinen " (Zwölf) Grundformen des Lehrens" (Aebli, 1983/2001) resp. den "Grundlagen des Lehrens" (Aebli, 1987) geleistet hat. Vorher schon haben die von ihm im Anschluss an den Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" publizierten Sammelreferate (Aebli, Hrsg., 1975) zu klären versucht, aus welchen Quellen sich produktives erziehungswissenschaftliches Wissen nährt und was es als Theorie für Handelnde leistet.

Wenn hinfort die Schweiz das Ihre zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Europa beitragen kann, wird sie es auf Grund ihres lernpsychologisch begründeten Verständnisses des didaktischen Handelns (Aebli, 1963, 1983, 1987) tun. Dieses unterscheidet sich grundlegend von der akademischen Diskussion didaktischer Modelle, wie sie, abgehoben von der Praxis, an deutschen Universitäten geführt wird. Das besagt freilich nicht, dass wir diese Modelle hierzulande nicht zur Kenntnis genommen und mit den Studierenden eingehend diskutiert hätten, so u.a. die kritisch-konstruktive Didaktik eines Wolfgang Klafki oder die lerntheoretische Didaktik eines Wolfgang Schulz. Im Unterschied zum deutschen Diskurs geschieht dies in unserer Lehrerbildung freilich nie ohne Bezug zur Praxis. Dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass unsere Didaktikerinnen und Didaktiker aus der Praxis hervorgegangen sind und über Unterrichtserfahrungen auf der jeweiligen Zielstufe verfügen. Anders in Deutschland. Dort haben sie ihre Wurzeln, soweit es die Fachdidaktiken betrifft, in den Fachwissenschaften. Mag es sein, dass man aus deutscher Sicht unsere handlungsorientierte Didaktik als allzu "handwerklich" beurteilt? Wenn ja, ist dies ein Missverständnis, das zu klären wäre.

Und da ist ein anderes, das für die schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung merkmalshaft ist. In ihrer tradierten Struktur hat die Allgemeine Didaktik als "Dreh-scheibe" zwischen den erziehungswissenschaftlichen, den fachdidaktischen und den berufspraktischen Ausbildungssegmenten stets einen grossen Raum beansprucht und eine gewichtige Stellung eingenommen. Was die Didaktik lehrt, das setzt sich in enger Abstimmung zur Theorie in den Praktika um. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt exploriert die Praxis die Schulwirklichkeit, erhebt Probleme und stellt Fragen, die in der didaktischen und pädagogischen Theorie zu klären und zu beantworten sind. Auf diese Weise verknüpfen sich in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung fallbezogene und begriffsbildende Lehr- und Lernprozesse.

Schliesslich ist zu bemerken, dass die schweizerischen Lehrpersonen und ihre Ausbilderinnen und Ausbilder stets flexibel und undogmatisch mit Reformanliegen umgegangen sind, weniger darauf bedacht, im Reformdiskurs auf bestimmten bildungstheoretischen Positionen zu verharren. Persönlichkeiten wie Martin Wagenschein, Hartmut von Hentig oder Horst Rumpf und Christoph Berg haben diese Offenheit der Schweizer Lehrpersonen geschätzt und darum immer wieder den Weg zu uns gefunden. Der Umstand, dass die Lehrerbildungsforschung in der Schweiz nicht Forschung *über* einen

Sachverhalt bleibt, sondern sich stets als Forschung *für* Handelnde verstanden hat, hat den schweizerischen Reformpragmatismus gestützt.

Was also kann die schweizerische Lehrerbildung zur Optimierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im europäischen Kontext beitragen? Ich meine, es ist die erwähnte Verzahnung der theoretischen Studien mit den kritisch reflektierten schulpraktischen Aktivitäten; es ist die enge Verknüpfung des fundierten professionellen Begriffs- und Zusammenhangswissens mit dem unterrichtspraktischen Handeln. Das sind Ansätze gegenseitiger Annäherung von Forschung und Lehre, mit dem zweifachen Ziel, dass die Lehre in ihrem Forschungsbezug dem aktuellen Stand der Erkenntnis entspricht (Aebli, In: Müller, Hrsg., 1975) und die Forschung aus ihrem Abseits heraustritt und als Lehrerbildungsforschung zur Forschung wird, die Lehrerinnen und Lehrer bildet.

Literatur

- Aebli, H. (1963). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget* (6. Aufl. 1976). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* (Bände 1 bis 5). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (11. Aufl. 2001). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Aktionsforschung*. München: Profil.
- Beck, E. (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (1), 2001, 23–28.
- EGGENBERGER, K., & STAUB, F. C. (2001). Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen: Eine Fallstudie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 199–216.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172–191.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (2), 253–273.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hügli, A. (1995). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. Nachgedanken zu dem Forschungsseminar zum "Practiciens chercheur" vom 10./11.11.94. *Schweizer Schule*, 1, 3–10.
- Moser, H. (1995). "Forschende Lehrer" – eine realistische Handlungsperspektive? *Schweizer Schule*, 5, 29–35.
- Müller, F. et al. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können — Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Pauli, C., Reusser, K., Waldis, M. & Grob, U. (2003). "Erweiterte Lehr- und Lernformen" im Mathematikunterricht der Deutschschweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (4), 291–320.

- Reusser, K. & Pauli, C.** (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern Bericht über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Rumpf, H. & Kranich, E.-M.** (2000). *Welche Art von Wissen brauchen Lehrer?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Staub, F. C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Kurzberichte aus der Bildungsforschung¹

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

Die Forschung an den pädagogischen Hochschulen und ihre Positionierung im Rahmen der schweizerischen Bildungsforschung

Die neue Aufgabe, erziehungswissenschaftliche Forschung zu betreiben, ist eine Begleiterscheinung des Umbaus der Institutionen der Lehrkräfteausbildung in pädagogische Hochschulen (PH). Die hier vorgestellte Untersuchung fragt nach den gegenwärtigen und allenfalls den zukünftigen Konturen der Forschung in den PH und sucht sie mit einer Erhebung bei den pädagogischen Hochschulen der Westschweiz zu beantworten. Dabei wird in vier Schritten vorgegangen. Es werden vorerst die Randbedingungen der schweizerischen bildungswissenschaftlichen Forschung und sodann ihre vornehmlichen Merkmale beschrieben - Zersplitterung, Übergewicht der Anwendungsorientierung, relativ spärliche universitäre Forschung. Drittens wird auf die Ziele eingegangen, die der Bildungsforschung im Rahmen der Lehrpersonen-ausbildung vorgegeben worden sind, und schliesslich werden die Ergebnisse einer Erhebung bei den PH der Westschweiz wiedergegeben, welche die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung, die Arbeitsbedingungen der in ihnen tätigen "Forscher-Dozenten", die bevorzugten Forschungsfelder, die studentischen Forschungsaktivitäten, die Wege der Verbreitung von Ergebnissen, die Forschungsstandards, die Finanzierung und die Koordinationsstrategien beleuchten.

Die Studie weist auf die Gefahr hin, dass eine zu vage definierte oder ungenügend koordinierte PH-Forschung die Schwächen der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Schweiz eher zu erhöhen als zu vermindern geeignet ist. Bei kluger Einbettung hingegen könnten die pädagogischen Hochschulen zu einer privilegierten Stätte der Begegnung zweier Forschungskulturen, der eher akademisch und der eher praxis- und handlungsorientierten Forschung werden. Natürlich gälte es in dieser Zusammenarbeit noch einiges auszuhandeln; nach Ansicht der Autorin haben die pädagogischen Hochschulen Trümpfe in der Hand, die sie nicht nur im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Schweiz ausspielen könnten, sondern breiter, im Sinn einer Förderung neuer Wege der Erkenntnisproduktion, die offener und demokratischer sein könnten als die herkömmlichen. Die Autorin ist der Ansicht, die Bereitschaft der PH zur Forschungszusammenarbeit mit anderen Institutionen leide vorerst noch an ungenügenden Qualitätskontrollen. Institutionenübergreifende Forschung setzt die Bereit-

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

schaft voraus, ausser Haus definierte Massstäbe zu akzeptieren und die eigenen Forschungsergebnisse wie auch die erst in Arbeit befindlichen Projekte breit zugänglich zu machen. Aber es sei ja zu hoffen erlaubt, dass es sich dabei bloss um Kinderkrankheiten von Institutionen handle, deren Entwicklung noch in vollem Gange ist.

Kontakt

Jean-Philippe Leresche, prof., directeur de l'Observatoire EPFL Science, Politique et Société, 1024 Ecublens, Mail: jean-philippe.leresche@epfl.ch

Publikation

Béguin-Knoepfler, M. (2003). *La recherche dans les Hautes écoles pédagogiques : Quelle niche dans le paysage de la recherche en éducation?* Lausanne-Écublens: École polytechnique fédérale de Lausanne, Observatoire EPFL Science, Politique et Société, 2003. 55 p. (Travaux et documents du cours postgrade 3/2003)

Die Lehrerseminare des Unterwallis, 1846–1994

Seit 1994, dem Jahr der Eröffnung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (mittlerweile zur Pädagogischen Hochschule Wallis mutiert), findet auch im Kanton Wallis die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule des tertiären Bildungsbereichs statt; mit diesem Schritt ging die lange Geschichte der seminaristischen Ausbildungswege auch hier zu Ende. Boten die Lehrerinnen- und Lehrerseminare Ausbildungen auf der Sekundarstufe II, welche allgemeine und berufliche Ausbildung verbanden und sich an Personen richtete, von denen man annahm, sie seien zum Lehrfach berufen, so beruhten die neu konzipierten Ausbildungsgänge auf der Überzeugung, die Ausbildung von Lehrpersonen sei eine höhere Berufsausbildung wie andere auch und der Beruf des Lehrers, der Lehrerin, lasse sich erlernen. Die vorliegende Arbeit ruft die Geschichte der Unterwalliser Seminare, dieser altehrwürdigen, oft von Mythen umrankten Institutionen ins Gedächtnis, welche in den nahezu 150 Jahren ihres Bestehens ganze Generationen von "Regentinnen" und "Regenten" (wie die Lehrpersonen im französischsprachigen Wallis noch heute manchmal genannt werden) ausgebildet haben, und geht dabei auch auf die politischen und allgemein die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse ein, die sich in der Entwicklung der Lehrpersonenausbildung widerspiegeln. Das Werk fusst auf der erziehungswissenschaftlichen Doktorarbeit der Autorin an der Universität Genf; die Verfasserin war die letzte Direktorin der Unterwalliser Lehrerseminars; sie amtiert heute als Direktionsadjunktin der Pädagogischen Hochschule Wallis, an welcher sie für die Grundausbildung zuständig zeichnet.

Kontakt

Danièle Périsset-Bagnoud, Haute Ecole Pédagogique du Valais, 1890 Saint-Maurice, www.hepvs.ch, Mail: danièle.perisset@hepvs.ch

Publikation

Périsset-Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand, 1846–1994.* Sion: Archives de l'État du Valais, 2003, 454 p. (Cahiers de Vallesia; 10)

Veranstaltungsberichte

"Ethik und Bildung". Tagung an der Universität Bern, 4./5. März 2004

Auf Einladung der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) fand an der Universität Bern am 4. und 5. März 2004 eine Tagung zum Thema "Ethik und Bildung" statt. Die Diskussion über Werteerziehung an Bildungsinstitutionen auf dem Hintergrund einer zunehmend pluralen Gesellschaft war dabei vornehmlich auf Bildungspolitiker und Bildungverantwortliche ausgerichtet. Ziel der Tagung war es, auf der Grundlage von Referaten und Ateliers unterschiedliche Zugriffe und Sichtweisen auf das Tagungsthema zu gewinnen um allenfalls Orientierungspunkte in einem diffusen Feld sowie konkrete und relevante Empfehlungen von wissenschaftlicher Seite zu erhalten.

Nach den Begrüßungsworten vom Präsidenten der KAB und Regierungsrat Gabriele Gendotti (TI) machte Anton Hügli (Basel) den Anfang, indem er in seinem Einführungsreferat das Publikum zunächst in die Grundbegrifflichkeiten "Moral" und "Ethik" einführte und die der Tagung zugrunde liegenden gedanklichen Leitlinien skizzierte. Dazu gehörten nicht nur die Bestimmung des Zusammenhanges von Bildung und Ethik, sondern ebenso die Frage nach den zu vermittelnden moralischen und ethischen Inhalten, deren mögliche Umsetzung im schulpraktischen Alltag und die dadurch erhoffte Wirkung. Gerade für Letztere mahnte Hügli Bescheidenheit an, da neben den gegenwirkenden gesellschaftlichen Kräften insbesondere die Freiheit des Einzelnen, die immer auch Freiheit zur Verweigerung und zum Widerspruch impliziere, eine entscheidende Grenze darstelle.

Gesellschaftliche Prägung und subjektive Renitenz, die eine schulische Werteerziehung unterlaufen können, wurde ebenfalls von Otfried Höffe (Tübingen) in Rechnung gestellt. In seinem Grundsatzreferat verwies er auf die begrenzten Möglichkeiten schulischer Einübung den Werten gemässer Handlungen, betonte aber das Potential didaktischer Möglichkeiten und die Vorbildfunktion der Lehrkraft. Aus der philosophischen Sicht Höffes seien Schulen, Hochschulen und deren Verwaltung auf fünf Dimensionen von Grundwerten verpflichtet, so unter anderem auf die allgemeinen Werte jeder liberalen Demokratie wie Recht, Menschenrechte, Gerechtigkeit und Toleranz aber auch Besonnenheit, Kritikfähigkeit und Selbstvertrauen. In pragmatischer Hinsicht verwies Höffe darauf, dass solche Werte nicht auf der Stufe blossen Verbalisierens verbleiben dürfen, sondern durch Einübung zu Persönlichkeitsmerkmalen werden können, die auch tatsächlich gelebt würden.

Durch einen längeren historischen Exkurs zeichnete sich auch das Referat von Dietrich Benner (Berlin) aus. Über die Referenzstufen Platon – Rousseau – Kant – Schleiermacher – Kohlberg – Oser entwickelte Benner einen Thesenkatalog zu einer "experi-

mentellen Ethik negativer Moral". Hierbei steht nicht das moralisch Gute im Zentrum des Geschehens, sondern der reflexive Umgang mit negativen Moralerfahrungen, die identifiziert und allenfalls korrigiert werden können. Im Mittelpunkt befindet sich somit nicht eine feste Morallehre, sondern vielmehr das transitorische Experiment durch Selbstdenken und Selbsthandeln für sich und in der Auseinandersetzung mit bestehenden moralischen Systemen. Die moralische Erziehung habe daher weniger die Aufgabe, die Heranwachsenden zu einer positiven Moral zu führen, sondern sie über unmoralische Handlungen aufzuklären und für moralische Fragen zu sensibilisieren. Für die Erziehung würde dies bedeuten, dass moralische Unterweisung in der Schule, die auf eine frühzeitige Verfestigung von Einstellungen und Gesinnungen hinausläuft, zugunsten einer experimentellen Ethik zu vermeiden sei.

Gleichsam als vierte Kulturtechnik wollte Ekkehard Martens (Hamburg) "ethische Kompetenz" als Bildungsziel in Schule und Hochschule verstanden wissen. Diese Ausbildung zur Bildung soll Schule durch die Anleitung zur Reflexion von moralischen Erfahrungen ermöglichen, um schliesslich eine Verbesserung des moralischen Urteils und Handelns potentiell zu gewährleisten. Auf dem Hintergrund der Kohlberg-Schule hielt Martens die Hebung moralischer Kompetenz sowie auch deren Prüfbarkeit – etwa bezüglich Urteilswissen – für möglich. Das Philosophieren anhand eigener elementarer Erfahrungen könne als Training verstanden werden, welches in der Schule zur Gewohnheit werden sollte.

Ebenfalls den Akzent auf eine diskursive Auseinandersetzung mit Fragen der Moral als schulischer Beitrag zur Moralerziehung legte Gertud Nunner-Winkler (München). Auf der Grundlage einer Vielzahl empirischer Untersuchungen wurde aufgezeigt, dass Kinder schon sehr früh über ein differenziertes Wissen um universell gültige moralische Normen verfügen und dass diese in erster Linie nicht durch ausdrückliche Unterweisung, sondern vielmehr durch vielfältige Interaktionserfahrungen zustande kommen. Schulen stellen einen solchen Interaktions- und Erfahrungsraum dar, in welchen das kognitive Moralverständnis etwa in Form einer "just community" oder von "Runden Tischen" eine Auseinandersetzung und Reflexion über unterschiedliche Deutungsmuster möglich machen würde. Geringer wurde die Möglichkeit der Förderung des moralischen Engagements durch die Schule eingeschätzt, da dieses weitgehend in der Familie zugrunde gelegt werde. Schliesslich solle und könne die Schule verhindern, dass sie nicht selbst einen Beitrag zum Abbau moralischer Motivation leiste.

Die Referate wurden durch Arbeitsblöcke ergänzt, in welchen das Tagungsthema mit weiteren Fachexperten auf zusätzliche Bezugspunkte fokussiert wurde. So mit den Themen: Bildung ein Wirtschaftsgut oder ein persönliches Gut für den Einzelnen? Bildungspolitische Weichenstellungen und ethische Implikationen (Stefan Wolter; Aarau/Bern), Ethische Dimension von Bildungsplanung, Bildungsinstitutionen und Bildungsorganisationen (Patrice Meyer-Bisch; Freiburg), Qualifikation des Personals der Bildungsverwaltung, des Bildungsmanagements und der Lehre (Hugues Lenoir; Paris),

Ethik als Fach versus Ethik als Dimension in der Lehre in der Schule und Hochschule (Urs Turnherr; Karlsruhe/Basel) und Ethik, Effizienz und Effektivität in der Bildung (Roland Reichenbach; Münster).

Ohne Zweifel, die Tagung griff einen längst überfälligen Themenkreis in qualitativ hochstehender Art und Weise auf. Ersichtlich wurde dabei, dass Werteerziehung und deren Gelingen in der Schule von vielen Einflussgrößen abhängt. Ersichtlich wurde aber auch, dass Möglichkeiten zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Moral und Ethik bestehen. Obwohl die Schule letztlich nur einen Abschnitt in der Lebensführung der Heranwachsenden und nur einen begrenzten Ausschnitt aus ihrem gesamten sozialen Kontext darstellt, entlässt gerade dieser Umstand die Gesellschaft und die Bildungsverantwortlichen nicht aus der Pflicht. Eine Tagungspublikation ist geplant.

Autor

Max Mangold, lic.phil., Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern. mangold@edk.unibe.ch

"Sehen – Verstehen – Sichtbar machen". Tagung an der Pädagogischen Hochschule Aargau, 6.3.2004

Wer im Fach Kunst (in der Schweiz: Bildnerische Gestaltung) gefördert wird, weist markant bessere Resultate beim Lesen von Texten und beim Lösen von mathematischen Testaufgaben aus. Denn in den angesprochenen Bereichen wird die Fähigkeit zur Vorstellungsbildung und eine visuell-räumliche Kompetenz vorausgesetzt. Damit spielt, so das Ergebnis einer Fachtagung an der PH Aargau, das Fach Gestaltung eine zentrale Rolle bei der in der PISA-Studie eingeforderten Behebung von Defiziten in der schulischen Bildung.

Auf Einladung des Departements Pädagogik, der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und des Verbandes Lehrer/innen für Bildnerische Gestaltung (LBG) referierte Prof. Dr. Martin Oswald, Pädagogische Hochschule Weingarten, in zwei Vorträgen über die bisher weitgehend verkannte Rolle des Faches Kunst im Kontext der visuell-räumlichen Erziehung im Unterricht. Auch an der PH Aargau widmet sich ein schweizerisches Entwicklungsprojekt im Fachbereich Bildnerische Gestaltung der Erforschung der visuell-räumlichen Begabung¹, so dass sich hier eine länderübergreifende Zusammenarbeit anbietet. Die grosse Resonanz und der rege fachliche Austausch im Plenum unterstrichen die Brisanz des Themas, sieht sich doch das Fach Kunst seit PISA etwas in den Hintergrund gedrängt - zu Unrecht, wie die Tagung erwies.

Das Fach Kunst fördert die Lesekompetenz

Das Design der PISA-Studie beruht in einem nicht unwesentlichen Anteil auf solchen Testaufgaben, die kognitive Kompetenzen im visuell-räumlichen Denken einfordern. Aufgaben zum Bereich "Form und Raum" bilden auf dem Gebiet der mathematischen Grundbildung einen Schwerpunkt. Im Bereich der Lesekompetenz wird mit grafisch-basierten Testwerkzeugen die Kompetenz gemessen, Informationen aus einem Text zu ermitteln. So soll zum Beispiel nach der Lektüre eines Textauszuges aus einem Theaterstück die Position zweier Schauspieler in die vorgegebene Zeichnung eines Bühnenbildes eingetragen werden. Dies erfordert neben der Lokalisation von Informationen im Text den Aufbau eines räumlichen Vorstellungsbildes von der beschriebenen Situation. Oswald konnte in einer Metastudie nachweisen, dass Probanden, die vorher eine intensive Schulung des visuell-räumlichen Denkens erfahren hatten, wesentlich besser in der PISA-Aufgabe zur Lesekompetenz abschnitten als solche, die keinen entsprechenden Unterricht im Fach Kunst besucht hatten. Als Kontrollaufgabe dienten Tests zur mentalen Rotation, wie sie auch schon Shepard und Metzler (1971) als Reizmaterial eingesetzt hatten. Die Pilotstudie versteht Oswald nur als Auftakt zu einer Reihe weiterer Forschungsbemühungen im Bereich der visuellen Erziehung, die das Fach auf eine völlig neue Weise legitimieren können. Das Referat konnte so auch als Plädoyer für das

¹ www.begabungsfoerderung.ch/kantone/ag/ag-projekt_visuell

Fach Kunst (Bildnerische Gestaltung) als Schule der Wahrnehmung verstanden werden, das im Fächerkanon eine ähnlich grundlegende Schlüsselstellung beanspruchen muss wie vergleichsweise der muttersprachliche Unterricht.

Geschlechts- und altersspezifische Aspekte der Farb- und Raumwahrnehmung

In einem zweiten Referat gab Oswald einen Einblick in seine jüngsten Forschungen zur Entwicklung der Farb- und Raumwahrnehmung, ein noch kaum untersuchtes Feld innerhalb der Kunstdidaktik².

Aufgrund empirischer Untersuchungen, an denen über 800 Probanden im Alter zwischen 11 und 16 Jahren beteiligt waren, lässt sich zunächst für den Aspekt Farbe feststellen: Allein schon die Kenntnis bestimmter alters- und geschlechtsspezifischer Phänomene dürfte die Praxis des Kunstunterrichts beeinflussen. So ist aufgrund der gesammelten Ergebnisse bei Schülerinnen von einer deutlich differenzierteren Farbauffassung als bei männlichen Probanden auszugehen. Dies spiegelt sich selbst im unterschiedlich entwickelten Farbwortschatz wider.

Eine wichtige Folgerung für die Praxis des Kunstunterrichts ergibt sich aus dem beobachteten Zusammenhang zwischen der Verarbeitung der Aspekte 'Farbe' und 'Form/Raum'. Das Gesamtergebnis deutet auf eine Funktion des kognitiven Systems, das eine gleichzeitige Entwicklung der visuellen Verarbeitung von 'Farbe' und 'Form/Raum' weitgehend verhindert: vielmehr bilden sich beide Komponenten wechselweise aus. Es bedarf deshalb einer getrennten Förderung beider Aspekte, um jeweils eine effektive Verhaltensänderung beim Umgang mit 'Farbe' bzw. 'Form/Raum' zu erreichen. Dabei wäre es für die Lehrkraft wichtig, zu erkunden, welcher der beiden Bereiche beim einzelnen Schüler aktuell einer stärkeren Förderung bedarf. Alle Untersuchungen, die Merkmale der chronologischen Entwicklung mit einbezogen haben, belegen nicht nur eine zunehmend differenzierte Sichtweise, sondern auch einen grundlegenden Wandel der Farbauffassung. Der Aspekt 'Farbe' verliert seine signalhaft-benennende Funktion und wird als zunehmend abstrahierte Erscheinung wahrgenommen. Die flächenhafte Abbildung weicht einer Raummodulation durch fließende Abstufungen. Dieser Paradigmenwechsel in der Farbauffassung verlangt eine durchgängige kunstpädagogische Begleitung der Schüler in allen Altersstufen; von einer Beschränkung des Kunstunterrichts auf bestimmte Jahrgänge ist deshalb abzuraten, weil, wie die Untersuchung zeigt, jede Altersstufe durch spezifische Merkmale der visuellen Wahrnehmung geprägt wird. Sie gilt es jeweils individuell zu fördern; wünschenswert wären hierbei überschaubare Gruppengrößen.

Die Tagung unterstrich zum einen die Unverzichtbarkeit des Faches Kunst, resp. der Bildnerischen Gestaltung, für die Ausbildung der visuell-räumlichen Erziehung als Ba-

² Oswald, M. (2003). *Aspekte der Farbwahrnehmung*. Weimar: VDG-Verlag.

sis auch für andere Fachbereiche. Zum anderen wurde deutlich, wie kunstdidaktische Forschung auch für den Transfer in die unterrichtliche Praxis hineinwirken kann. Der fachliche Austausch, so der einhellige Wunsch vieler Teilnehmer und Teilnehmerinnen, soll eine Fortsetzung finden.

Autorin

Edith Glaser-Henzer, Dozentin Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung, Pädagogische Hochschule Aargau, Munzachstr. 7, 4410 Liestal, edith-glaser@fh-aargau.ch

Unterrichtsentwicklung. Kongress 2003. Folgetagung vom 25.3.2004 in Luzern

In der Regel bleiben Tagungen in ihrem jeweiligen spezifischen Themenbezug singuläre Plattformen der Informationsvermittlung und des sachbezogenen Diskurses. Anders verstehen sich die von der PHZ, der ZS LLFB/Be, der WBZ und dem SIBP¹ organisierten Symposien, deren Ziel es ist, zu einem gemeinsamen Verständnis der Unterrichtsentwicklung zu finden und im Prozess der Verbesserung des schulischen Lehrens und Lernens ihre qualitätsfördernde Wirkung zu verstärken. Über den viel beachteten Luzerner Kongress vom 30.04.2003–02.05.2003 zur Unterrichtsentwicklung als zielorientierte Entwicklung des schulischen Lernens haben die Beiträge zur Lehrerbildung (Heft 21/2, 2003, S. 284–287) berichtet. Zur ersten der Folgetagungen - weitere sind vorgesehen - waren an die 20 Referenten und Referentinnen eingeladen, die 2003 mitgewirkt hatten, und zudem waren ca. 30 Lehrpersonen mit dabei, die am Kongress des Vorjahres teilgenommen hatten, sowie die Schülerinnen und Schüler einer Klasse der Tertia (10. Schuljahr) der Luzerner Kantonsschule Alpenquai.

In ihrem Impulsreferat beleuchtete Regula Kyburz (Universität Zürich HLM) *fünf Handlungsfelder* der Unterrichtsentwicklung, ausgehend von *vier Leitfragen*: der Frage nach dem systemischen Umfeld des Unterrichts, der Frage nach den Zielen der Unterrichtsentwicklung und deren Begründung, der Frage nach dem Entwicklungsprozess, dessen Resultaten und Wirkung und der Frage nach den die Entwicklung fördernden resp. sie hemmenden Rahmenbedingungen. Unter Bezugnahme auf Reinmann-Rothmeier und Mandl² trat sie ein für eine Integration der gegensätzlichen *lerntheoretischen Positionen*, für die Verbindung von Instruktion und Konstruktion im Prozess der lernfördernden Unterrichtsentwicklung. Anstöße zur Entwicklung des Unterrichts gehen aus von einer neuen, bewusster an den Zielen orientierten Wahl der *Unterrichtsinhalte*, wobei es zu klären gilt, was wirklich wichtig ist und ein vertiefendes Lernen erfordert und welchen anderen Unterrichtsinhalten lediglich eine Orientierungsfunktion zukommt. Das Lernen vollzieht sich in produktiven, kommunikativen und explorativen Aktivitäten. Ihnen ordnen sich die unterschiedlichen *Formen des Unterrichts* zu. Es ist danach zu fragen, mit welchen Unterrichtsformen die Lernenden ihre Ziele am besten und nachhaltigsten erreichen. Basale *Haltungen und Werte* sind bei aller Unterschiedlichkeit der Lernbiographien und der individuellen Einstellungen und Motivationslagen die Voraussetzung für eine intersubjektiv als verbindend wahrzunehmende Unterrichtsentwicklung, die sich der systematischen *Unterrichtsreflexion* aussetzt und die bereit ist, den Schritt von der einfachen Unterrichtsevaluation hin zu einer vertieften Nachforschung über das Lernen zu tun.

¹ PHZ Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, ZS LLFB/BE Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern, WBZ Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrerinnen und -lehrer, SIBP Schweizerisches Institut für Berufspädagogik

² Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601–646). Weinheim: Beltz.

In fünf Gruppen hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, in angeleiteter Diskussion zusammen mit je einem der geladenen Experten die anstehenden Fragen zu den Themen "Lernen und Lerntheorie", "Unterrichtsinhalte", "Unterrichtsformen", "Unterrichtsreflexion", "Haltungen und Werte" zu erörtern, und dies – wie Rolf Gschwend (Zentralstelle LLFB/BE) einleitend dargelegt hatte – im Hinblick auf die "Entwicklung eines schulöffentlichen Repertoires an Unterrichtsbeispielen", von "guten Modellen" der Unterrichtsentwicklung in den einzelnen Handlungsfeldern.

Es folgten eine von Regula Kyburz moderierte Meinungsäußerung und ein Meinungsaustausch unter den an der Tagung teilnehmenden Schülerinnen und Schülern sowie ein darauf folgendes Gespräch unter ausgewählten Vertretern der fünf Ateliers, in denen die Lehrpersonen zusammen mit den Jugendlichen aus unterschiedlicher Perspektive darüber diskutiert hatten, welches die zentralen Anliegen der Unterrichtsentwicklung sind. Die Schülerinnen und Schüler wussten ihre Lernerfahrungen höchst differenziert mitzuteilen und verstanden es auf beeindruckende Weise, in präzisen Aussagen aufzuzeigen, was sie lernen, warum und mit welchem Ziel, wie sie ihr Lernen organisieren, in welchen Rahmen- und Sozialbezügen es sich vollzieht und in welchen Bereichen sie Verbesserungen als unerlässlich erachten. Sie wünschen sich als Lernende mehr Eigenständigkeit und erwarten seitens der Lehrenden nicht punktuelle Gespräche über den Unterricht, sondern den kontinuierlichen Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Planung und Gestaltung der Lernarrangements. Das setze seitens der Lehrpersonen eine Haltung der Offenheit und die Bereitschaft voraus, aus Routinen herauszutreten. Insbesondere wünschen sich die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich vertiefter mit Lerninhalten zu beschäftigen und länger dran zu bleiben, als dies die Unterrichtsorganisation im Lektionentakt erlaubt. Das Gespräch der Lehrpersonen umkreiste in der Folge die Frage, was Schülerinnen und Schüler lernen wollen und wie sie es tun. Dies zu wissen sei Voraussetzung jeder Konzeptualisierung des Lehrens.

In Schlussvoten äusserten sich die geladenen Experten Herbert Altrichter (Johannes Kepler Universität Linz), Hans Christoph Berg (Philipps Universität Marburg), Peter Labudde (Universität Bern) und Hansjörg Neubert (Freie Universität Berlin). Die Untersuchungen der Leistungen der Schülerinnen und Schüler wie PISA und TIMSS haben die Aufmerksamkeit der Forschenden auf das Output-gesteuerte schulische Lernen gelenkt. Dadurch ist die Evaluation des Unterrichts und dessen Entwicklung zu einem dringlichen Anliegen geworden. Gefordert sind eine kritische Beobachtung der Unterrichtsvorgänge und eine auf sie abgestützte Reflexion. Dabei ist auf die neuen Lerntheorien Bezug zu nehmen. Das verändert den Lehrberuf. Es steigen die Anforderungen an die Lehrenden, an ihre Qualifikationen und Kompetenzen (Altrichter). Wir fragen danach, was Lernprozesse auslöst und was deren Effizienz verstärkt. Wirkungsvoll ist der Unterricht dann, wenn die Ziele klar und auch für die Schülerinnen und Schüler transparent definiert sind und wenn in der Schule die Lehrenden und die Lernenden angstfrei miteinander kommunizieren.

Unterrichtsentwicklung zielt ab auf eine Änderung der Zeit-, Raum- und Fachstrukturen. Vom Vorwissen der Lernenden ist auszugehen. In verschiedenen Unterrichtsformen wird neues Wissen konstruiert und das so, dass alle voneinander und miteinander lernen (Labudde). Gelingendes Lernen und seine Entwicklung verliere sich nicht "im Ozean der allgemeinen Bildung", sondern stütze sich ab auf ein Repertoire von erprobten Exempeln. Im kollegialen Gespräch gelte es zu ermitteln, was fachlich und fächerübergreifend exemplarisch sein kann. In der Zusammenarbeit aller an einer Schule wirkenden Lehrpersonen müssten sich Lehre und Praxis so verbinden, wie wir dies vom Studium der Ärzte am Krankenbett her kennen ("bedside-teaching"). Anders veranschaulicht: Was ein Kollegium in Werkstätten an Unterrichtsmodellen aufbaue, komme nicht von oben, sondern entwickle sich in der Zusammenarbeit in Eigenaktivität von unten, nicht "dogmatisch", sondern "genetisch", vergleichbar der Probenarbeit eines Orchesters. Musikproben können sich nicht auf die einzelnen Stimmen und Register einschränken. Als das nehmen die Schülerinnen und Schüler den Einzelfachunterricht wahr. Erforderlich sind Gesamtproben. Sie allein machen den Zusammenklang im Ganzen hörbar. In den Schulen verbinde sich das Einzelne zum Ganzen anhand von Exempeln ("Meisterlektionen" oder "Lehrkunststücke"), die es wert sind, über alle Fächer hinweg entwickelt und reflektiert zu werden (Berg). Schliesslich fasst Hansjörg Neubert in sechs Thesen zusammen, was für ihn Voraussetzung einer gelingenden Unterrichtsentwicklung ist: (1) die fachliche Wissenskompetenz und das pädagogisch-didaktische Können der Lehrpersonen, (2) ihre persönliche ("existenzielle") Werthaltung, (3) ihre pädagogische Verantwortung und die gelebte ("praktisch-pragmatische") Zuwendung ("Ich bin für dich da" und "Ich erleichtere dir das Lernen"), (4) ihre Erfahrbarkeit ("als Mensch greifbar und angreifbar sein"), (5) ihr Eingebundensein ins Kollegium und ihre Befähigung zur Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen, (6) die Bereitschaft, in allen Schritten der Unterrichtsentwicklung die an sich und objektiv geltenden pädagogischen Werte zu verwirklichen, das heisst ihnen entsprechend zu denken und zu handeln.

Autor

Heinz Wyss, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel, hwyss@freesurf.ch

Führen an Pädagogischen Hochschulen. 9. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Stapferhaus auf Schloss Lenzburg, 4.5.2004

Am 4. Mai 2004 haben sich die Leiterinnen und Leiter Pädagogischer Hochschulen und ihrer Abteilungen im Rahmen des zur Institution gewordenen Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammengefunden. Man kennt und begegnet sich als Kolleginnen und Kollegen. Dass dem so ist, verdanken wir den Initiatoren des Forums (Markus Diebold und Walter Weibel), deren Ziel es war, die in der neu geordneten Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Dozentinnen und Dozenten und die Personen mit Leitungsfunktionen zur Informationsvermittlung und zum Erfahrungsaustausch zusammenzuführen. Diesmal galt es, aufgrund von einführenden Referaten und der anschließenden Exposés in Ateliers über die Aufgabe der Leitung von Lehrerbildungsinstitutionen und über deren Wirkung nachzudenken, insbesondere über die Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen die handlungsleitenden Prinzipien der Unternehmensführung im pädagogischen Feld der Lehre, Forschung und Dienstleistung an Hochschulen der Lehrerbildung zu Maximen des Managements werden können resp. sollen. Auszugehen ist vom Faktum, dass die Pädagoginnen und Pädagogen der Welt der Manager mit Misstrauen begegnen und sich befremdet zeigen, wenn sie Aspekte des betriebswirtschaftlichen Managements in ihr Berufsfeld einbeziehen sollen. Manche mögen dieses Ansinnen bislang als Zumutung erlebt haben. Anders ist es, seit in Anbetracht der Schmälerung der öffentlichen Ressourcen auch Bildungsinstitutionen Drittmittel zu erwirtschaften haben. Die Pädagogischen Hochschulen haben zur Mitfinanzierung dessen beizutragen, was ihnen von Staates wegen im Leistungsauftrag als Aufgabe überbunden ist.

Das zwingt zum Neudenken der Führungsaufgaben. Angesprochen ist die Frage, was und wie eine wirkungsorientierte Führung dazu beitragen kann, damit die Pädagogischen Hochschulen als selbstlernende Organisationen ihrem erweiterten Leistungsauftrag gerecht werden. Es ist danach zu fragen, welche Vorkehrungen seitens der Führungsbeauftragten zu treffen sind, damit sich die Qualität der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie die der Forschungs- und Dienstleistungsaktivitäten sichern und im Prozess einer geführten Entwicklung optimieren lässt. Mit zu bedenken ist dabei der Umstand, dass der Auftrag des Bildens und Ausbildens komplexer und anfordernder geworden ist und dass sich die Pädagogischen Hochschulen in einem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld zu behaupten haben, das sich zufolge des sozialen Wandels schnell verändert und dessen Ressourcen knapper geworden sind.

Als Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PHZ Zug umriss Xaver Bühler in seiner Einführung das Leitbild des integrierten Managements, das in seinem systemischen Zusammenhang auf der Grundlage der langfristig wirksamen *normativen* Planung die mittelfristig griffigen *strategischen* Entwicklungsperspektiven festlegt, auf die sich in deren Umsetzung das operative Alltagshandeln abstützt. Leiten, Führen und Verwalten sind in ihrer funktionalen Ausrichtung auf die Ziele der

Qualitätsförderung und -sicherung sowie auf ein effizientes Controlling sachbezogener Aufgaben im Bildungswesen – und nicht nur dort – eingebunden in die menschliche und soziale Verantwortung der Führenden. Das mag der Grund gewesen sein, das Hauptreferat Heinz Mattle zu übertragen, dem Züricher Psychiater und Psychoanalytiker, bekannt durch seine Beratungs- und Vortragstätigkeit im Unternehmensbereich zu Themen wie "Business Management", "Leadership" und Persönlichkeitsschulung. In seinen Ausführungen distanzierte er sich von einem Führungsverständnis, das sich an rein betriebswirtschaftlichen Überlegungen orientiert. Sein Ansatz ist ganzheitlich und baut auf der Präsenz und Wirkkraft der Persönlichkeit auf. Führende sollen "eine Botschaft verkörpern"; sie sollen selber sein und tun, was sie von andern verlangen. Indem sie sich mitteilen, teilen sie im Interesse des Ganzen ihre Aufgaben mit andern, das heisst, es muss ihnen gelingen, andere "als Vereinigte hinter sich zu scharen" und etwas zu bewegen, indem man sich auf die zu erreichenden Ziele verständigt und so "einigt". Leiten heisst nach Mattle, sich einer Sache verpflichtet wissen, für sie einstehen und andere dafür gewinnen, sich gemeinsam wirkungsvoll für die Realisierung dessen einsetzen, was es anzustreben gilt. Seine "Botschaft" regte dazu an, über die Voraussetzungen und Bedingungen der charismatischen Ausstrahlung von Führungspersönlichkeiten nachzudenken. Nicht alle seine Aussagen fanden Zustimmung. Was zum Widerspruch herausforderte – so die illustrativen, allzu subjektiven Beispiele des Referenten – wirkte sich insofern positiv aus, als sie eine Auseinandersetzung geradezu provozierten und Anlass waren zu kritischem Nachdenken über Führungsleitsätze.

Die Ateliers befassten sich mit den Themen "Pädagogische Hochschulen – (k)ein Fall für Management?" (Peter Thomas Senn, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie PHZ Zug), "Der Struktur ausgeliefert? Möglichkeiten der Gestaltung einer Schulkultur an Pädagogischen Hochschulen" (Christine Böckelmann, PHZH, Abteilungsleiterin Bildung & Erziehung, Personalmanagement) und "Führen wir strategisch? Ein Lackmuestest für Hochschulen" (Walter Furrer, Rektor PHZH, Präsident der SKPH). Abgestützt auf die 2004 veröffentlichte Freiburger Doktorarbeit "Führung Pädagogischer Hochschulen", eine Einzelfallstudie am Beispiel der PHZH, zeigte Peter Thomas Senn, wie sich das Führungsverständnis an den Pädagogischen Hochschulen wandelt, weil deren Leitungen sich im Spannungsfeld zwischen einer verwaltungsorientierten und einer unternehmerischen Managementperspektive neu zu positionieren haben. Bislang vernachlässigte, inskünftig vermehrt zu beachtende marktwirtschaftliche Aspekte sind als Folge der freien Wahl des Ausbildungsortes durch die Studierenden unter anderem die Wettbewerbsorientierung der Ausbildung, ihr "Kundenbezug", aber auch ihre Produktivität und das Kostenbewusstsein. Pädagogische Hochschulen sind aufgrund ihres Forschungsauftrages und der Auflage, Dienstleistungen zu erbringen, zu Umsatz generierenden Institutionen geworden. Das bedingt ihren Wandel von der öffentlich finanzierten über Auftrag und Regelwerk gesteuerten, auf Stabilität ausgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung hin zur Steuerung ihrer Leistung über den Wettbewerb auf dem Bildungsmarkt. Die Entwicklung führt weg von der Verwaltungsbürokratie hin zur Selbstregulierung, und das nicht wie bisher bürokratisch top-down,

sondern partizipativ bottom-up. Es gilt, das managementorientierte Führungssystem für den pädagogischen Bereich anschlussfähig zu machen, es den Bildungszielen entsprechend zu adaptieren.

Entsprechende, dem veränderten gesellschaftlichen Umfeld Rechnung tragende Managementansätze vertrat auch Christine Böckelmann. Es gilt wegzukommen vom eindimensionalen Führen durch Erlasse und Verordnungen zu Gunsten einer Führungsstruktur, die aufgrund von Zielvereinbarungen im Selbststeuerungsprozess definierte Aufgaben delegiert. Die Entwicklungsergebnisse sind abgestützt auf vorbestimmte Kriterien zu evaluieren, und dies in einer Dynamik, die Widersprüche zulässt. Widersprüchliches ist nicht auszublenden, sondern vielmehr Anlass zu klärendem Diskurs und damit Voraussetzung der Umsetzung einer auf Einsicht beruhenden, stringenten Führungsstruktur. Zu fördern ist die Identifikation aller Mitarbeitenden mit den Zielen der Institution. Das "commitment" der intelligenten Akteure, ihre Absichtsvereinbarungen und die Festlegung der verbindlich zu beachtenden Evaluationskriterien lassen in vorbestimmten Bereichen auf der Grundlage einer gemeinsamen Wertebasis ein interaktives Führen innerhalb flexibler Organisationsformen zu, wobei konsequent zwischen strategischer und operativer Führung zu unterscheiden ist. Dies war denn auch die zentrale Frage, mit der sich Walter Furrer in dem von ihm geführten Atelier auseinandersetzte. Verfügen die Pädagogischen Hochschulen über klar definierte Strategien? Wie steht es um die Differenzierung und um die "wechselseitigen Check-and-Balances" zwischen strategischer und operativer Führung? An konkreten Beispielen zeigte Walter Furrer, wie eine Pädagogische Hochschule effektiv geführt wird und welche strategiebezogenen Führungsinstrumente es zu entwickeln und zu nutzen gilt.

Mit den Reflexionen des Tagungsbeobachters Stefan Albisser (PHZH, Fachbereichsleiter Pädagogik) fand das Forum seinen Abschluss. Hauptsache sei, "dass die Pädagogischen Hochschulen sich entwickeln", was nicht heisse, dass sie perfekt sein müssten, wohl aber sollten sie sich als "geführte", nicht bloss "verwaltete" Institution erweisen. Führen bedeute, dass aufgrund der Einschätzung dessen, was das strategisch Wesentliche, nicht bloss das im Alltagsgeschäft gerade operativ Dringliche ist, Entscheide zu treffen seien. An "Steuerungsgrössen" nannte Stefan Albisser den Auftrag, die "Produkte", die "Abnehmer" finden müssten, die Umverteilung der Mittel, die hinüberzubringen seien auf alle Departemente der Institution und allen ihr Angehörigen zugute kommen sollten, insbesondere auch der Forschung und Entwicklung, sowie die "Anschlussfähigkeit" der Führungsmodelle, deren "Kommunizierbarkeit" und die Ermöglichung der Führungsarbeit in "Netzwerken".

Heinz Wyss

Pädagogische Hochschulen um den Bodensee arbeiten zusammen. Grenzüberschreitende Tagung vom 6.5.2004 in Kreuzlingen

Die Pädagogischen Hochschulen rund um den Bodensee wollen verstärkt zusammenarbeiten - im Rahmen der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH). Diese Absicht bestätigte die Tagung, die auf Einladung der Pädagogischen Hochschule Thurgau (PHTG) in Kreuzlingen stattfand, "im Herzen Europas", wie der Thurgauer Regierungspräsident und Erziehungsdirektor Bernhard Koch in seinem Grusswort betonte.

Die Zusammenarbeit in der Lehrerbildung im Bodenseeraum hat Tradition. Bereits früher fanden regelmässig Treffen der Ausbildungsstätten statt. Jetzt, wo die Lehrerbildung auch in der Schweiz auf Hochschulstufe vermittelt wird, galt es, den Faden neu aufzunehmen. Die Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG), die im vergangenen Herbst eröffnet worden ist, hat die Initiative ergriffen und bei einem Entwicklungsprojekt der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH), das die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen rund um den See zum Ziel hat, die Federführung übernommen. Ausgangspunkt dafür ist, so Ernst Preisig, Rektor der PHTG, dass die Aufgaben und die Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung diesseits und jenseits der Grenzen wenn nicht gleich, so doch zumindest ähnlich sind.

PISA als gemeinsame Herausforderung

Dies bestätigte schon die Thematik des Referates, das Jürgen Oelkers, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich, zum Auftakt der Tagung hielt und das unter dem Titel "Bildungsforschung, Schulentwicklung und Weiterbildung: Konsequenzen aus PISA" stand (siehe Kasten). In dieser viel zitierten und diskutierten Studie haben die Länder rund um den Bodensee zwar unterschiedlich abgeschnitten, gleichwohl wurden und werden rund um den See ähnliche Überlegungen angestellt, welche Konsequenzen daraus für die Pädagogischen Hochschulen zu ziehen sind. Dies zeigte auch die folgende Podiumsdiskussion, bei der sich Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Hochschulen aus verschiedenen Gesichtswinkeln mit dieser Frage auseinander setzten.

Unterschiedliche Erfahrungen – gleiche Ziele

Beim anschliessenden Mittagessen, für das die Pädagogische Maturitätsschule (PMS) am Seminar Kreuzlingen Gastgeberin war, wies PMS-Rektor Lorenz Zubler mit Stolz und Begeisterung auf den einzigartigen Thurgauer Weg der Lehrerbildung hin, der eine länger dauernde Vorbereitung auf den anspruchsvollen Lehrberuf ermöglicht.

Die rund 70 Rektoren, Prorektoren und Dozierenden der Pädagogischen Akademie Feldkirch sowie der Pädagogischen Hochschulen Rorschach, St. Gallen, Schaffhausen und Weingarten liessen sich im weiteren Verlauf der Tagung in Ateliers über verschiedene Projekte der Pädagogischen Hochschule Thurgau informieren, von der "Unterrichtsentwicklung durch fachspezifisch-pädagogisches Coaching" über "eLearning in der Praxis"

bis zur "Studie zu den Arbeitsbedingungen und Belastungen der Thurgauer Volksschullehrkräfte". Und auch hier stellte sich heraus: Es gibt zwar unterschiedliche Erkenntnisse und Erfahrungen, aber man spricht die gleiche Sprache, hat ähnliche Probleme und Anliegen und verfolgt gemeinsame Ziele.

Gemeinsames Projekt lanciert

Schliesslich setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Zusammenarbeit in der Lehrerbildung im Bodenseeraum zwar weiterhin sinnvoll und notwendig ist, aber verbindlicher und enger werden soll, als sie es in der Vergangenheit war. Deshalb wurde ein Projekt lanciert, das die fachdidaktische und die schulpraktische Ausbildung an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in den drei Ländern auf der Vorschul-, der Primar- und der Sekundarstufe I vergleichbar machen soll und die Basis bilden wird für eine Zusammenarbeit in Form von Projekten, aber auch unter den Dozierenden.

Auch wenn das Ziel einer trinationalen Lehrerbildung mit gegenseitig anerkannten Abschlüssen, wie dies PHTG-Rektor Ernst Preisig als Vision vor Augen hat, wohl noch in weiter Ferne liegt, so ist ein hoffnungsvoller Neuanfang doch gemacht. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass die nächste Tagung bereits feststeht: am 3. Juli 2005 an der PH Weingarten, mit den Schwerpunkt-Themen "E-Learning" und "Umsetzung der Bologna-Deklaration" (Bachelor und Master) in der Lehrerbildung.

"Flyer" statt "Player"

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, im Thurgau wohnhafter Präsident des Schulrates der Pädagogischen Hochschule Zürich, ist bekannt für seine zündenden Referate, die lieb gewordene Allgemeinplätze hinterfragen, aktuelle Fragestellungen aufgreifen und neue Ansätze ins Gespräch bringen. Diesem Ruf wurde er auch bei seinem Vortrag an der Fachtagung der Pädagogischen Hochschulen im Bodenseeraum gerecht. So stellte er unter anderem fest: "Schüler sind wohl Adressaten der Reformen, aber nicht ihr Aktivposten, sie sind keine 'Player', wie es neudeutsch heisst, sondern eher 'Flyer', auf denen gedruckt ist, was Andere für wichtig halten". Und weiter: "Die Diskussion konzentriert sich auf die Entwicklung des Personals der Schule, zu dem die Schüler offenbar nicht zählen". Mit solchen Aussagen forderte er schliesslich eine Weiterentwicklung und ein neues Verständnis der Rolle der Schülerin und des Schülers oder "eine Professionalisierung des Schülerberufs", wie Jürgen Oelkers es ausdrückt.

Autor

Martin Bächler, Amt für Mittel- und Hochschulen AMH, Grabenstrasse 1, 8510 Frauenfeld,
Tel. 052 724 22 26

Innovative Lernkultur an Pädagogischen Hochschulen: Selbstverantwortliches Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, 26.5.2004, Tagungszentrum Schloss Au

"Esst nicht nur Schweizer Käse!" fordert Beat Buri in seinem Fazit zur Studienreise an die Universität Inholland (BzL 21 (3), 2003). Eine gute Möglichkeit, eine niederländische Spezialität zwar nicht zu kosten, aber immerhin präsentiert zu erhalten, bot die 4. Tagung der Reihe "Innovative Lernkultur an Pädagogischen Hochschulen", die von der PHZH und der SGL gemeinsam ausgerichtet wird: Koos Verkerk stellte das Studienkonzept der Inholland vor, welches sich in pointierter Art am selbstverantwortlichen studentischen Lernen orientiert und in dem das Portfolio eine zentrale Rolle spielt. Studierende sind in diesem Ausbildungsgang weniger mit institutionell vorgegebenen Inhalten und Lernwegen konfrontiert, sondern erhalten Angebote für ihre persönliche berufliche Entwicklung, die – begleitet von einer intensiven individuellen Betreuung – ein eigenständiges Profil einschliesst. Wie aber, so wurde kritisch eingewendet, werden die in diesem Modell erarbeiteten Kenntnisse und Erfahrungen geortet, wie wird wissenschaftliches Wissen einbezogen und als professionelle Orientierung berücksichtigt?

Das zweite Hauptreferat (Alois Niggli, PH Freiburg) versuchte, einige Leitbegriffe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in konkrete Handlungen aufzulösen. So zum Beispiel den Begriff der Autonomie, dessen aufklärerisches (Gegen)Konzept – so Niggli – heute kaum mehr sichtbar sei, vielmehr sich diese Autonomie in psychologischer Art verflüchtigt habe und damit auch instrumentalisiert worden sei. Diese Darstellung Nigglis machte insbesondere die Komplexität des Handlungsfeldes deutlich, in dem sich die Ausbildung von Lehrpersonen abspielt: eine Überlagerung verschiedener (didaktischer) Dreiecke.

Niggli präsentierte sodann ein Modell einer Ausbildungsphase, welches sich am Konzept einer "Cognitive Apprenticeship" orientiert und verschiedene Zielsetzungen verfolgt: Anreicherung und Differenzierung des Wissens in einem Wechselspiel zwischen eigener Erfahrung, Reflexion und Einübung, Kooperation zwischen verschiedenen Lernorten von Studierenden unter Berücksichtigung von verschiedenen Wissensformen und unterschiedlichen Sprachen, um Bildung und Schule zu beschreiben.

Die beiden Referate zeigten je unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen. Sie verdeutlichten dabei insbesondere, welche unterschiedlichen Vorstellungen mit dem Begriff des selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernens verbunden werden. Wieviel Selbstständigkeit wird zugelassen und welche Dimensionen sind beteiligt? Was trauen wir unseren Studierenden zu, welche Kontrolle ist notwendig und welche ist die Rolle der Dozierenden? Was heisst eigentlich Ausbildungserfolg, was müssen Studierende am Ende der Ausbildung schliesslich wissen und können? Welches sind die Standards und welches Mass an Standardisierung wollen wir? Oder – wie es der holländische Experte

im Zusammenhang mit schulpraktischen Ausbildungselementen formulierte: "Lehren wir Studierende, damit sie Kinder lehren? Oder lassen wir Studierende Kinder lehren, damit sie (die Studierenden) lernen?"

Leider fanden solche Diskussionen, welche die vorgestellten Beispiele auf eine andere Ebene zu führen vermocht und Problematisierung und Theoretisierung beabsichtigt hätten, kaum die nötige Zeit. Diesen Anspruch konnte auch der zweite Teil der Veranstaltung nur punktuell einlösen: Vier Einrichtungen präsentierten – unter dem Titel "Konzepte selbstregulierten Lernens und Portfolioansätze von Lehrer- und Lehrerinnenausbildungen der Schweiz" – Elemente ihrer Ausbildungsgänge.

Kurt Eggenberger (SIBP) und Doris Kunz Heim (FHA Pädagogik) zeigten die Portfolio-Konzepte in ihren Ausbildungsgängen. Portfolios dienen hier hauptsächlich der Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen und damit der Verknüpfung von theoretischem Regelwissen mit Erfahrungswissen und also dem Ziel, praktisches Handlungswissen zu konstruieren. Georges Beerli (PHZH) präsentierte ein Konzept der beruflichen Eignungsabklärung, wobei Eignung als soziale Konstruktion verstanden wird, die in einem dialogischen Prozess ko-konstruiert wird, bei dem auch die Portfolioarbeit eine Rolle spielt. Michael Zutavern (PHZ) schliesslich stellte die schulpraktische Ausbildung in Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen und insbesondere deren Einbettung in andere Ausbildungsgefässe der Pädagogischen Hochschule vor sowie Instrumente, mit welchen schulpraktische Erfahrungen dokumentiert und reflektiert werden.

Diese vier Beispiele zeigten also aktuelle Ausbildungs- und Entwicklungsarbeiten in der deutschschweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die gemeinsame Leitfrage allerdings nach dem selbstverantwortlichen Lernen, die sich bereits im Laufe des Vormittags verdünnte, liess sich kaum mehr als verbindende Klammer erkennen, vielmehr waren es vielfältige Anregungen für traditionelle Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

In der anschliessenden Diskussion am "Runden Tisch" berichteten die Beteiligten (Astrid Eichenberger, HPSABB, Walter Furrer, PHZH, Jonathan Keller, PHZH und Willi Stadelmann, PHZ) über inzwischen in ihren Einrichtungen etablierte Formen selbstverantwortlichen Lernens sowie über die damit gemachten Erfahrungen. Insgesamt entstand hier der Eindruck, dass Fragen um die Selbstverantwortlichkeit der Studierenden zumindest im Moment nicht erste Priorität geniessen, sondern vielmehr Sorgen um die Bewältigung der Umstrukturierungen an sich im Vordergrund stehen.

Autor

Peter Tremp, Dr., Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau

Buchbesprechungen

Hofer, R. (2003). Verwahrlosung interdisziplinär begreifen. Sichtweisen, Erscheinungsformen, Interventionsmöglichkeiten. Ein Studienbuch aus der Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Band 20. Aarau: Sauerländer, 169 Seiten

Die pädagogische Denkfigur der Verwahrlosung ist schon eine Weile lang und gründlich missliebig geworden: Zum einen wohl, weil der transitive Gebrauch des Wortes – ein Kind verwahrlosen lassen – tendenziell als Attentat auf die schuld- und moralfreie Bewertung des Erziehungsgeschäftes empfunden wird, zum anderen vielleicht, weil der intransitive Gebrauch des Wortes das Bild eines Verwahrlosten zeichnet, den es so nicht mehr gibt: Erwartungsnormen, Verwahrlosungsformen und Interventionspraxis streuen je länger je mehr und gleichermassen breit.

Die vorliegende Schrift des Schweizer Heilpädagogen und Psychotherapeuten René Hofer steht weniger mit der Themen- als mit der Titelwahl gegen den Trend und legt gleich beide Facetten der angestaubten Begrifflichkeit frei: Verwahrlosung als unterliebene bzw. unterbleibende Erziehung in wert- und erziehungsunsicherer Gesellschaft und Verwahrlosung als mehrdeutiges Syndrom, welches im Kontext von Verhaltensstörungen diskutiert wird und sich in Erziehungsschwierigkeiten äussert.

Wer nun aber bloss nach der gefälligen Reanimation des Begriffs Verwahrlosung oder nach seiner Verortung im wissenschaftlichen Diskurs sucht, der muss sich das Studienbuch von R. Hofer nicht kaufen. Wer sich hingegen – über die begriffsgeschichtliche Rezeption und die Theorie hinaus – für konkrete Problemstellungen und Interventionsmöglichkeiten im Erziehungs- und Schulalltag interessiert, der macht sich mit diesem Buch ein äusserst praktisches Geschenk. Zum einen werden sehr handlungsnah und selektiv jene Themen aufgegriffen, welche die aktuelle Praxis der Heilpädagogik bewegen und bestimmen: Prävention, Lebensweltorientierung, ökologische Anfragen, Bezugspersonenarbeit, Fördersysteme, Integration usw. Zum anderen ist Hofers Kompendium nicht bloss eine kurzgefasste Pädagogik der Verhaltensstörung, sondern auch ein gediegenes Lehrmittel, welches Grundlagen des Fachs und seiner Nachbargebiete vermittelt. Eine für die heilpädagogische Berufspraxis relevante Auswahl der Themen und ein vorzüglicher didaktischer Aufbau (Übersichten, Fallbeispiele, Lernkontrollfragen, Quellenverweise) unterstreichen diesen Charakter.

Einzelne Kapitel behandeln zwar Themen, die den gewählten Titel des Buches dehnen. So verraten beispielsweise die Ausführungen zur Erziehungsstilforschung oder zur Lerntheorie, dass die Schrift vor allem der Lehrerbildung dienen soll. Aber auch nicht pädagogisch Auszubildende resp. Vorgebildete werden die Schrift mit Gewinn lesen. In der heilpädagogischen Literatur gibt es genug sehr anspruchsvolle Fachbücher,

die damit kokettieren, "bloss" eine Einführung oder ein Studienbuch zu sein. Umso erfreulicher, wenn einmal eine "Warendeclaration" keine falschen Erwartungen weckt. Gut verständliche und klar aufgebaute Studientexte sind auch in der heilpädagogischen Literatur ein rares Gut. Hofer alimentiert die Rarität mit einem weiteren Exemplar.

Eine Klassifikation der Verwahrlosung kann der Bearbeitung ihrer Paradigmata in der zeitlichen Dimension nicht entzogen werden. Hofer erhebt zwar an keiner Stelle den Anspruch, einen geschichtlichen Abriss der Verwahrlosungspädagogik zu geben. Dennoch befasst er sich im zweiten und dritten Kapitel seines Buches mit der Begriffs- und Ideengeschichte und setzt bedeutenden deutschsprachigen Heilpädagogen, die sich mit dem Phänomen der Verwahrlosung beschäftigt haben, ein sympathisches Denkmal.

Das Buch von Hofer ist ein anregendes Buch, welches zwischen allen Synopsen und Rezepten, die es auch enthält, für seine Leserschaft oft blosse Hinweisreize setzt, um für ein weiterführendes Studium zu motivieren.

Jede Monographie trifft eine begründbare Auswahl und diese ist im vorliegenden Studienbuch offenkundig: Es geht dem Autor in erster Linie um ein optimistisches Plädoyer für Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung bei jenen Kindern und Jugendlichen, die vielleicht im Unterschied zu Körper- oder Geistigbehinderten nicht gerade zur "sympathischen" Klientel innerhalb der Heilpädagogik zählen: Kinder, die – zur Unzeit verlassen – sich nie verlassen konnten und deshalb selber nie verlässlich wurden; Kinder, die gestört werden und gestört gelten, weil sie stören. Hofer ist gerne ihr Anwalt. Das ist zwischen allen Zeilen zu lesen. Nicht umsonst widmet er der "heilpädagogischen Haltung" ein bemerkenswertes Kapitel.

Autoren, die sehr grundsätzlich über die Bedeutung der pädagogischen Haltung für die Wirkung von Schulung und Erziehung nachdenken, gibt es viele. Wenige aber diskutieren neben den Tugendkatalogen, die eine Berufsethik der Heilpädagogik bereitwillig erstellt, auch die Risiken der Idealisierung, welche aus den verdächtig hohen Erwartungen an die heilpädagogische Profession resultieren. Die "Angewöhnung an die blosse Attitüde eines tugendhaften Lebens" (Pestalozzi) ist nicht erst seit heute ein strapaziöses, manchmal banales und selten ein dankbares Geschäft. Den kritischen Leser wirds freuen, dass Hofer unter Berufung auf eine Schrift zur heilpädagogischen Berufsethik (M. Häussler) die Skepsis zu den pädagogischen Tugenden zählt: Gemeint ist die Skepsis, welche die gesicherte Diagnose anzweifelt, dem raschen Erfolg misstraut, aber stets für Überraschungen und positive Zumutungen offen bleibt. Gegen das dogmatische Gewisssein, welches verhaltenskreative und anders lernende junge "Menschen in Entwicklung" um alle Chancen bringt, gehört die ungläubige Skepsis – ganz im Sinn der altgriechischen Philosophenschule – tatsächlich und unverzichtbar zu einer heilpädagogischen Moral.

Alles in allem ist die bei Sauerländer verlegte Schrift ein wertvolles Sachbuch und

gleichzeitig ein kompaktes Lehrmittel, das gewiss zwei Anspruchsgruppen zufriedenstellen wird: Jene, die vor allem zu Studienzwecken auf der Suche nach einer repräsentativen Text- und Datensammlung zum Thema Verwahrlosung sind und jene, die in der heilpädagogischen Berufspraxis stehen und die Freuden und Sorgen mit jenen sogenannten Verwahrlosten teilen, welche weniger verwahrt als geliebt werden wollen.

Der Herausgeberschaft ist zu gratulieren, dass sie nach den Bänden 16–19 ihrer Reihe erneut ein Buch auflegt, das sich dem Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden im Rahmen der schulischen Heilpädagogik verdankt und welches sowohl die Schule wie die Gesellschaft zu einem nach wie vor hochaktuellen Thema befragt. Wenn die Durchschnittserwartungen von schulischer Leistungsbereitschaft und sozialer Umgänglichkeit neu verhandelt werden, müssen die bisher gültigen Modelle von Abweichung in die Revision. Ohne Kenntnis und vor allem ohne Bewertung des "rechten" Weges verkommt das Reden von Devianz zur reinen Floskel.

Autor

Fred Hirner, Dr. phil. et theol., Höhere Fachschule für Sozialpädagogik, Abendweg 1, 6006 Luzern

Buholzer, A. (2003). Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel. Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern, Bd. 19. Aarau: Sauerländer, 271 Seiten, CHF 39.90

'Förderdiagnostik' ist im Umfeld von (Regel)Schule, (Sonder- oder) Kleinklassen, (Spezial)Unterricht und pädagogisch-therapeutischen Massnahmen seit etlichen Jahren zum Schlüsselbegriff für eine (heil)pädagogische Sichtweise geworden, die zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und den institutionellen Leistungsanforderungen der Schule vermittelt. Dass dabei Bedeutungen und Vorstellungen, Ansprüche und Erwartungen, die mit dem Begriff verknüpft werden, mehr oder weniger unklar und widersprüchlich sind, ist charakteristisch für derartige Konzepte, die nicht nur von verschiedenen Seiten entwickelt, sondern zugleich in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden: Auf geeignete Instrumente zur prozess- und förderorientierten Beurteilung von Lernleistungen sind Lehrpersonen aller Schularten und -stufen angewiesen; die Ansprüche und Erwartungen an derartige Instrumente freilich variieren je nach Kontext, in dem sie angewandt werden sollen.

Um so hilfreicher und wichtiger ist es darum, wenn sich eine ausgewiesene Fachperson um theoriebezogene Klärung und praxisorientierte Umsetzung eines derartigen Konzepts der Förderdiagnostik bemüht: Alois Buholzer versucht eben dies – mit solidem Grundlagenwissen, breiter Anwendungserfahrung und – mit ausgezeichnetem Erfolg. Der neunzehnte Band der ebenso reichhaltigen wie erfolgreichen Schriftenreihe 'Lehrerbildung Sentimatt' vermittelt Lehrpersonen aller Schularten und -stufen jenes Wissen, welches für den Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen notwendig ist: Dazu gehören erprobte, praxistaugliche Instrumente ebenso wie Reflexionen zu den theoretischen Grundlagen förderdiagnostischen Handelns. Damit entspricht auch dieser Band der Reihe exakt dem Konzept der Herausgeber, denn 'Praxis mit ihrer vielfältigen Situationsdynamik und Theorie mit ihren differenzierten Deutungs- und Erklärungsmustern werden hier als zwei Seiten der gleichen Sache verstanden, nämlich von Erziehung und Unterricht' (S. 5). Was bedeutet dies in Bezug auf förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln?

Der Autor situiert zunächst diagnostisches Handeln von Lehrpersonen im Umfeld der psychologischen und (heil)pädagogischen Diagnostik und geht auf ihre teils widersprüchlichen Funktionen im Bildungssystem ein, bevor er ein umfassendes, gleichermassen system- und prozessorientiertes 'Modell der Förderdiagnostik' (S. 59 ff.) präsentiert und kommentiert, welches in den weiteren Kapiteln Schritt für Schritt entfaltet und mit geeigneten Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumenten angereichert wird: Weil sich eine Förderdiagnostik – im Unterschied zu den traditionellen diagnostischen Konzepten – nicht (mehr) ursachen- oder symptombezogen mit der interindividuellen Einordnung von Subjekten und deren Lernleistungen oder Entwicklungsniveaus befasst, sondern vielmehr intraindividuelle Lernvoraussetzungen, -fortschritte und -potentiale ziel- und entwicklungsorientiert zu ermitteln und zu beschreiben versucht, stellt

dies an die verwendeten Hilfsmittel und an die Personen, welche damit arbeiten, besondere Anforderungen. Gefragt sind weniger standardisierte Verfahren zur Bestimmung der Leistungsfähigkeit in Bezug auf eine gegebene Vergleichsgrösse; erforderlich sind variable Formen zur Ermittlung von Lern- und Entwicklungsschritten bezogen auf ein Individuum, auf diese Schülerin oder jenen Schüler. Das bedeutet, dass Lehrpersonen und Fachleute, die förderdiagnostisch arbeiten, über ein vergleichsweise grosses Repertoire an Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumenten verfügen müssen, welches sie nicht nur flexibel handhaben, sondern auch und vor allem auf die jeweilige Situation, auf das einzelne Kind, auf einen bestimmten Heranwachsenden oder Erwachsenen anpassen können – im Rahmen eines sowohl fachlich legitimierten wie auch gründlich reflektierten förderdiagnostischen Konzepts. Mit dem Band von Alois Buholzer erhalten (Heil)Pädagoginnen und -pädagogen, Erziehungs- und Lehrpersonen sowohl die geeigneten Hilfsmittel und praxisbezogenen Hinweise wie auch die erforderlichen Erläuterungen und theoretischen Grundlagen: Ein ebenso nützliches wie wegweisendes Arbeits- und Handbuch für eine anspruchsvolle Aufgabe im Rahmen von Erziehung und Unterricht!

Autor

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

West, L & Staub, F.C. (2003). Content-Focused Coaching. Transforming Mathematic Lessons. Portsmouth, NH: Heinemann

Um es vorweg zu nehmen, das Buch von Lucy West und Fritz Staub ist ein Muss für alle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Tätigen, ganz unabhängig vom vertretenen Fachbereich und davon, dass es in ihm um Mathematikunterricht geht. Das Buch behandelt einen der zentralsten Aspekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung der Kompetenz zu unterrichten. Praxisnah zeigt es auf, wie mit Fachspezifisch-Pädagogischem Coaching, so wird Content-Focused Coaching übersetzt, die Entwicklung der Unterrichtskompetenz inmitten konkreten Unterrichtens gefördert werden kann.

Lucy West war und ist amerikanische Volksschullehrerin, stellvertretende Schulleiterin, Weiterbildnerin für Mathematikunterricht und Verantwortliche für die Weiterbildung in Mathematikunterricht. Zusätzlich hat sie sich zur Coach für Content-Focused Coaching ausgebildet. In drei dem Buch beiliegenden CDs ist sie bei der Arbeit mit unterschiedlich erfahrenen Lehrpersonen zu sehen, eine höchst interessante Angelegenheit. Fritz Staub ist Schweizer Erziehungswissenschaftler mit Post-doc-Aufenthalten am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung in München und am Learning Research and Development Center (LRDC) in Pittsburgh (USA), der sich in der modernen Lehr-Lernforschung auskennt. Neben seiner Tätigkeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich ist er auch am LRDC tätig. Studiert hat Fritz Staub an der Universität Bern u.a. bei Hans Aebli, wo er auch in verschiedenen Forschungsprojekten zu pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragestellungen mitgewirkt hat. Auf ihn geht die glückliche Verbindung von europäischer Didaktiktradition (Wolfgang Klafki, Hans Aebli) und Erkenntnissen der modernen (amerikanischen) Lehr-Lernforschung zurück, die zusammen die Grundlage für Content-Focused Coaching bilden.

Das in zehn Kapitel gegliederte Buch ist zwar für amerikanische Verhältnisse geschrieben. Es lässt sich aber leicht auf die deutschsprachige Lehrerinnen- und Lehrerbildung beziehen. Im Anhang werden auf wenigen Seiten und auf neun Prinzipien zusammengefasst die modernen lernpsychologischen und didaktischen Erkenntnisse dargestellt, die für Content-Focused Coaching wegleitend sind. Kapitel 1 und 2 stellen vor, was dieses Coaching ist: eine Alternative zur – wie viele Untersuchungen zeigen – (zu) geringen Wirkung der traditionellen (amerikanischen) Lehrerinnen- und Lehrerbildung beim Aufbau fundierter zeitgemässer Unterrichtskompetenz.

Im Kern besteht diese Alternative in einem intensiven Fachgespräch zwischen Lehrperson und Coach über durchzuführenden und durchgeführten Unterricht. Dazwischen findet der gemeinsam verantwortete Unterricht statt. Zum Gelingen des Unterrichts und zur nachherigen Reflexion, anders gesagt, zur miteinander zu machenden und gemachten Unterrichtserfahrung, tragen beim gemeinsamen Nachdenken beide je das ihnen Bestmögliche bei. Leitvorstellung und verbindendes Ziel ist der subjektorientierte Un-

terricht: die unterrichtliche Berücksichtigung und didaktische Konkretisierung dessen, dass Lernende Individuen sind mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernzugängen, Lernvermögen und Lernweisen. Ihnen soll der Unterricht Gelegenheit geben, sich mit hoher Chance auf Lernerfolg mit dem betreffenden Unterrichtsgegenstand aktiv und weitgehend eigenständig-kooperativ auseinander zu setzen. Dafür werden den Lernenden anspruchsvolle, aber bewältigbare Aufgaben und Probleme gestellt, die Lernen in Gang bringen und förderlich strukturieren. In supportiver, emotional warmer, wertschätzender und für Lern- und Verstehensschwierigkeiten Hilfe bietender Lernumgebung, für die die Lehrperson ebenso verantwortlich ist, sollen sie sich mit dem Unterrichtsgegenstand und dem Ziel zu verstehen so auseinander setzen, dass mit grosser Wahrscheinlichkeit Lernerfolg resultiert, der die erbrachten Anstrengungen belohnt.

Die Anforderungen an den Coach sind anspruchsvoll, wie die Videofilme mit Lucy West als Coach zeigen. Nicht nur muss er eine erfolgreiche Lehrperson sein, er muss sich eingehend und nicht zuletzt auf theoretischem Niveau mit den heutigen Erkenntnissen über Lernen und Lehren auseinander gesetzt haben und dies laufend weiter tun. Ebenso muss er sich in der Sache, im vorliegenden Fall der Mathematik, gründlich auskennen und über hohe soziale, kommunikative und diagnostische Kompetenzen verfügen. Gleichzeitig muss er der betreffenden Lehrperson mit Wertschätzung und in Respektierung ihrer pädagogischen Grundhaltungen und ihrer Art zu unterrichten begegnen können. Seine Aufgabe ist es, eine Lehrperson darin zu unterstützen, nach heutigen Erkenntnissen über Lernen und Lehren unterrichten zu lernen. Beim Aufbau und der Weiterentwicklung des dafür erforderlichen fachspezifisch-pädagogischem Wissens (pedagogical-content knowledge) steht er ihr beratend und auf Wunsch auch vormachend, immer aber kollegial unterstützend zur Seite. Gemeinsamer Bezugspunkt für Lehrperson und Coach sind die im 1. Kapitel vorgestellten *Kernperspektiven für die Vorbereitung von Unterricht*, der so genannte Guide to Core Issues in Mathematics Lesson Design.

Die Kapitel 3 bis 7 lassen sich am besten zusammen mit der Visionierung der drei CDs lesen. Die Videofilme zeigen Lucy West an der Arbeit mit einer Lehrerin in ihrem ersten Jahr der Berufstätigkeit (Kapitel 5), einem Lehrer mit vielen Jahren Berufserfahrung (Kapitel 6) und einer Lehrerin, mit der sie als Coach bereits eineinhalb Jahre zusammengearbeitet hat (Kapitel 7). Gut ersichtlich wird auf diese Weise, wie Content-Focused Coaching konkret gestaltet wird und praktisch verläuft. Aufgeteilt nach (1) Vorbesprechung, (2) Unterrichtsdurchführung und (3) Nachbesprechung lässt sich sehr gut nachvollziehen,

- wie der Coach feststellt, was der betreffenden Lehrperson weiterhelfen kann (Diagnosing Teachers' Needs),
- wie er die Lehrperson in bedeutsamen Aspekten des Unterrichtens kennen lernt (Getting to Know the Teacher),
- wie das Coaching konkret beginnt (Getting Started),
- wie auf Grund von Vorschlägen der Lehrperson die durchzuführende Unterrichts-

- stunde gemeinsam auf sachlich-inhaltliche, lernerbezogene, didaktische und organisatorische Angemessenheit sowie auf Optimierungsmöglichkeiten hin besprochen wird (Preconference),
- wie die gemeinsam verantwortete Unterrichtsstunde durchgeführt wird (Teaching the Lesson), wobei nach jeweils vorausgegangener Absprache die Möglichkeit besteht, dass die Lehrperson wie üblich alleine unterrichtet und der Coach als Beobachter tätig ist, dass der Coach in den Unterricht eingreift, ohne die Lehrperson dadurch zurückzusetzen oder zu verletzen, oder dass Lehrperson und Coach die gemeinsam vorbereitete Unterrichtsstunde auch gemeinsam unterrichten (Teamteaching),
 - wie die Unterrichtsstunde anschliessend didaktisch, fach- und lern(er)spezifisch besprochen wird, wobei jeweils nur wenige zentrale Aspekte Gegenstand des Gesprächs sind (Postconference),
 - wie die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler sowie jene der Lehrperson immer wieder gemeinsam vergegenwärtigt werden (Evidence of Progress),
 - wie Lehrperson und Coach gemeinsam überlegen, wie der Prozess des Aufbaus und der Weiterentwicklung zeitgemässer Unterrichtskompetenz sinnvollerweise fortgesetzt werden kann (Maintaining Progress) und
 - dass es beim Coaching letztlich um ein Kernanliegen geht, nämlich (Berufs-)Gemeinschaften des Nachdenkens über Unterrichten und die (Weiter-)Entwicklung von Unterrichtskompetenz zu bilden, wobei zunehmend weniger die Unterrichtskompetenzen der betreffenden Lehrperson alleine, sondern mehr und mehr die personübergreifenden Herausforderungen, die Unterrichten darstellt, den Brennpunkt des gemeinsamen Nachdenkens und Besprechens bilden (Building a Professional Community).

Kapitel 8 und 9 sind der Schulleitung und der regionalen Schulbehörde von Schulen gewidmet, in denen Content-Focused Coaching stattfindet. Bezogen auf amerikanische Verhältnisse zeigen sie, wie wichtig es ist, Content-Focused-Coaching nicht isoliert, sondern als von den Leitungsverantwortlichen der Schule und des Bezirks in vielerlei Hinsicht unter- und gestützte Aus- und Weiterbildungsveranstaltung zu realisieren. Auch hier wird anschaulich gezeigt, wie diese Unterstützung vom Coach gesucht und gefunden werden kann. Ohne Mitwirken der lokalen und regionalen Schulverantwortlichen lässt sich das inmitten komplexer schulischer und unterrichtlicher Gegebenheiten und Abläufe platzierte Content-Fokused Coaching, wenn überhaupt, nur bedingt realisieren.

Wichtig für den Coach ist auch, dass er sich vor und in der Anfangszeit des Coachings von der Art, der pädagogischen Grundausrichtung, den vorhandenen oder nicht vorhandenen Entwicklungsperspektiven der jeweiligen Schule und der beteiligten Lehrpersonen ein möglichst konkretes Bild macht. In diese vergegenwärtigten Umstände fügt er Content-Focused Coaching sorgsam ein, mit Sensibilität für Verletzlichkeit und mit Verständnis dafür, dass Lehrpersonen praktizierte Unterrichtsweisen nicht von heute

auf morgen aufgeben oder verändern können (und wollen). Nicht entblösst, bedroht oder disqualifiziert soll sich eine Lehrperson beim Coaching vorkommen, sondern in den sich ihr stellenden x-fachen Herausforderungen des Unterrichts und der Klassenführung verstanden und unterstützt und zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen ermutigt.

Nicht vernachlässigt werden darf vom Coach auch, auf die jeweiligen Schule passende Zeitpläne, Kommunikations- und Entscheidungswege und -weisen festzulegen und diese gemäss der getroffenen Abmachungen während der ganzen Dauer des Coachings zu beachten. Zu den sorgfältig zu klärenden Fragen gehört auch, wie die Lehrpersonen der Schule ausgewählt werden. Hier mag die Aussage "Working from strength", d.h. mit den besten Lehrpersonen der Schule beginnen und von ihnen ausgehend den Kreis der Beteiligten erweitern, überraschen, ihren Grund aber in gemachter Erfahrung haben.

Das 10. Kapitel lässt in beeindruckend offener Weise teilhaben an freudvollen und schmerzhaften Veränderungsprozessen, die Lehrpersonen durchlaufen (haben), die sich zu Coaches ausbilden liessen und in dieser Funktion tätig sind. Die Freude bezieht sich auf den erlebten Kompetenzzuwachs, den Eindruck, ein wesentlich tieferes Verständnis von der Aufgabe der Lehrperson beim Unterrichten gewonnen zu haben und den unterrichtlichen Herausforderungen jetzt (besser) gewachsen zu sein. Sie bezieht sich aber auch auf den Enthusiasmus, andere Lehrpersonen dieselbe Erfahrung zuteil werden zu lassen. Schmerzvolle Momente zeigen sich da, wo sich der Coach von der Fülle der unterrichtlichen, menschlichen, schulstrukturellen und -administrativen usw. Fragen und Probleme, die sich ihm stellen oder in den Weg legen, überwältigt zu werden vermeint und er lernen muss, Geduld, Beharrlichkeit und einen klaren Kopf für das Machbare an den Tag zu legen, bevor seine Arbeit Früchte tragen kann. Im Schlussabschnitt ihres Buches äussern sich Lucy West und Fritz Staub diesbezüglich optimistisch – nicht ohne Grund ist man nach der Lektüre ihres wichtigen Buches überzeugt:

Content-Focused Coaching can make a difference in the live of children and teachers. If done well, it can be a catalyst for intelligent change and sustainable improvement in schools and districts. Content-Focused Coaching is one professional development practice that can contribute to building vibrant, robust learning communities in which everyone from superintendent to staff developer to principal to teacher is invested in becoming smarter about teaching and learning. Most important, the practice of Content-Focused Coaching is one way to ensure that meeting students' needs and challenging students remain at the core of professional development efforts.

Den Anliegen und Vorschlägen des Buches sind vielerorts offene Ohren und Augen zu wünschen, angesichts der entstandenen und noch entstehenden Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und anderswo. Sie alle kommen nicht darum herum (oder sind nicht darum herum gekommen), sich früher oder später eingehend mit den in Lucy Wests und Fritz Staubs Buch behandelten Fragen auseinander zu setzen und für die Gestaltung des berufsfeldbezogenen Kernstudiums in der Ausbildung von Lehrerinnen

und Lehrern zu Lösungen zu kommen, die mehr sind als 'alter Wein in neuen Schläuchen'.

Erfolgte die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht in Erwartung erhöhter Professionalität der Lehrpersonen? Mit den Vorschlägen von Lucy West und Fritz Staub kann zweifellos ein grosser Schritt auf dieses Ziel hin gemacht werden.

So soll der Prophet im eigenen Lande etwas gelten, weshalb die Frage gestellt sei: Welche der Pädagogischen Hochschulen landauf landab ergreift alleine oder zusammen mit einer anderen die Initiative und schafft die Voraussetzungen, um den deutschsprachigen Koautor dafür zu gewinnen, dieses praxisbedeutsame Buch ins Deutsche zu übertragen und die Videobeispiele der CDs den hiesigen Verhältnissen anzupassen? Der Lohn wäre, abgesehen vom Renommée für den, der die Initiative ergriffen hat, ein gangbarer und erprobter Weg, um auf der Grundlage von Ergebnissen der modernen Lehr-Lernforschung und der europäischen Didaktiktradition über (Berufs-)Gemeinschaften des Nachdenkens die Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen im zentralsten Aspekt ihres beruflichen Tuns aufzubauen bzw. laufend weiterzuentwickeln. Dieser im Buch aufgezeigte Weg stellt mit Sicherheit keinen 'alten Wein in neuen Schläuchen' dar, und die *(Berufs-)Gemeinschaften des Nachdenkens* etwas, was jede Berufsgruppe mit hohem Professionalitätsanspruch schon seit eh kennt und tut – über das, was der Beruf an Herausforderungen stellt, miteinander Fachgespräche zu führen.

Autor

Matthias Baer, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH), Postfach, 8021 Zürich
matthias.baer@phzh.ch

Plotke, H. (2003). Schweizerisches Schulrecht (2., vollständig überarbeitete und stark erweiterte Auflage). Bern: Haupt, LIX+791 Seiten, CHF 98.–

Mit dem Wechsel von den kantonalen Lehrerseminaren und Höheren Pädagogischen Lehranstalten zu den tertialisierten Hochschulen in öffentlich-rechtlicher Selbständigkeit finden sich die Dozentinnen und Dozenten von Pädagogischen Hochschulen unter stark veränderten institutionellen Bedingungen wieder. Im Blick auf das schwindende Arbeitsvolumen, den trockenen Stellenmarkt und den Wechsel von der Beamtung zur Anstellung beschäftigen sie vordringlich anstellungsrechtliche Fragen. Ebenso sehr gilt es, den Berufsauftrag im veränderten Arbeitsfeld neu zu bestimmen: Entfällt der Erziehungsauftrag? Schränkt die Modularisierung die bisherige Unterrichtsfreiheit unzulässig ein? Geniessen Dozentinnen und Dozenten neu in Forschung und Lehre wie ihre Kolleginnen und Kollegen an den universitären Hochschulen akademische Freiheit?

Wer sich über diese und ähnliche Fragen grundsätzlich orientieren will, greift mit Gewinn zu Herbert Plotkes "Schweizerischem Schulrecht". Im Kapitel "Lehrer" beispielsweise finden sich unter dem Titel "Lehrfreiheit, pädagogische und Methodenfreiheit" auf knapp drei Seiten eine Klärung der Begriffe, die Begründung und inhaltliche Bestimmung der pädagogischen Freiheit sowie ihre Abgrenzung zum Begriff der "akademischen Freiheit". Hilfreich sind die Fussnoten mit gerafften Hinweisen auf kantonale Regelungen, Rechtsprechung und Spezialliteratur. Um nicht in die Irre zu gehen, ist es an diesem Punkt unerlässlich, genau zu erkennen, welche Zweige des Bildungswesens, welchen geografischen Raum und welche zeitliche Geltung Plotkes Nachschlagewerk abdecken will.

Plotke "berücksichtigt in erster Linie die Ausbildung bis zum Abschluss der Sekundarstufe II. Entsprechend der gewandelten Stellung im Unterrichtssystem (findet) auch der Kindergarten seine gebührende Beachtung" (S. VII). "Die Rechtsprechung zum tertiären Bereich (wird) herangezogen, soweit sie für die vorangehenden Stufen von Bedeutung sein kann" (S. VII). Herausgearbeitet werden die "Grundzüge des Schulrechts, wie sich dieses als *communis opinio* oder doch als vorherrschende Meinung" (S. VI) darstellt. Nur ausnahmsweise werden lokale und regionale Besonderheiten berücksichtigt. Im Fokus steht somit nicht das Recht in den einzelnen Kantonen. Zitiert werden entsprechende Entscheide lediglich im Sinne von erläuternden und wegweisenden Beispielen. Dies ist dem Buch nicht etwa als Mangel anzukreiden. Im Gegenteil: Plotke arbeitet sorgfältig heraus, wo wir schulrechtlich gesehen "in der Schweiz" generell stehen. Mehrfach muss er zunächst lapidar feststellen: "Über (diese Thematik) lässt sich nur eine allgemeine Aussage machen: Sie variiert von Kanton zu Kanton" (S. 290). Nach der Bestimmung dieses schwierigen Ausgangspunktes überrascht uns der Autor mit wertvollen Überlegungen, die dank ihrer Grundsätzlichkeit und ihrem systematischen Anschluss weiterhelfen können.

Plotkes Werk ist auch in dem Sinne ein allgemeines "Schweizerisches Schulrecht" als es die Rechtsprechung aller Landesteile einbezieht; wir finden zu jedem Kanton schul-

rechtliche Bezüge und Entscheide. Bedauerlicherweise ist die fachsprachliche Begrifflichkeit weder zwei- noch dreisprachig angelegt, sodass wir an den deutschschweizerischen Sprachraum gebunden bleiben. Schliesslich wird auf Vergleiche mit anderen Ländern verzichtet, was Plotke damit begründet, dass sich die Rahmenbedingungen für die Darstellung seit der Edition seiner ersten Auflage von 1979 grundlegend verändert hätten: Das zu bearbeitende Material sei zwischenzeitlich enorm angeschwollen, weil sich die "Gesetzgebung immer hektischer" (S. V) betätige, die Bedeutung der kantonalen Verfassungen gewachsen und die Zahl der Beschwerden und deren rechtliche Behandlung stark angewachsen sei. Diese Umstände hätten zur Auswahl und zum Verzicht gezwungen.

Einen zeitlichen Schnitt bildet der Abschluss des Manuskripts im Februar 2003. Dass zu diesem Zeitpunkt einzelne Gesetze noch nicht in Kraft und einige terminologische Anpassungen nicht mehr nachzuführen oder in ihrem Übergangscharakter beizubehalten waren, ist verständlich: erwähnt seien Begriffe wie Lehrpatent, Diplommittelschule und Wählbarkeit. Was die zeitliche Geltung von Plotkes Werk betrifft, kann man ihm trotz des beschleunigten Wandels unschwer eine lange Dauer voraussagen. Plotkes erste Auflage wurde bis in die jüngste Zeit in Fragen der Rechtsetzung, Rechtsprechung und Rechtsanwendung beigezogen. Dies mag mit ein Grund dafür gewesen sein, dass der Autor die bewährte, den Benutzern vertraute Systematik seiner 540-seitigen Erstauflage in der auf 791 Seiten angewachsenen Neuauflage durchgehend beibehalten hat.

Noch in einem anderen Sinne zeichnet die zeitliche Geltung das Werk aus. Die Arbeit besteht nicht aus einer staubtrockenen Ansammlung von Entscheiden und deren Systematisierung zu einem schweizerischen Schulrecht. Plotke gibt zu vielen schulrechtlichen Fragen, die ungelöst und offen oder in Entwicklung begriffen sind, entscheidende Anstösse zu deren Weiterentwicklung und übernimmt bisweilen den Part eines Kritikers und Mahners. Auf Seite 166 begründet er, inwiefern ohne Veränderung der Bundesverfassung die Verpflichtung zum Besuch des Kindergartens eingeführt und ausgeweitet werden könnte. Auf den Seiten 140/141 weist er auf das rechtliche Potential des "Bundesgesetzes über die Fachhochschulen" vom 6. Oktober 1995 hin. Auf den Seiten 250 und auf Seite 251 äussert er sich kritisch zu den "ziemlich willkürlich angesetzten" Alterslimiten für Ausbildungsbeiträge und auf Seite 383 doppelt er nach: "Wichtig wäre heute angesichts der nicht immer hinreichend motivierten Sparmassnahmen ein förmliches Recht auf Ausbildung für die Jugendlichen der Sekundarstufe II und, bezogen auf bestimmte Studiengänge, auf der Tertiärstufe." In derartigen Stellen wird Herbert Plotkes Doppelbegabung und Doppelerfahrung als Doktor der Rechte und juristischer Sekretär sowie als Bezirkslehrer und Lehrer mit Unterrichtserfahrungen auf allen Stufen ganz besonders spürbar: vertraut mit dem beruflichen Alltag, interessiert an den rechtlichen und pädagogischen Fragen der Gegenwart und engagiert für die Weiterentwicklung der Schule. Mit Grundsatztreue, Augenmass und Sensibilität erschliesst uns der Autor in hunderten von Rechtsfragen, wie die beiden angewandten Wissenschaften Pädagogik und Recht konkret aufeinander zu beziehen sind.

Das Vorwort (S. V-VIII) begründet die wesentlichen Änderungen gegenüber der ersten Auflage, grenzt das Thema ein und enthält den Dank für zahlreiche Unterstützung. Das zentrale Anliegen, an welchem sich Aufbau und Gestaltung des gesamten Werkes orientiert, formuliert der Autor Seite VI: "Angesichts der Schwierigkeiten, über die nicht selten kontroverse Rechtsprechung einen Überblick zu gewinnen, wurde vor allem der Praxis das Hauptgewicht eingeräumt." Diesem Zweck dienen die Inhaltsübersicht und das umfassende Inhaltsverzeichnis ebenso wie der übersichtliche Aufbau des gesamten, überzeugend strukturierten Werks und dessen Erschließung in einem differenzierten, 50-seitigen Sachregister. Die Fussnoten entlasten den Lauftext und enthalten für Interessierte auf äusserst knappem Raum wichtige Hinweise auf Entscheide, Weiterungen des Themas, rechtliche Quellen und weiterführende Literatur. Auch diese Fussnoten sind bis ins Jahr 2003 aktualisiert, mit aller Sorgfalt abgefasst und mit kritischen Winkeln versehen worden. Ein grosser Gewinn realisiert die Textsorte "Kasuistik". In ihr fasst Plotke bewährte Rechtsregeln zusammen, die aus Entscheiden in Einzelfällen gewonnen worden sind. Sie leisten letztlich einen Beitrag zur rechtlichen Kontinuität und Sicherheit und mögen in vielen verwandten Fällen zur Klärung verhelfen. Die Typografie wirkt im Ganzen übersichtlich und angenehm. Wären die Kopfzeilen mit den Kapitelnummern ergänzt worden, würden sie das Nachschlagen von Textstellen erheblich erleichtern.

Einzelne Kapitel und viele Passagen hat Plotke aus seiner ersten Auflage unverändert übernommen, er hatte sie dort gut verständlich und gültig formuliert. Viele der Kapitel und Abschnitte bedurften zum Zweck ihrer Aktualisierung und klareren Abfassung einer gründlichen Überarbeitung. Beispielhaft seien in diesem Zusammenhang das Kapitel 3 mit der "Rechtlichen Stellung der Schule" und das Kapitel 4 über den "Inhalt des Schulrechts" genannt. Dank der vollständigen Überarbeitung werden für die rat suchende Leserschaft auch neuere Rechtsentwicklungen greifbar. Erwähnenswert sind folgende Entwicklungen, die in Plotkes Zweitaufgabe erstmals bzw. gründlicher beleuchtet werden: Elternteile ohne Sorgerecht (S. 24 f.), AIDS-Prävention (S. 40), Internationales Recht (S. 85–93), Unterstützung von Schweizer Schulen im Ausland (S. 101), Kindergarten (S. 121 ff.), Berufsbildung (S. 138 f.), Schulgesundheitspflege (S. 160 ff.), Gleichstellung der Geschlechter (S. 206 ff.), Schuleigene Leitungsorgane (S. 340 ff.), Zulassung gestützt auf Bewertung von Leistungen (S. 435 ff.) und Prüfungen (S. 442). Nicht verständlich ist, dass die Standesregeln des LCH in Plotkes Werk keine Erwähnung finden. Faktisch kommt ihnen heute der Status der Rechtsetzung zu, auf die sich die Praxis durchaus stützen wird, wenn es etwa gilt, den Terminus "Berufspflichten" zu interpretieren.

Autor

Peter Metz, Dr. phil. I, Dozent FH Aargau Pädagogik, Montalinstr. 21, 7000 Chur

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Allemann-Ghionda, C.** (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Dühlmeier, B.** (2004). *Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogogen und Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuld, W.** (2004). *Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen*. Berlin: Argon.
- Koerrenz, R.** (2004). *Otto Friedrich Bollnow. Ein pädagogisches Portrait*. Stuttgart: UTB.
- Rumpf, H.** (2004). *Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten*. Weinheim: Juventa.

Didaktik / Fachdidaktik

- Bosse, D.** (Hrsg.). (2004). *Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O.** (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerausbildung/Weiterbildung von Lehrpersonen/Lehrerberuf

- Hillert, A. & Schmitz, E.** (Hrsg.). (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen*. Stuttgart: Schattauer.
- Lehmermöhle, D. & Jahreis, D.** (Hrsg.). (2004). *Professionalisierung der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa.
- Senn, P.** (2004). *Führung Pädagogischer Hochschulen*. Rüegger: Zürich.
- Vuille, J.-C., Carvajal, M., Casaulta F. & Schenkel, M.** (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch*. Rüegger: Zürich.
- Wichterich, H., Neubauer, W.F. & Knapp, R.** (2004). *Dicke Luft im Lehrerzimmer. Konfliktmanagement für Schulleitungen*. München: Luchterhand.
- Wild-Näf, M.** (2004). *Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Zürich: Rüegger.

Pädagogische Psychologie

- Hascher, T.** (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Jäger, R. S.** (2004). *Von der Beobachtung zur Notengebung. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: VEP.
- Kirk, S.** (2004). *Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lorenz, N.** (2004). *Optimierung von Lernen und Lerntransfer durch Selbstorganisation. Praktische Lerngestaltanalysen und Gestaltungsempfehlungen*. Landau: VEP.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F.** (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wirth, J.** (2004). *Selbstbestimmtes Lernen*. Münster: Waxmann.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

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

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

Hoppe, F. & Reichert, J. (Hrsg.). (2004). *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* Göttingen: Hogrefe.

Zeitschriftenspiegel

Didaktik / Methodik

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. & van Hout-Wolters, B. (2004). Observational Learning and its Effects on the Orchestration of Writing Processes. *Cognition and Instruction*, 22 (1), 1–36.
Hänze, M. & Moegling, K. (2004). Forschendes Lernen als selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsform: Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (2), 113–125.

Lehrerinnen- und Lehrerausbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / LehrerInnenberuf

Endepohl-Ulpe, M. (2004). Wie stellen Grundschullehrkräfte sich hochbegabte Schüler/innen vor? – Der Einfluss persönlicher Erfahrung in der Unterrichtung Hochbegabter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (2), 126-135.
Hermann, U. (2004). Alternativen zum Schwindel mit "Bildungsstandards". Ein Zehn-Punkte-Programm. *Die Deutsche Schule*, 96 (2), 134-137.
Kelle, H. (2004). Zur Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung für die Grundschullehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), 85–102.
Neuenschwander, M. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (1), 23–30.
Thonhauser, T. (2004). Mit einer Prüfung zu Qualität? Eine Utopie. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (1), 17–22.
Winch, C. (2004). What Do Teachers Need to Know About Teaching? *British Journal of Educational Studies*, 52 (2), 180–196.

Pädagogische Psychologie

Capon, N. & Kuhn, D. (2004). What's so good about problem-based-learning? *Cognition and Instruction*, 22 (1), 61–80.
Kade, J. & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 326–341.
Krohne, J., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 373–391.
Mischco, C., Arnold, R. & Clausen, M. (2004). Förderung sozialer Kognitionen in der Schule: Zur Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (2), 151–161.

Reisse, W. (2004). Zweck und Wirkung der Leistungsbeurteilung. Wie man Risiken und Fehlentwicklungen vermeiden kann. *Die Deutsche Schule*, 96 (2), 184–200.

Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud', des anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (1), 15–30.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

Gillies, R. (2004). The Effects of Cooperative Learning on Junior High-School Students During Small Group Learning. *Learning and Instruction*, 14 (2), 197–214.

Hudson, J. & Bruckmann, A. (2004). The Bystander Effect: A Lens for Understanding Patterns of Participation. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (2), 165–196.

Radisch, F. & Klieme, E. (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation. Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die Deutsche Schule*, 96 (2), 153–169.

Sommer, M., Arendasy, M. & Glück, J. (2004). Mathematisches Denken bei Zweitklässlern: Werden unterschiedlich schwierige Textaufgaben unterschiedlich bearbeitet? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (2), 99–112.

Veranstaltungskalender

02.09.2004 bis 04.09.2004

Jugend und Politik – ein Missverhältnis?

Ort: Fribourg, Schweiz

Das Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg führt in Zusammenarbeit mit der SGBF eine Tagung zum Thema "Jugend und Politik – ein Missverhältnis?" durch. In einer komparativen Perspektive soll der Frage nachgegangen werden, welche Konsequenzen sich für moderne Demokratien aus dem Wandel der politischen Sozialisation ergeben.

Informationen: carsten.quesel@unifr.ch

02.09.2004 bis 04.09.2004

International Conference on ICT and Education

Ort: St. Julians, Malta

Eine Anmeldung ist erforderlich. Die Teilnahmegebühr ist beim Veranstalter zu erfragen.

Informationen: www.educ.um.edu.mt/sail/slc/conference_Malta

06.09.2004 bis 10.09.2004

16. Bundeskonferenz für Schulpsychologie

Ort: Nürnberg, Deutschland

Vom Nürnberger Trichter zum Laptop? Schule zwischen kognitivem und sozial-emotionalem Lernen
Informationen: Schulpsychologischer Dienst der Stadt Nürnberg, Buko 2004, Dipl.-Psych. Ingo Hertzstell
Fürther Str. 80a, D-90429 Nürnberg, Tel. +49 911 277868-0, Fax +49 911 277868-10; E-Mail: Buko@schulpsychologie-nuernberg.de

08.09.2004 bis 11.09.2004

Conférence internationale de l'éducation: "Une éducation de qualité pour tous les jeunes: Défis, tendances et priorités"

Ort: Genf, Schweiz

Informationen: Bureau International de l'Education de l'UNESCO (BIE) Webseite: www.ibe.unesco.org/International/ICE47/French/index_ICE47.htm

09.09.2004 bis 10.09.2004

Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern

Ort: Rorschach, Schweiz

Das Interesse an der Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Die veränderten Ansprüche an den Kindergarten und die Schule bedingen eine Neuausrichtung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für diese Zielstufen und eine Verstärkung der Forschung auf dieses Altersspektrum.

Informationen: www.phr.ch E-Mail: kompetenzzentrum@phr.ch

10.09.2004

Tagungszyklus Praxistage: Integration / Migration

Orte: verschiedene

Das BBT führt verschiedene Tagungen zur Berufsbildungsreform durch. Im "Tagungszyklus Praxistage" werden Erfahrungen aus Entwicklungs- und Testprojekten diskutiert. Die Erkenntnisse daraus fließen in die Qualitätsentwicklung der Berufsbildung ein.

Informationen: www.bbt.admin.ch

11.09.2004 bis 12.09.2004

Das innere Team – Und alle wollen mitreden ...

Ort: Hannover, Deutschland

Eine Entscheidung steht an und alle wollen mitreden. Das Umfeld lässt sich schon irgendwie zum Schweigen bringen oder zumindest ausblenden. Ernstzunehmenden Widerstand jedoch leisten die "inneren Stimmen", die sich penetrant immer wieder zu Wort melden und sich nicht überhören lassen. (...) Im Kurs wird das Konzept des "Inneren Teams" nach Schulz von Thun vorgestellt; einzelne Schritte werden in Einzel- und Gruppenübungen nachvollzogen. Ziel ist es, den Teilnehmenden eine fundierte Methode zur Entscheidungsfindung zu vermitteln.

Informationen: www.dwt-hannover.de/2004/workshops/waw7.htm

22.09.2004 bis 25.09.2004

ECER Conference 2004

Ort: Rethymnon Campus, Kreta

Informationen: www.eera.ac.uk/events.

24.09.2004

Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert

Ort: Zürich, Schweiz

Unter dem Titel "Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert" soll das Symposium unter Einbezug namhafter Expertinnen und Experten Bilanz ziehen, indem Stärken und Schwächen verschiedener Steuerungsmöglichkeiten des Bildungswesens beleuchtet und diskutiert werden. Gleichzeitig geht es darum, auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse fruchtbare Entwicklungsrichtungen der Steuerung und des Qualitätsmanagements im Bildungswesen aufzuzeigen und Konsequenzen für die bildungspolitische wie auch schulische Praxis zu formulieren.

Informationen: www.paed.unizh.ch/fss/symposium/index.html

24.09.2004 bis 25.09.2004

Zukunft gestalten – Schulische Audits zur Nachhaltigkeit

Ort: Osnabrück, Deutschland

"Wir wollen uns mehr an den Zielen der Nachhaltigkeit orientieren" - Schulen, die diesen Wunsch haben, verfügen nun über ein Hilfsmittel, das Nachhaltigkeits-Audit. Gemeinsam mit zehn Projektschulen wurde das Verfahren in den vergangenen drei Jahren entwickelt und erprobt. Nun wird Bilanz gezogen. Das von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderte Projekt stellt Auditverfahren, Schulstrukturen, Qualitätsmanagement und Motivationsmöglichkeiten zur Diskussion und gibt Ausblicke auf die Anwendung schulischer Audits (nach BLK-Programm 21).

Informationen: www.prosina.de

24.09.2004 bis 25.09.2004

Systemische Pädagogik

Ort: Stuttgart, Deutschland

Systemisches Denken in Schule, Kindergarten und Einrichtungen der Erziehungshilfen schafft neue Sichtweisen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis.

Informationen: www.systegra-stuttgart.de

26.09.2004 bis 30.09.2004

44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Ort: Göttingen, Deutschland

100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie

Informationen: www.dgps2004.uni-goettingen.de E-Mail: dgps2004@uni-goettingen.de

27.09.2004 bis 29.09.2004

Jahrestagung 2004 der Kommission 'Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe': Grundschule zwischen den Ansprüchen der Standardisierung und Individualisierung

Ort: Würzburg, Deutschland

Informationen: www.dgfegrundschulforschung2004.uni-wuerzburg.de

28.09.2004

Praxisbegleitung in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung

Tagung der Pädagogischen Hochschule Zürich

Ort: Zürich, Schweiz

Informationen: Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistr. 59, Postfach, 8021 Zürich; ausbildung@phzh.ch

30.09.2004 bis 02.10.2004

2nd Congress of the European Society on Family Relations (ESFR)

Ort: Fribourg, Schweiz

Family in a changing society - Developments and processes

Informationen: Tel. 026 300 76 71, Fax 026 300 97 12, esfr-congress@unifr.ch

04.10.2004 bis 05.10.2004

Fachtagung "Kinder- und Jugendpsychiatrie – Kinder- und Jugendhilfe"

Ort: Würzburg, Deutschland

Krisensituationen in Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie

Informationen: Tel. +49 931 2508040, Fax +49 931 2508041 E-Mail: sekretariat@wuerzburger-fachtagung.de

08.10.2004 bis 09.10.2004

Lösungsorientierte Gesprächsführung, Aufbaukurs

Ort: Münster, Deutschland

Informationen: www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm

09.10.2004 bis 10.10.2004

35. Kinderverhaltenstherapietage an der Universität Bremen

Ort: Bremen, Deutschland

Informationen: Tel. +49 421 2187075, Fax +49 421 2184614; todisco@uni-bremen.de

11.10.2004 bis 15.10.2004

Kreativität im pädagogischen Alltag

Ort: Wiesbaden, Deutschland

Wer will nicht mit einfachen Mitteln eine attraktive Spannung und schöne Atmosphäre schaffen? Bewegung zwischen Theater-, Spiel-, und Erlebnispädagogik provoziert zu neuen Handlungen und kann aus Sackgassen herausführen.

Informationen: www.arco-wiesbaden.de

11.10.2004

Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen (2)

Ort: Münster, Deutschland

Informationen: www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm

12.10.2004 bis 14.10.2004

Berner Studien- und Kongresswoche 2004: Heterogenität und Integration

Ort: Bern, Schweiz

Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten

Anmeldetermin: 17.09.2004.

Informationen und Programm: www.kongress04.ch/

11.10.2004 bis 15.10.2004

2. Tagung der EARLI SIG "Learning and Professional Development", Thema: "Bridging Individual, Organisational and Cultural Aspects of Professional Learning"

Ort: Universität Regensburg, Deutschland

Informationen: www-edu.uni-r.de/earlisig/frameset.html

15.10.2004 bis 17.10.2004

Schwierige Kinder und Jugendliche, eine Einführung in systemische Pädagogik

Ort: Stuttgart, Deutschland

Im Umgang mit auffälligen Kindern und Jugendlichen orientiert sich systemische Pädagogik an Stärken statt an Fehlern und schaut auf Lösungen statt auf das Problem. Die Analyse und Vernetzung der beteiligten sozialen Systeme ist dabei wichtiger Bestandteil.

Informationen: www.systegra-stuttgart.de

27.10.2004 bis 29.10.2004

Worlddidac 2004

Ort: Basel, Schweiz

International exhibition for educational materials, professional training and e-learning. Eine Anmeldung ist

erforderlich. Die Tageskarte kostet 20 CHF.

Informationen: www.worlddidacbasel.com/ca/cc/ss/Lang/eng/csok/1/

27.10.2004 bis 31.10.2004

Berufsbegleitende Fortbildung "Bewegung – Spiel – Theater"

Ort: Wiesbaden, Deutschland

Die Fortbildung ist zweizügig aufgebaut. Einerseits soll die eigene Auftrittserfahrung gestützt und begleitet werden, andererseits wird die theater- und spielpädagogische Seite praktisch fundiert. Auftaktwoche: 27. bis 31.10.2004. Leitung: Peter Aurin. Fordern Sie weitere Unterlagen an und vereinbaren Sie über unser Büro einen Termin für ein Informationsgespräch.

Informationen: www.arco-wiesbaden.de

05.11.2004 bis 06.11.2004

Gesprächsführung mit "schwierigen Klienten" (2)

Ort: Münster, Deutschland

Informationen: www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm

10.11.2004 bis 11.11.2004

edutr@in – Kongress und Fachmesse für neue Lernkonzepte in Schule, Berufs- und Erwachsenenbildung

Ort: Karlsruhe, Deutschland

Veranstalter: KMR-Karlsruher Mess- und Kongress-GmbH

Informationen: presse@edutrain-karlsruhe.de

10.11.2004 bis 12.11.2004

Die Qualität von Reformen; 7. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval)

Ort: Universität Wien, Österreich

Rasch fortschreitende ökonomische und soziale Veränderungen lösen gross angelegte Reformen aus, die in vielen Bereichen gleichzeitig in Angriff genommen werden. Beispielhaft genannt seien Bildung, Gesundheit, Altersversorgung, Beschäftigung oder soziale Sicherung. Die hohe Geschwindigkeit und Eingriffstiefe sowie die komplexen Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Reformen stellen an die Evaluation neue und zusätzliche Herausforderungen.

Informationen: www.degeval.de

26.11.2004 bis 28.11.2004

Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität (1)

Ort: Münster, Deutschland

Informationen: www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm

26.11.2004 bis 27.11.2004

Tagung "Bildung und nachhaltige Entwicklung"

Ort: Pädagogische Hochschule, Solothurn, Schweiz

Dabei ist auch die UNO-Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014 in der Schweiz ein zentrales Thema.

Informationen: weiterbildung@ph-solothurn.ch

01.12.2004 bis 03.12.2004

Internationale Konferenz Online Educa Berlin 2004

Ort: Berlin, Deutschland

Überblick über Trends und Entwicklungen in der E-Learning-Welt mit Vorträgen aus 30 Ländern und Begleitung durch eine Fachausstellung.

Informationen: www.online-educa.com

10.-03.2005 bis 11.03.2005

Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften (und freie Themen)

Ort: Luzern, Schweiz

Veranstalter: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern. Referate, Workshops, Posterbeiträge und Round Tables rund um die Didaktik der berufswissenschaftlichen Fächer an (Pädagogischen) Hochschulen.

Aktuelle Informationen: www.sgl-ssfe.ch

Call for Papers und Posters bis 1.12.2004 und 1.1.2005

Vorankündigung

**SGL-Kongress
10. bis 11. März 2005
Luzern**

Schwerpunktthema:
Hochschuldidaktik der Berufswissenschaften
sowie freie Beiträge

Call for Papers und Posters und aktuelle Informationen
auf der Webseite der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL:
www.sgl-ssfe.ch

Kurznachrichten

Bundesamt für Bildung und Wissenschaft BBW

Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft ist gemeinsam mit der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) mitverantwortlich für die Mitarbeit der Schweiz in Bildungsgremien und Bildungsforschungsprojekten internationaler Organisationen. Dabei stehen diejenigen intergouvernementalen Organisationen im Vordergrund, in denen die Schweiz Vollmitglied ist (OECD, Europarat, UNESCO, Francophonie u.a.) oder deren Mitgliedschaft sie im Sinne eines strategischen Zieles anstrebt (z.B. EU). Durch die Mitarbeit in der internationalen Bildungsforschung und -entwicklung gewinnt die Schweiz unter anderem wertvolle Grundlagen für eine kritische Überprüfung der Leistungsfähigkeit der schweizerischen Bildungsstrukturen.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK

Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts: Gesamtschweizerischer Fahrplan festgelegt (25.3.2004)

Die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren wollen den Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule koordiniert weiterentwickeln und früher mit der Sprachförderung beginnen. Gemeinsames Ziel ist eine verstärkte Förderung der Erstsprache (lokale Landessprache) und als langfristiges Ziel spätestens ab dem 3. und dem 5. Schuljahr für alle Schülerinnen und Schüler der Unterricht von zwei Fremdsprachen. Zum Sprachenrepertoire gehören obligatorisch eine zweite Landessprache und eine weitere Fremdsprache, in der Regel wird das Englisch sein. Die Umsetzung beginnt je nach kantonalen Situation spätestens 2010 oder 2012.

An einer Medienorientierung vom 31.3.2004 informierten der Präsident der EDK, Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling (SG), Regierungsrat Mario Annoni (BE) als Vertreter der Westschweizer Konferenz (CIIP), Regierungsrätin Regine Aeppli (ZH), Diego Erba (Erziehungsdepartement des Kantons Tessin) als Vertreter der italienischsprachigen Schweiz und der EDK-Generalsekretär Hans Ambühl über den Strategiebeschluss der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts, der anlässlich der EDK-Plenarversammlung vom 25.3.2004 mit 24 Stimmen bei zwei Enthaltungen (AI, LU) angenommen worden ist.

Die EDK spricht sich für die Beibehaltung einer zweiten Landessprache ab Primarschulstufe (spätestens ab 5. Schuljahr) für alle Schülerinnen und Schüler aus. In einem mehrsprachigen Land soll eine zweite Landessprache aus staatspolitischen Gründen weiterhin zum Repertoire der früh gelernten Sprachen gehören. Die EDK unterstützt auch das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Kenntnisse in weiteren Landessprachen zu erwerben. Bis 2006/2007 soll in allen Kantonen spätestens ab dem 5. Schuljahr eine zweite Landessprache und spätestens ab dem 7. Schuljahr Englisch für alle Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.

Spätestens ab 2010 hat in allen Kantonen der Unterricht in der ersten Fremdsprache im 3. Schuljahr, spätestens ab 2012 der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache im 5. Schuljahr zu beginnen. Die Vorverlegung des Englischunterrichts auf das 3. Schuljahr beginnt in der Zentralschweiz bereits im Schuljahr 2005/2006, in Zürich auf das 2. Schuljahr gestaffelt ab 2004/2005. Innerhalb der vier EDK-Regionalkonferenzen wird der Fremdsprachenunterricht koordiniert. In der Mehrheit der Deutschschweizer Kantone wird Englisch Einstiegsfremdsprache sein (2./3. Schuljahr), Französisch wird ab dem 5. Schuljahr unterrichtet. In der Westschweiz wird Deutsch bereits heute ab dem 3. Schuljahr unterrichtet und wird erste unterrichtete Fremdsprache bleiben. Englisch wird in der Romandie zu einem späteren Zeitpunkt auf das 5. Schuljahr vorgezogen. Im deutsch-französischen Sprachgrenzgebiet wird Französisch die Einstiegsfremdsprache bleiben und der Englischunterricht auf das 5. Schuljahr vorgezogen. In den Kantonen Tessin und Graubünden bleibt eine zweite Landessprache Einstiegsfremdsprache.

Eine Mobilitätsklausel hält die Kantone dazu an, allen zuziehenden Kindern den Anschluss an den Sprachenunterricht im neuen Wohnkanton zu ermöglichen.

Die Verbindlichkeit der Sprachenstandards bedingt eine entsprechende Ausbildung der Lehrpersonen (25.3.2004)

Die geplanten Veränderungen im Sprachenunterricht erhalten durch das EDK-Projekt HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schule) eine hohe Verbindlichkeit. Im Rahmen dieses Projektes wird die EDK überprüfbare und verbindlich zu erreichende Kompetenzziele/Standards für die Erstsprache und für die Fremdsprachen festlegen. Welche Kompetenzniveaus die Schülerinnen und Schüler im Sprachenunterricht erreichen sollen, wird ab 2007 gesamtschweizerisch vorgegeben. Diese Ziele können nur erreicht werden, wenn der Fremdsprachenunterricht verbessert wird und die Sprachförderung früher einsetzt. Das bedeutet erhöhte Investitionen in die Lehreraus- und -weiterbildung, didaktische Entwicklungsarbeit und eine wissenschaftliche Evaluation ihrer Wirksamkeit.

Im Interesse der Realisierung der allen vorgegebenen Ziele sollen die Kantone in folgenden Bereichen verstärkt zusammenarbeiten:

- Ab 2007 sind die zu definierenden Sprachenstandards verbindlich.
- Ab 2005 und 2007 generelle Einführung der Sprachenportfolios in der obligatorischen Schule.
- Ab 2006/2007 haben die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Aufbau der sprachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte verbindlich definierte Anforderungen zu erfüllen.
- Ab 2005 ist der Sprachenunterricht regelmässig landesweit zu evaluieren.
- Ab 2006 ist zusammen mit dem Bund eine nationale Agentur zur Förderung von Austauschaktivitäten einzurichten und ab 2007/2008 ist in Zusammenarbeit mit dem Bund ein nationales Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit aufzubauen.

Teilnahme an PISA 2006 (25.3.2004)

Die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren haben am 25.3.2004 beschlossen, dass sich die Schweiz nach 2000 und 2003 auch im Jahr 2006 an der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD beteiligt. Im Jahr 2006 stehen die Naturwissenschaften im Zentrum der Untersuchung.

ICT-Empfehlungen verabschiedet (25.3.2004)

Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) sollen noch systematischer in die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II integriert werden. Die EDK hat am 25.3.2004 entsprechende Empfehlungen verabschiedet. Diese basieren auf folgendem Verständnis von ICT-Bildung:

- Neben der Vermittlung von Anwenderkenntnissen ("Teach how to use ICT") soll insbesondere der ergebnisreiche Einsatz des Computers im Fachunterricht ("Use ICT to teach") zur Ausbildung gehören. Die Ausbildung richtet sich dementsprechend an alle Lehrpersonen.
- Die Ausbildung in ICT erfolgt im Rahmen einer umfassenden Medienpädagogik und umfasst demnach auch den reflektierten und kritischen Umgang mit elektronischen – und anderen – Medien.

IDES-Umfrage zur Stellenbesetzungssituation zu Beginn des Schuljahres 2003/2004 (25.3.2004)

Zum dritten Mal in Folge wurde zu Beginn des Schuljahres 2003/2004 bei allen Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein eine Befragung zur Besetzung der Lehrerinnen- und Lehrerstellen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II durchgeführt. Sie zeigt wenig Veränderungen, insgesamt beurteilen die Kantone die Situation bei der Anstellung von Lehrpersonen im Vergleich zu den Vorjahren jedoch als entspannter, wobei sich die Lage je nach Region, Stufe, Schultyp und Fach unterscheidet. Keine Schwierigkeiten gibt es auf Vorschulstufe und Primarschulstufe. Wie bereits in den Vorjahren bleiben Schwierigkeiten bei der Besetzung von Stellen für die Sekundarstufe I (Grundansprüche), für Klassen mit besonderem Lehrplan und für bestimmte Fächer (z.B. Naturwissenschaften und Mathematik auf Sekundarstufen I und II).

Massnahmen zur Rekrutierung von Lehrpersonen

An ihrer Plenarversammlung vom 25.3.2004 haben die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren einen Aktionsplan verabschiedet, der durch Massnahmen der kantonalen Erziehungsdepartemente sowie der für die Ausbildung zuständigen Pädagogischen Hochschulen ergänzt wird. Auf gesamtschweizerischer Ebene sind folgende Massnahmen vorgesehen:

(a) Ausbildung

- Die Rekrutierung von Studierenden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird mit geeigneten Informations- und PR-Massnahmen, die von der Schweizerischen Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) koordiniert werden, unterstützt.
- Die Rahmenbedingungen in der Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen werden von der EDK weiter harmonisiert (Zulassungsbedingungen zu den PH, Ausbildung der PH-Dozierenden, Anerkennung ausländischer Titel).
- Die Zugangsmöglichkeiten zum Lehrberuf werden ausgebaut: Angepasste Ausbildungsprogramme sollen alternative Zugänge (z.B. über Berufsausbildungen) ermöglichen.
- Die Entwicklung der Studierendenzahlen an den Pädagogischen Hochschulen wird erfasst und die Berufslaufbahn der PH-Absolventinnen und PH-Absolventen verfolgt.

(b) Stellen

- Auf dem Schweizerischen Bildungsserver (www.educa.ch) wird eine nationale Stellenbörse für Lehrpersonen in der Schweiz eingerichtet, von der Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) geführt und laufend weiterentwickelt: <http://www.educa.job>.

(c) Verbesserte Perspektiven im Lehrberuf, gesamtschweizerische Mobilität

- Zusatzqualifikationen im Lehrberuf (z.B. Schulleitung, Beratung, Verantwortlichkeit für interne Weiterbildung) sollen über ein EDK-Reglement gesamtschweizerisch anerkannt werden. Eine entsprechende Vernehmlassung läuft zur Zeit.
- Erstmals werden die Institutionen der Lehrerausbildung gesamtschweizerisch gültige Diplome abgeben. Die Anerkennung der Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen durch die EDK erfolgt laufend.

Diese Massnahmen basieren auf dem Expertenbericht "Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen", der, von der EDK in Auftrag gegeben, 2003 publiziert worden ist (Studien + Berichte der EDK 17A). Zu den vorgeschlagenen Massnahmen wurde im vergangenen Jahr eine Vernehmlassung bei den Kantonen durchgeführt.

Neben der Entwicklung einer Rekrutierungsstrategie umfasst der EDK-Arbeitsschwerpunkt "Stärkung des Lehrberufs" Massnahmen im Bereich einer hoch stehenden Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und der Stärkung und Attraktivierung des Berufsbildes.

Die revidierte Bildungsverfassung – ein modernes Modell der Zusammenarbeit von Kantonen und Bund (14.5.2004)

An einer Pressekonferenz in Bern hat die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates (WBK NR) ihren Entwurf für eine neue Bildungsverfassung vorgestellt. Ziel der Revision ist die Stärkung des Bildungssystems bei klarer Zuordnung der Verantwortlichkeiten und mittels zeitgemässer Steuerungsmechanismen. Der Präsident der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), RR Hans Ulrich Stöckling (SG), und der EDK-Generalsekretär Hans Ambühl vertraten die Kantone an dieser Medieninformation. Die Arbeiten am Bildungsrahmenartikel wurden 1998 aufgenommen.

Die ab Ende 2002 an der Erarbeitung des Entwurfs konkret mitbeteiligte EDK unterstützt den vorliegenden Entwurf. Im Vorschlag für eine neue Bildungsverfassung wird Verschiedenes verfassungsmässig festgelegt, was sich seit Beginn der 90er-Jahre entwickelt und zum Teil konsolidiert hat, so eine deutlich verstärkte und sich beschleunigende Kooperation der Kantone zufolge der Einflussnahme seitens der EDK, aber auch eine verstärkte Zusammenarbeit der Kantone mit dem Bund. Die EDK begrüsst insbesondere folgende Regelungen:

- In unserem mehrsprachigen, mehrkulturellen und föderalistischen Land bleibt die Kultur- und Schulhoheit bei den Kantonen. Diese Regelung entspricht dem Sachverhalt, dass das öffentliche Bildungswesen zu rund 90% von den Kantonen und ihren Gemeinden finanziert wird. Die Bundeszuständigkeiten betreffen

wie bisher die Berufsbildung. Im Hochschulwesen teilen sich Bund und Kantone in die Kompetenzen. Neu ist die Förderkompetenz des Bundes bei der Weiterbildung.

- Gemeinsame Sorge von Kantonen und Bund für das Bildungssystem: Gleichzeitig wird der Bund in die Verantwortung für das gesamte Bildungssystem einbezogen. Kantone und Bund treffen gemeinsam Vorkehrungen für die Sicherstellung eines qualitativ hoch stehenden schweizerischen Bildungssystems. Es soll Mobilität ermöglichen und fördern und sich durch Durchlässigkeit auszeichnen, da Schnittstellen und Anforderungen klar beschrieben und festgelegt sind. Beispiel dafür ist die geplante Schaffung eines nationalen Bildungsmonitorings durch Bund und Kantone.
- Der Verfassungstext nennt verschiedene Bereiche, für die gesamtschweizerisch einheitliche Lösungen bestehen müssen: Schuljahresbeginn, Dauer der Bildungsstufen, Übergänge zwischen Bildungsstufen und Anerkennung aller Abschlüsse. Erreichen die Kantone untereinander oder die Kantone zusammen mit dem Bund durch Koordination keine einheitliche Lösung, kann der Bund diese wichtigen Eckwerte im Interesse eines kohärenten Bildungssystems selber regeln.
- Die Steuerung des Systems erfolgt in erster Linie über Qualitätsvorgaben. Das kann einerseits über interkantonale Projekte geschehen (vgl. das EDK-Projekt HarmoS), andererseits kann auch der Bund – z.B. im Hochschulbereich – seine Unterstützung von der Erfüllung von Qualitätsvorgaben abhängig machen.

Geplante Erweiterung des Schulkonkordates (25.3.2004)

Staatsverträge (Konkordate) regeln die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen:

- Das Schulkonkordat von 1970 enthält die generelle Verpflichtung der Kantone zur Zusammenarbeit im Bildungsbereich.
- Mehrere Konkordate sichern die gesamtschweizerische Mobilität und Freizügigkeit und regeln ab 1991 den Lastenausgleich zwischen den Kantonen.
- Das Konkordat zur Diplomanerkennung ermöglicht die gesamtschweizerische Anerkennung von Diplomen im Kompetenzbereich der Kantone (1993).

Die Grundlage für die Gesamtkooperation im schweizerischen Bildungswesen ist das Schulkonkordat von 1970. Dieses Konkordat soll in den kommenden Jahren erweitert werden. Damit beabsichtigt die EDK eine weitere Harmonisierung der obligatorischen Schule und eine Klärung der Schnittstellen (Projekt HarmoS). Die EDK wird ab 2007 gesamtschweizerisch festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler an Schnittstellen (2., 6. und 9. Schuljahr) in wichtigen Fachbereichen (Erstsprache, zwei Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften) erreichen sollen. Sie wird diese Standards in einem Konkordat definieren, damit diese generellen Anforderungen einen verbindlichen Charakter erhalten. Das erweiterte Konkordat wird auch neue Bestimmungen zur Vorverlegung und Flexibilisierung des Schuleintrittsalters enthalten.

Studien + Berichte

19A: Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten "leistungsschwachen" Schülerinnen und Schülern: EDK-Bericht zur Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

20A: Um-bilden. Welches Bildungssystem für das lebenslange Lernen? Prospektivbericht von Madeleine Zulauf und Moritz Rosenmund zu Grundfragen der Bildungslaufbahn. Im Besonderen zu Fragen der Rolle und Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs.

Mit Berufsmaturität an universitäre Hochschulen: EDK verabschiedet Passerellen-Reglement

Für Inhaberinnen und Inhaber eines Berufsmaturitätsausweises öffnet sich über eine Ergänzungsprüfung der Weg an eine universitäre Hochschule. Nachdem auch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren das Passerellen-Reglement verabschiedet hat, werden erste Ergänzungsprüfungen im Frühling 2005 stattfinden können.

Mit der Einführung der neuen Passerelle "Berufsmaturität -> universitäre Hochschule" wird die Durchlässigkeit im Bildungswesen Schweiz weiter erhöht. Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität können mit der Ergänzungsprüfung das für ein Universitätsstudium notwendige Wissen in zentralen Fachbereichen nachweisen. Der Zugang "Gymnasiale Maturität -> Fachhochschule" seinerseits ist bereits seit einiger Zeit

gewährleistet: Inhaberinnen und Inhaber mit einer gymnasialen Maturität können durch Nachholen von berufspraktischer Erfahrung an einer Fachhochschule studieren.

Die ersten Ergänzungsprüfungen werden im Frühling 2005 stattfinden. Eine Arbeitsgruppe EDK-Bund legt momentan die konkreten Prüfungsinhalte und das Prüfungsverfahren fest. Die Ergänzungsprüfung wird folgende Fachbereiche umfassen: die lokale Landessprache, die zweite Landessprache oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften sowie Geistes- und Sozialwissenschaften.

Kantone und Bund sind gemeinsam zuständig für die Anerkennung von Maturitätsausweisen. Die Passerelle "Berufsmaturität -> universitäre Hochschule" regelt die EDK im "EDK-Reglement über die Anerkennung von Berufsmaturitätsausweisen für die Zulassung zu den universitären Hochschulen", der Bund in einer Verordnung des Bundesrates. Beide Texte stimmen im Wortlaut überein. Sie sind nachträglich auf den 1. April 2004 in Kraft getreten. Das In-Kraft-Treten setzte voraus, dass zwischen EDK und Bund die Frage der Prüfungsdurchführung geklärt werden konnte. In gemeinsamem Einverständnis gilt, dass die Ergänzungsprüfungen auch von denjenigen Maturitätsschulen durchgeführt werden können, welche Vorbereitungskurse auf das Passerellen-Ergänzungsexamen anbieten. Dabei sind die gesamtschweizerischen Vorgaben betreffend Prüfungsinhalte und -verfahren zu berücksichtigen.

Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH

Stellungnahme vom 31.3.2004 zur Koordination des Sprachenunterrichts durch die EDK

Der LCH stimmt der Strategie der EDK zum Sprachenunterricht und ihrem Arbeitsplan für eine gesamtschweizerische Koordination zu, freilich mit der Auflage, dass sich der Entwicklungsprozess nicht unter Zeitdruck vollzieht, die Primarschule mit inskünftig zwei Fremdsprachen (ab 2. resp. 3. und ab 5. Klasse) nicht überbürdet wird und das Konzept aufgrund der Prozessevaluation zu gegebener Zeit überprüft wird. Die zeitliche und personelle Ausstattung der Schule bedingt Mehrinvestitionen, insbesondere auch im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und auf eine Arbeitsplatzgestaltung, die einen wirksamen Unterricht ermöglicht.

Verschiedenes

Internetplattform <http://www.forschungsportal.ch>

Das "Forschungsportal" der Universitäten Basel, Bern, Freiburg und Zürich verknüpft die Informationen über ihre Forschungsprojekte auf einer gemeinsamen Internetplattform. Die von den erwähnten Universitäten lancierte Internetplattform <http://www.forschungsportal.ch> ist online. Dies ermöglicht es, gezielt und zeitgleich in den universitären Datenbanken nach Forschungsprojekten zu suchen. Das Portal wird ausgebaut und steht weiteren Universitäten und Forschungseinrichtungen in der Schweiz offen (Newsletter 2/2004 der SGBF).

Babylonia 3 & 4/2003 zur Ausbildung der Lehrkräfte in der Schweiz

Babylonia hat der Neuordnung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine Doppelnummer gewidmet und dabei im Besonderen die Qualifikation der Sprachlehrkräfte untersucht. Neben zwei Artikeln von Michael Byram und Erika Werlen, die der Thematik eine europäische Dimension verleihen und Visionen aufzeigen, beleuchten Franca Quartapelle und Silvia Minardi die Situation in Italien und Antonie Hornung äussert sich zu den linguistisch-kulturellen Aspekten der Ausbildung. Dazu kommen Porträts der Pädagogischen Hochschulen mit Angaben zu den angebotenen "Qualifikationsparcours" der Sprachlehrerinnen und -lehrer. Schliesslich werden die wesentlichen Probleme der Ausbildung (Ziele, Struktur, didaktische Konzepte usw.) von Autoren diskutiert, die an der Planung und Verwirklichung der PHs beteiligt sind (www.babylonia-ti.ch).

Weiterbildungsdatenbank WAB: Infos zu über 30000 Weiterbildungen unter einer Internetadresse

Mit Hilfe der Internetseite der Weiterbildungsdatenbank, die unter www.w-a-b.ch und neu auch unter www.weiterbildungsangebote.ch einsehbar ist, kann man sich leicht einen Überblick über Weiterbildungsangebote

in der Schweiz verschaffen. WAB ist die grösste Weiterbildungsdatenbank der Schweiz. Mit Hilfe weniger Klicks lässt sich eine passende Auswahl aus den mittlerweile mehr als 30000 Weiterbildungen abrufen und vergleichen, von der beruflichen bis zur persönlichen Weiterbildung. Die dreisprachige WAB ist ein Gemeinschaftsprojekt von Bundesämtern, der Berufsberatung, den Arbeitsamtbehörden und den Kantonen und besteht seit zehn Jahren. Jubiläum genug, um sich mit neuem Webauftritt und zeitgemässen Navigationsmöglichkeiten zu präsentieren.

Neben den verschiedenen Abfragemöglichkeiten nach Weiterbildungsangeboten werden viele Hintergrundinformationen und Tipps auf der Internetseite publiziert, eine ausführliche, dreisprachige Broschüre unter dem Motto "WAB hilft weiter bilden" stellt WAB in all ihren Facetten vor. Die Broschüre über WAB ist kostenlos erhältlich bei: Versandbuchhandlung SVB, Telefon 01 801 18 99, E-Mail: vertrieb@svb-asosp.ch.

Resolution der TRI S2 gegen Erhöhung der Studiengebühren

TRI S2, die Dachorganisation der Rektorenkonferenzen der Vollzeit-Mittelschulen der Schweiz, wendet sich mit einer Resolution gegen eine massive Erhöhung der Studiengebühren an den schweizerischen Universitäten von heute 1000 bis 2000 Franken auf jährlich CHF 4000 bis 5000, wie dies kürzlich von Vertretern aus Wirtschaftskreisen und einigen eidgenössischen Parlamentariern vorgeschlagen worden ist. Die TRI S2 beurteilt eine solche massive Erhöhung als unangebracht, weil sie "(1) dem Prinzip der Chancengleichheit zuwider läuft; (2) Familien mittlerer Einkommen mit zwei oder mehr Kindern bei der Finanzierung eines Hochschulstudiums in grosse Schwierigkeiten brächte; (3) die Dauer eines Studiums tendenziell verlängern würde, weil Studierende aus weniger wohlhabenden Verhältnissen gezwungen wären, einer teilzeitlichen Erwerbsarbeit nachzugehen, was zudem mit dem Rhythmus der aufgrund der Deklaration von Bologna neu strukturierten Lehrgänge kaum vereinbar wäre und (4) nach höheren Stipendien rufen und damit zu wachsenden Staatsausgaben führen würde, selbst ohne die Probleme des engen Kreises der Begünstigten befriedigend zu lösen" (Resolution, S. 1). Die TRI S2 empfiehlt den Entscheidungsinstanzen und Akteuren des universitären Bildungssystems von einer allgemeinen und starken Erhöhung der Studiengebühren abzusehen oder sich wenigstens mit einem Betrag von etwa 2000 Franken zu begnügen. Vollständiger Text der Resolution unter www.TRIS2.ch.

Zusammenarbeit von:



UNIVERSITÄT BERN

Philosophisch-historische Fakultät
Philosophisch-naturwissenschaftliche
Fakultät

Nachdiplomstudium Fachdidaktik

<http://www.nds-fd.unibe.ch>
<http://www.nds-ph.ch>

Weiterbildungsmodule
Integrative Didaktik – Naturwissenschaften, Technik, Geschichte (2004–2006)

Es hat noch freie Plätze!

Jahr	Datum	Modul	Titel und Lektionenzahl	Dozierende
2004	3./4. 8. 2004	Modul 1	Modernes Technikverständnis 14 Lektionen	Prof. Dr. G. Ropohl / Prof. Dr. M. Maring
	5./6. 8. 2004 27./28. 8. 2004	Modul 2	Kinder auf dem Wege zu Natur und Technik 28 Lektionen	Prof. Dr. K. Möller / lic.phil. M. Adamina
	29./30. 10. 2004 12. 11. 2004	Modul 4	Lernwege und Lernsituationen – Lernen als konstruktiver Prozess 21 Lektionen	Prof. R. Hadorn / Prof. Dr. P. Labudde
2005	11./12. 2. 2005	Modul 9	Denkformen und Methoden von Naturwissenschaften, Technik und Geschichte 14 Lektionen	Prof. Dr. B. Sachs / Prof. Dr. A. Tanner
	10./11. 6. 2005	Modul 13	Ausserschulische Lernorte 14 Lektionen	Dr. K. Messmer
	9./10. 8. 2005	Modul 15	Klimaforschung 14 Lektionen	Prof. Dr. B. Stauffer
	11./12. 8. 2005	Modul 16	Sprache im Sachunterricht – Sprache des Sachunterrichts 14 Lektionen	Prof. Dr. H. Badertscher
	26./27. 8. 2005	Modul 17	Geschichte der Technik 14 Lektionen	Prof. Dr. D. Gugerli
	29./30. 9. 2005	Modul 19	Sachgerecht Beurteilen im integrativen Unterricht 14 Lektionen	Prof. Dr. Ch. Metzger
	17./18. 11. 2005	Modul 20	Der Mensch im Raum 14 Lektionen	Prof. Dr. M. Hasler
2006	3./4. 2. 2006	Modul 23	Bildung für nachhaltige Entwicklung – Umweltbildung 14 Lektionen	Prof. Dr. R. Kyburz- Graber

Preise:

Modul 2 Fr. 980.-, alle anderen Module Fr. 490.-

Für Anmeldung und Unterlagen wenden Sie sich bitte an:

Universität Bern
Nachdiplomstudium Fachdidaktik
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern

Tel. 031 631 83 60; Fax 031 631 31 85
E-Mail: rauscher@sis.unibe.ch

Impressum

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.
Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar.

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Postfach 563, Schreinerweg 7, 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. 031 305 71 05, E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Daniel Tröhler Allgemeine Didaktik revisited

Peter Nentwig Brauchen wir (noch) eine Allgemeine Didaktik?
Die Sicht eines Chemiedidaktikers

Margarete Götz Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik

Peter Gautschi Braucht die Geschichtsdidaktik eine Allgemeine Didaktik?
Formen der Zusammenarbeit in Unterrichtsforschung und Lehrerbildung

Jürgen Oelkers Fachunterricht in historischer Sicht

Moritz Rosenmund, Christine Böckelmann und Yuka Maya Nakamura
Von der Notwendigkeit einer Neudefinition der Allgemeinen Didaktik –
Anmerkungen von Aussenstehenden

Peter Füglistner Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises 2004 an
Dr. Heinz Wyss, Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser und Prof. Dr. Jürgen Oelkers

Kurt Reusser Laudationes

Von der Lehrerbildungsforschung zur Forschung, die Lehrerinnen und
Lehrer bildet. Einige Vergleichselemente Deutschland – Schweiz:
Preisreden von **Fritz Oser, Jürgen Oelkers** und **Heinz Wyss**

ISBN 0259-353X