

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

## BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Kerncurriculum und/oder Standards für  
die Lehrerbildung

21. Jahrgang Heft 3/2003

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

### **Redaktion**

**PD Dr. Lucien Criblez**, Institut Wissen und Vermittlung, Departement Pädagogik, Fachhochschule Aargau, Reithalle 20, 5000 Aarau, Tel. 062 832 02 70, Fax 062 832 02 69. E-Mail: lucien.criblez@ag.ch

**Dr. Anni Heitzmann**, Abt. für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, Postfach, 3000 Bern 9, Tel. 031 926 16 65, 031 631 447 11 und Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch

**Dr. Helmut Messner**, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, E-Mail: helmut.messner@ag.ch

**Dr. Christine Pauli**, Morellweg 12, 3007 Bern, Tel. 031 371 22 35, 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

**Dr. Heinz Wyss**, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel./Fax 032 322 68 91, E-Mail: hwyss@freesurf.ch

### **Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter**

#### **Buchbesprechungen**

**Dr. Michael Fuchs**, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Rektorat, Museggstr. 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**, PHZ Luzern, Mühlenplatz 9, 6400 Luzern, Tel. 041 228 71 50, E-Mail: u.ruthemann@tiscali.ch

---

**Editorial**

- Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli,  
Kurt Reusser, Heinz Wyss** 325

**Schwerpunkt****Kerncurriculum und/oder Standards für die Lehrerbildung**

- Lucien Criblez** Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung?  
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 329
- Anton Strittmatter** Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst? 334
- Hanna Kiper** Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung  
bestimmen? 342
- Josef Keuffer und Tilman Streng** Kerncurriculum Lehrerbildung:  
Reflektierte Normierung oder Zauberformel? – Zur inhaltlichen  
Reform der Lehrerbildung in Hamburg 357
- Michael Fuchs und Michael Zutavern** Standards als Möglichkeit  
zur Professionalisierung 370
- Peter Singer** Die Standards der PH Solothurn 384
- Hans Berner und Rudolf Isler** Historisch-pädagogische Kompetenz  
von Lehrerinnen und Lehrern – ein Beitrag zur Frage des erzie-  
hungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung 395

**Forum**

- Michael Kerres und Marco Kalz** Mediendidaktik in der Lehrerbildung 410
- Heinz Rhy** Die Bedeutung der Aus- und Weiterbildung der  
Lehrerinnen und Lehrer im Aktionsplan "PISA 2000"-Folge-  
massnahmen der EDK 422

**Kurzberichte aus der Bildungsforschung** 430**Veranstaltungsberichte**

- Beat Buri** Innovative Lernkultur an pädagogischen Hochschulen.  
Studienaufenthalt in Rotterdam vom 13.-18.9.2003 432

**Buchbesprechungen**

**Anton Strittmatter** Fuchs, M. (2002). Hans Aebli – zwischen  
Psychologie und Pädagogik. Aarau: Bildung Sauerländer 435

**Jürg Rüedi** Wittenberg, L. (2004). Geschichte der Individualpsycho-  
logischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik  
und Individualpsychologie. Wien: WUV Universitätsverlag 438

**Neuerscheinungen** 441

**Zeitschriftenspiegel** 443

**Veranstaltungskalender** 445

**Kurznachrichten** 449

## Editorial

Die "Beiträge zur Lehrerbildung" haben sich in den letzten Jahren immer wieder mit der inhaltlichen Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigt, so zum Beispiel in der Nummer 2/2002 zum Thema "Studieninhalte in der Lehrerbildung". Auch im vorliegenden Heft, das der Frage "Kerncurriculum und/oder Standards für die Lehrerbildung?" nachgeht, stehen die Inhalte im Zentrum, allerdings – mit einer Ausnahme – noch nicht auf der Ebene der einzelnen Disziplinen oder wissenschaftlichen Fachgruppen, sondern auf einer grundsätzlicheren Ebene, quasi der Ebene der 'Konstruktionspläne'.

Bisher galt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung als wichtiger Teil des föderalistisch organisierten Bildungssystems, dem weitgehend allgemeine Zielsetzungen zugeordnet wurden, im allgemeinsten Sinne: gute und genügend Lehrerinnen und Lehrer auszubilden. Sowohl in der 200-jährigen Geschichte als auch in der aktuellen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigten sich die Diskussionen jedoch meist mehr mit der Organisation der Institutionen als mit der Selektion von Inhalten und der Konstruktion von Lehrerbildungsprogrammen. Was gute Lehrerbildung inhaltlich sei, wurde periodisch in jeder Lehrerbildungsinstitution neu bestimmt – normativ, ohne Überprüfung der Wirkungen, ohne Operationalisierung von Ziel-Mittel-Relationen. Hier liegt der Grund für die in den letzten Jahren – nicht nur in der Schweiz – beklagte Beliebigkeit der Inhalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für die fehlende Standardisierung und Harmonisierung.

Daran schliesst – vor allem in Deutschland – die Forderung nach einem so genannten 'Kerncurriculum' an: Ein Teil der disziplinären Inhalte soll als Kerncurriculum definiert werden, das interinstitutionell für alle Studierenden verbindlich ist und so der Beliebigkeit der Studieninhalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Ende setzen soll. Zudem hat die zunehmende Orientierung der Bildungspolitik an den so genannten 'Outcomes', an den Resultaten von Bildungsprozessen, die seit den 1990er-Jahren mit der Einführung der wirkungsorientierten Verwaltungsführung einhergeht, auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer Neuorientierung an den für die Berufsausübung zu erwerbenden Kompetenzen geführt. Unter dem Schlagwort "Standards" wird deshalb in der Reform der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung versucht, Ziele und Inhalte neu in Kategorien von Standards und Kompetenzen zu definieren.

Mit diesen Reformen sind verschiedene theoretische Fragen, die zum Teil bereits in der Curriculumtheorie der 1970er- und 1980er-Jahre aufgeworfen wurden, verbunden. **Lucien Criblez** gibt in diesem Heft einen einleitenden Überblick über die anstehenden Fragen. Das vorliegende Heft kann diese Fragen, die sich in den neu eröffneten Pädagogischen Hochschulen täglich ganz praktisch stellen, nicht in ihrer

ganzen Breite bearbeiten. Die verschiedenen Beiträge beschäftigen sich aber mit unterschiedlichen Teilaspekten dieser Fragen.

Im ersten Beitrag blendet **Anton Strittmatter** in die 1970er-Jahre zurück und zeigt den Anspruch der damaligen Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" auf, einen Rahmenlehrplan für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu schaffen. **Hanna Kiper** analysiert in ihrem Text unterschiedliche Ansätze zur Bestimmung der Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie zeigt einerseits die Vorschläge der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft auf, andererseits an so genannten "Grundformen professionellen Handelns" Möglichkeiten für die Verbindung von disziplinären Wissensbeständen und exemplarischen Handlungskompetenzen. Drei Beispiele verdeutlichen, wie ein Kerncurriculum bzw. Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der gegenwärtigen Reform definiert werden: **Josef Keuffer** und **Tilman Streng** zeigen, wie die Beliebigkeit der Inhalte in der Hamburger Lehrerbildungsreform einer "reflektierten Normierung und Qualitätssicherung" weichen soll. **Michael Fuchs** und **Michael Zutavern** beschreiben, wie an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern Standardskonzepte realisiert und darauf bezogene Handlungskompetenzkarten etabliert werden. **Peter Singer** zeigt auf, wie an der Pädagogischen Fachhochschule in Solothurn ein Standardskonzept umgesetzt werden soll. Im letzten Aufsatz zum Thema geben **Hans Berner** und **Rudolf Isler** Einsicht in ein methodisches und inhaltliches Konzept zur Förderung historisch-pädagogischer Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Konzept versteht sich als Teil eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums und orientiert sich sowohl an den Bezugsdisziplinen als auch an den professionellen Kompetenzen.

Im Forum wird einerseits die Diskussion um Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht mit dem Beitrag von **Michael Kerres** und **Marco Kalz** "Mediendidaktik in der Lehrerbildung" fortgesetzt. Andererseits zeigt ein Beitrag von **Heinz Rhyn** auf, wie die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit dem Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Resultate der PISA-Studie reagieren will. Sollen die Massnahmen langfristigen Erfolg haben, wird der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Aus- und Weiterbildung) eine wichtige Rolle zukommen müssen – auch wenn diese Massnahmen vorderhand noch sehr allgemein formuliert sind. Die Beschäftigung mit der inhaltlichen Konstruktion der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in den nächsten Heften der "Beiträge zur Lehrerbildung" fortgesetzt, so in der nächsten Nummer zur "Didaktik der Naturwissenschaften".

**Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss**

## Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt

Lucien Criblez

Die Beiträge des Themenschwerpunktes des vorliegenden Heftes beschäftigen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln alle mit einigen wenigen Grundfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, von deren Beantwortung wir heute noch weit entfernt sind: Welche Inhalte müssen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt werden, damit gute Lehrerinnen und Lehrer die Ausbildungsinstitutionen verlassen?<sup>1</sup> Wie werden diese Inhalte definiert, welches sind die Selektionskriterien, wie wird daraus ein Ausbildungsprogramm und wie kann dessen Erfolg überprüft werden? Nicht zufällig hat sich im Reformprozess der letzten Jahre die Frage nach der guten Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer wieder auf die Frage nach der guten Lehrerin bzw. dem guten Lehrer verschoben. Mit der zunehmenden Betonung von Wirkungsfragen ist in den 1990er-Jahren der Frage nach den Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer für ihren Start ins Berufsleben, als Novizen benötigen, eine immer grössere Bedeutung zugeordnet worden.

Dadurch ist die traditionelle Orientierung der Ausbildungsfächer und -bereiche an der Systematik der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin, insbesondere im berufswissenschaftlichen Teil der Ausbildung, in Frage gestellt oder zumindest relativiert worden. Nicht der von der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin definierte Kanon oder ein kleines Abbild der entsprechenden wissenschaftlichen Systematik sollen die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definieren, sondern die Selektion der Inhalte soll sich an den notwendigerweise zu erwerbenden beruflichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern orientieren.

Schon 1975 hatte in der Schweiz die Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" (LEMO) ein gut begründetes und inhaltlich differenziertes Programm für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgelegt, das sie als (Kern-)Curriculum für die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern verstand. Mit einer dreifachen Orientierung der Inhalte an den wissenschaftlichen Disziplinen, an disziplinübergreifenden Problemfeldern und an beruflichen Tätigkeiten versuchte dieses Curriculum bereits, die je einseitige Orientierung an der wissenschaftlichen Disziplin bzw. an den beruflichen Kompetenzen zu überwinden (Müller et al., 1975, S. 102 ff.). Dieses Curriculum vermochte zwar die Reformen in den Folgejahren

---

<sup>1</sup> Die Weiterbildung ist im vorliegenden Heft nicht thematisiert; Fragen nach Selektion und Legitimation von Inhalten liessen sich da aber vielleicht noch schärfer stellen.

vor allem im didaktischen Bereich zu beeinflussen. Insgesamt versandeten die Bemühungen um eine *inhaltliche* Neubestimmung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch in den 'Grabenkämpfen' um die Hegemonie zwischen dem seminaristischen und dem maturitätsgebundenen Ausbildungsmodell (vgl. den Beitrag von Anton Strittmatter in diesem Heft).

Setzt die Neuorientierung – etwa im erziehungswissenschaftlichen Bereich – an einem *Kerncurriculum*, wie sie in den USA seit Mitte der 1980er-Jahre (vgl. Hones Group, 1995; Prondczynsky, 1999) oder in Deutschland in jüngster Zeit (vgl. dazu u.a. DGfE, 2001; Vogel, 1999) diskutiert wird, zunächst noch die Tradition der Disziplinenorientierung fort und fragt lediglich danach, welche Inhalte der Disziplin als Kern (im Sinne von wichtig und verbindlich) in jedes Lehrerbildungsprogramm standortunabhängig aufgenommen werden müssen, so wird mit der Orientierung an Standards und zu erwerbenden beruflichen Kompetenzen die Inputsteuerung zunehmend durch eine Outcomessteuerung ersetzt. Dass diese beiden Positionen nicht in ihrer reinen Ausprägung vertreten werden, sondern auch Lösungen gesucht werden, die sowohl die Ansprüche wissenschaftlicher Disziplinen als auch diejenigen beruflichen Kompetenzaufbaus berücksichtigen und damit versuchen, Input- und Outcomessteuerung zu verbinden, zeigt der Beitrag von Hanna Kiper in diesem Heft.

Parallel zur Frage nach Kerncurricula oder Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird seit einigen Jahren eine Diskussion über die inhaltliche Standardisierung schulischer Programme geführt. Nachdem die Resultate der international vergleichenden Kompetenzmessungen (insbesondere PISA: Programme for International Student Assessment) in Deutschland und der Schweiz für einige öffentliche Aufmerksamkeit gesorgt haben, hat sich die in Deutschland bislang auf die Etablierung von Kerncurricula fokussierte Diskussion ("Kerncurriculum – Was Kinder in der Grundschule lernen sollen" [Böttcher & Kalb, 2002]; vgl. auch Böttcher, 2003 und für die Gymnasien Tenorth, 2001), allmählich auf Standards hin umorientiert (vgl. Buhlmann, Wolff & Klieme, 2003; Heid, 2003; Herrmann, 2003). Allerdings ist eine begrifflich scharfe Fassung dessen, was "Bildungsstandards" mehr meint als das Erreichen inhaltlich definierter Bildungsziele, die in einem Kerncurriculum festgelegt sind, bislang ausgeblieben. In vielen Verlautbarungen ist mit Standard nicht mehr (aber auch nicht weniger) als der diffuse Anspruch bezeichnet, dass Schule möglichst hohen Ansprüchen genügt, dass sie nicht nur Exzellenz als Bildungsziel formuliert, sondern auch erreicht.

Auch wenn die Ziele von Unterricht nun nicht mehr allgemein, sondern als Standards im Sinne von definierten, zu erreichenden und überprüfbaren (lebensweltorientierten) Kompetenzen formuliert werden sollen, bleiben Fragen offen, mit denen bereits die Curriculumtheorie der 1970er- und 1980er-Jahre konfrontiert war: Fragen des Aufbaus eines inhaltlichen Lern'programms', das in der Lage ist, diese Kompetenzen über Jahre durch systematischen Unterricht aufzubauen, Fragen



der Taxonomie von Standards bzw. der Systematik von beruflichen Kompetenzen, Fragen der Operationalisierung und damit der Überprüfbarkeit sowie Fragen der entsprechenden Aus- und Weiterbildung des Personals.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist damit mit einer doppelten 'Standardisierung' konfrontiert: Einerseits wird sie auf die Standardsdiskussionen und -definitionen reagieren müssen, die sich auf die Volksschule und das Gymnasium beziehen, weil sie das Personal fachwissenschaftlich und fachdidaktisch entsprechend vorbereiten und weiterbilden muss, so dass es in der Lage ist, Unterricht so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche die Standards erreichen können. Andererseits ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber mit der diffusen Forderung nach dem Erfüllen hoher Standards bzw. mit der Herausforderung der Neuformulierung ihrer Bildungsziele in Kategorien von Standards konfrontiert. In der Schweiz hat vor allem Fritz Oser mit der normativen Setzung von Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Reformdiskussionen der letzten Jahre massgeblich beeinflusst (Oser, 1997, 2001, 2002). Daneben wurden in der Umsetzung der Lehrerbildungsreform die amerikanischen INTASC-Standards<sup>2</sup> (INTASC, 1992) rezipiert und weiterentwickelt (vgl. dazu die Beiträge von Peter Singer sowie Michael Fuchs und Michael Zutavern in diesem Heft).

Mit der verstärkten Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an beruflichen Kompetenzen sind verschiedene Folgen und ungeklärte Fragen verbunden (vgl. auch Terhart, 2002). Erwähnt seien an dieser Stelle nur die Folgenden: Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert sich – und dies ist zumindest einen Zwischenruf, wenn nicht eine längere Reflexion wert – damit in Zukunft klar als Berufsbildung: Auftrag der Ausbildung ist die Herausbildung beruflicher Kompetenzen. Dies mag richtig sein, aber es bedeutet gleichzeitig, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von einer langen Tradition verabschiedet, in der die Ausbildung – in der seminaristischen Tradition zumindest im Bereich der Allgemeinbildung – nicht ausschliesslich auf Verwertungszusammenhänge ausgerichtet war.

Die inhaltliche Orientierung an der wissenschaftlichen Systematik, am 'Kanon' einer wissenschaftlichen Disziplin war immer auch Ausdruck von Wissenschaftlichkeit und zugleich inhaltliche Orientierungs- und Strukturierungshilfe. Gibt man diese Orientierung auf, entstehen inhaltliche Definitionsprobleme, die jedoch aus der Tradition der Curriculumtheorie der 1970er- und 1980er-Jahre bekannt sind: Wie lassen sich die in der Ausbildung anzustrebenden beruflichen Kompetenzen selektieren, empirisch legitimieren und überprüfbar fassen, ohne dass solche Standards zu allgemeinen Lernzielen verkommen, deren Überprüfbarkeit gar nicht möglich ist? Welches inhaltliche Programm ist in der Lage, die angestrebten Kompetenzen aufzubauen? Sieht man sich in den Standardsdefinitionen der Pädagogischen

---

<sup>2</sup> INTASC = Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium

Hochschulen um, kann man feststellen, dass die alten Probleme die neuen sind: Es stellen sich Fragen der Taxonomie von Ausbildungszielen, der Operationalisierung, der Zuordnung von Inhalten zu Zielen bzw. Standards sowie der zeitlichen Abfolge von Inhalten.

Weder die Hoffnung, die für den Lehrberuf notwendigen Kompetenzen empirisch bestimmen zu können, noch die Hoffnung, dass sich aus diesen definierten Kompetenzen Ausbildungsprogramme deduktiv ableiten lassen, haben sich bisher einlösen lassen. Die Bestimmung von Ausbildungsprogrammen ist letztlich ein normativer Akt. Soll er Erfolg haben, sollten zwei Rahmenbedingungen erfüllt sein: In einem demokratischen Staat sollte eine fachöffentliche Diskussion den Prozess der Normierung begleiten und diese Diskussion sollte zur Differenzierung der Argumentation und zur Transparenz der normativen Entscheide beitragen.

### Literatur

- Böttcher, W.** (2003). Kerncurricula und die Steuerung der allgemeinbildenden Schule. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (S. 215-233). Weinheim: Beltz (=Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft).
- Böttcher, W. & Kalb, P.E.** (Hrsg.). (2002). *Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift*. Weinheim: Beltz.
- Buhlmann, E., Wolff, K. & Klieme, E.** (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt/M.: DIPF.
- DGfE** [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] (2001). Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, 12* (23), 20-31.
- Herrmann, U.** (2003). "Bildungsstandards" – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. *Zeitschrift für Pädagogik, 49* (5), 625-639.
- Heid, H.** (2003). Standardsetzung. In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung* (S. 176-193). Weinheim: Beltz (=Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft).
- Holmes Group** (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- INTASC** [Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium] (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State Officers.
- Müller, F. et al.** (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil I und II. *Beiträge zur Lehrerbildung, 15*, 26-37 und 210-228.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Oser, F.** (2002). Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *journal für lehrerInnenbildung, 2* (1), 8-19.
- Prondczynsky, A. von** (1999). Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleichs USA – Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik, 45* (5), 759-767.
- Tenorth, H.-E.** (2001). *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen*.

Weinheim: Beltz.

**Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.* Münster: ZKL.

**Vogel, P.** (1999). Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 733-740.

**Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle** (Hrsg.). (2002). *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift.* Opladen: Leske+Budrich.

## **Autor**

**Lucien Criblez**, Prof. Dr., Institut Wissen & Vermittlung, Departement Pädagogik, Fachhochschule Aargau, Kasernenstrasse 20, 5001 Aarau, lucien.criblez@fh-aargau.ch

## Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst?

Anton Strittmatter<sup>1</sup>

**Mit der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen und der interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome stellt sich wieder mal die Frage nach einem Rahmenlehrplan. Es mag in diesem Zusammenhang reizvoll sein, die Anfänge der Lehrerbildungs-Koordination und der Idee eines gemeinsamen Lehrplans zu beleuchten. Mit diesem Anspruch ist 1970 die EDK-Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" (kurz LEMO genannt) gestartet. Ob man aus der Geschichte Lehren für die Zukunft ziehen kann, ist ebenso umstritten wie die Frage, ob LEMO im Bericht von 1975 und die EDK in ihren Empfehlungen von 1978 den Lehrplankoordinations-Anspruch eingelöst hatten. Lohnenswert ist aber sicher ein Blick auf die damals wirkenden Kräftefelder. Denn zumindest in Ansätzen finden sich analoge Dynamiken auch heute noch oder wieder...**

Am Anfang stand die Lehrplankoordination. An der ersten Sitzung im Herbst 1970 formulierte die EDK-Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" ihren Auftrag wie folgt: "Aufgabe der Kommission ist es, über die Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der Schweizerischen Lehrerbildungsanstalten eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen" (LEMO, 1975, S.15<sup>2</sup>). Die der LEMO-Kommission übergeordnete Mittelschulkommission der EDK doppelte nach: "Bildungspolitische Zielsetzung der Kommissionsarbeit ist die verbesserte Koordination im schweizerischen Schulwesen durch die Einigung auf die Bildungsinhalte der Lehrerbildung und die daraus erwachsende gegenseitige Anerkennung der Primarlehrerdiplome" (LEMO, 1975, S. 15).

Die Betonung der Lehrplankoordination war auch durch das "Vorspiel" des LEMO-Projekts angelegt: Im Auftrag der Seminardirektoren-Konferenz führte Karl Frey, damals Oberassistent am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg i.Ue. und Leiter des Forschungszentrums der "Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanfor-

---

<sup>1</sup> Der Autor war von 1972 bis zum Abschluss der Arbeiten 1975 wissenschaftlicher Sekretär der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" und dann bis 1978 auch mit der Durchführung und Auswertung der Vernehmlassung betraut. Die Einladung der BzL-Redaktion, das Thema als direkt involvierter Zeitzeuge abzuhandeln, habe ich – bei aller gebotenen und versuchten Quellentreue – als Erlaubnis zum wertenden Kommentieren aufgefasst. Andere Zeitzeugen mögen einige der geschilderten Dynamiken anders erlebt bzw. gedeutet haben.

<sup>2</sup> So zitierte Textpassagen beziehen sich auf den Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller u.a., 1975).

schung" (FAL), eine breit angelegte Analyse der Primarlehrerausbildung durch. Der Schwerpunkt der Analyse lag bei den Lehrplänen der Seminare. Die Ergebnisse lagen beim Start der LEMO-Arbeiten vor (Frey et al., 1970; Frey et al., 1969).

Was im Endeffekt daraus geworden ist, lässt sich von zwei Seiten her diskutieren: Einerseits vom lesbaren Produkt her, also vom LEMO-Bericht und den schliesslichen EDK-Empfehlungen her, und andererseits von der Rezeption her, also mit Blick auf die Umsetzung in der Landschaft der Praxis und Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in den folgenden Jahren.

### 1. Ein kompromissträchtiges Kräftefeld

Um zu verstehen, was schliesslich der LEMO-Bericht an Lehrplankoordination hervorbrachte -- oder nicht, muss das damalige Kräftefeld kurz beleuchtet werden. Ein deutlich erkennbares Spannungsfeld bestand in der Polarität zwischen der "Freiburger Gruppe" um Karl Frey und der "Konstanzer (später: Berner) Gruppe" um Hans Aebli. Der Freiburger Gruppe schwebte ein damals als modern geltendes Curriculum mit präzisen Lernzielen vor, welche systematisch an Hand wissenschaftlicher Kategorien gewonnen werden sollten. Dem stand eine offen formulierte Abneigung bei Hans Aebli entgegen, welcher es für sinnvoller hielt, Themen im Sinne begrifflicher Strukturen zu beschreiben, und welcher den "behavioristischen Atomismus" der Curriculumleute für verfehlt hielt. In einer denkwürdigen Didaktikwoche des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV, der Vorläufer der heutigen SGL) im Frühsommer 1970 prallten die beiden Exponenten ziemlich heftig aufeinander. Die Veranstaltung am Seminar Hitzkirch geriet zeitweise zum Wresting-Match Aebli (auf dem Sprung nach Bern) vs. Frey (auf dem Absprung nach Kiel) mit einem gespaltenen Publikum. Die dritte Kraft spielte dabei Hans Gehrig, damals Direktor des Oberseminars in Zürich, welcher mit dem BIVO<sup>3</sup>-Projekt einen Ansatz der Orientierung an Anwendungsproblemen, an kritischen Berufssituationen und den dafür erforderlichen Kompetenzen verfolgte. Zwar behielten alle drei "Schulen" in der LEMO-Kommission bis zuletzt ihre Vertreter; die "Aebli-Linie" setzte sich schliesslich aber deutlich stärker durch. Der resultierende Kompromiss hiess "Modellpensen", welche einem Stoffkatalog näher standen als modernen Vorstellungen einer an Lernzielen/Kompetenzen orientierten Ausbildung.

Ein zweites Kräftefeld ergab sich durch die in diesen Jahren stark aufbrechende Strukturdiskussion. Zwar waren die klassischen "Mittelschulseminare" noch immer in der Mehrheit; mit Basel (bereits seit 1823), Zürich und Genf waren aber gewichtige Kantone bereits zur nachmaturitären Struktur übergegangen, und das

---

<sup>3</sup> BIVO = *Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer*

Aargauer Umwandlungsprojekt war im vollen Gange. Das Seminar Rickenbach in Schwyz versuchte es mit einem Zwittermodell des "strukturierten Seminars", verbunden mit einer Verlängerung der seminaristischen Lehrerbildung auf sechs Jahre. Der Strukturkrieg<sup>4</sup> war eröffnet. Die Kontroverse "seminaristischer Weg versus nachmaturitärer Weg" begann immer mehr, die Arbeiten der LEMO-Kommission zu prägen. Dieses Thema nahm denn auch mehr Raum ein im Bericht, als zunächst geplant. Immerhin hätte diese Kontroverse erst recht gute Gründe für die Einigung auf einen Lehrplan geboten, um die gruppenspezifisch ja so praktische und im LEMO-Bericht ständig verwendete "Gleichwertigkeits-Rhetorik" in ein empirisch nachvollziehbares Konstrukt überführen zu können (Strittmatter, 1989).

## 2. Der Kompromissbegriff: "Modellpensen"

Im LEMO-Bericht schlug sich dann der Kernauftrag der "Einigung auf die Bildungsinhalte" in Form detaillierter "Modellpensen"<sup>5</sup> nieder: Stoff- bzw. Themenkataloge für die verschiedenen Fachbereiche, wobei den einzelnen Themenkreisen so genannte "Normalkursstunden" zugeordnet wurden. Die Themen ergaben sich einerseits aus disziplinären Erwägungen der verschiedenen Fachbereiche, andererseits aus so genannten "Anwendungsproblemen", basierend auf dem Zürcher BIVO-Ansatz. Zusätzlich zu den "Modellpensen" und weitgehend an der Traktandenliste der Expertenkommission vorbei erarbeitete eine von Hans Aebli (durchaus mit dem Segen der Kommission) handverlesene Gruppe von Autorinnen und Autoren eine Reihe von "Sammelreferaten zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihren Anwendungen". Alle vier Bände wurden fast zeitgleich mit dem LEMO-Bericht 1975 im Klett Verlag<sup>6</sup> publiziert. Hans Aebli firmierte als verantwortlicher Herausgeber der Reihe. Die Idee war, die amtierenden Lehrerbildner und -bildnerinnen an den Stand der lehrerbildungsrelevanten Disziplinen heranzuführen. Die Sammelreferate verstanden sich so auch als Beitrag zum Curriculum der Grundausbildung, wenn auch der strukturelle Zusammenhang mit den Modellpensen nur sehr lose war.

---

<sup>4</sup> Der Ausdruck mag übertrieben klingen. Wer indessen die Diskussionen – bis hin zu den "letzten Gefechten" (etwa des Seminars mit dem Drachentöter im Wappen) rund um die EDK-Beschlüsse zur Umstellung auf die Hochschullinie – live mitverfolgt hatte, wird der Metapher beipflichten.

<sup>5</sup> Witzigerweise, eben auch ein Ausdruck des beschriebenen Kräftefeldes, nannte sich das Kapitel im LEMO-Bericht "Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung". Mit einem Curriculum nach damaligem Verständnis dieses Begriffs hatten die fachdidaktischen Reflexionen und Stoffkataloge aber kaum etwas gemein.

<sup>6</sup> Klett war der "Hausverlag" Aebli's. Der LEMO-Bericht wurde im Comenius-Verlag Hitzkirch, dem "Hausverlag" von Lothar Kaiser (Seminarleiter Hitzkirch und Mitglied der Redaktionsgruppe der Kommission) herausgegeben. Auch darin spiegelten sich die verschiedenen Kräftefelder sowie die "Halbdistanz" zwischen dem offiziellen Expertenbericht und den offiziellen Sammelreferate-Bänden.

### 3. Mehr Reform- als Koordinationswille

Aus den Kommentaren der Kommission im Kapitel IV des LEMO-Berichts wird deutlich, dass schliesslich – entgegen dem ursprünglichen Anspruch – von einem verbindlichen Lehrplan für die Grundausbildung Abstand genommen wurde. Die Vorschläge der Expertenkommission wurden ausdrücklich als "*Vorarbeit* für eine baldige Einigung auf Minimalpensen und gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome" (LEMO, 1975, S. 126) bezeichnet. Es wurden ausdrücklich die "Freiheit der Auswahl" durch die "Dozenten" sowie die fortschreitenden "Entwicklungen in den Wissenschaften und in der Lehrerbildung" als Gründe für diese Zurückhaltung angegeben (LEMO, 1975, S. 125). Den Ausbildungsstätten und ihren Dozierenden sollten nicht mehr und nicht weniger als "Modelle" geschenkt werden. Trotzdem verknüpften sich auch mit den so verstandenen Modellpensen Wirkungserwartungen: "Die vorliegenden Modellpensen sollen vor allem eine 'moralische' Wirkung entfalten. Sie sollen den Ausbildnern von Lehrern ein Stück Besinnung und Selbstkontrolle ermöglichen, und sie gegebenenfalls anreizen, begründete Alternativen zu formulieren. Den verantwortlichen Instanzen aber sollen sie zeigen, dass der quantitative und qualitative Ausbau der Lehrerbildung von der Nachfrage, das heisst den Ausbildungsbedürfnissen der werdenden Lehrer her notwendig und vom Angebot der Wissenschaft her möglich ist" (LEMO, 1975, S. 126). In solchen Appellen konnten sich die konträren Kräfte in der Kommission durchaus finden. Zu Verbindlichkeiten wären, so die damalige realistische Einschätzung, die "Lager" wohl nicht bereit gewesen.

### 4. EDK spielt den Ball zur nächsten Kommission

Die Vernehmlassung, welche im 178 Seiten starken EDK-Informationsbulletin 12a "Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht "LEHRERBILDUNG VON MORGEN" (1978) dokumentiert wurde, bekräftigte diese Grundstimmung. Namhafte Vernehmlassungsteilnehmer erklärten ausdrücklich, dass man sich in den Details nicht binden lassen wolle. Die resultierenden "Beschlüsse und Empfehlungen zu Lehrerbildung von morgen" der EDK-Plenarkonferenz vom 26.10.1978 enthielten dann einige Passagen, welche das Ziel einer Lehrplankoordination für die Lehrerbildung bekräftigten. So wurde ein gemeinsamer Ausschuss Lehrerbildung (später ALB abgekürzt) der Mittelschulkommission und der Pädagogischen Kommission der EDK beschlossen, u.a. mit dem Mandat "Unterstützen der interkantonalen Zusammenarbeit bei der Lehrplanentwicklung" (Beschluss 1c). In der Einleitung zu den Empfehlungen wird das Ziel der "Harmonisierung" (damals schon als euphemistische Metapher für die Angst vor Koordinationsverbindlichkeiten gebräuchlich) mit Verweis auf die Konkordatsforderung nach interkantonomer Anerkennung von Studienabschlüssen nochmals betont. In den eigentlichen Empfehlungen wurden die Modellpensens des LEMO-Berichts dann nicht mal erwähnt. Empfehlung 9

empfiehlt den Kantonen, "bei der Planung und Durchführung ihrer Lehrerbildungsreformen den 'Vorschlag bereinigter Empfehlungen' im Auswertungsbericht zur Vernehmlassung (Informationsbulletin 12, S. 37-49) zu berücksichtigen". Dort findet sich zwar das Stichwort Modellpensen wieder. Was aus der Vernehmlassung übrig blieb, lautete aber nurmehr: "Die Modellpensen im Kommissionsbericht sind nicht Empfehlungen, sondern dienen als Diskussionsgrundlage für die künftige notwendige und auch auf interkantonaler Ebene durchzuführende Weiterentwicklung der Lehrpläne."

### 5. Wirkungen und ein "Killer"

Die Wirkungsgeschichte bezüglich des Aspekts der Lehrplankoordination nach 1975 (LEMO-Bericht) bzw. 1978 (EDK-Empfehlungen) ist rasch erzählt: An vielen Lehrerbildungsinstituten sind die Empfehlungen zu den Prozentanteilen der Ausbildungselemente sowie die "Normalkurstunden"-Rechnungen durchaus aufgegriffen und als unterstützende Autorität für Reformen und vor allem für die zeitliche Verlängerung ins Feld geführt worden. An manchen Instituten fanden auch Lehrplanentwicklungen statt, welche sich an den Modellpensen orientierten. Und schliesslich muss im Rahmen einer Wirkungsgeschichte auch der erhebliche Einfluss des "Aebli-Instituts" (Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern, später LSEB) auf die Deutschschweizer Szene erwähnt werden. Die Absolventen und Absolventinnen trugen als eine Art "lebendige Curriculumträger" ein inhaltliches Bewusstsein von Lehrerinnen- und Lehrerbildung in zahlreiche Institute hinein, welches zumindest in den Anfängen recht eng mit den Erwägungen des LEMO-Berichts und den Wissensbeständen in den Sammelreferaten verknüpft war.

Dass es – entgegen den Beteuerungen im LEMO-Bericht und in den EDK-Empfehlungen – nie zu einem verbindlichen interkantonalen Rahmenlehrplan kam, schreibe ich zur Hauptsache einem Vorgang zu, der bereits am Ende der LEMO-Arbeiten einsetzte: Die Universitäten kriegten den "Geburtenberg" überwiesen und litten an Kapazitätsengpässen. Auf der Suche nach Entlastungsmöglichkeiten bot sich die seminaristische Primarlehrerausbildung als bildungspolitisch schwacher Juniorpartner der Gymnasien an. Auf Empfehlung der Immatrikulationskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz wurde der vormals faktisch freie Zugang von Absolventen und Absolventinnen der Mittelschulseminare zu den Universitäten eingeengt. Um der drohenden Willkür entgegen zu treten, beschlossen EDK und Hochschulrektorenkonferenz mit Datum vom 20.9.1982 "Empfehlungen betreffend Hochschulzugang von Inhabern eines Primarlehrerpatentes". Darin wurde vereinbart, dass sich jedes Seminar einer Art Maturitätsanerkennungs-Inspektion einer kantonalen Maturitätskommission eines Hochschulkantons zu unterziehen habe. Dafür seien bei Seminarien von Hochschulkantonen deren



Maturitätskommission zuständig, bei Seminarien von Nichthochschulkantonen die Kommissionen "eines benachbarten Hochschulkantons" (Empfehlung 1.6). Zur Geltungsbereichweite wurde in Empfehlung 1.8 festgehalten: "Die vom zuständigen Hochschulkanton ausgesprochene Anerkennung soll auch für die Hochschulen anderer Kantone gelten." Der Kanton Zürich stimmte schon an der betreffenden EDK-Sitzung dagegen und bestritt in der Folge die Verbindlichkeit dieser Empfehlungen. Zugang zur Zürcher Universität erhielt nur, wessen Seminar von der Zürcher Maturitätskommission approbiert wurde. Es kam zur grotesken Situation, dass die Zürcher Maturitätskommission Seminarien bis in den Kanton Bern hinein inspizierte. Hinter vorgehaltener Hand wurde von "Saubannerzug" gesprochen<sup>7</sup>. Die EDK übte sich in hilflosem Wegschauen, trotz mehrfacher Intervention der Seminardirektorenkonferenz (SKDL) und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV). Die SKDL setzte eiligst eine Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz des damaligen Vizepräsidenten Armin Kuratle (Kreuzlingen) ein, welche eine Art "Übersetzungshilfe" zur Vermittlung zwischen den seminaristischen Ideen und der MAV anfertigte. Die Arbeitsgruppe präsentierte ihre Ergebnisse an der SKDL-Jahresversammlung vom 6. – 8.6.1991 – pikanterweise unter dem Vorsitz des Zürchers Walter Furrer. Zu diesem Zeitpunkt war die Zürcher Anerkennungstour aber schon so weit fortgeschritten, dass der Vorschlag weitgehend Makulatur blieb. Die Seminardirektoren protestierten nochmals harsch. Sie beschlossen rechtliche Schritte gegen die Aberkennung der alten Ausweise. Zudem wurden eine Einsitznahme in die Eidgenössische Maturitätskommission und eine Sonderkonferenz zum Thema beschlossen. Zu spät. Die MAV-Interpretation der Zürcher Maturitätskommission wurde de facto zur dominanten Lehrplangrösse für die Seminarien. Die nötigen Anpassungen der Stundentafeln liessen immer mehr Seminarien mehr oder weniger radikal auf die Zweiphasigkeits-Linie einschwenken. Die Räume für die im LEMO-Bericht beschworene integrative Koexistenz von Allgemeinbildung und Berufsbildung waren zu eng geworden. (Ich wage die Behauptung, dass damit der Untergang der Seminarien besiegelt wurde – und nicht erst, wie es gewisse Spätverteidiger des seminaristischen Weges meinten, durch die bösen Mächte hinter dem EDK-Projekt zur Schaffung Pädagogischer Hochschulen ...)

So war denn im Stress der Maturitätsanerkennung der Achtzigerjahre, verbunden mit bisweilen abenteuerlichen Anrechnungsbuchhaltungen je nach lokal praktiziertem Seminarmodell, die Lust auf einen koordinierten Lehrplan der berufsbildenden Fächer gering. Zudem fiel die Triebfeder "Lehrermangel" in sich zusammen. Und auch die Triebkraft "Koordination zwecks interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome" kam nie recht auf Touren: die Gemeinden als Wahlinstanz kümmerten

---

<sup>7</sup> Gerechterweise muss festgehalten werden, dass sich der Ärger nicht gegen die vollziehende Zürcher Maturitätskommission, insbesondere nicht gegen deren Mitglieder richtete. Vielmehr wurde ihnen allseitig attestiert, dass sie ihre Arbeit fair, korrekt und durchaus einfühlend bezüglich der jeweiligen Besonderheiten der Seminarien verrichteten.

sich ohnehin nach Belieben um solche Deklamationen. Einzelne Regionen (z.B. die Zentralschweiz) schlossen jeweils – ohne Lehrplananalyse, als Akt bildungspolitischer Vernunft (oder Grosszügigkeit unter Freunden) – Freizügigkeitsabkommen ab. Man hatte sich mittlerweile daran gewöhnt, dass die potenten Kantone ohnehin je nach Marktsituation die Tore öffneten oder schlossen, EDK-Empfehlungen hin oder her.

## 6. Lehren für die Zukunft?

Der Reformschwung der LEMO-Zeit überlebte die Siebzigerjahre nicht. Trotz teils beachtlicher Reformen an einzelnen Schulen verschwand die Primarlehrerbildung von der Prioritätenliste der EDK. Aus gesamtschweizerischer Warte können die Achtzigerjahre als "Dahindümpeln" abgehakt werden. Bis dann in den Neunzigern klar wurde, dass der nächste Reformschub unter der Flagge "Tertiärisierung" segeln würde.

Ob jetzt, dreissig Jahre nach Beginn des LEMO-Projekts, ein verbindlicher Lehrplan zustande kommen wird, ist offen. Positiv zu Buche stehen die mittlerweile vorhandenen Erfahrungen und Modelle aus anderen Bildungsbereichen (DMS, Maturitätsschulen etc.), der mittlerweile vorhandene quasi-gesetzliche Rahmen mit der interkantonalen Diplomanerkennungs-Vereinbarung inklusive dazugehörige Instrumente (Anerkennungskommissionen) sowie die Tatsache, dass die Anzahl Mitspieler (Lehrerbildungsinstitute) deutlich kleiner und die Heterogenität der Strukturmodelle geringer geworden sind. Es wäre indes klug, die oben aus der LEMO-Geschichte herausgearbeiteten Dynamiken weiter im Auge zu behalten: Pfauenradschlagen von Alphafiguren in der Szene, Schnittstellenprobleme zu den Universitäten, Uneinigkeit und Mutlosigkeit kaschierende Rhetorik ("Harmonisierung", "Gleichwertigkeit", etc.), Unverbindlichkeitsinteressen von Billiganbietern, Zahnlosigkeit der EDK bei Ausscheren von Kantonen. Nachzutragen wäre ein Faktor, dessen Bedeutung als Hindernis für die Lehrplankoordination noch nicht verlässlich abzuschätzen ist: Hatte damals die Tatsache, dass einzelne Seminarien bzw. Kantone ein Diplom gleich für die ganze obligatorische Schulzeit ausstellten, andere nur für die Primarstufe, noch kaum eine Rolle gespielt, so könnte der sich abzeichnende bunte Jahrmarkt an Diplom-Geltungsbereichen als Folge der unterschiedlichen Unterstufen-, Basis- bzw. Grundstufenmodelle doch spürbare Koordinations- bzw. Freizügigkeitshemmnisse entstehen lassen.

"Bildungspolitik, so glauben wir, ist weniger die Kunst des Möglichen als die Kunst, das Nötige zur rechten Zeit zu tun." Würde man den LEMO-Bericht an diesem Programmsatz des Kommissionspräsidenten in dessen Einleitung (LEMO, 1975, S. 19) messen, dann müsste man zu einem zwiespältigen Urteil kommen. Bezüglich des klaren Auftrags, eine Lehrplankoordination herbeizuführen, hatte offensichtlich die

Kunst des Möglichen vor dem Willen zum Nötigen den Vorrang erhalten. Vielleicht schaffen die Pädagogischen Hochschulen und ihre Koordinationsinstanzen künftig das, was in einer anderen der vielen nicht umgesetzten Beschwörungsformeln im LEMO-Bericht versprochen wurde: "Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen" (LEMO, 1975, S. 25). Einen Versuch ist das jedenfalls wert.

## Literatur

**Aebli, H.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen*. 4 Bände. Stuttgart: Klett.

**EDK** (Hrsg.). (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht "Lehrerbildung von morgen"*. Informationsbulletin 12a. Genf: EDK.

**Frey, K. & Mitarbeiter** (1970). *Der Ausbildungsgang der Lehrer*. Weinheim: Beltz.

**Frey, K. & Mitarbeiter** (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim: Beltz.

**Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.

**Strittmatter, A.** (1989). Der seminaristische Weg der Primarlehrerausbildung – Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 340-348.

Die im Aufsatz erwähnten EDK-Empfehlungen und -Vereinbarungen sind über die EDK-Homepage herunter ladbar ([www.edk.ch/PDF\\_Downloads/Dossiers/D36A.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D36A.pdf)). Im übrigen standen dem Autor die Protokolle der LEMO-Kommission zur Verfügung.

## Autor

**Anton Strittmatter**, Dr. phil., Pädagogische Arbeitsstelle LCH, J. Stämpfli-Str. 6, 2502 Biel/Bienne, [a.strittmatter@ch.inter.net](mailto:a.strittmatter@ch.inter.net)

## **Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung bestimmen?**

Hanna Kiper

**Die Struktur der Lehrerbildung an den Universitäten wird auf dem Hintergrund der Einführung gestufter Studiengänge (BA/MA) neu diskutiert. Es stellt sich auch die Frage nach der inhaltlichen Gestaltung der Module und ihrer Ausrichtung. Dabei stellt sich für die Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie) die Frage, ob sie sich an einem disziplinär angelegten Curriculum, an interdisziplinären Ansätzen oder an Fragen der Profession und hier am zukünftigen Berufs- und Handlungsfeld inhaltlich ausrichten sollen. In diesem Aufsatz werden die Chancen und Probleme einer jeweiligen Ausrichtung mit dem Blick auf die Erziehungswissenschaft diskutiert.**

### **1. Einleitung**

Die Diskussion um die Zukunft der Lehrerbildung an den Universitäten ist u.a. bestimmt von der Frage, was sie – in 25 Jahren – zur Professionalisierung des Berufsstandes und zur Sicherung der Qualität des Lehrerhandelns beigetragen hat. Wir können feststellen, dass mit der Einführung der Lehrerausbildung in zwei Phasen (Studium und Referendariat) die Lehrerbildung der ersten Phase den Bezug zum Berufs- und Handlungsfeld gelockert hat. Die Emanzipation der Erziehungswissenschaft von der Lehrerbildung und die Herausbildung einer Vielzahl von Teildisziplinen (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sonderpädagogik, Pädagogik der Frühen Kindheit) bewirkte nicht nur Ausdifferenzierung und Pluralisierung; die Konstituierung als Kultur- und Sozialwissenschaft brachte kulturkritische, biographische und sozialwissenschaftliche Arbeiten hervor. Die Qualifikation für das Berufs- und Handlungsfeld Unterricht und Schule wurde in die zweite Phase der Ausbildung verwiesen. Die Evaluation der Lehrerbildung hat gezeigt, dass eine Vielzahl universitärer Disziplinen und die von ihnen angebotenen Wissensinhalte für berufliches Handeln mehr als überflüssig sind und dass umgekehrt wichtige Kompetenzen für den Beruf (z.B. Lernstrukturanalyse, Diagnostik, Förderplanung) fehlen.

## **2. Unzureichende Lehrerbildung – auch von den Lehr- und Forschungsinhalten verursacht?**

Wir können davon ausgehen, dass ein Teil der unzureichenden Lehrerausbildung durch die schlechte Relation zwischen der Zahl der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an den Universitäten und der Lehramtsstudierenden bedingt ist. Aber es gibt weitere Gründe. Die erziehungswissenschaftliche Disziplin hat es lange nicht für notwendig erachtet, die Lehramtsabsolventen mit einem gemeinsamen Fundament an Wissen und mit einer vom Berufsstand geteilten Fachsprache aus dem Studium zu entlassen. Sie hat ihre Inhalte nicht daran orientiert, was der Berufsstand zukünftig wissen und können muss, sondern war entweder auf die Sicherung der Disziplin hin orientiert oder hat – ausgehend von pädagogischen Moden – wechselnde Themen bedient. Damit fehlt ein sinnvolles Fundament für Kooperation und Weiterlernen im Beruf. Zugleich wurde darauf verzichtet, Forderungen nach einer Verbesserung der Studienbedingungen zu stellen.

Im Rahmen der Reorganisation der Lehrerbildung im Hinblick auf Bachelor- und Master-Studiengänge stellt sich – in Konkurrenz zu den Anteilen, die auf Fachstudien entfallen – die Frage nach den Inhalten der Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie und eine der Disziplinen Philosophie, Politikwissenschaft oder Soziologie) und ihrer Verankerung. Dabei werden drei Ansätze diskutiert, ein disziplinär angelegter Ansatz, der ausgehend von den verschiedenen Disziplinen deren Kerninhalte im Rahmen der Lehrerbildung sichern will (1), ein interdisziplinärer Ansatz, der die Fragestellungen und Methoden der Grundwissenschaften unter einer übergreifenden Perspektive zusammenzubinden sucht, nach gemeinsamen Themen und ihrer Verzahnung fragt und in deren Bearbeitung die Perspektiven der jeweiligen Disziplinen einbringen will (2), und ein an der Profession orientierter Ansatz, der versucht, vom Berufs- und Handlungsfeld her die Inhalte der verschiedenen Disziplinen zu integrieren (3). Daneben gibt es Ansätze, die Bestände einer Disziplin mit solchen Überlegungen verknüpfen, die sich aus der Orientierung am Berufsfeld ergeben (4). Ich will, mit dem Schwerpunkt auf die Erziehungswissenschaft, die vier Ansätze vorstellen.

## **3. Die disziplinäre Perspektive oder die Forderung nach der Sicherung eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums**

Peter Vogel (1999, 2002) plädiert für ein Kerncurriculum in allen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, also in den bisherigen Magister- und Diplomstudiengängen, in den BA/MA-Studiengängen und in den Lehramtsstudiengängen. Er zeigt, dass es – angesichts von Modernisierungszwängen und Legitimationsdruck – darum geht, die Relevanz der Erziehungswissenschaft, ihrer Inhalte und deren Sequentierung aufzuzeigen und deutlich zu machen, dass diese nicht beliebig und

damit austauschbar sind. Die Disziplin muss ihren Bestand (z.B. durch Leselisten, Prüfungskataloge) ausweisen und Standards formulieren. Dazu ist eine Einführung in ihre Wissensbestände und deren Systematik notwendig. Vogel grenzt das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum explizit von solchen Teil-Curricula ab, die professions- und handlungsbezogen angelegt sind. Als Konstruktionsprinzipien des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums gilt, dass es an der Disziplin Erziehungswissenschaft orientiert sein muss; es umfasst erziehungswissenschaftliches (und nicht professionsbezogenes) Wissen. Andere Wissensbestände (z.B. die der Teildisziplinen) müssen einen Bezug zum Kerncurriculum herstellen können. Bezogen auf seinen Umfang spricht Peter Vogel von einem Anteil von mindestens 24 Semesterwochenstunden (SWS) im Grundstudium, also 6 SWS pro Semester. Der Bestand des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft umfasst Wissen, über das alle verfügen sollen, wenn sie mit dem Hauptstudium beginnen.

Inhaltlich soll das Kerncurriculum einführen in problemkonstituierende erziehungswissenschaftliche Zugriffsweisen (historisch-systematische und empirische), eine metatheoretische, der Wissenschaftstheorie verpflichtete Perspektive und Methodenkenntnisse. Vogel nennt folgende Struktur:

- *Struktur- und Grundlagenwissen* im Umfang von 4 SWS zu den Bereichen Theoriegeschichte der Erziehungswissenschaft, Sozialgeschichte der Erziehung, Grundstrukturen des Bildungs- und Sozialsystems, wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Erziehungswissenschaft.
- *Historisch-systematische Theorien* im Umfang von 6 SWS sollen bestimmte Grundverhältnisse und Grundprobleme zum Thema machen (z.B. Erziehung/ Manipulation/Herrschaft oder Individuum/Gesellschaft/Bildung oder Pädagogische Institutionen/Gesellschaft).
- *Empirisch-erziehungswissenschaftliche Theorien* (im Umfang von 6 SWS) nehmen vor allem sozialwissenschaftliche Denkansätze auf. Es sollen bestimmte Begriffe, Theoreme, Theorien vermittelt werden (Sozialisierungstheorien, Interaktions- und Kommunikationstheorien, Theorien sozialen Wandels etc.).
- Eine Veranstaltung (2 SWS) zur *Wissenschaftstheorie* soll die Fragen der Einführungsveranstaltung vertiefen.
- Die Methoden der empirischen Sozialforschung (quantitative und qualitative Verfahren) sollen durch zwei je zweistündige Vorlesungen zu Methoden und zur Analyse und Konstruktion von Texten ergänzt werden (zusammen 6 SWS).

Das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum soll im Grundstudium 24 SWS umfassen. Es soll sich vor allem auf die Kernbestände der Erziehungswissenschaft beziehen, also keine Inhalte der Teildisziplinen oder der Profession(en) umfassen. Die genannten Kernbestände der Erziehungswissenschaft sind sozialwissenschaftlichen Denk- und Forschungsansätzen verpflichtet. Um das Kerncurriculum anbieten zu können, ist in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ein bestimmtes

Studienvolumen bereitzustellen und ein bestimmtes Lehrdeputat zu sichern. Es bedarf daher einer Mindestanzahl von Hochschullehrerstellen und einer Festlegung von Mindeststandards für die Ausstattung.

Die Stärke der Argumentation Vogels besteht darin, die Disziplin dadurch zu sichern, dass ein Kanon verfasst und damit festgelegt wird, was die ältere Generation an die jüngere an Wissen in der Disziplin Erziehungswissenschaft weitergeben will, dass – auf dieser Grundlage – über die besonderen Frage- und Problemstellungen, Begriffe und Methoden und über den kumulativen Wissensaufbau nachgedacht wird und eine Diskussion über Standards (bezogen auf die Ausstattung mit Professuren, den Zeitumfang des Studiums und das verbindlich zu fordernde Wissen für ein Hauptstudium) begonnen wird.

Das Problem seiner Vorschläge liegt darin, dass sie – in der Konsequenz – die Lehramtsstudierenden vom erziehungswissenschaftlichen Studium ausschliessen, argumentiert der Autor doch damit, dass – sofern ein solches erziehungswissenschaftliches Minimum nicht realisiert werde – man nicht von einem erziehungswissenschaftlichen Studium sprechen sollte. Die Lehramtsstudierenden werden damit abgekoppelt; ihr Grundstudium wird nicht an die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge anschlussfähig konzipiert.

Meine Anfragen umfassen zeitbezogene und inhaltliche Gesichtspunkte. Die zeitlich fundierte Argumentation fragt nach den vorhandenen resp. nicht vorhandenen Semesterwochenstunden. Der Umfang des Studiums der Erziehungswissenschaften (z.B. in Niedersachsen) beträgt zwischen 16 SWS im Studium für das Lehramt an Gymnasien resp. 24 SWS im Studium für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (vgl. Kiper, 2002). Was Vogel als Minimum an erziehungswissenschaftlichen Studien im Grundstudium (Kerncurriculum) ausweist, umfasst den gesamten Zeitrahmen, der gegenwärtig für die Pädagogik im Lehramtsstudium bereit steht.

Wenn man – unter inhaltlichen Gesichtspunkten – davon ausgeht, dass nicht nur eine disziplinäre Orientierung gegeben werden sollte, sondern auch berufs- und handlungsbezogene Inhalte und technologisches Wissen zu vermitteln sind, würde die Lehramtsausbildung bei Umsetzung dieses Vorschlags auf die Auseinandersetzung mit dem Berufs- und Handlungsfeld der Profession unter theoretisch-wissenschaftlicher, damit reflexiver Perspektive verzichten.

Das dritte Problem besteht darin, dass die Begründung einer fachbezogenen disziplinären Perspektive nicht nur für die Pädagogik als Grundwissenschaft, sondern auch für andere Disziplinen (die Psychologie und eines der ergänzend zu studierenden Fächer [Soziologie, Politikwissenschaft oder Philosophie]) anliegt. Wenn jedes Fach – ausgehend von seiner Fachkultur – seinen Bestand zu sichern sucht, erhält die Lehrerbildung kein Profil, sondern zerfällt noch stärker in Teilinhalte. Eine dis-

ziplinäre Perspektive allein erschwert die Abstimmung unter den Disziplinen; diese setzte einen übergeordneten Bezug voraus. Würde das Kerncurriculum sich allein an der Disziplin orientieren, würde eine nachrangige Behandlung der Lehrerbildung gegenüber den eigenständigen Studiengängen auf Dauer festgeschrieben.

Für die Lehrerbildung ist Vogels Vorschlag nur dann realisierbar, wenn der Umfang der erziehungswissenschaftlichen Studien erhöht wird (und damit das Studium insgesamt intensiviert und verdichtet resp. verlängert wird) oder wenn – neben einem Ein-Fach-Studium für Lehrer – der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Studien umfassend erhöht wird. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob die Perspektiven der jeweiligen Disziplin in einer Gesellschaft, in der Universitäten auch die Rolle der Berufsvorbereitung mit übernehmen, der Schlüssel für die Gestaltung des Studiums für alle (und nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der jeweiligen Disziplin) sind.

#### **4. Die interdisziplinäre Perspektive**

Bei diesem Ansatz wird darauf gesetzt, die Fragestellungen, Probleme, Inhalte und Methoden der verschiedenen Grundwissenschaften zu erhalten. Ausgehend von einem Inhaltskatalog, der im Studium behandelt werden soll, also ausgehend z.B. von den Themen und Inhalten der staatlichen Prüfungsverordnungen für Lehrämter (vgl. Kiper, 2002) wird versucht, die Stundenanteile aller Fächer für inhaltlich sinnvoll aufgebaute Module zu nutzen. Ein solcher Ansatz zielt darauf, die Themenfelder auszuweisen, die aus der Perspektive verschiedener Disziplinen inhaltlich gestaltet werden können. Zu übergeordneten Themen (Module) können Angebote gemacht werden, in die jeweils auch die besonderen Fragestellungen und Perspektiven einer Disziplin eingebracht werden. Als Themen solcher Module könnten u.a. gewählt werden:

- Einführung in die Wissenschaftstheorie
- Geschichte der Erziehung, der Schule, des Berufsstandes der Lehrkräfte und des Unterrichts
- Sozialisation, Bildung und Erziehung in der Gesellschaft im Wandel
- Entwicklungs- und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft, Prävention und Intervention bei Störungen (der Entwicklung, des Lernens, des Aufwachsens)
- Theorien des Lehrens und Lernens, Theorien und Modelle der Didaktik, Unterrichtstheorien, Einführung in die Unterrichtsforschung
- Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland; Bildungspolitik, Bildungsrecht, Theorie der Schule, Sozialpsychologie der Schule
- Interaktion und Kommunikation



## 5. Die Orientierung am Berufs- und Handlungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer

Sowohl die Konzeption eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung aus der Perspektive einer Disziplin wie die Entfaltung einer interdisziplinär angelegten Perspektive, die unter thematischer Perspektive verbindliche Inhalte bündelt, stellt nur am Rande die Frage, welches Wissen Lehrerinnen und Lehrer für ihren Beruf mitbringen müssen. Es geht um die Frage, was an Kompetenzen durch die Lehrerbildung aufgebaut werden soll und auf welchem Niveau. Meines Erachtens stellt sich dabei die Frage nach dem Verhältnis von theoretischem Wissen und Handlungswissen. Die bipolar angelegte Diskussion über Theorie und Praxis wird durch ein für die Unterrichtsforschung von Harald Riedel entwickeltes tripolares Modell differenzierter gefasst. Es berücksichtigt die Zielbereiche Theorie, Technologie und Praxis, wobei der Stellenwert des Zielbereiches Technologie der eines Mittlers ist. "Anders formuliert wird dem Paar Denken-Handeln die Dreiheit Denken-Können-Handeln gegenübergestellt. Theorie umfasst Wissen und Denkmodelle, die objektiv und regelhaft sind, Technologie umfasst Verfahren, die angewendet werden können, um Veränderungen zu schaffen. Diese sind auf den von der Theorie gelieferten Gesetzmässigkeiten aufgebaut. Die Praxis umfasst mehr als die Technologie. Sie bezieht aus der Theorie Inhalte, Ziele und Wertvorstellungen und aus der Technologie Verfahren zur Veränderung gegebener Situationen. Das Handeln, das in der Praxis geschieht, ist bestimmt durch Ziel- und Wertvorstellungen, im Bereich des Unterrichts durch den Lehrenden und Lernenden" (Schnaitmann, 1996, S. 19).

Wenn Vorschläge zum Kerncurriculum keinen Bezug zum Berufs- und Handlungsfeld herstellen, besteht nicht die Notwendigkeit, sich mit unterschiedlichen Wissensformen auseinanderzusetzen, die durch das Studium anzulegen sind; die Frage nach technologischem Wissen wird nicht gestellt. Gerade diese Lücke macht die Disziplin Erziehungswissenschaft ebenso wie die anderen Grundwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft) nicht nur kritikanfällig unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz, sondern eröffnet Einfallmöglichkeiten für populär angelegte Wissensbestände (z.B. durch pädagogische Ratgeberliteratur).

Einen anderen Ansatz der Orientierung der Lehrerbildung wählte Wolfgang Mischke in seinem Aufsatz: "Zur Verzahnung theoretischer und praktischer Elemente in der LehrerInnenausbildung" (2002). Er diskutiert notwendige Inhalte nicht aus der Perspektive der Disziplin, sondern ausgehend vom Berufs- und Handlungsfeld der Lehrkräfte und fordert die Fundierung von theoretischem und Handlungswissen durch Lehrerbildung. Gestützt auf die Überlegungen von Shulmann (1986) und Bauer, Kopka & Brindt (1996) stellt er die Bewältigung der Arbeitsaufgaben im Lehrerberuf und die Dimensionen des Lehrerhandelns in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Ihm geht es um den Aufbau von Wissen und Können. Von daher fragt er nach notwendigen Wissensbeständen und Handlungskompetenzen und nach

hochschuldidaktischen Lernarrangements, durch welche die zum Wissen gehörenden Theorien und die unabdingbaren praktischen Fertigkeiten entwickelt werden sollen (Mischke, 2002, S. 119). Der Wissenschaftler nimmt den von Fritz Oser in die Lehrerbildungsdiskussion eingeführten Begriff der Kompetenz auf und fragt, wie diese im Lehrstudium erworben werden kann. Wenn durch die Prüfungsverordnungen für Lehrämter inhaltliche Vorgaben gemacht werden, stellt sich einerseits die Frage nach dem Katalog von Inhaltsmengen (Theorien über Gegenstandsbereiche) und die Frage nach Wissensbeständen im Sinne von Handlungskompetenzen. Damit fasst Mischke das Problem anders: das pädagogische Studium im Rahmen der Lehramtsausbildung hat einen Beitrag zum Kompetenzaufbau zu leisten. Damit stellt sich nicht zuerst die Frage nach einem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum, sondern nach theoretischen und praktischen Elementen beim Kompetenzerwerb, also nach einem Curriculum, das ausgehend vom Berufs- und Handlungsfeld gedacht wird. Es geht nicht nur um Erklärungs- und Reflexionswissen (Theorien im Sinne von Aussagen über die Bedingungen für das Zustandekommen von Phänomenen), sondern um Wissensbestände, die Zweck-Mittel-Relationen formulieren, "also Aussagen darüber machen, was getan werden kann, um bestimmte Zustände zu erzeugen" (Mischke, 2002, S. 124). Für Mischke ist die Kompetenz der Praktiker auch an die Bereitstellung technologischer Theorien geknüpft. Im Gegensatz zur kritischen Perspektive auf das Verhältnis von Wissen und Können aus der Wissensverwendungsforschung (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Radtke, 1996) formuliert der Psychologe – basierend auf handlungstheoretischen Überlegungen – die Möglichkeit der Korrektur von Praxis durch Reflexion, aber auch die Möglichkeit der Gestaltung von Praxis durch die Bereitstellung technologisch verwendbarer Sätze und durch Versuche einer rationalen Steuerung von Handeln. Er betont, dass für die Umsetzung von Wissen in Handeln die Beschaffenheit der Wissensstrukturen von Wichtigkeit ist (vgl. Abb. 1).

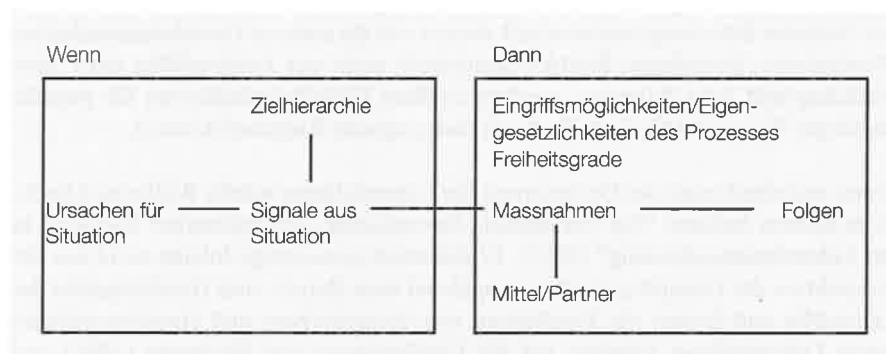


Abbildung 1: Gegenstandsmodell für tätigkeitsregulierendes Wissen (Hacker, 1992), zitiert nach Mischke (2002, S. 127)

Daher sind ihm offensichtlich die inhaltlichen Wissensbestände weniger wichtig (sie sind auch durch die Staatliche Prüfungsverordnung festgelegt) als die hochschuldidaktischen Lehr-Lernarrangements. Neben die Theorievermittlung durch Vorlesungen und Seminare treten Veranstaltungsformen wie Fallseminare und Microteaching resp. Trainings.

Wenn Wolfgang Mischke keine inhaltlichen Wissensbestände ausweist, so geht aus seiner Orientierung auf das Berufs- und Handlungsfeld der Lehrer, aus dem erforderlichen Handlungsrepertoire und aus seiner Kritik an den von Oser gebündelten Standards hervor, dass er eine umfassend angelegte Theorie des Unterrichts im Sinne der Organisation von Lernprozessen, eine Theorie der Schule, einer Theorie der Profession und der notwendigen Handlungsformen (u.a. Diagnostik, Beratung) zum Schwerpunkt inhaltlicher Auswahlentscheidungen machen würde.

## **6. Der Kompromiss zwischen disziplinärer und berufsfeldbezogener Orientierung – die Überlegungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft**

Im Juli 2001 legte der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft vor. Er betonte die Wichtigkeit einer Verständigung auf zentrale Inhalte der Erziehungswissenschaft als gemeinsame Inhalte und umriss Kernbestände erziehungswissenschaftlichen Wissens, die von allen Ausgebildeten gewusst werden sollen. Das Kerncurriculum beinhaltet auch eine Einführung in erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden. Es wird für das Grund- und Hauptstudium angegeben. Die einzelne Hochschule soll einen Gestaltungsspielraum haben; die Studierenden sollen individuell Schwerpunkte bilden können. Die DGfE unterscheidet ein Kerncurriculum als Bestandteil grundständiger erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge (Magister, Diplom, BA/MA, Pädagogik als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe II) und ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum für die Lehramtsausbildung. Die Unterschiede liegen vor allem im Umfang (26 SWS Kerncurriculum auf sechs Semester in den Hauptfachstudiengängen versus 18 SWS im Lehrerstudium). Für das erziehungswissenschaftliche Kerncurriculum in der Lehrerbildung werden drei Module vorgeschlagen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Module des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums

SW6 Modul 1: Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Forschungsmethoden	
4	Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe (insbesondere Erziehung, Bildung, Sozialisation, Lehren, Lernen, Unterricht/Didaktik)
2	Einführung in Forschungsmethoden (insbesondere erziehungswissenschaftlich relevante Ansätze)
6	
Modul 2: Pädagogisches Denken und Handeln	
2	Geschichte der Erziehung und Bildung
2	Grundformen pädagogischen Handelns (insbesondere Erziehen, Unterrichten, Beraten, Planen, Organisieren)
2	Einführung in die pädagogischen Handlungs- und Berufsfelder
6	
Modul 3: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung unter Einschluss internationaler Aspekte	
2	Geschichte und Theorien institutionalisierter Bildung und Erziehung
2	Bildungspolitik, Bildungsrecht und Bildungsorganisation (inklusive internationale Perspektive)
2	Interkulturelle Bildung und Erziehung
6	

vgl. DGfE (2001a, S. 26)

Betrachtet man diese Überlegungen, so schlägt die DGfE ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum für die Lehramtsausbildung vor, das Inhalte enthält, die sich sowohl auf die Disziplin als auch auf das Berufsfeld beziehen. Ihr geht es vor allem um Wissensbestände. Es fehlen Überlegungen, wie diese zum Aufbau von Kompetenzen beitragen sollen. Bezogen auf die Gestaltung des Berufsfeld- und Praxisbezugs wird in der Stellungnahme der DGfE zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung ausgeführt, dass die erste Ausbildungsphase so weit wie möglich eine "systematische Befähigung zur theoriegeleiteten Reflexion der historisch-politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen pädagogischen Handelns enthalten (muss). Darüber hinaus soll die Hinführung zu den Institutionen und Orten des Lehrens, Bildens und Erziehens geschehen sowie eine Vorbereitung auf die Fähigkeit, Prozesse des Lehrens, Bildens und Erziehens planen und gestalten, ihre Voraussetzungen diagnostizieren, die Ergebnisse solcher Prozesse evaluieren und den eigenen Anteil an den Prozessen und ihren Ergebnis-

sen einschätzen zu können. Diese Ansprüche an die Ausbildung implizieren eine gründliche Verankerung in wissenschaftlichen Methoden: zu nennen ist hier insbesondere fallverstehende Reflexivität" (DGfE, 2001b, S. 35).

Ungeklärt in diesen Vorschlägen bleibt auch die Frage einer Integration der Inhalte aller Grundwissenschaften unter thematischer Perspektive oder eine Integration von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen.

## **7. Das Berufsfeld als Ansatz für die Integration der Grundwissenschaften in der Lehrerbildung**

Die Vorschläge für ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für die Lehrerbildung versuchen, die tatsächlichen Stundenanteile für Pädagogik ansatzweise zu berücksichtigen und sich sowohl auf die Disziplin und ihre Bestände als auch auf die grundlegenden Tätigkeiten in der Profession zu beziehen. Dadurch kommt es zu einem gewissen Nebeneinander. Dabei sind die vorgeschlagenen Module so angelegt, dass die Wissensvermittlung im Mittelpunkt steht. Durch welche Studienarrangements es zur Herausbildung einer forschenden Einstellung kommen kann, wird nicht mit bedacht. Den Modulen fehlt eine übergreifende Orientierung. Wenn wir davon ausgehen, dass "Grundformen professionellen Handelns" (Kiper, 2001) zum Ausgang des Studiums gewählt werden könnten, dann ist damit eine Integrationsperspektive gegeben, die es ermöglicht, die Fragestellung, Begriffe und Methoden verschiedener Grundwissenschaften (also Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie) aufeinander und auf die Profession zu beziehen. Sie können unter einer theoretischen Perspektive durchdacht und unter einer Perspektive des Handelns angegangen werden. Ich möchte das mit folgendem Überblick (vgl. Tab. 2) versuchen.

Die Veränderungen im Berufs- und Handlungsfeld könnten – im Kontext gesellschaftlichen Wandels – neu bestimmt und einzelne Aufgaben (interkulturelle Kompetenz, Medienkompetenz) für verschiedene Bereiche genauer ausdifferenziert werden. Würde das Berufs- und Handlungsfeld von den Grundwissenschaften gemeinsam bearbeitet, wäre nicht nur ein grösseres Zeitfenster gegeben, das inhaltlich gemeinsam gefüllt werden könnte, sondern auch eine Doppelung der Inhalte vermeidbar. Diese würden unter Aufgreifen der besonderen Perspektiven der Disziplinen aufgenommen und bearbeitet. Eine Integrationsperspektive, die ausgehend vom Berufs- und Handlungsfeld einer Lehrkraft angelegt ist, wird aber stets in der Gefahr stehen, solche Inhalte nicht zu erfassen, die ausgehend von einem Anspruch umfassender Bildung des Lehrers oder der Lehrerin als Bürger/Bürgerin der Gesellschaft und als Mensch über die Profession nicht erfasst werden oder die aus einer disziplinären Perspektive heraus unverzichtbar erscheinen.

Tabelle 2: Überblick über Grundformen, Wissensbestände und Handlungskompetenzen

Grundformen professionellen Handelns (nach Kiper, 2001)	Beispielhaft ausgewählte Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie)	Exemplarische Handlungskompetenzen
Erziehen	Erziehungs- und Sozialisationstheorien; Sozialgeschichte der Kindheit und Jugend; Einführung in die Kindheits- und Jugendforschung; gesellschaftliche Bedingungen gegenwärtiger Kindheit und Jugend; Geschichte der Pädagogik; Theorien über Erziehung; Erziehung in der Moderne; Theorien über die Gestaltung des Erzieher-Zögling-Verhältnisses in verschiedenen Gesellschaften (Tradition-Moderne); Erziehungsvorstellungen zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen und Gesellschaften	Regeln und ihren Sinn erläutern und aushandeln können; Verhaltenserwartungen verdeutlichen; Rückmeldungen geben; sich in Schülerinnen und Schüler und ihre Perspektive hineinversetzen können; Strenge und Toleranz ausbalancieren können; das eigene Verhalten als Vorbild einsetzen; Gruppenprozesse für Erziehung nutzen können
Unterrichten	Unterricht und seine institutionellen Kontexte; Unterrichtstheorien; Theorien und Modelle der Didaktik; Lehr- und Lerntheorien; Lehr-Lern-Arrangements für heterogene Lerngruppen; Fehleranalyse	Unterricht planen, durchführen, beobachten, evaluieren, dokumentieren, reflektieren; Lehr-Lern-Arrangements – auch für heterogene Lerngruppen – gestalten; Teamarbeit im Unterricht; kollegiale Hospitation; Supervision von Unterrichtshandeln; Qualitätsentwicklung; Anleitung eigenständiger Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen (über Lerngewohnheiten nachdenken, Lernprobleme besprechen); Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmedien passend herstellen können
Entwickeln und Erneuern von Curricula	Bildungstheorien; Leitkategorien für die Entwicklung von Lehrplänen (Bildung, Qualifikation, Kompetenz), Lehrplanteorie; Curriculumtheorie; Lehr- und Lerntheorien	Bildungs- und Lehrpläne lesen und verbessern können; eigene Unterrichtsmaterialien und didaktische Materialien gestalten; Arbeitsplanung für ein oder mehrere Schuljahre aufeinander abstimmen können; Fächerübergreifende Unterrichtseinheiten planen können; curriculare Schwerpunkte der eigenen Schule entwickeln können

Pädagogisches Diagnostizieren	Diagnostik (Testkonstruktion, Einsatz und Auswertung von Tests; Lernstrukturanalyse; Planung adaptiver Unterrichts- und Fördermassnahmen; Kind-Umfeld-Analyse); Entwicklungs- und Lerntheorien (Sprache, Denken, Moral); Fehleranalyse	Pädagogisches Diagnostizieren von Lernprozessen im Unterricht; Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen; Diagnose von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und -störungen; Diagnose von Angst, Aggression, Depression, Drogenkonsum etc. und seinen Ursachen
Leistung messen und beurteilen	Theorien über Zusammenhänge von sozialer Lage und Bildungserfolg; Lernstrukturanalyse; Fehleranalyse; Theorien über Motivation und Interesse	Modelle zur Schulleistung entwickeln können; Monitoring-Prozesse und Schulleistungsmessung unterscheiden; Bezugsnormen; Gespräche mit Schülern und Schülerinnen über Lern- und Leistungsentwicklung führen können
Eine Lerngruppe leiten	Geschlechtertheorien; Theorien über Gruppenprozesse; Sozialpsychologie von Gruppen und Schulklassen; Gruppendynamik; Interaktions- und Kommunikationstheorien; Konflikte und Konfliktlösungsmöglichkeiten; Leitungsstile; Theorien über Classroommanagement; Unterrichtstheorie	Interaktions- und Gruppenprozesse unter Kindern und Jugendlichen beobachten können; Unterricht störungsarm vorbereiten; Hintergrundarbeit; Interventionsstrategien bei Störungen; Konfliktlösungsmöglichkeiten erkennen und anwenden können; Leitungsformen; Metakommunikation in der Schulklasse; Klassenrat
Schulleben gestalten	Theorie der Schule aus verschiedenen Perspektiven (soziologisch, psychologisch, pädagogisch, volkswirtschaftlich – Schule als sozialökologischer Ausschnitt); Reformschulen, Versuchsschulen, Alternativschulen und ihre Konzeptionen von Schulleben; Freizeitpädagogik; Kulturpädagogik	Kommunikation und Interaktion mit Kollegen, der Schulleitung, Eltern und Kindern; Fähigkeiten zur Freizeitgestaltung, zu Animation, zum Aufbau von Strukturen der Gestaltung von Festen, Feiern, Ritualen, Sport und Spiel, Fürsorge und Unterstützung, Betreuung
Partizipation der Schülerinnen und Schüler fördern	Demokratiethorien; Organisationstheorien; Partizipationstheorien	Klassenrat einführen, Schülervollversammlungen; gemeinsame Versammlungen von Lehrkräften und Schülern; Beteiligungsformen von Schülerinnen und Schülern an der Schulentwicklung entfalten
Mit Eltern kooperieren	Sozialgeschichte der Familie, der Schule und des Unterrichts; Schulgesetze und ihre Regelungen über das Verhältnis von Familie und Schule; Erwachsenenbildung; Theorien der Kommunikation und Interaktion	Elternabende und Elternsprechtage gestalten können; ein Beratungsgespräch führen können; Schullaufbahnberatung; Berufsberatung; Erziehungsberatung; Beratung über passende Hilfsangebote

Sich an der Schulentwicklung beteiligen	Makro- und Mikrotheorien der Schule, Bildungspolitik, Bildungsrecht, Verwaltungstheorien; Organisationsentwicklungstheorien; Sozialpsychologie der Schule	Klassen- und Fachkonferenzen vorbereiten und leiten; Stundenpläne ausarbeiten; Archivieren; Schreiben von Schulprogrammen; Umsetzen von Aufgaben aus Schulprogramme
Beraten	Beratungstheorien	Kommunizieren, Verstehen; ein Beratungsgespräch (mit Schülern, Eltern, Gruppen) zu verschiedenen Problemstellungen führen können
Helfen	Theorien des Sozialstaates; Theorien sozialer Kontrolle; Theorien sozialpädagogischen Handelns (Prävention, Intervention, Helfen)	Entwickeln der Fähigkeit von Empathie und Verstehen; Organisations- und Besprechungsfähigkeit für Fallarbeit; Organisation von Fallkonferenzen; Kenntnisse über juristische Rahmenregelungen für Hilfe
Biographische und Beziehungskompetenz entwickeln	Biographietheorien; Persönlichkeitstheorien; Professionstheorien; Kommunikations- und Interaktionstheorien; Teamarbeit organisieren und gestalten, Theorien über Gesundheit und Burnout	Selbstwahrnehmung, Selbstklärung, Kommunizieren, Konflikte lösen, Beziehungsklärung, produktiver Umgang mit Belastungen
Sich fortbilden	Supervisionstheorien; Theorien über Lehrerwerden als Entwicklungsprozess; Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung und Aktionsforschung für Lehrer (teilnehmende Beobachtung, Fallstudien, pädagogische Kasuistik); Unterrichts- und Schulforschung	Fähigkeit, Strukturen für Fortbildung zu nutzen oder eigene aufzubauen, Einwerben von Geldern zur Finanzierung von Fortbildung; Bereitschaft zum eigenen Lernen, Umgang mit Büchern, Texten, Internet-Seiten; Selbstkonfrontation mit schwierigen Inhalten; Bereitschaft, Neues in Unterricht und Schule auszuprobieren und eine Haltung der Neugier und des Experimentierens einzunehmen
Berufspolitische Interessen vertreten	Gesellschaftstheorien; Theorien über das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland	Bildungspolitische Entwicklungen kennen, einschätzen und im Sinne einer Optimierung der Schule für sich nutzen können; sich für die Schule engagieren können (Leistungen darstellen, Sponsorengelder einwerben können)
Eine Berufsethik formulieren	Philosophie, Ethik; Professionstheorien	Verschiedene Entwürfe für Berufsethik miteinander vergleichen und eine solche entwickeln



## 8. Schlussüberlegungen

Das Nachdenken über ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft geschieht zu einem Zeitpunkt, wo an vielen Universitäten – von finanzpolitischen Überlegungen bestimmt – die verschiedenen Disziplinen und ihre Relevanz kritisch unter die Lupe genommen werden. Die Einsparungen auf der Ebene der Länder, die Festlegung von Sparauflagen gegenüber den Universitäten und die Forderung nach Abgabe ganzer Stellen aus Wissenschaft und Verwaltung haben oftmals die Einstellung ganzer Studiengänge zur Konsequenz. Im Zusammenhang mit der Einführung gestufter Studiengänge wird ein klares curriculares Profil, das Anforderungen deutlich beschreibt, Orientierung gewährt und die Angabe obligatorischer Studien und möglicher Vertiefungen zur Voraussetzung hat, notwendig. Für die Lehrerbildung und für das erziehungswissenschaftliche Studium steht zu befürchten, dass die Einführung von BA/MA-Studiengängen nicht nur eine Verkürzung der erziehungswissenschaftlichen Anteile zur Folge hat, sondern auch eine Beschränkung der Zulassung zu MA-Studiengängen und später zum Graduiertenstudium mit dem Ziel der Promotion. Es ist zu vermuten, dass die Einführung polyvalent angelegter Studiengänge, die zugleich berufsqualifizierend sind, bezogen auf die Gewichtung disziplinärer und berufsorientierender Studienanteile zur Konsequenz haben werden, dass disziplinäre Fragen hinter Fragen der Berufsvorbereitung zurück treten. Von daher wird es bedeutsam sein, phasenübergreifend Standards für die Lehrerbildung festzulegen, phasenübergreifend zu kooperieren und angemessene Wissensinhalte und Formen des Könnens systematisch aufzubauen.

### Literatur

- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, St.** (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit*. Weinheim: Juventa.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O.** (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske+Budrich.
- DGfE** (2001a). Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft, 12* (23), 20–31.
- DGfE** (2001b). Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft, 12*.
- Kiper, H.** (2001). *Einführung in die Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Kiper, H.** (2002). Die neue Prüfungsverordnung für Lehrämter in Niedersachsen – Ein Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer? In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen?* (S. 44–67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mischke, W.** (2002). Zur Verzahnung theoretischer und praktischer Elemente in der *LehrerInnenausbildung*. In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen?* (S. 117–134). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Radtke, F.-O.** (1996). *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.

- Riedel, H.** (1984). Zum Verhältnis von Zielen, Gegenständen und Verfahren der Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 367–386.
- Schnaitmann, G.W.** (1996). Methodische Ansätze und praktische Beispiele bei der Erforschung von Lernprozessen. In G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (S. 17–40). Donauwörth: Auer.
- Shulman, L.S.** (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 2–14.
- Vogel, P.** (1999). Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 733–740.
- Vogel, P.** (2002). Zur Rolle des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In R. Hinz, H. Kiper & W. Mischke (Hrsg.), *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen?* (S. 194–204). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

### **Autorin**

**Hanna Kiper**, Prof. Dr., Universität Oldenburg, Fakultät 1, Institut EW 1, Postfach 2511, D-26111 Oldenburg, hanna.kiper@uni-oldenburg.de

## **Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? – Zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg**

Josef Keuffer und Tilman Streng

In Hamburg wird zurzeit die Lehrerbildung auf der Grundlage des Gutachtens der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) reformiert. In unserem Beitrag beschreiben wir zunächst den Gesamtkontext der Reform und anschliessend erste Ergebnisse des Umsetzungsprozesses. Herzstück der Reform ist die Entwicklung von Kerncurricula durch die ausbildenden Institutionen. Dabei wurden zu Beginn des Jahres 2003 Kerncurricula für alle Ausbildungsbereiche vorgelegt. Die Anschlussfähigkeit der Kerncurricula zwischen den Phasen ist durch neu eingerichtete, institutionenübergreifende Arbeitsgruppen (Sozietäten) geprüft worden. Bisherige Lehrangebote waren vielfach durch eine inhaltliche Beliebigkeit und mangelnde Verbindlichkeit gekennzeichnet. Die neuen Kerncurricula hingegen sollen durch die verbindliche Festlegung von Kompetenzbereichen und Lehrinhalten zu einer reflektierten Normierung und Qualitätssicherung in der Ausbildung beitragen. Ungeklärt ist bislang, ob mit Kerncurricula tatsächlich grössere Verbindlichkeiten und neue Qualitätsstandards erzeugt werden können oder ob Kerncurricula lediglich Reformulierungen traditioneller Ausbildungsinhalte bei einem unverändert hohen Grad an Unverbindlichkeit darstellen. Davon ist jedoch nach den bisherigen Erfahrungen nicht auszugehen. Die derzeitige Evaluation der Struktur von Kerncurricula wird hier ebenso Aufschluss geben wie das Feedback der Absolventen der Lehrerausbildung.

### **1. Gutachten zur Reform der Lehrerbildung und bildungspolitische Rahmensetzungen**

Die Reform der Lehrerbildung in Deutschland orientiert sich einerseits an übergreifenden Diskussionsergebnissen, die im Rahmen der Arbeit der Kultusministerkonferenz (KMK) entstanden sind, und andererseits an länderspezifischen Reformmodellen und Innovationsvorhaben. Die KMK hat im September 1998 die *Gemischte Kommission Lehrerbildung* eingesetzt. Auftrag der Kommission war es, die Rahmenbedingungen für länderspezifische Reformprojekte zu klären, um einerseits Raum für notwendige Entwicklungen zu öffnen, andererseits aber die gegenseitige Anerkennung von Lehramtsstudiengängen nicht zu gefährden. Die Arbeitsergebnisse wurden der KMK auf ihrer Tagung in Husum (1999) überreicht und anschliessend publiziert (Terhart, 2000). Der Abschlussbericht wurde zur gemein-

samen Basis der Bundesländer für die weitere Ausgestaltung des Reformprozesses der Lehrerbildung. Darüber hinaus diente er dazu, weitere Beschlussfassungen der KMK zur Lehrerbildung vorzubereiten. So sind die Expertise "Standards für die Lehrerbildung" (Terhart, 2002) und der im Oktober 2003 daraus abgeleitete Auftrag der KMK an eine Expertengruppe zur Erarbeitung von Standards der Lehrerbildung direkte Folgen der von der KMK angeregten Entwicklungsarbeit in den Ländern. Terhart (2002) hat in seiner Expertise darauf hingewiesen, dass eine Evaluation der Lehrerbildung Standards voraussetzt. Auf der Basis von gemeinsamen Standards lassen sich dann gesicherte Daten über den Erfolg und die Wirkung von Massnahmen der Lehrerbildung erstellen und auswerten (vgl. dazu auch: Oelkers 2001, 2002). Die Expertise von Terhart zielt auf bundesweit geltende Standards der Lehrerausbildung.

Die *Hamburger Kommission Lehrerbildung* (HKL) wurde von den Senatorinnen der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) und der Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF) unter der Leitung von Jürgen Oelkers im November 1999 eingerichtet. Ihr Auftrag war es, die konkrete Umsetzung von Empfehlungen der Gemischten Kommission Lehrerbildung in Hamburg vorzubereiten und dabei die Spezifika des Stadtstaates zu berücksichtigen. Ein zentrales Ergebnis des Abschlussberichtes (Keuffer & Oelkers, 2001) ist die Empfehlung, dass die Lehrerbildung in Zukunft als Gesamtauftrag und somit als Einheit begriffen werden soll. Verbindliche Kooperationen sollen festgelegt werden, damit die Potenziale besser genutzt und auf gemeinsame Ziele hin eingestellt werden können. Die Steuerung der Reform der Lehrerbildung soll über Ziel- und Leistungsvereinbarungen erfolgen. Lernen in der Ausbildung und Lernen im Beruf gehören zusammen und sollen stärker als ein berufsbiographischer Prozess verstanden und ausgestaltet werden. Erreicht werden kann dies nach Meinung der Experten durch eine stärkere Verzahnung von Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung und den Einsatz von Kerncurricula. Dabei setzt die Empfehlung zur stärkeren Verzahnung der Phasen die Strukturierung der Lehrerbildung in funktional und organisatorisch getrennte Phasen voraus. Dieses Phasenmodell ist von der Gemischten Kommission Lehrerbildung (Terhart, 2000) und von der HKL (Keuffer & Oelkers, 2001) im Grundsatz noch einmal bestätigt worden. Es wird auch durch die aktuelle Diskussion um grundständige versus konsekutive Lehrerbildung nicht prinzipiell in Frage gestellt (Helsper & Kolbe, 2002), nicht zuletzt auch deshalb, weil es im öffentlichen Dienstrecht verankert ist.

Lehrerbildung vollzieht sich in Deutschland in drei Phasen. In einer Ersten Phase vermitteln die Hochschulen im Schwerpunkt die berufsrelevanten wissenschaftlichen Grundlagen des Lehrerberufes und bereiten durch Praktika auf die spätere Berufsausübung vor. Im Referendariat werden in der dualen Ausbildung an den Lernorten Studienseminar und Ausbildungsschule(n) Hilfestellungen beim Aufbau beruflicher Handlungskompetenz gegeben und der Erwerb erster Routinen einge-

übt. Darüber hinaus erhält die Reflexion beruflicher Tätigkeiten als Beginn des berufslangen Lernens einen zunehmend grösseren Stellenwert im Referendariat. An die Erstausbildung schliessen sich das Lernen im Beruf und die Massnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von beruflicher Kompetenz und zur Förderung selbstständigen beruflichen Lernens an.

Der Abschlussbericht der HKL wurde im Oktober 2000 vorgelegt. Im Februar 2001 berichtete der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg der Bürgerschaft zum Stand der Reform der Lehrerbildung und setzte Schwerpunkte für die weitere Arbeit (Senatsdrucksache 16/5668). Der Prozess der Reform der Lehrerbildung wurde dabei weitgehend an den von der HKL vorgelegten Empfehlungen ausgerichtet.

Im Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2001 – 2005 und in der Senatsdrucksache zur Reform der Lehrerausbildung vom 30. April 2002 (Senatsdrucksache 17/533) wurden Eckpunkte für die Fortführung und Weiterentwicklung der Reform der Lehrerbildung beschrieben. Dabei wurden die bestehenden Aufträge weiter entfaltet und modifiziert.

Im Januar 2003 legte die Strukturkommission für Hamburgs Hochschulen unter der Leitung von Klaus von Dohnanyi Empfehlungen vor, die sich ebenfalls mit der Lehrerausbildung befassten (Strukturkommission, 2003). Dabei berührt insbesondere die Empfehlung zur Studienstruktur die Frage der Ausgestaltung der Lehrerbildung. Die Kommission empfahl dem Senat und den Hochschulen die flächendeckende Einführung des konsekutiven Bachelor/Master-Studiensystems und damit die Ablösung des bisherigen Systems der Magister-, Diplom- und Staatsexamens-Studiengänge. Besonderheiten sollten für die Medizin, die Rechtswissenschaften sowie Kunst- und Musik gelten. Trotz dieser "flächendeckenden" Empfehlung wurde für die Lehrerausbildung die Frage "Konsekution" oder "Integration" offen gehalten, allerdings bei einer gewissen Favorisierung des konsekutiven Modells.

Der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg hat auf der Basis der Ergebnisse der Strukturkommission Leitlinien (2003) zur Weiterentwicklung der Hochschulen in Hamburg beschlossen. Dabei wurden die Empfehlungen der Strukturkommission für die Lehrerbildung eher nicht übernommen, sie wurden vielmehr dahingehend interpretiert, dass die Projektorganisation Lehrerbildung weiterhin auftragsgemäss die Arbeit im Rahmen der integrierten Lehrerbildung fortsetzen soll. Die Einführung von Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerbildung ist nach diesen Leitlinien und im Zeitraum der laufenden Legislatur (2001-2005) nicht vorgesehen. An der Wissenschaftlichkeit aller Lehramtsstudiengänge wird in den Leitlinien (2003) ebenso festgehalten wie an der Grundständigkeit der Studienstruktur. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass der Bologna-Prozess auch für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen und somit in Zukunft auch für die Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen wird.

## 2. Bildung einer Projektstruktur und Einrichtung von Sozietäten der Lehrerbildung

Um die Massnahmen zur Reform der Lehrerbildung umsetzen zu können, hat der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg im Frühjahr 2001 eine Projektstruktur eingerichtet. Diese Struktur wird in der zurzeit laufenden Legislatur auch unter den veränderten politischen Gegebenheiten fortgeführt. Die politische Steuerung erfolgt durch eine *Lenkungsgruppe*, in der die Staatsräte der beiden Behörden federführend sind. Die Präsidenten der lehrerausbildenden Hochschulen Hamburgs nehmen beratend an den Sitzungen teil, ein Stimmrecht besteht nicht.

Das den Reformprozess organisierende Gremium ist die *Projektgruppe Lehrerbildung*, in der alle lehrerausbildenden Einrichtungen Hamburgs vertreten sind. Die Leitung dieser Gruppe wurde dem Leiter des Hochschulamtes und dem Landesschulrat als dem Beauftragten für die Lehrerbildung übertragen. Für die Universität Hamburg ist der für Lehrerausbildung zuständige Vizepräsident federführendes Mitglied. Im Weiteren sind der Dekan des Fachbereichs Erziehungswissenschaft sowie ein Vertreter der naturwissenschaftlichen Fachbereiche der Universität (zurzeit der Dekan des Fachbereichs Mathematik) und je ein Vertreter der Technischen Universität Hamburg-Harburg, der Hochschule für Musik und Theater, der Hochschule für bildende Künste und der beiden auftraggebenden Behörden (BBS, BWF) Mitglieder der Projektgruppe Lehrerbildung.

Die Projektgruppe arbeitet auf der Basis der vorliegenden Grundsatzbeschlüsse der Lenkungsgruppe. Die Lenkungsgruppe hat auf der Basis der Senatsentscheidung im April 2001 weit reichende Aufträge erteilt und folgende Themen als Schwerpunkte der Reform der Lehrerbildung benannt:

- Erarbeitung und Einführung von Kerncurricula,
- Verankerung der prioritären Themen "Neue Medien", "Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität" und "Schulentwicklung" in der Lehrerbildung,
- Reform der Lehrerbildung in den Hochschulen: Modularisierung, Umgestaltung der Praktika und Aufbau eines Kreditpunktsystems,
- Verkürzung des Referendariats auf 18 Monate,
- Ausgestaltung der Berufseingangsphase,
- Einrichtung einer verpflichtenden Fortbildung (Obligatorium),
- Reform des Prüfungswesens und
- Abschluss von Ziel- und Leistungsvereinbarungen.

In Zukunft sollen die Institutionen und Phasen der Lehrerbildung insgesamt stärker darauf achten, dass Lehrangebote nachweislich praxisdienlich sind. Forschungsorientierung und Berufsfeldbezug sollen gleichermassen in der Ausbildung verankert werden. Die Vernetzung der Phasen soll verstärkt und die curricularen Angebote der Phasen der Lehrerbildung sollen aufeinander abgestimmt werden.

Um die Zusammenarbeit zwischen den Phasen und Institutionen zu fördern, wurden im Juli 2001 insgesamt 28 Sozietäten der Lehrerbildung gegründet. Die Sozietäten wurden nach Fächern, Fächergruppen, Lernbereichen und Berufsfeldgruppen gebildet. Mitglieder der Sozietäten sind Vertreter der jeweiligen Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft, des Landesinstituts<sup>1</sup> (Abteilung Ausbildung und Abteilung Fortbildung) und der Behörden (Fachreferenten). Mit der Einrichtung der Projektstruktur und der Bildung der Sozietäten konnten gute organisatorische Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Reformmassnahmen geschaffen werden.

Das erste Schwerpunktthema der Sozietäten war die Abstimmung der Kerncurricula innerhalb und zwischen den Phasen der Lehrerbildung. Da diese Aufgabe nicht scharf von der Ausgestaltung der Inhalte der Kerncurricula zu trennen war, wurde teilweise auch die vorbereitende Ausarbeitung der Kerncurricula selbst von den Sozietäten übernommen. Die Letztverantwortung der Fachbereiche der Hochschulen einerseits und des Studienseminars (heute: Landesinstitut) andererseits blieb unabhängig davon in vollem Umfang erhalten.

### **3. Erarbeitung und Einführung von Kerncurricula und Verankerung der prioritären Themen**

Die inhaltliche Reform der Lehrerbildung wird derzeit vielfach mit dem Stichwort "Kerncurriculum" verbunden. Dabei ist oft ungeklärt, was unter "Kern" und "Curriculum" zu verstehen ist. Deshalb sei zunächst auf die in Hamburg verwendete Struktur eines Kerncurriculums verwiesen. Unter Kerncurriculum wird in Hamburg im Kontext der Reform der Lehrerbildung die Festlegung von Kompetenzbereichen und verbindlichen Inhalten der Lehrerausbildung verstanden, die der Erreichung von Standards dienen. Der Kompetenzaufbau für den Lehrerberuf soll auf diese Weise deutlicher als bisher als kumulatives Lernen verankert werden. Konkret ist ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern die Vereinbarung der zuständigen Fachbereiche der Hochschulen und der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts darüber, welche Kompetenzbereiche, Inhalte und Standards für die jeweiligen Fächer und Bereiche der Lehrerbildung festgelegt werden. Eine Abstimmung der Fachbereiche der Hochschulen mit den weiteren Phasen der Lehrerbildung (Referendariat, Lehrerfortbildung) über die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung hat vor dem Jahr 2001 nicht stattgefunden. Das Wissen über den

---

<sup>1</sup> Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ist im April 2003 in Hamburg gegründet worden. Es umfasst die Abteilungen Ausbildung, Fortbildung, Qualitätsentwicklung/Standardsicherung und zentrale Dienste. Weiter arbeiten im Landesinstitut die Stabsstelle für Controlling und die Stabsstelle für Prävention, Intervention und Beratung. Die Geschäftsstelle Reform der Lehrerbildung ist ebenfalls Teil des Landesinstituts.



Gesamtzusammenhang der Ausbildung war deshalb bisher schwach ausgeprägt. Die im Herbst 2001 aufgenommene Arbeit der Sozietäten hat diese Parzellierung aufgebrochen.

Kerncurricula in der Lehrerbildung sollen die Anforderungen des jeweiligen Faches und des Berufsfeldes berücksichtigen. Forschendes Lernen und die Vermittlung von grundlegenden Wissensbeständen und Kompetenzen werden dadurch miteinander verbunden. Die Entwicklung von Kerncurricula wurde in Hamburg mit dem Aufbau professioneller Standards verknüpft. Hamburg hat damit den Weg gewählt, die verbindlichen Inhalte und die Standards der Ausbildung in einem bottom-up-Prozess entwickeln zu lassen. Die Bildung der Standards haben in Hamburg die einzelnen Fachbereiche der Hochschulen und die Abteilung Ausbildung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung übernommen.

Die Sozietäten sind das Gremium der Kooperation und der Abstimmung. Da die Sozietäten über keine Entscheidungskompetenz verfügen, erfolgt die Entscheidung über ein Kerncurriculum in den Fachbereichen der Hochschulen und in der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts. Die Kerncurricula bilden die inhaltliche Klammer für die verschiedenen Massnahmen zur Reform der Ersten und Zweiten Phase der Lehrerausbildung. Sie sind das Herzstück und ein zentrales Medium der inhaltlichen Ausgestaltung einer professionalisierten Berufsausbildung für Lehrerinnen und Lehrer.

Im Dezember 2001 hat die Projektgruppe Lehrerbildung Eckwerte zu den Kerncurricula vorgelegt (Projektgruppe, 2001). Darin wurden die Anforderungen an ein Kerncurriculum definiert und der Prozess und das Produkt "Kerncurriculum" näher bestimmt. Rückmeldungen aus den Fachbereichen der Hochschulen und aus dem Studienseminar hatten zuvor gezeigt, dass eine Orientierung an vorgegebenen Rahmendaten für die Erstellung und Abstimmung der Kerncurricula hilfreich sein würde. Dies ergibt sich allein daraus, dass für alle Unterrichtsfächer, für die Fachdidaktiken und für die entsprechenden Lehrangebote der Erziehungswissenschaft jeweils bezogen auf vier Lehrämter Kerncurricula zu erarbeiten und abzustimmen waren. Die Technische Universität Hamburg-Harburg sowie die beiden künstlerischen Hochschulen waren für die Unterrichtsfächer der Gewerbe- und Techniklehrer sowie für Kunst und Musik verantwortlich. Alle weiteren Unterrichtsfächer (für die Erste Phase der Lehrerbildung) fielen in die Zuständigkeit der Universität Hamburg. Das Studienseminar (heute: Abteilung Ausbildung des Landesinstituts) hat die Aufgabe der Erarbeitung von Kerncurricula für das Referendariat übernommen.

Die Sozietäten zu den drei prioritären Themen "Neue Medien", "Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität" und "Schulentwicklung" haben Empfehlungen für die Ausgestaltung von Kerncurricula vorgelegt und auf Möglichkeiten zur Verankerung der prioritären Themen hingewiesen.



Der Zeitplan sah vor, dass die Kerncurricula der Hochschulen und des Studienseminars (jetzt: Abteilung Ausbildung des Landesinstituts) bis zum Beginn des Jahres 2003 fertig gestellt und von den Fachbereichen verabschiedet werden sollten. Dieser Prozess ist inzwischen abgeschlossen und es liegen bis auf wenige Ausnahmen für alle Bereiche der Lehrerbildung Kerncurricula vor<sup>2</sup>. Die Erprobung der Kerncurricula im Referendariat hat im Februar 2003 begonnen, die Hochschulen beginnen damit im Wintersemester 2003/04. Der vorgesehene Zeitplan konnte dank des Einsatzes der in den Sozietäten, im Landesinstitut und in den Fachbereichen der Hochschulen engagierten Lehrenden eingehalten werden. Auch haben sich die Präsidien und Dekanate der Hochschulen engagiert an diesem Prozess beteiligt. Dies ist ein sichtbarer Erfolg und Hamburg ist damit in der glücklichen Lage über Kerncurricula zu verfügen, die einerseits von den Lehrenden selbst erarbeitet wurden und zugleich von der jeweils anderen Ausbildungsinstitution (Hochschule / Landesinstitut) im Prozess des Entstehens beraten und begutachtet worden sind.

Die Kerncurricula werden zurzeit mehreren Qualitätskontrollen unterzogen. Zum einen hat die Universität Hamburg die Fachbereiche gebeten, Auskunft darüber zu geben, ob mit den neuen Kerncurricula zusätzliche Kapazitäten erforderlich sein werden. Neben einer grossen Zahl von Studienfächern, in denen das neue Kerncurriculum kostenneutral umgesetzt werden kann, wird in einigen Fällen der Curricularnormwert erhöht werden müssen. Ausserdem sind z.T. Erhöhungen von Lehrauftragungsmitteln, Tutorenmitteln, Exkursionsmitteln und Stellen beantragt worden. Das Präsidium der Universität wird sich mit den vorgetragenen zusätzlichen Bedarfen befassen. Ein Vergleich der neuen Curricula mit den bestehenden Prüfungsordnungen ist vom Planungsstab der Universität erarbeitet und vom Vizepräsident vorgelegt worden. Der Fachbereich Erziehungswissenschaft hat einen Bericht über die Erprobungsphase des Studienreformprojektes "Kerncurriculum Erziehungswissenschaft" vorgelegt (Arnold, 2003; der Fachbereich Erziehungswissenschaft hatte bereits früher begonnen, Kerncurricula zu erarbeiten und zu evaluieren). Die BBS hat durch ihre Fachreferenten die grundsätzliche Qualität der Kerncurricula prüfen lassen. Darüber hinaus sind die Sozietäten gebeten worden, einen Bericht über die neuen Kerncurricula vorzulegen. Schliesslich wurde Ewald Terhart mit einer externen Evaluation der Struktur der Kerncurricula für die Erste und Zweite Phase der Lehrerbildung beauftragt. Die Ergebnisse für die zweite Phase liegen vor, die Ergebnisse der Begutachtung der Kerncurricula der Hochschulen werden zu Beginn des Jahres 2004 vorgelegt.

Es wäre zu früh, an dieser Stelle die Ergebnisse der Arbeit an Kerncurricula und die Nachhaltigkeit dieser Entwicklungen zu bilanzieren. Dies soll einer für das Jahr

---

<sup>2</sup> Ein Beispiel eines Kerncurriculums, das die vorgegebenen Standards in formaler Hinsicht erfüllt, ist das Kerncurriculum 'Bildende Kunst': [www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/soziet/kerncurriculum/Soz01%20KC%20komplett.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/soziet/kerncurriculum/Soz01%20KC%20komplett.pdf).

2004 geplanten Evaluation der Lehrerbildung in Hamburg vorbehalten bleiben. Erste Ergebnisse können wir jedoch in einigen Anmerkungen zusammenfassen: Die Darstellungsform der Kerncurricula der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts folgt weitgehend einem einheitlichen Muster. Die Darstellungsform in den Hochschulen ist hingegen teilweise noch sehr heterogen und entspricht nicht immer den von der Projektgruppe (2001) vorgelegten Eckwerten. Besondere Probleme stellen die Einarbeitung der prioritären Themen und die Herstellung der Anschlussfähigkeit zur zweiten Phase der Lehrerbildung dar. Hier bestehen zum Teil noch Lücken, die während der Erprobungsphase geschlossen werden sollen. Ein grosses Problem stellt die Herausbildung von Standards dar. Während die Zweite Phase der Lehrerausbildung für alle Fachseminare und für das Hauptseminar Standards formuliert hat<sup>3</sup>, haben sich gerade viele Fachwissenschaften an dem Prozess zur Herausbildung professioneller Standards eher nicht beteiligt<sup>4</sup>. Zurzeit wird geprüft, ob die eher fachlich begründeten Standards in den Kerncurricula durch Standards der Profession ergänzt werden sollten.

#### 4. Zur Normativität und Verbindlichkeit von Kerncurricula

In den aktuellen Debatten um Kerncurriculum (Böttcher & Kalb, 2002; Terhart, 2000; Tenorth, 2001) wird zunehmend deutlicher, dass ein wesentliches Charakteristikum bisheriger Lehrangebote ihre mangelnde Verbindlichkeit ist. Für den Bereich schulischen Lernens und Lehrens hat Tenorth (2001) dies deutlich herausgestrichen und das "Kerncurriculum Oberstufe" auf die Verständigung über unentbehrliche Inhalte hin konzipiert. Für die Lehrerausbildung wurde vielfach auf die mit der Unverbindlichkeit zusammenhängenden Mängel hingewiesen (z.B. Keuffer & Oelkers, 2001; Oelkers 2003; Terhart, 2000). Während in den curricularen Diskussionen der 70er-Jahre die Differenz von Beliebigkeit und normativer Bildung ausführlich am Begriff "Kanon" diskutiert wurde, geht es bei "Kerncurriculum" eher pragmatisch darum, Schritte auf dem Weg zu einer reflektierten Normierung und Qualitätssicherung zu entwickeln; denn ein Verzicht auf ausgewiesene normative Setzungen führt nur zu "heimlichen Lehrplänen", die nicht explizit formuliert, deshalb jedoch keineswegs wirkungslos sind.

Zum bisherigen Stand der Diskussion um Kerncurricula in der Lehrerbildung lässt sich festhalten, dass die Normativität und die Verbindlichkeit des Lehrangebots einerseits und die stärkere Profilbildung im individuellen Ausbildungsgang von Studierenden und von Referendarinnen und Referendaren andererseits sich nicht ausschliessen, vielmehr sind sie zwei Seiten einer Medaille. Kerncurricula dienen nicht nur einer grösseren Übersichtlichkeit von Studium und Ausbildung, sie sind

<sup>3</sup> Vgl.: [www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/soziet/soziet-a\\_f.htm](http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/soziet/soziet-a_f.htm).

<sup>4</sup> Ein Gesamtkonvolut der Kerncurricula an Hochschulen liegt in elektronischer Form noch nicht vor.

insbesondere an Prozesse der Qualitätsentwicklung geknüpft. Darüber hinaus dienen sie der notwendigen Klärung über den Aufbau von pädagogischer Professionalität. Kerncurricula sind somit auch ein wesentliches Instrument der Standardsetzung. Jürgen Oelkers sieht dies durchaus kritisch:

"Standards scheinen zu einer Art Lebensretter für das Bildungssystem zu werden. Wenigstens ist auffällig, dass vom Kindergarten bis zur universitären Lehrerbildung seit kurzem immer von Standards die Rede ist, wenn notwendige und unverzichtbare Reformen vorgeschlagen werden. Die politische Reaktion auf PISA war in manchen Ländern geradezu ein Bekenntnis zu 'Standards' – ein Ausdruck, der vor wenigen Jahren noch überhaupt gar nicht gebräuchlich war und heute wie eine Zauberformel gebraucht wird, der die Lösung aller Probleme zugetraut wird. Auffällig ist dabei, dass selten eine klare Definition verwendet wird und oft nur ein semantischer Austausch stattfindet. Statt von 'Zielen' spricht man heute von 'Standards', ohne damit mehr zum Ausdruck zu bringen als die alte Wunschprosa" (Oelkers, 2003, S. 135).

Dieser kritische Einwand wird von Oelkers jedoch nicht als Argument gegen Standards benutzt, vielmehr verwendet er die ironisch vorgetragene Kritik dazu, eine Definition von Standards einzuklagen. Dazu begrenzt er einerseits die Reichweite von Standards und weist zugleich auf die Dringlichkeit von Standards für die Lehrerbildung hin. "Für die Dringlichkeit von Standards in der Lehrerbildung spricht die Praxis" (Oelkers 2002, S. 4). Er belegt dies mit Daten aus der Evaluation eines deutschen Studienseminars und zeigt an diesem Beispiel, dass die Entwicklung von Standards und die Produktion von Daten im Bereich der Lehrerbildung aufeinander bezogen sein sollten.

Standards der Lehrerbildung sind normative Setzungen, mit denen eine bestimmte Qualität der Ausbildung angestrebt wird. Die Standards der Lehrerbildung sollen auf Qualitätssicherung (Evaluation) bezogen werden. Die Verhältnisbestimmung von Standards und Evaluation wird bei Terhart (2002) und Oelkers (2003) in ähnlicher Weise beschrieben. An dieser Stelle sei noch einmal Oelkers zitiert, der die Anforderungen an Standards folgendermassen beschreibt:

"Es geht also nicht, einfach die alten Postulate in eine neue sprachliche Form zu bringen und dann alle möglichen Themen und Kompetenzen als 'Standards' zu bezeichnen, nur weil damit den Forderungen semantisch mehr Nachdruck verliehen wird. Soll wirklich von 'Standards' die Rede sein, dann stellen sich mindestens drei zentrale Anforderungen:

- Standards müssen erfüllbar sein,
- beschränkt werden können
- und überprüfbar sein.

Man muss sie innerhalb einer bestimmten Zeit lernen können, was voraussetzt, dass sie nach scharfen Prioritäten geordnet sind und so das Meiste ausschliessen. Wenn alles gleich wichtig erscheint, kann am Ende nichts wirklich erfüllt werden. Standards beziehen sich auf Lernzeit, die in jedem Fall begrenzt ist. Am Ende muss das Ergebnis überprüft werden können" (Oelkers, 2002, S. 3).

Standards sind in Form von Prüfungsordnungen, Studienordnungen und Studienplänen immer schon vorhanden; sie werden insofern nicht erfunden, sondern nur mehr oder weniger expliziert. Schliesslich gehören Prüfungen zum Kerngeschäft des Hochschulbetriebs und die Anforderungen des Studiums in Form von Zielen und Inhalten können auch als eine Form von Standards betrachtet werden. Dabei sind die Standards der universitären Lehrerbildung bisher eher an Disziplinen, weniger an die Profession oder das Berufsfeld Schule gebunden; jedoch soll der Berufsfeldbezug zukünftig deutlich verstärkt werden.

Oelkers strebt mit seinen Vorschlägen zu Standards auf eine theoretische Fundierung des Standardbegriffs und eine Festlegung von Zielen für die Lehrerbildung. Er versucht somit zu Standards zu kommen, die als zentrale Voraussetzung für die gesamte Systementwicklung gelten können. Dies gilt für ihn für Schule und Lehrerbildung gleichermaßen. Er schlägt beim Aufbau von Standards eine Kombination aus folgenden Dimensionen vor: Festlegung der Inhalte in Umfang und Mass (content standards), Festlegung der Leistungsniveaus im Lernverhalten (performance standards) und Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden (opportunity-to-learn standards) (Oelkers, 2003). Diese Merkmale der Standardbildung hat Oelkers einem allgemeinen Vorschlag, wie sich inhaltliche Standards auf Curricula beziehen lassen, entnommen.

Standards der Lehrerbildung können als Gelenkstelle zwischen der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung und den Anforderungen des Berufsfeldes fungieren. Sie können als ein normatives Regulativ zwischen den am Wissenschaftsdiskurs beteiligten Disziplinen und den Anforderungen des Berufsfeldes konzipiert werden. Sie schränken die Freiheit von Forschung und Lehre insofern ein, als eine Beliebigkeit der Lehrangebote vermieden bzw. überwunden wird. Dabei treffen die jeweiligen Disziplinen bzw. Fachbereiche ihre inhaltlichen Festlegungen durch Kerncurricula selbst. Sie verpflichten sich jedoch, eine Anschlussfähigkeit ihrer Kerncurricula mit denen der Zweiten Phase der Lehrerbildung herzustellen und (interne) Evaluationen durchzuführen. Für die externe Evaluation der Leistungen der Lehrerbildung ist der Auftraggeber – im Falle Hamburgs die Projektgruppe Lehrerbildung und die Behörden – zuständig.

Die Frage der Nützlichkeit des Studiums der Fachwissenschaften, der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft beim Aufbau von Lehrerkompetenz ist eine zunehmend dringliche Anfrage an die Hochschulen. Es reicht nicht, wenn die

Hochschulen eine selbstbezügliche und sich selbst genügsame Wissenschaftlichkeit behaupten, vielmehr muss Wissenschaft beim Aufbau von Lehrerkompetenz eine nachweisbare Rolle spielen. Evaluationen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung sind aber immer noch Mangelware und die in Rechnung gestellte Wirksamkeit der universitären Lehrerausbildung bleibt somit eine nicht hinreichend geklärte Behauptung. Es wäre ein Rückschritt, die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung etwa auf seminaristische Modelle zurückzuführen. Es muss deshalb vielmehr darum gehen, Aufwand und Ertrag einer universitären Lehrerbildung neu zu bestimmen und Konsequenzen für die inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung der Lehrerbildungssysteme zu ziehen. Dabei spielt die Frage nach dem Kerncurriculum Lehrerbildung eine zentrale Rolle.

Die explizite Benennung von Standards der Lehrerausbildung und ihre Umsetzung in Kerncurricula schaffen – so die Annahme der HKL und des Hamburger Senats – günstigere Voraussetzungen für den Bildungsgang zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer, als sie derzeit vorhanden sind. Jedoch bleibt die Einführung von Kerncurricula ein Prozess mit offenem Ausgang, da noch ungeklärt ist, ob höhere Verbindlichkeiten für Lehrende und Lernende tatsächlich erzeugt werden können und ob Kerncurricula mehr sind als blosse Reformulierungen traditioneller Ausbildungsinhalte. Es bleibt deshalb vorerst offen, ob mit der Entwicklung von Kerncurricula der entscheidende Schritt zu einer inhaltlichen Reform der Lehrerbildung erzielt werden kann. Sollte sich dies durch eine Evaluation erweisen, wäre es sicher möglich, die notwendigen strukturellen Veränderungen auf der Basis der Ergebnisse der inhaltlichen Reform der Lehrerbildung vorzunehmen.

Eine Zauberformel im Sinne einer simplen Veränderung von a nach b ist ein Kerncurriculum keinesfalls, denn für den Aufbau der Kerncurricula in Hamburg waren erhebliche Anstrengungen notwendig und viele Mühen in der Zusammenführung der Phasen und Institutionen der Lehrerausbildung mussten überwunden werden. Falls die vorgelegten Kerncurricula sich trotz dieser Anstrengungen als Zauberformel dafür erweisen sollten, das Alte in neuem Gewande erscheinen zu lassen, dann wäre dieser Umstand sicher der willkommene Anlass, der Strukturreform den Vorrang vor der inhaltlichen Reform der Lehrerbildung einzuräumen. Davon ist jedoch zurzeit keinesfalls auszugehen, und im Übrigen blieben auch im Kontext einer Strukturreform die Erfordernisse einer curricularen Reform gewahrt. Wie sich an den Modellversuchen zur Reform der Lehrerbildung in Deutschland zeigen lässt, ist die formale Umstellung auf Bachelor-Master-Strukturen zwar auch in der Lehrerbildung relativ schnell herstellbar, jedoch sind die curricularen Probleme damit keinesfalls gelöst. Zurzeit wird vielfach mehr über Studienstrukturen und Hochschulreform als über eine inhaltliche und curriculare Reform der Lehrerbildung geredet. Es ist jedoch unverzichtbar, dass die Erfordernisse einer berufsbezogenen und zugleich wissenschaftlichen Ausbildung in das Zentrum einer Debatte um die Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gestellt werden. Das Kern-

curriculum Lehrerbildung ist dabei der Prüfstein für das Gelingen einer inhaltlichen Reform der Lehrerbildung.

## Literatur

- Arnold, E.** (2002). *Evaluation der schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen der Universität Hamburg. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Ms. Hamburg.
- Arnold, E.** (2003). *Bericht über die Erprobungsphase des Studienreformprojekts Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Ms. Hamburg.
- Böttcher, W. & Kalb, P.E.** (Hrsg.). (2002). *Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen*. Eine Streitschrift. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. & Kolbe, F.-U.** (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 384–400.
- Keuffner, 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.
- Keuffner, J.** (2002). Reform der Lehrerbildung durch Professionalisierung, Standards und Kerncurricula. In Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift* (S. 97–110). Opladen.
- Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen.** *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft*. [www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/aktuell/leitliniehochschule.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/aktuell/leitliniehochschule.pdf).
- Oelkers, J.** (2002). *Die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung. Vortrag im Studienseminar Göttingen am 10.12.2002*. [www.paed.unizh.ch/ap/GoettingenStudienseminar.rtf](http://www.paed.unizh.ch/ap/GoettingenStudienseminar.rtf).
- Oelkers, J.** (2001). Die historische Konstruktion "Lehrerbildung". In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz* (S. 37–65). Chur: Rüegger.
- Oelkers, J.** (2003). Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz.
- Projektgruppe Lehrerbildung** (2001). *Auf dem Weg zu Kerncurricula in der Lehrerbildung – Eckwerte für die Erstellung von Kerncurricula*. [www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/projstrukt/pg\\_eckw\\_011221.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/projstrukt/pg_eckw_011221.pdf).
- Senatsdrucksache 16/5668** (2001). *Stellungnahme des Senats zu dem Ersuchen der Bürgerschaft vom 19. April 2000: Reform der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer*. [www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/senat/ds\\_16-5668.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/senat/ds_16-5668.pdf).
- Senatsdrucksache 17/533** (2002). *Grosse Anfrage vom 27.03.02 und Antwort des Senats: Reform der Lehrerbildung*. [www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/senat/GA\\_17-533.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/senat/GA_17-533.pdf).
- Strukturkommission** (2003). *Strukturreform für Hamburgs Hochschulen. Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung*. [www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/aktuell/struktur.pdf](http://www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung-reform/aktuell/struktur.pdf).
- Tenorth, H.-E.** (Hrsg.). (2001). *Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Ms. Münster.

## Autoren

**Josef Keuffer**, PD Dr., Leiter der Geschäftsstelle Reform der Lehrerbildung, [Keuffer@ifl-hamburg.de](mailto:Keuffer@ifl-hamburg.de)

**Tilman Streng**, Lehramtsstudierender und Mitarbeiter in der Geschäftsstelle Reform der Lehrerbildung, [streng@ifl-hamburg.de](mailto:streng@ifl-hamburg.de)

Beide: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg), Geschäftsstelle Lehrerbildung, Felix-Dahn-Str. 3, D-20357 Hamburg,

## Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung

Michael Fuchs und Michael Zutavern

**In der Diskussion der letzten Jahre haben sich so genannte Standards als massgebender Orientierungspunkt zur Realisierung professionalisierter Berufsausbildung herausgeschält. Auch wenn noch weitgehend unerforscht und damit unklar ist, auf welche Art und Weise in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Standards als zentrale handlungsleitende Berufskompetenzen erreicht und erworben werden können, ist doch die Ausrichtung auf das Berufsfeld und damit die Orientierung an Standards eine direkte Folge der Entkoppelung von Allgemein- und Berufsbildung und damit ein Gebot der Stunde. In diesem Artikel beschreiben wir, wie wir an der PHZ Luzern im Planungsprozess versucht haben, in allen Fachbereichen die Standardkonzepte für eine konsequente Ausrichtung der Ausbildung auf das Berufsfeld fruchtbar zu machen.**

### 1. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der in den neunziger Jahren eingeleitete Prozess der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kannte verschiedene Ursachen, die allesamt zunächst nicht in einer ausgesprochenen Unzufriedenheit mit der bisherigen, in der Regel an Mittelschulseminaren angebotenen Ausbildung gründeten (Beck, 2001, S. 23). Die im Rahmen des NFP 33 von Fritz Oser und Jürgen Oelkers durchgeführte Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz (Oser & Oelkers, 2001) erschütterte dann allerdings die Selbstzufriedenheit der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner hierzulande, deckte sie doch ausgesprochene Schwachstellen des bisherigen Systems auf. Insbesondere zeigte die Studie, dass die Standards, die eigentlichen Berufskompetenzen, in der Einschätzung der Absolventinnen und Absolventen von Lehrerbildungsinstitutionen im Allgemeinen nur schwach oder kaum ausgebildet wurden (Oser & Oelkers, 2001, S. 17). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sah sich fortan dem Verdacht ausgesetzt, kein ausgesprochen berufsbezogenes Programm zu vermitteln, sondern der Beliebigkeit zu frönen. Diesem Vorwurf wollten sich vermutlich die wenigsten der neu entstehenden pädagogischen Hochschulen aussetzen, weshalb – wenn wir recht sehen – die meisten neu entstehenden Ausbildungsgänge bei der Planung auf Standards als Mittel zur Verringerung der Beliebigkeit zurückgriffen, entweder auf die so genannten INTASC-Standards oder die Standards von Oser (Oser, 1997, 2001). Diese Entwicklung in der Schweiz ist durchaus eingebettet in ähnliche Vorgänge in anderen Ländern. So führt beispielsweise die Unzufriedenheit mit der Lehrerausbildung in Deutschland zu ähnlichen



Diskussionen (vgl. Terhart, 2000). Den Stand der Standard-Diskussionen in den USA hat Linda Darling-Hammond im neuesten Handbook of Research on Teaching (2002) zusammengefasst. Sie stellt dabei heraus, dass Professionen Standards auf dreierlei Arten etablieren: Erstens durch die Gestaltung der Ausbildung, zweitens durch staatliche Lizenzierung, verbunden mit der Berechtigung zur Berufsausübung, sowie drittens durch spezifische Zertifikate, mit denen Kompetenzen bescheinigt werden können. Allerdings verhinderten im Lehrberuf alle drei Vorgehensweisen bislang nicht, dass eine grosse Variationsbreite an Qualitätsergebnissen zu beobachten ist, was für den Beruf nicht sehr förderlich sei. Ausdrücklich einbezogen ist in diese kritische Perspektive die Lehrerausbildung. Darling-Hammond vermutet drei Gründe für die Schwierigkeiten:

1. Die Forschungsbasis für gutes Unterrichten sei zum einen noch nicht sehr weit ausgebaut, zum anderen seien die vorhandenen Ergebnisse im Praxisfeld nur unzureichend bekannt.
2. Laiengremien bestimmten die Politik im Berufsfeld und bremsten grössere Professionalität – ganz im Unterschied zu den Verhältnissen in anderen Berufen; und
3. Initiativen für eine grössere Standardisierung seien politisch selten durchgesetzt worden.

Damit verfehle der Lehrberuf professionelle Standards, die von Professionssoziologen als Minimalkriterien bestimmt würden: Erstens ist die fundamentale Wissens- und Fertigkeitsbasis, die von jedem Berufsausübenden gekonnt werden muss, nicht klar definiert. Zweitens liegt die Verantwortung für die Definition, Verbreitung und Kontrolle von Praxisstandards nicht in den Händen der Profession selbst. Drittens ist auch die freie Entscheidungsmöglichkeit, die Handeln nur im besten Interesse der "Klienten" auf der Basis von Praxisstandards akzeptiert, nur unzureichend gewährleistet. Bestehen aber in Bezug auf die Standards in der Berufsausübung bereits solche Schwierigkeiten, begibt sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich an diesen Standards orientieren will, in ein problematisches Feld. Die für den Beruf entscheidenden Ebenen von Schulpraxis, Bildungspolitik und Ausbildung sind zu vielfältig verknüpft als dass eine Qualitätsverbesserung nur von einer Seite erwartet werden könnte. Standards, die das Lehrerhandeln leiten – so werden die meisten Ausbildungsstandards definiert – zielen auf die Berufsausübung. Daraus lassen sich nun aber gerade nicht einlinig Lehrerbildungsstandards deduzieren. Es braucht Standards für die Lehrerbildung selbst, die eine gewisse Gewähr bieten, dass die Berufsstandards (so sie überhaupt klar sind, siehe oben) erreicht werden können. Auch hierzu ist die Wissensbasis noch recht mager. So konstatiert auch Darling-Hammond, dass wenig reliables Wissen darüber existiert, wie die Entwicklung im Beruf gefördert und wie eine hohe Qualität der Lehrerbildungsabsolventen gesichert werden kann (ebd., S. 771).

## 2. Standards und Handlungskompetenzen

Wir haben an der PHZ Luzern in der Planungsarbeit versucht, durch ein abgewandeltes Standardisierungskonzept diesen Bedenken Rechnung zu tragen. Zum einen werden Standards als Handlungskompetenzen eingeführt, deren Sinn und Funktionalität für die spätere Berufsausübung begründbar sind und die in einer Grundausbildung mit den bei uns üblichen Rahmenbedingungen erreichbar erscheinen. Zum anderen haben wir versucht, Richtlinien für einen Prozess der begründeten Auswahl und gezielten Umsetzung solcher Kompetenzziele zu entwickeln, die eine permanente Weiterbearbeitung durch die Fachpersonen der Ausbildung gewährleisten. Das mögliche "Verfallsdatum" von Standards darf nicht aus den Augen verloren werden. Die guten Gründe, die sowohl Erziehungswissenschaftler, Didaktikerinnen wie Fachwissenschaftlerinnen und Fachdidaktiker für die Auswahl der von ihnen in der Grundausbildung angestrebten Handlungskompetenzen belegen müssen, orientieren sich an den Standardkriterien nach Oelkers/Oser: Standards sollten empirisch und theoretisch begründbar sein und/oder dem Erfahrungsschatz der Profession entstammen. Sie sollen darüber hinaus Qualitätsstufungen aufweisen. Dieses letzte Kriterium haben wir so interpretiert, dass diese Stufen auch als Stufen der Entwicklung während der Grundausbildung schrittweise zu verwirklichen sein müssen. Die Studierenden müssen am Ende der Ausbildung ein Niveau erreichen, das einen selbständigen Einstieg in die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern verantwortbar macht. Die erreichten Standards müssen gewährleisten, dass für die ersten Klassen, die von einer Absolventin oder einem Absolventen der Lehrerbildung übernommen werden, unter der speziellen Situation des Unterrichts eines "Berufsanfängers" keine unverantwortbaren negativen Auswirkungen entstehen. Bleibt eine weitere Gefahr der Standards: Sie dürfen nicht verwechselt werden mit eingeschliffenen Routinen. In anderen Berufen sind Standards häufig festgeschriebene Handlungsabläufe. Wer sich an den Ablauf gehalten hat, kann für Fehler nicht belangt werden. Auf dieser Ebene können Standards in Berufen, in denen die Interaktion mit anderen Menschen den Kern des Berufs ausmachen, nicht abgefasst sein. Zwar sollen sie Kunstfehler verhindern und dafür sorgen, dass die Berufsleute auf dem aktuellen Stand des Wissens und Könnens ihrer Zukunft sind. Ihre Formulierung muss jedoch weniger algorithmisch denn methodenoffen sein: Standards im Lehrberuf beschreiben, wie in verschiedenen Zielbereichen die Lehrperson Schülerinnen und Schüler verstehen, fördern und z.B. auch schützen kann – sie schreiben aber nicht eindeutige Wege vor, wie diese Ziele erreicht werden können. Allenfalls verpflichten sie auf professionelle Aneignung eines Wissens- und Methodenrepertoires, das differenziert genug ist, um in den nie genau vorhersagbaren Situationen des Schulalltags eine effiziente und verantwortbare Entscheidung zu treffen. Gleichwohl sind Standards nicht einfach als Wissen konzipiert. Wie ihnen Genüge geleistet werden kann, muss eingeübt werden. Dieses Üben besteht jedoch nicht aus dem Einschleifen von Methoden und Technikanwendungen. Vielmehr müssen das Wechselspiel von Planung, Situationsauffassung, Entscheiden, Steuerung des Handelns unter

Zeitdruck und Reflexion der Erfahrungen mit neuer Vorsatzbildung für die verschiedenen Berufsbereiche durchgespielt, Fehleranalysen geübt und wechselseitige Unterstützungsprozesse gelernt werden. Nur so verstanden garantieren Standards die Freiheit des Professionellen, sich seine Methoden zum Erreichen der Berufsziele auszuschauen und kreativ (weiter) zu entwickeln.

### **3. Der Projektverlauf in Luzern und die Einbettung der Arbeit mit Standards**

Bei der Kindergarten- und Primarstufenausbildung war die Zentralschweiz bisher ausschliesslich von der seminaristischen Tradition geprägt. Die Sekundarstufenausbildung fand ausserkantonale statt. Um der künftigen Ausbildung an der PHZ die nötige berufsgerichtete Ausrichtung zu geben, waren auch wir schon früh entschlossen, mit Standards zu arbeiten. Im Luzerner Projekt entschieden wir uns grundsätzlich für die Standardvariante von Oser, allerdings in einer etwas veränderten Form. Die Orientierung auf begründbare Handlungskompetenzen führte auch dazu, dass die Lücke des Standardmodells im Bereich der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken geschlossen werden musste. Zum andern schienen uns manche der vorgeschlagenen Standards im Bereich der pädagogisch-psychologischen Fächer zu stark differenziert.

Die Grundanlage der Standards mit den Kennzeichen Theoretische Fundierung, Absicherung durch Grundlagenforschung und Empirie, Evaluierbarkeit mittels Kriterien und Praxisrelevanz (Oser, 1997, S. 29; Oser, 2001, S. 217–224) ergaben für die Planung sinnvolle Vorgaben.

Um den Stellenwert der Arbeit mit den Standards im Luzerner Projekt richtig zu sehen, ist eine kurze Schilderung des Planungsverlaufs in der Zentralschweiz sinnvoll. Es wird dann sichtbar, in welcher Phase die Standards in die Konzeptarbeit eingearbeitet waren und welcher heuristische Wert ihnen zukam.

Im Jahr 2001 wurde von Arbeitsgruppen, in welchen Personen aller Seminare der Zentralschweiz vertreten waren, ein Rahmenlehrplan entworfen, der für jedes Fach die Eckwerte der Ausbildung definierte. Dieser Rahmenlehrplan, der Ende 2001 in einer ersten Fassung vorlag, bildete die Grundlage für die Weiterarbeit in den drei Teilschulen Luzern, Schwyz und Zug der künftigen Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz.

Im Luzerner Projekt hatten im Kalenderjahr 2002 Fachbereichsgruppen den Auftrag, die Ausbildung zu konkretisieren. Das Ziel bestand darin, Ende 2002 die Ausbildungsmodule der verschiedenen Stufenausbildungen beschrieben zu haben. In einem ersten Schritt wurden die Fachbereichsgruppen gebeten, fachbezogene Leit-

vorstellungen für die Ausbildung zu formulieren. Es sollten Leitvorstellungen im Hinblick auf den idealen Endausbau der PHZ entwickelt werden. Dazu waren eine kritische Sichtung der bewährten Elemente bisheriger Lehrerbildungserfahrungen und -traditionen vorzunehmen und die erhaltenswerten Komponenten zu deklarieren. Ebenso gehörte es zum Auftrag, innovative Elemente in die Leitvorstellungen einzubauen und so die künftige Ausbildung wirklich neu zu denken. Zudem sollten alle Bereiche des künftigen Leistungsauftrags der PHZ (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung-Entwicklung-Dienstleistung) in die Überlegungen einbezogen sein und das interdisziplinäre Denken von Anfang an stark gewichtet werden.

Im Frühling 2002 lagen die Leitvorstellungen der einzelnen Fachbereichsgruppen vor. Jetzt bekamen die Gruppen den Auftrag, die Ausbildung zu konkretisieren. Wir beauftragten die Fachbereichsgruppen, Handlungskompetenzen für jeden Fachbereich zu formulieren. Dies war der letzte Zwischenschritt vor dem eigentlichen Generieren von Modulen. Als Planungsleiter wollten wir die neue Ausbildung dezidiert beruflich ausrichten. Die Standards von Oser schienen uns ein taugliches Mittel zu sein, dieses Ziel zu erreichen. Allerdings sind fachdidaktische Standards in Oser's Zusammenstellung unterrepräsentiert. Den Fachdidaktiken wollten wir aber unbedingt die Möglichkeit geben, ihre berechtigten Anliegen einbringen zu können. Deshalb gaben wir nicht einfach die Liste der Standards von Oser zur Verwirklichung vor. Das wäre ein zu deduktives Vorgehen gewesen. Vielmehr erteilten wir den Fachbereichsgruppen den Auftrag, pro Fachdidaktik sechs bzw. zehn Handlungskompetenzen zu entwickeln, welche am Ende der Ausbildung von allen Studierenden beherrscht werden sollten, wobei die unterschiedliche Anzahl in wählbaren Fächergewichtungen begründet ist.

Für die Sek 1 Ausbildung entwickelte ein interdisziplinäres Team aus Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikerinnen und erfahrenen Lehrerbildnern dieser Stufe ein Rahmenkonzept und Fachkonzepte, die ebenfalls von zu erreichenden und erreichbaren Handlungskompetenzen ausgingen. Ihre Formulierung zielt auf die Tätigkeiten, die die zukünftigen Lehrpersonen für bzw. mit ihren Schülerinnen und Schülern ausführen können müssen.

- Um eine mittlere Abstraktionsebene zu erreichen, sollten für das gesamte Studium maximal 20 Handlungskompetenzen genannt werden.
- Sie wurden nach folgendem Schema formuliert: Eine im Fach X an der phz (Sek I) ausgebildete Lehrperson ist fähig,
  - ihre Schülerinnen und Schüler ...
  - für ihre Schülerinnen und Schüler ...
  - mit ihren Schülerinnen und Schülern ...
  - in ihrem Schulteam ...
- Handlungskompetenzen sollten für die zentralen Aufgabenbereiche der Lehrperson mit Bezug auf das Fach definiert werden:
  - Unterricht vorbereiten, durchführen und auswerten

- Beurteilen und Beraten
- Erziehen
- Innovationen initiieren
- im Team (des Fachkollegiums / der Schule) mitwirken
- Die Handlungskompetenzen zielen damit auf die Berufstätigkeit der Lehrperson mit den zu bildenden Schülerinnen und Schülern im Zentrum. Auf einer "feineren" Ebene wurden dann das zu entwickelnde Wissen, die Fertigkeiten und Einstellungen der Studierenden beschrieben, die notwendig für die Handlungsfähigkeit sind.

Die formulierten Handlungskompetenzen bildeten die Voraussetzung, um in der letzten Phase des Planungsprozesses die konkreten Module zu entwerfen und die zur Erreichung der angestrebten Kompetenzen notwendigen Inhalte und Lernprozesse zu beschreiben. Was wir Handlungskompetenzen nannten, war formal mit den Standards von Oser strukturidentisch. Indem wir aber einen neuen Begriff verwendeten, lösten wir die Standardidee ein Stück weit aus dem erziehungswissenschaftlichen Korsett heraus und boten die Möglichkeit, fachdidaktische Erweiterungen vorzunehmen.

Für die Entwicklung der Handlungskompetenzen definierten wir folgende Regeln:

- Die Handlungskompetenzen sollten vier Kriterien gerecht werden: Theoretische Fundierung (Oser's Kriterium der Theorie), Praxisrelevanz (Kriterium der Ausführbarkeit), Evaluierbarkeit mittels definierter Kriterien (Kriterium der Qualität) und Absicherung durch Grundlagenforschungsergebnisse oder Lehrplannerfordernisse (Kriterium der Empirie)
- Die Qualitätsstufen sollten möglichst als Entwicklungsstufen interpretierbar sein und damit Antworten auf folgende Fragen geben: Kann die Handlungskompetenz nach und nach gelernt werden? Gibt es ein Wissen über Entwicklungsverläufe im Lehrerlernen oder in Lehrerbiographien für diese Handlungskompetenz? Weiss man etwas über unterschiedlich gute Umsetzungen der Kompetenz (z.B. Experte/Novize)?
- Die Handlungskompetenzen waren auf eine sehr spezifische Art zu formulieren, die den Fachbereichsgruppen einiges Kopfzerbrechen bereitete: Erstens sollte mit Ich-Formulierungen gearbeitet werden, so dass die Studierenden die Erreichbarkeit der Handlungskompetenz auch tatsächlich überprüfen können. Zweitens waren die Lernprozesse und Lernziele, die bei den Adressaten, den Lernenden an der Volksschule, beabsichtigt waren, zu beschreiben. Eine Handlungskompetenz sollte demnach folgende Gestalt haben: "Ich habe (als Studierender/Studierende) gelernt, wie man Schülerinnen und Schüler anregt, ihre Lesehaltungen und Leseintentionen zu reflektieren, damit es ihnen immer besser gelingt, eigenständig mit passenden Lesestrategien verschiedene Textsorten zu verstehen."
- Die Handlungskompetenzen waren so zu formulieren, dass sie zwei Ebenen umfassten:

- allgemeine Ebene: Hier war die Handlungskompetenz so zu formulieren, dass sichtbar wurde, worum es im Grundsatz ging
- Detailebene: Hier sollte die Handlungskompetenz inhaltlich mit den Kategorien "Können", "Wissen" und "Einstellung" erfasst werden. Am Schluss sollte sichtbar werden, über welche Kompetenz eine Studentin oder ein Student nach Absolvierung der Ausbildung verfügen sollte, welches Wissen dazu benötigt wird und welche Einstellung sinnvoll ist.
- Wissen und Fertigkeiten wurden als deklaratives Wissen (know that / Inhalte / "Wissen") und prozedurales Wissen (know how / Strategien und Prozesse / "Fertigkeiten") für den jeweiligen Studienbereich definiert.
- Einstellungen wurden mit einbezogen und reflektiert, weil die rationale und emotionale Bewertung von wichtigen Sachverhalten des Faches und seiner Schulpraxis unmittelbaren Einfluss auf die Qualität von Unterrichtshandeln hat.
- Schliesslich sollten auch Vorschläge für metakognitives (Reflexions-) Wissen oder Bedingungswissen ("In welchen Situationen sollte ich welche Methoden einsetzen?") der Studierenden gemacht werden.
- Weitere Unterkategorien verwiesen auf mögliche interne Vernetzungen innerhalb der künftigen Ausbildungen.

#### 4. Beispiele

Auf diese Weise entstanden Handlungskompetenzkarten, welche bereits viel Vorarbeit für die eigentliche Moduldefinitionsarbeit leisteten. Eine solche Karte ist in Abbildung 1 dargestellt.

##### **Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufbauen<sup>1</sup>**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufbauen, die es ihnen ermöglichen, unterschiedliche Texte zu verstehen.

##### **Können**

- Ich habe gelernt, wie man verschiedene Verfahren zur Rezeption, Analyse und Beurteilung von verschiedenen Textsorten anwendet.
- Ich habe gelernt, wie man spielerisch und kreativ gestaltend mit verschiedenen Texten und Textsorten umgeht.
- Ich habe gelernt, wie man Unterrichtskonzepte umsetzt, die Schülerinnen und Schüler unterstützen, Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufzubauen, um unterschiedliche Texte zu verstehen.
- Ich habe gelernt, wie man Erkenntnisse aus der Leseforschung auf ihre Relevanz für den Leseunterricht überprüft und für den eigenen Unterricht nutzbar macht.
- Ich habe gelernt, wie man Schülerinnen und Schüler anregt, selbständig Texte spielerisch und kreativ zu gestalten.

<sup>1</sup> Die Handlungskompetenzkarte verdanken wir der Projektgruppe Sprachen. Sie umfasste folgende Personen: Werner Senn (Leitung); Nicole Brandenburg, Katarina Farkas, Peach Richmond, Rose Sutermeister, Jules Zehnder, Gaudenz Jenny.



- Ich habe gelernt, wie man Schülerinnen und Schüler anregt, ihre Lesehaltungen und Leseintentionen zu reflektieren, damit es ihnen immer besser gelingt, eigenständig mit passenden Lesestrategien verschiedene Textsorten zu verstehen.
- Ich habe gelernt, wie man verschiedene lernziel- und kriterienorientierte Verfahren anwendet, mit denen der Leseprozess und das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Förderdiagnostik wahrgenommen, beschrieben, beurteilt werden und wie man entsprechende individuelle Fördermassnahmen einleitet.
- Ich habe gelernt, wie man den Leseprozess der Schülerinnen und Schüler bespricht, damit sie eigenständig lernen, über den Leseprozess nachzudenken und ihre Lesefertigkeiten, ihre Lesefähigkeiten und ihr Leseverständnis einzuschätzen.
- Ich habe gelernt, wie man Lehrplan, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien für Planung, Durchführung und Auswertung von Leseunterricht nutzt.

### **Wissen**

- Ich kenne verschiedene Textsorten und deren Merkmale, bei literarischen wie bei Gebrauchstexten.
- Ich kenne unterschiedliche Verfahren zur Rezeption, Analyse und Beurteilung von verschiedenen Textsorten.
- Ich kenne ausgewählte Forschungsergebnisse zum Thema Lesen und Lesedidaktik.
- Ich kenne die wichtigsten Entwicklungsschritte im Aufbau von Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten.
- Ich weiss, dass der Verstehensprozess eines Textes ein komplexer konstruktiver Prozess ist, der zwangsläufig individuelle Ausprägungen hat.
- Ich kenne verschiedene Verfahren zur kriterienorientierten, lernzielorientierten Beurteilung der Leseleistungen.
- Ich kenne den Zusammenhang zwischen Lesehaltung, Leseintention und spezifischen Lesestrategien, wenn es darum geht, unterschiedliche Textsorten zu verstehen.
- Ich kenne Unterrichtskonzepte, die Schülerinnen und Schüler unterstützen, entsprechende Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufzubauen, um unterschiedliche Texte zu verstehen.
- Ich kenne Lehrplan, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien in Bezug auf Leseförderung und Leseunterricht.

### **Einstellung**

- Ich akzeptiere, dass der Verstehensprozess eines Textes zu individuellen Ausprägungen führen kann.
- Ich bemühe mich, die Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Sorgfalt wahrzunehmen und sie im Zusammenhang mit ihrer individuellen Leseentwicklung zu verstehen.

### **Begründungen**

- Die Kompetenz spielt in der heutigen und künftigen Schulwirklichkeit eine wichtige Rolle *Lehrplan Deutsch; in sämtlichen andern Fächern; Grundlage für jegliches eigenständige Lernen; Lesen als Basiskompetenz für Informationsentnahme aus schriftlichen Texten.*
- Die Kompetenz kann schrittweise erworben werden (Entwicklungs- und Qualitätsstufen) *Eigene Lesehaltungen und Leseintentionen reflektieren; Beobachten des Leseprozesses von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen; Rückmeldungen an Lesende geben; Konzipieren von Arrangements für den Leseunterricht mit unterschiedlichem Grad an Offenheit; Durchführung und Auswertung von Leseunterricht.*

- Die Kompetenz ist theoretisch beschrieben und die Wirksamkeit der Kompetenz ist empirisch belegt
  - z.B: Valtin, R. (1993). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch Grundschule*. Weinheim: Beltz.
  - Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). (1994). *Lesen und Schreiben im offenen Unterricht*. Zürich.
  - Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17–26.
  - Haas, G., Menzel, W. & Spinner, K. (1994). Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. *Praxis Deutsch*, 123.
  - Notter, Ph, et. al. (Hrsg.). (1996), *Lernziel Lesen*. Aarau.
  - ↪ Jurt Betschart, J. & Hofstetter, M. Th., Vogel Wiederkehr, S. (2000). *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen*, Band 1: 1. bis 3. Klasse. Zürich: Sabe.
  - Berwert, V., Meier, D., Röthlin-Burch, W. & Schuler, B. (2000). *Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen*, Band 2: 4. bis 6. Klasse. Zürich: Sabe.

Bezug zum Rahmenstudienplan PHZ (RSP), zu den allgemeinen Leitvorstellungen (ALV) und zu den Leitvorstellungen der Fachbereichsgruppe

RSP: Ziele im Bereich Lesen

ALV: 1; 2.; 3; 4; 6

LVF: 1.1.

- Eignet sich nicht zur Vernetzung
- Eignet sich zur Vernetzung mit jedem Fach, das Informationsentnahme aus Texten thematisiert.
- Eignet sich für die Ausbildung KGU
- Eignet sich für die Ausbildung PS
- Eignet sich für die Ausbildung Sek. I

Grundlegende Kompetenz (für das stufenübergreifende Grundstudium geeignet)

Verbindliche Kompetenz (für das Aufbaustudium geeignet)

Vertiefungskompetenz (für den Wahlpflichtbereich geeignet)

Unser Fachbereich: Deutsch

Querverbindung/Vernetzung: Alle andern Fächer: Aufbau von Lesekompetenzen

Gewünschter Praxisbezug

Beobachtungs- und Begleitauftrag: Leseprozess auf verschiedenen Entwicklungsstufen dokumentieren, analysieren und beurteilen.

Fallbeispiel: Leseprozess auf verschiedenen Entwicklungsstufen dokumentieren, analysieren und beurteilen

Abbildung 1: Handlungskompetenzkarte Lesefertigkeiten und Lesefähigkeiten aufbauen

Auf der Ebene der allgemeinen Beschreibungen sahen die Listen der einzelnen Fachbereichsgruppen wie in Abbildung 2 dargestellt aus.



## **Ausbildung für die Primarstufe: Fach Bewegung und Sport<sup>2</sup>**

### **Geringe Gewichtung**

#### **Spiele**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler Ballspiele und andere Spiele selbständig spielen können.

#### **Schwimmen**

Ich erreiche, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Schwimmstilen fortbewegen können und auch mit anderen Schwimmsportarten vertraut sind.

#### **Laufen, Springen, Werfen**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Laufen, Springen und Werfen vielfältige Bewegungserfahrungen sammeln.

#### **Im Freien**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler viele Sport- und Bewegungserfahrungen in der Natur machen und sich gesundheitsfördernd bewegen und belasten.

#### **Balancieren, Klettern, Drehen**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende Fertigkeiten und attraktive Kunststücke an Geräten erwerben und einander dabei helfen und sichern.

#### **Bewegen, Darstellen, Tanzen**

Ich erreiche, dass sich die Schülerinnen und Schüler rhythmisch bewegen und sich im kreativen Darstellen und Tanzen erleben können.

### **Starke Gewichtung**

#### **Spiele**

Ich erreiche, dass Schülerinnen und Schüler die Sportspiele in einer schulgemässen Form spielen können.

#### **Laufen, Springen, Werfen**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler technische Grundelemente in den Bereichen Laufen, Springen und Werfen spielerisch anwenden und variieren können.

#### **Balancieren, Klettern, Drehen**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler spezielle Fertigkeiten und Kombinationen an, auf und mit Geräten anwenden und einander dabei helfen und sich gegenseitig sichern.

#### **Fitness**

Ich erreiche, dass die Schülerinnen und Schüler im konditionellen und koordinativen Bereich Fortschritte erzielen und ihr körperliches Wohlbefinden steigern.

Abbildung 2. Liste der Handlungskompetenzen im Fach Bewegung und Sport

Beispiele aus den Fachkonzepten des Bereichs Sek 1<sup>3</sup> zeigen das Bemühen um die Integration der Ebene Standard für die Ausbildung – Standard in der Berufsausbildung: Für die Fachdidaktik der Naturwissenschaften wurde im Fachkonzept für die

<sup>2</sup> Die Liste der Handlungskompetenzen ist von der Fachbereichsgruppe Bewegung und Sport verfasst worden. Ihr gehörten an: Lucia Ammann, Sabine Conti, Claire Gisler, Stephan Zopfi, Jürg Meier.

<sup>3</sup> An den zitierten Konzepten haben Claudia Wespi, Lisbeth Kurmann, Christine Rieder, Reinhard Hölzl, Kurt Messmer und Albert Zeyer gearbeitet.

Verbindung von Lehrer-Entwicklungsmodell und Standard beispielsweise folgende Formulierung gewählt: Der Aufbau der Handlungskompetenzen erfolgt über drei "Entwicklungsstufen":

1. Auf einer positiven Beziehung zu Naturwissenschaft und Technik vertiefte Kenntnisse in den drei Fächern Biologie, Chemie und Physik erwerben;
2. in Konzepten und Modellen denken;
3. vernetzt und fächerübergreifend denken und kognitive, ethische und ästhetische Vernunftmomente miteinander verbinden.

Insgesamt formuliert der Fachbereich dazu 8 Standards. Im Bereich Mathematik wird beispielsweise die Erziehung zum Denken zu einem Ziel mit doppeltem Anspruch: Gemeint ist die Lehreraufgabe mit Zielgruppe Schülerin und Schüler – gemeint sind aber auch die lernenden Lehrerstudierenden: Die Lehrperson ist fähig,

1. bei den Schülerinnen und Schülern den Aufbau der kognitiven Grundtechniken *Klassifizieren, Ordnen, Generalisieren, Analogisieren* und *Formalisieren* zu fördern;
2. im Unterricht den Nutzen sachorientierten, strukturierten und logischen Vorgehens bei der Bewältigung komplexer Problemsituationen aufzuzeigen;
3. sich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auch auf Aufgabenstellungen einzulassen, deren Lösung der Lehrperson nicht schon von vornherein bekannt ist;
4. eigene Denkfehler oder vermeintliches Unvermögen nicht zu kaschieren, sondern zuzulassen und, wenn chancenreich, auch darauf einzugehen.

Und auch im Fachbereich Hauswirtschaft wird deutlich, wie stark sich interdisziplinäre Anliegen in den Fachdidaktiken zeigen, wenn von Standards her geplant wird: Eine im Fachbereich Hauswirtschaft an der PHZ Sek I ausgebildete Lehrperson ist fähig,

- Unterricht für den Fachbereich Hauswirtschaft zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, ausgehend vom Lehrplan und unter Berücksichtigung der Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima;
- sich mit dem gesellschaftlichen Kontext, den kulturellen Einflüssen auseinander zu setzen und deren Bedeutung und Auswirkungen für das Fach Hauswirtschaft zu erkennen;
- die Lebenswelt der Jugendlichen zu erforschen und daraus grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Handlungskompetenzen abzuleiten, die für ihre Alltagsgestaltung und -bewältigung nötig sind;
- ihre Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Kulturen und sozialer Herkunft sowie mit unterschiedlichen Rollen- und Wertvorstellungen zu unterstützen, miteinander positive Beziehungen aufzubauen und zu pflegen.

Die Verknüpfung von Entwicklungsperspektive mit der Definition von Lehreraufgaben, deren Grundlagen in der Lehrpersonenausbildung gelegt werden müssen,

zeigt sich auch im Geschichtsdidaktik- Konzept:

Veränderung und Kontinuität sind zentrale historische Kategorien und zugleich Optionen geschichtlichen Denkens. Die Reflexion über diese Kategorien bewegt sich dialektisch im Spannungsfeld zwischen Bewahrung und Befreiung von Traditionen. Auf die Lebenssituation von jungen Lernenden auf der Sekundarstufe I bezogen, bedeutet dies, dass sie sich einerseits individuell emanzipieren, andererseits sozial integrieren müssen. Dieser Prozess führt schliesslich zum Aufbau der personalen und sozialen Identität (Hug, 1977, S. 24 f.; vgl. Abb. 3).

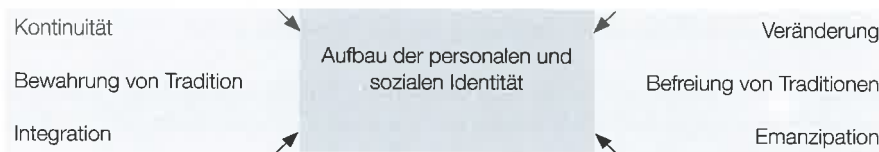


Abbildung 3: Aufbau der personalen und sozialen Identität im Geschichtsunterricht

Vor diesem Hintergrund hat der Geschichtsunterricht drei grosse Aufgaben (vgl. Hug, 1977):

1. *Historische Sachkompetenz*: Junge Lernende sollen sich sachgerecht mit der Geschichte auseinandersetzen können.
2. *Erweiterung sozialer Kompetenz*: Junge Lernende sollen befähigt werden, geschichtliche Zusammenhänge in ihrer Umwelt kritisch und bewusst zu erfassen und darin eine eigene Position einzunehmen.
3. *Vertiefung personaler Kompetenz*: Der Geschichtsunterricht soll junge Lernende durch exemplarische historische Auseinandersetzung mit Werten und Normen dabei unterstützen, ihre eigene Identität zu finden, zu begründen und sich selbst in den Prozess geschichtlicher Entwicklung einzuordnen.

## 5. Erfahrungen

Grundsätzlich beurteilen wir aus der Optik der Planungsleitung die Ausrichtung auf Handlungskompetenzen positiv. Die Arbeit mit ihnen richtete die Planungsarbeit eindeutig gedanklich auf die professionellen Erfordernisse der neu zu konzipierenden Ausbildung aus. Ein wichtiger Effekt dieses ersten Entwicklungsschritts bestand jedoch in der Etablierung von Fachteams, die die Verantwortung für die Arbeit an den Standards von der Formulierung an übernahmen und in der jetzt beginnenden Ausbildung die Verantwortung für Umsetzung und Sicherung der Qualität des Angestrebten übernehmen und damit die Weiterentwicklung betreiben müssen. In dieser Weiterarbeit von Teams, deren Expertise sich ergänzt und die Disziplinarität mit sinnvollem Praxisbezug und Offenheit für Interdisziplinarität verbindet, liegt die Hoffnung, dass den Gefahren von Standards wie das Absin-

ken in die Unverbindlichkeit von zu allgemeinen Leitideen oder der Erstarrung in Ausbildungsroutinen entgegengewirkt werden kann. Eine nicht zu unterschätzende Auswirkung der Standardorientierung für die Studierenden ist es zudem, dass die Grundkompetenzen von den Studierenden alle ohne Ausnahme erreicht werden müssen. Der Ausgleich von Schwächen im einen Bereich durch Stärken in einem anderen Bereich wird obsolet. Mangelnde Fähigkeiten in der Deutschdidaktik lassen sich nicht durch überdurchschnittliche Leistungen im grammatikalischen Wissen ausgleichen. Die definierten Kernmodule müssen alle bestanden werden – eine hohe Leistungsanforderung, die mit der neuen Ausbildung einher geht und der verbreiteten Notenverrechnungspraxis entgegenläuft. Schon dies sollte für einen permanenten Reflexionsschub mit Bezug auf die Standards sorgen.

Selbstkritisch müssen wir feststellen, dass in den Fachbereichsgruppen teilweise beträchtliche Energie darauf verwendet werden musste, unseren nicht ganz trivialen Formulierungsvorgaben gerecht zu werden. Nicht überall erwiesen sich diese Vorgaben auch als sinnvoll. Besonders der ambitiöse Begründungszwang ist noch nicht überall eingelöst, zum Teil auch, weil noch erhebliche Grundlagen fehlen – einer der nahe liegenden Gründe für Ausbildungsplanende, sich gleichermassen um den Aufbau einer anspruchsvollen Forschung zu kümmern. Eine zusätzliche Gefahr der standardisierten Ausbildung besteht auch darin, dass sozusagen nur noch einen Wert hat, was im Dienste des Handelns steht. Man muss nicht notwendigerweise zu einem humboldtschen Verständnis von Bildung zurückkehren, um zu erkennen, dass Bildung mehr ist als blosser Kompetenzerwerb. Im Luzerner Projekt wollen wir dies auffangen durch eine bewusste Gestaltung des Lebens am Ausbildungsort PHZ Luzern. Chor-, Sport-, Theater- und Filmangebote signalisieren, dass wir die Türe zu einem erweiterten Bildungsverständnis durchaus nicht schliessen, sondern einige seminaristische Qualitäten mit in die neue Ausbildungskultur mitnehmen wollen.

## Literatur

- Beck, E.** (2001). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (1), 2001, 23–28.
- Darling-Hammond, L.** (2002). Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th edition, S. 751–776). Washington: AERA.
- Hug, W.** (1977). *Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Befragungen, Analysen und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Oser, F.** (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37.
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Rüegger.

- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

## Autoren

- Michael Fuchs**, Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Rektorat, Museggstr. 22, 6004 Luzern, michael.fuchs@phz.ch
- Michael Zutavern**, Dr., Prorektor, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, Museggstr. 22, 6004 Luzern, michael.zutavern@lu.ch

## Die Standards der PH Solothurn

Peter Singer

**Wie werden Standards in der Pädagogischen Fachhochschule Solothurn (PH Solothurn) umgesetzt? Der folgende Beitrag schliesst an einige allgemeine Überlegungen zur Möglichkeit der Standardisierung von Ausbildungsgängen eine Übersicht über die für die PH Solothurn diskutierten Standards in sieben Kategorien an. Im letzten Abschnitt wird das Verhältnis von Standards und Modulen skizziert.**

### 1. Einleitende Überlegungen

Die Entwicklung und Diskussion von Standards an unseren Ausbildungsstätten für Lehrkräfte spiegelt einen Trend in der heutigen Bildungslandschaft. Der Titel des Nationalen Forschungsprogramms 33 bringt es auf den Punkt: "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme". Es geht darum, endlich zu zeigen, was Bildung und damit natürlich auch Lehrerbildung bewirkt – wenn nicht eindeutig messbar, so doch als Programmklärung. Diese Bestrebungen entsprechen dem Geist unserer Zeit, in der – aus welchen Gründen auch immer – in vielen Bereichen unseres Lebens versucht wird, über Evaluationen, Qualitätskontrollen, Zertifizierungen, Benchmarking, Management und was es da sonst noch alles gibt, Strukturen menschlicher Systeme und die darin stattfindenden Abläufe zu optimieren. Ob damit als ungenügend oder defizitär beklagte Zustände verändert werden können, die gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und ethischen Hauptprobleme den gebührenden Stellenwert in der Bildung erhalten, das wird die Zeit weisen und kann hier nicht weiter diskutiert werden. Für das System Bildung bleibt trotz all dieser Bemühungen die Frage unbeantwortet, ob die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme überhaupt je einmal verlässlich untersucht werden kann oder ob man sich nicht darauf konzentrieren sollte, im Planen, Anregen, Gestalten, Begleiten und Kontrollieren von Lernprozessen Wirksamkeit herzustellen.

Wie dem auch sei, die Arbeit im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 hat gezeigt, dass nur diejenigen Aktivitäten im Hinblick auf ihre Wirksamkeit untersucht werden können, die auf einen vorher in den Raum gestellten Horizont hin ausgerichtet sind. So sind unter der Federführung von Fritz Oser die Standards, eine Formulierung von Kompetenzen von Lehrpersonen entstanden. Postulate dieser Art hat es schon immer gegeben und dies nicht nur zu den Tätigkeiten in unserem Berufsstand. Sie sind in den verschiedenen Epochen mit wechselnden inhaltlichen

Schwerpunkten unterschiedlich präzise ausgefallen und reichen von allgemein gehaltenen und deshalb grossen Konsens erreichenden Aussagen, Tugendkatalogen, wie sie etwa von Hentig für die zweite Hälfte des 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts beschreibt, bis zu den in schöner Regelmässigkeit als politisch legitimierte Ansprüche an die Lehrkräfte herangetragenen Forderungen. Standards heben sich als nachvollziehbare, in einem mittleren Abstraktionsgrad gehaltene Beschreibungen von erwünschtem, zu erreichendem Verhalten wohltuend von den bisherigen Bemühungen ab. Wer in der Lehrerbildung steht – sei es als Studierender oder Lehrender (der hoffentlich auch immer Lernender ist), weiss mit hinreichender Klarheit, woran er sich orientieren kann.

Die Formulierung solcher Kompetenzen liegt übrigens ganz auf der Linie der Curriculumrevisionen der letzten Jahrzehnte, in denen von inhaltlichen Stoffkatalogen Abstand genommen und Ziele unterschiedlicher Präzision formuliert wurden. Selbstverständlich stellt sich auch bei solchen Standards (Massstab, Norm, Richtschnur, Leistungs-, Qualitätsniveau) die Frage, woran sich ihre Schöpfer letztlich orientieren. Sind es die oben genannten allgemeinen Aussagen, die auch als Leitideen bezeichnet werden könnten, die Erfordernisse und Nöte der Praxis, die theoretischen Erkenntnisse der Fachdidaktiken und der Bildungs- und Sozialwissenschaften? Wahrscheinlich ist es in unserer Zeit ratsam, in konstruktivistischem Sinne überall Anleihen zu machen, wo dies sinnvoll scheint und begründbar ist. Das darf nicht als Eklektizismus ausgelegt werden. Entscheidend ist, dass die Standards Orientierungspunkte für die konkreten Bildungsaktivitäten (Vorlesungen, Seminaren, Ateliers, praktische Übungen usw.) sind und den Studierenden ermöglichen, ihre Theorie und ihr Lehrprofil zu entwickeln und zu differenzieren.

An der PH Solothurn haben wir (das ist eine Gruppe von vier Personen: Bruno Bieri, Christine Künzli, Markus Schwendener und der Autor dieses Beitrags) einen Katalog solcher Standards entwickelt. Wir haben uns dabei unter anderem an den von Oser (2001) gemachten Vorschlägen orientiert. Allerdings schien uns die Liste etwas lang, die Gliederung zu wenig übersichtlich. Andere Vorschläge (z.B. derjenige der PH Zürich) waren uns zu allgemein und zu kurz gehalten. Die nachfolgend aufgeführten und kommentierten Standards sind eine erste Probefassung. Die Kommentare sind erläuternd, manchmal begründend, ohne jedoch den Bezug zu den Bildungswissenschaften explizit auszuführen. Wir haben uns während der Entwicklung daran orientiert, ich verzichte jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit darauf, diese im Detail anzugeben.

Die nachfolgend aufgeführten Kategorien der Standards (*Unterrichtslehre; Lernprozesse ermöglichen, anregen und begleiten; Beobachten/Wahrnehmen und die Individuen unterstützendes Handeln; Fachdidaktik; Lern- und Schulklima; Selbstorganisation der Lehrkraft; Schule und Elternhaus*) haben selbstverständlich viele Berührungspunkte und überschneiden sich. Wir haben sie nach eingehender Prü-

fung gewählt, weil sie die beruflichen Aktivitäten einer Lehrkraft zwar nicht vollumfänglich abbilden, immerhin aber die wichtigsten Bereiche in diesem äusserst komplexen Berufsfeld herausheben. Die *Unterrichtslehre* (Kategorie 1) umfasst den Bereich der Vorüberlegungen zum beruflichen Handeln, *Lernprozesse ermöglichen, anregen und begleiten* (Kategorie 2) konkrete Aktivitäten im Unterricht. In der Kategorie 3 (*Beobachten/Wahrnehmen und die Individuen unterstützendes Handeln*) werden Aussagen zu den individual- und sozialpsychologisch bedeutsamen Faktoren gemacht. Die Kategorie 4 (*Fachdidaktik*) enthält Standards, in denen sich die von den Fachdisziplinen der Schulfächer und ihren Didaktiken geschaffenen Positionen spiegeln. Diese Standards stehen teilweise durchaus in einem Spannungsfeld zu denjenigen der Kategorien 1–3. In Kategorie 5 (*Lern- und Schulklima*) finden sich die Standards zu den unspezifischen situativen Bedingungen nicht materieller Art, in denen Unterricht stattfindet. Die zweitletzte Kategorie (*Selbstorganisation der Lehrkraft*) könnte als Psychohygiene-Kategorie bezeichnet werden. Sie hat eine besonders aktuelle Bedeutung. *Schule und Elternhaus* (Kategorie 7) umfasst diejenigen Standards, die für die Beziehung der Schule zu ihrem Umfeld wichtig werden. Die Umsetzung in die Lehr- und Studienaktivitäten unserer PH ist am Schluss des Beitrags beschrieben.

## 2. Zur Diskussion und Bearbeitung vorgeschlagene Standards

Die in Tabelle 1 dargestellte Übersicht enthält die Standards der sieben Kategorien in der von unserer Arbeitsgruppe vorgeschlagenen Fassung. Im Kommentar kann nachgelesen werden, weshalb dieser Standard von uns in die Kategorie aufgenommen wurde. Es handelt sich also um eine Zusammenfassung der Diskussionen und Argumentationen unserer Gruppe in Kürzestform (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Vorgeschlagene Standards der PH Solothurn

<p><b>Standard 1:</b> Die Studierenden lernen, Unterrichtsinhalte im Rahmen eines Lehrplans didaktisch zu begründen, Schwerpunkte für den Unterricht zu setzen und die entsprechenden Lernziele zu formulieren.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Gerade weil die heutigen Lehrpläne an Zielen orientiert sind, fallen inhaltlich eng umrissene Unterrichtsthemen weg. Man trifft sie höchstens bei obligatorischen Themen und auch da ist nicht präzise gesagt, was im Detail Gegenstand des Unterrichts zu sein hat. Lehrkräfte müssen also lernen, komplexe Themen inhaltlich zu reduzieren oder zu Zielangaben thematische Lernumgebungen zu gestalten, Sequenzen von Unterricht o. Ä. zu formulieren. Dabei ist jede Setzung bis zu einem gewissen Grade subjektiv, sie darf aber nicht willkürlich oder zufällig sein, das heisst, die Entscheide müssen begründet werden können. Die Allgemeine Didaktik liefert dazu hilfreiche Gesichtspunkte.</p>
---	--



**Standard 2:** Die Studierenden können den Unterricht so aufbauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion und unterschiedliche Arrangements des Lernens inhaltspezifisch angepasst realisiert werden. Sie kennen das Design und die Qualitätsmerkmale verschiedener Unterrichtsarrangements.

**Kommentar:** Nicht jeder Inhalt, jedes Thema kann auf die selbe Art in den Horizont der Lernenden gerückt werden. Fakten und Fertigkeiten werden oft in anderen Zusammenhängen und an anderen Aufgaben gelernt als komplexe Strukturen. Auch das Transferieren von Lerninhalten auf neue oder ähnliche Situationen verlangt spezifische Unterrichtsarrangements. Die Zeit der Monokultur bezüglich der Methoden und Medien ist einer Vielfalt gewichen. Neben frontal geführten Sequenzen von Unterricht gibt es auch differenzierende und individualisierende Arrangements des Lernens.

**Standard 3:** Die Studierenden können zu einer Lektion oder einer Unterrichtseinheit eine inhaltliche Strukturskizze erstellen.

**Kommentar:** Neben den in Standard 1 und 2 formulierten grundsätzlichen Überlegungen müssen Lehrkräfte auch im Stande sein, den konkreten Ablauf einer zeitlich festgelegten Einheit zu planen, gleichsam den Unterricht im Sinne einer Hypothese vorwegzunehmen.

**Standard 4:** Die Studierenden lernen, den didaktischen Überlegungen entsprechend, zweckmässige Methoden und Medien auszuwählen und einzusetzen.

**Kommentar:** Arbeitsblätter, Lehrmittel, audiovisuelle, elektronische Medien, Bilder u.a. sowie der Einsatz dieser Hilfsmittel müssen in einem Zusammenhang mit den didaktischen Entscheidungen stehen und sollten das Erreichen der Absichten und Ziele erleichtern. Die entsprechenden Setzungen ergeben sich nicht gleichsam automatisch aus den grundsätzlichen didaktischen Überlegungen heraus.

**Standard 5:** Die Studierenden kennen das Design und die Qualitätsmerkmale der Grundformen des Unterrichts in den Bereichen "vermitteln", "gemeinsam erarbeiten", "entdecken lassen".

**Kommentar:** Die Organisation und das Begleiten von Lernprozessen verlangen konkrete Aktivitäten der Lehrperson und der Lernenden. Lehrpersonen müssen wissen, wie sie sich optimal verhalten können, welche Aktivitäten der Lernenden sie stützen müssen, wann Lernenden der Denkfaden nicht abgeschnitten werden darf usw. Dieser Standard geht über das hinaus, was früher mit "Grundformen des Lehrens" bezeichnet wurde.

**Standard 1:** Die Studierenden können Lernenden Erfahrungen ermöglichen, die ein realistisches Kontrollbewusstsein fördern. Sie können insbesondere die Kinder dazu anleiten, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen. Sie kennen Motive und Emotionen von Lernenden in einem Lernprozess und können diese angemessen berücksichtigen.

**Kommentar:** Ohne hier näher auf Details einzugehen, kann festgehalten werden, dass es in der Lernpsychologie und Sozialpsychologie viele Befunde gibt, die diesen Standard stützen.

Kategorie 2: Lernprozesse ermöglichen, anregen und begleiten	<p><b>Standard 2:</b> Die Studierenden wissen, wie Lernende Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen in Schritte einteilen, kontrollieren und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken. Sie können Schüler und Schülerinnen dabei gezielt unterstützen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Neuere lernpsychologische Erkenntnisse und die Positionen der konstruktivistischen Sichtweise von Lernen zeigen, dass die Vermittlung von Arbeitstechniken und Strategien des Lernens im Sinne allgemeiner Empfehlungen nicht greifen. Jeder Mensch entwickelt diesbezüglich seine eigenen Verhaltens- und Vorgehensweisen und diese müssen Ausgangspunkt von Entwicklungen in diesem Bereich sein.</p>
	<p><b>Standard 3:</b> Die Studierenden kennen Theorien der Informationsverarbeitung und Möglichkeiten der sinnvollen Sicherung von aufgebauten Wissens- und Denkstrukturen und können diese im Unterricht einsetzen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Die Kenntnis solcher Theorien erlaubt den Lehrkräften eine gezielte Unterstützung von Lernenden, wie das in Standard 2 gefordert wird, insbesondere zum Behalten und Vergessen sowie Transferieren von Fakten, Fertigkeiten und Denkstrukturen gibt es eine Reihe wertvoller Erkenntnisse.</p>
	<p><b>Standard 4:</b> Die Studierenden kennen die Bedingungen und Voraussetzungen für selbständiges Lernen und können die Schüler und Schülerinnen dabei gezielt unterstützen (z.B. bei der Beschaffung von Informationen).</p>	<p><b>Kommentar:</b> Jedes Lernen sollte schlussendlich zur Fähigkeit führen, sich selbständig weiter zu entwickeln. Hier werden die ersten Grundlagen eines Verhaltens aufgebaut, dem im Erwachsenenleben unter Umständen eine existentielle Bedeutung zukommt.</p>
	<p><b>Standard 5:</b> Die Studierenden kennen unterschiedliche Formen der formativen, summativen und prognostischen Beurteilung, können diese gewichten und gezielt einsetzen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Lernprozesse ermöglichen, anregen und begleiten hat immer auch mit Beurteilung zu tun. Wie auch die äussere Form der Beurteilung aussehen mag (verbal, Ziffern, Buchstaben), der Aufgabe der Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen darf sich eine Lehrkraft nicht entziehen.</p>
und die Individuen	<p><b>Standard 1:</b> Die Studierenden können den entwicklungspsychologischen Stand von Lernenden in verschiedenen Bereichen (mathematisches Denken, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) feststellen und daran anknüpfen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Die Entwicklung als Funktionsreife ist beim Eintritt in die Basisstufe abgeschlossen. Hier geht es darum, den nach den Reifungsvorgängen im ersten Lebensjahr sozial beeinflussten Aspekt der Entwicklung zu betrachten. Das ist eine der Voraussetzungen für die Bestimmung der Ausgangslage von Schülern und Schülerinnen, bevor Lernprozesse initiiert werden.</p>
	<p><b>Standard 2:</b> Die Studierenden kennen verschiedene Arten der Schülerbeobachtung und können diese gezielt einsetzen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Dieser Standard vermittelt das Instrumentarium für das in Standard 1 formulierte Verhalten.</p>

Kategorie 3: Beobachten/Wahrnehmen	<p><b>Standard 3:</b> Die Studierenden können Ursachen von Angst, Misserfolg, Aggression, Blockierungen etc. feststellen und darauf reagieren.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Die negative Bedeutung der in diesem Standard angesprochenen psychischen Prozesse für den Lernerfolg sind hinreichend bekannt. Erkennt eine Lehrkraft deren Ursachen nicht, kann sie auch nicht sinnvoll darauf reagieren. In schwer wiegenden Fällen ist es dann gar nicht möglich, im Sinne der in der Kategorie 2 formulierten Standards zu agieren.</p>
	<p><b>Standard 4:</b> Die Studierenden können spezifische Lernschwierigkeiten, Entwicklungsstörungen und unterschiedliche Gefährdungen (Gewalt, Drogen,...) feststellen, darauf eingehen und abschätzen, wann sie als Lehrkräfte zuständig sind und wann externe Hilfe notwendig ist.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Hier handelt es sich nicht um einen Segregationsstandard. Es muss aber doch mit allem Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass es Bereiche gibt, für die eine Lehrkraft nicht mehr zuständig sein kann, wenn sie der Kernaufgabe ihres Berufs nachkommen will. Selbstverständlich hängt diese Grenze der Zuständigkeit auch von subjektiven Faktoren ab. In ihrer Ausbildung müssen sich angehende Lehrkräfte mit dieser Frage beschäftigen und ihre Grenzen kennen lernen.</p>
Kategorie 4: Fachdidaktik	<p><b>Standard 1:</b> Die Studierenden wissen um den Bildungsgehalt der einzelnen Schulfächer und deren Wert für den Aufbau von Denkstrukturen bei den Lernenden. Sie kennen die fachdidaktische Hauptposition der Schulfächer.</p>	<p><b>Kommentar:</b> In den meisten Lehrplänen sind in den Leitideen oder Richtzielen zu den Fächern Aussagen zu diesem Standard zu finden. Mit diesen Aussagen und ihren Grundlagen müssen sich angehende Lehrkräfte auseinandersetzen.</p>
	<p><b>Standard 2:</b> Die Studierenden lernen, in den Bildungs- und Sozialwissenschaften bearbeitete Inhalte fachdidaktisch zu interpretieren und für den Unterricht umzusetzen</p>	<p><b>Kommentar:</b> In den Bildungs- und Sozialwissenschaften werden Strukturen aufgebaut, die einen grundsätzlichen, über die einzelnen Fächer hinausgehenden Charakter haben. Damit sind Inhalte aus der Pädagogischen Psychologie, der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogik gemeint, die je nach Fächern und spezifischen Inhalten eine Akzentuierung bekommen, die in den Bildungswissenschaften nicht hinreichend vermittelt werden kann. Diese Zusammenhänge müssen von der Fachdidaktik aus hergestellt werden</p>
	<p><b>Standard 3:</b> Die Studierenden lernen, fachspezifische und themenspezifische Lehrwerke, Medien und Unterrichtsmittel hinsichtlich ihrer Struktur zu analysieren und hinsichtlich der fachdidaktischen Hauptpositionen zu beurteilen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Im Unterricht verwendete Materialien und Medien sollten den Richtzielen der Lehrpläne und den fachdidaktischen Erkenntnissen entsprechen. Die Menge der "Störfaktoren" im Lernprozess wird sonst unnötig vergrößert. Angesprochen wird diese Problematik in einem allgemeineren Sinne im Standard Nr. 4 der Kategorie "Unterrichtslehre".</p>

Kategorie 4: Fachdidaktik	<p><b>Standard 4:</b> Die Studierenden können fächerübergreifende Unterrichtsthemen für den Unterricht so aufbereiten, dass sinnvolle Bezüge zwischen den Fächern entstehen, bzw. diese ihren originalen Beitrag zum Aufbau von Denk- und Wissensstrukturen leisten.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Die Bedeutung der "reinen" Fachdisziplinen wächst mit zunehmender Dauer der Schullaufbahn eines Menschen. In der Elementarbildung der Grundschule hilft ein thematisch orientierter, die Fächer verbindender Unterricht, die Grundlagen für weitere Spezialisierungen zu legen. Die Herstellung sinnvoller Bezüge (Interdisziplinarität und Transdisziplinarität) verlangt eine verlässliche Kenntnis fachlicher Strukturen, der Intentionen des Unterrichts und der Situation der Lernenden. Sonst besteht die Gefahr, dass solche Lernangebote künstlich, "an den Haaren herbei gezogen" wirken.</p>
	<p><b>Standard 5:</b> Die Studierenden lernen, fachdidaktisch begründete Intentionen und Ziele für den Unterricht zu setzen und für die Lernenden transparent zu machen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> In diesem Standard muss zwischen präzise formulierten Zielen (im Sinne operationalisierter Ziele) und allgemein gehaltenen Absichten unterschieden werden. Es macht nur zu wenigen Inhalten Sinn, präzise Ziele zu formulieren. Auf der Ebene der Ziele und Absichten lässt sich auch das Anforderungsniveau des Unterrichts diskutieren, die Ausgangslage der Lernenden, Erfolgskontrollen, die Vermittlungsvariablen stehen in einer Beziehung zu diesen Zielen und Absichten.</p>
	<p><b>Standard 6:</b> Die Studierenden lernen, fachspezifisch bedeutsame, didaktisch begründete Lernaufgaben und Lernumgebungen auszuwählen und zu entwickeln.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Die Bedeutung guter Lernaufgaben und Lernumgebungen kann nicht unterschätzt werden, sind sie es doch, die in den meisten Fällen die Lernprozesse initiieren und in Gang halten.</p>
	<p><b>Standard 7:</b> Die Studierenden lernen, die Arbeit in der Schule und die Aktivitäten der Lernenden ausserhalb des Unterrichts (dort wo dies möglich und sinnvoll ist) aufeinander zu beziehen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Lernprozesse finden nicht nur in Institutionen statt und es ist für erfolgreiche Lernprozesse in der Schule nur ein Vorteil, wenn Beziehungen zu solchen Anlässen ausserhalb des organisierten Unterrichts hergestellt werden. Die bekannten Hausaufgaben sind ein Teil dieser Aktivitäten ausserhalb des schulischen Lernens. Bei ihnen sind die im Standard genannten Bezüge besonders wichtig.</p>
	<p><b>Standard 1:</b> Die Studierenden kennen und begründen Haltungen und Einstellungen, die erfolgreiches Lehrerhandeln begünstigen. Sie arbeiten bewusst an den persönlichen Haltungen und Einstellungen, die prosoziales Verhalten stützen, das berufliche Arbeiten erleichtern, das Lernen fördern.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Lehrkräfte sind für das Lern- und Schulklima nicht allein verantwortlich. Sie prägen aber mit ihrem Verhalten die klimatischen Bedingungen entscheidend mit. Vorbildwirkung, Reaktionen auf angemessenes und unangemessenes Verhalten der Lernenden sind Faktoren, die das Lernklima prägen, die Art und Weise der Zuwendung zu Kolleginnen und Kollegen wirkt unter anderen (oft von den Lehrkräften nicht beeinflussbaren) Faktoren auf das Schulklima. Die Klimaforschung beschäftigt sich mit diesen Fragen und gibt wertvolle Hinweise dazu.</p>



**Standard 2:** Die Studierenden wissen um die Bedeutung von Kooperation und Zusammenarbeit im Bereich Schule (Lehrkräfte mit Lehrkräften, Lehrkräfte mit Lernenden, Lernende mit Lernenden). Sie erkennen, bestärken und pflegen prosoziales Verhalten, anerkennen, stützen und fördern entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrer Umgebung und entwickeln die persönliche Handlungskompetenz in diesem Bereich.

**Standard 3:** Die Studierenden erhalten Gelegenheit, erschwerende Schulsituationen (Heterogenität, Konflikte, Unterrichtsstörungen, Lernprobleme, ...) kennen zu lernen, zu analysieren und zu studieren. Sie entwickeln Strategien, die ihnen zunehmend erlauben, in schwierigen Schulsituationen kompetent und angemessen handeln zu können.

**Standard 4:** Die Studierenden wissen um die Bedeutung äusserer Lernvoraussetzungen und -bedingungen. Sie erarbeiten sich ein professionelles Handlungsrepertoire, das ihnen erlaubt, die situativen Bedingungen zu optimieren, die Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen günstig zu beeinflussen und kreativ zu gestalten.

**Kommentar:** Störungen gibt es in jedem Unterricht. Wer ihnen hilflos ausgeliefert ist oder darauf falsch reagiert, hält unter Umständen diese zusätzliche psychische Belastung nicht aus oder hilft sich mit einem autoritären Verhalten, das für Lernprozesse ein wenig förderliches Klima schafft. Die wirksamste Form, sich ein hilfreiches Verhaltensrepertoire zu erwerben, dürfte das Studium einschlägiger Fälle sein.

**Kommentar:** Wenn Lernende spüren, dass sie dort abgeholt werden, wo sie stehen (und dies nicht nur hinsichtlich der schulischen Voraussetzungen), wenn sie feststellen, dass ihren Lernbemühungen keine unnötigen äusseren Widerstände entgegengesetzt werden, sind damit die Grundlagen für ein positives Lern- und Schulklima geschaffen.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Kategorie 6: Selbstorganisation der Lehrkraft</p>	<p><b>Standard 1:</b> Die Studierenden kennen ihr Lehrprofil und können ihre Stärken gezielt einsetzen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Das ist einerseits eine notwendige Voraussetzung für die persönliche Weiterentwicklung, andererseits ein Schutz vor Überforderung, die durch übertriebene Perfektionsansprüche entstehen kann.</p>
	<p><b>Standard 2:</b> Die Studierenden übernehmen für die berufliche Persönlichkeitsentwicklung Verantwortung im Sinne eines lebenslangen Lernens.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Schon während des Studiums lernen angehende Lehrkräfte, dass mit dem Studienabschluss die persönliche berufliche Entwicklung bei weitem nicht abgeschlossen ist. Eine längere Zeit dauernde erfolgreiche und befriedigende Tätigkeit in einem Lehrberuf verlangt, sich permanent neuen Herausforderungen zu stellen.</p>
	<p><b>Standard 3:</b> Die Studierenden kennen Arbeitstechniken, wie sie sich vor Überforderungen wirkungsvoll schützen können.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Lehrberufe gehören zu jener Berufskategorie, deren Angehörige sich permanent überfordern können, wenn sie nicht gelernt haben, den Ansprüchen und Beanspruchungen Grenzen zu setzen. Die Folge einer unreflektierten Übernahme von Ansprüchen führt rasch zu einem Burnoutsyndrom.</p>
	<p><b>Standard 4:</b> Die Studierenden haben im Studium erfahren, wie eine gute Teamarbeit funktioniert und, dass die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen eine positive Wirkung auf die Berufszufriedenheit haben kann.</p>	<p><b>Kommentar:</b> In der Regel arbeitet eine Lehrkraft alleine mit einer Gruppe (Klasse) von Lernenden. Team-Teaching ist eine eher selten praktizierte Form des Unterrichts in der Grundschule, weil sie auf Freiwilligkeit und Unentgeltlichkeit basiert. Gerade deshalb ist der Zusammenarbeit im Team oder in Gruppen schon früh die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken. Vor allem bei der Lösung von Problemen aller Art können Kollegien Synergien entwickeln und berufliche Verein-samung oder das angesprochenen Burnoutsyndrom wirksam in den Griff bekommen.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Kategorie 7: Schule und Elternhaus</p>	<p><b>Standard 1:</b> Die Studierenden lernen, durch regelmässigen Informations- und Gedankenaustausch Transparenz bei den Erziehungs- und Bildungszielen zu schaffen.</p>	<p><b>Kommentar:</b> Wer gelernt hat, wie die im Standard angesprochenen Ziele wirkungsvoll gegen aussen vertreten werden können, strebt nicht nach Einverständnis und breiter Zustimmung. Er kann beruflich kompetent seine Vorstellungen vertreten, begründen und Reaktionen darauf einordnen. Das ist vor allem für jüngere Lehrkräfte keine einfache Aufgabe.</p>
	<p><b>Standard 2:</b> Die Studierenden lernen, verschiedene Funktionen von Elternkontakten zu unterscheiden. Sie sind in der Lage, geeignete Formen der Elternzusammenarbeit auszuwählen und in ihnen adäquat zu handeln</p>	<p><b>Kommentar:</b> Die meisten einschlägigen Verordnungen schreiben eine Zusammenarbeit mit dem Elternhaus vor, die Lehrpläne präzisieren diesen Auftrag. Obwohl im Studium keine Realsituation geschaffen werden kann, sind doch alle möglichen Gelegenheiten für einen Einblick in diese Zusammenarbeit zu nutzen.</p>

**Standard 3:** Die Studierenden können zu einer Lektion oder einer Unterrichtseinheit eine inhaltliche Strukturskizze erstellen.

**Kommentar:** Die Schule der Zukunft ist die geleitete Schule, deren Kollegium das Profil der Institution weitgehend selbst gestaltet. Das bedeutet, Inhalte, Abläufe, Organisation u.a. müssen verständlich und nachvollziehbar nach aussen kommuniziert werden.

### 3. Umsetzung in die Lehr- und Studienaktivitäten

Wie haben die Standards unsere konzeptionelle Arbeit an der PH Solothurn beeinflusst, bzw. wie fliessen sie in den eben erst begonnenen Studienbetrieb ein? Die Lehrenden der PH (Praxislehrkräfte, Lehrbeauftragte, Dozenten) haben die Standards zur Kenntnis genommen und auf unterschiedliche Art und Weise darauf reagiert. Einige haben neue Vorschläge zur Gliederung eingebracht, Standards umgeschrieben, neue Gesichtspunkte formuliert – immer vom Standpunkt ihres Fach- oder Wirkungsbereichs aus. Die Leitfrage dabei war: Welche Beiträge kann ich mit meinen Lernangeboten zu welchen Standards leisten? Wir möchten von den Kollegen und Kolleginnen im Verlaufe des ersten Jahres wissen, zu welchem Bereich der Standards (Theorie, Empirie, Qualitätsmerkmale, standardbezogenes Handeln) sie mit ihrem Modul einen Beitrag leisten können. Mit den Praxislehrkräften haben diesbezüglich schon erste Kontakte und Absprachen stattgefunden. Wir stellen uns vor, dass einerseits die Auseinandersetzung der Dozenten und Dozentinnen mit den Standards die konkreten Inhalte ihrer Module beeinflusst, andererseits die Praxis der Lehre zeigen wird, welche Module nicht oder nur rudimentär auf Standards bezogen sind. Im Extremfall hiesse das, auf einen Standard oder ein Modul zu verzichten. Wir glauben, dass diese Art und Weise der Entwicklung von Standards sicherstellt, dass die Freiheit der Lehre und die persönliche Verantwortung für deren Qualität erhalten bleibt und doch eine Verpflichtung auf übergeordnete Setzungen möglich ist. Auch im Zusammenhang mit der Entwicklung von Leitideen für die PH werden die vorliegenden Standards weiter bearbeitet und erhalten eine erste verbindliche Form. Es handelt sich um einen dynamischen Vorgang, der von verschiedenen Seiten her mit Interventionen belebt wird: Vom Schulrat, der an der Leitbilddiskussion beteiligt ist, den Praxislehrkräften, die sich in einem Nachdiplomstudium auf ihre Aufgabe vorbereiten, den Lehrenden, die ihre Module entwerfen und realisieren und den Studierenden, die mit ihren Rückmeldungen in diesem ersten Studienjahr eine wichtige Stellung haben. Eine erste, einigermaßen zuverlässige Evaluation der Wirksamkeit unserer Ausbildung und der Relevanz der Standards wird frühestens dann möglich sein, wenn die Absolventen und Absolventinnen unserer Schule in der Praxis stehen, das heisst in ungefähr vier Jahren. Der Beauftragte für Forschung und Entwicklung an unserer Schule wird sich selbstverständlich bereits vorher mit

den Problemen dieses Vorhabens auseinandersetzen müssen, so dass die Studierenden schon in der Schlussphase ihrer Ausbildung erfahren, wie wir sie nach dem Austritt aus der PH Solothurn auf ihren Beitrag zur Evaluation und Innovation unseres Ausbildungskonzepts und der Inhalte ansprechen werden.

### **Literatur**

Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.

### **Autor**

**Peter Singer**, Pädagogische Fachhochschule Solothurn, Obere Sternengasse, Postfach 1360, 4502 Solothurn, peter.singer@dbk.so.ch



## **Historisch-pädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – ein Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung**

Hans Berner und Rudolf Isler

In diesem Artikel geht es darum, Einblicke in ein inhaltliches und methodisches Konzept zur Förderung der historisch-pädagogischen Kompetenz in der Lehrerbildung zu vermitteln. Wir präsentieren einen Vorschlag, welches Überblicks- und Zusammenhangswissen angehende Lehrpersonen im Bereich der historischen Pädagogik haben sollten, und zeigen am Beispiel von historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich einen methodischen Ansatz, wie historisches Wissen für die berufliche Orientierungs- und Argumentationsfähigkeit bedeutsam werden kann. Vor dem Hintergrund der aktuellen lehrerbildnerischen Diskussion, die nicht mehr nur strukturelle sondern auch inhaltliche Fragen ins Zentrum stellt, verstehen wir unser Konzept zur historisch-pädagogischen Kompetenz als einen Diskussionsbeitrag zum Aufbau eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung, das sich sowohl an der Struktur der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen (Disziplinorientierung) als auch an der künftigen beruflichen Praxis (Professions- bzw. Problemorientierung) orientiert.

*Hier steht die Kuh – sie ist angebunden an den Pflock des Augenblicks. Friedrich Nietzsche*

### **1. Verständnis und Bedeutung historisch-pädagogischer Kompetenz**

#### **1.1 Verständnis von historisch-pädagogischer Kompetenz**

Das Wort Kompetenz wird in einem mehrfachen Sinn verwendet: Fähigkeiten und Urteilsfähigkeiten für fachliches Handeln von Menschen; Befugnisse und Zuständigkeiten von Funktionen und Institutionen; Massgeblichkeit in fachlicher Hinsicht; Qualität des Handelns (vgl. Löwisch, 2000, S. 79 f.). In der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion in Pädagogik, Psychologie, Soziologie und anderen Disziplinen wird der Kompetenzbegriff auffällig kontrovers diskutiert und unterschiedlich definiert. Weinert dazu: "Over the last few decades, competence has become a fashionable term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences. ... There is no basis for a theoretically grounded definition or classification from the seemingly endless inventory of the ways the term competence is used " (Weinert, 2001, S. 45 f.).

Trotz der wenig entwickelten theoretischen Definitions- oder Klassifikations-Basis erachten wir es als unerlässlich, uns auf einen Kompetenz-Begriff als Ausgangspunkt unserer Ausführungen festzulegen. Wir wollen mit unserer Definition ausdrücken, dass es in unserem Projekt um mehr als um Kenntnisse und Wissen geht. Aber auch um mehr als um ein gegenwärtig in breiten Kreisen aktuell und attraktiv gewordenen markt- und medienkonformes "Bildungs"-Verständnis – das unserer Meinung nach eher einer Halbbildung im Sinne von Adorno entspricht. Ein solches "Bildungs"-Verständnis reduziert sich auf ein "Alles, was man wissen muss" – beispielsweise eingepackt in ein Buch "mit dem ganzen Marschgepäck, das man Bildung nennt" (Schwanitz, 2002, S. 8).

Aus der aktuellen pädagogischen und lehrerbildnerischen Diskussion sind für unsere Definition folgende Kompetenz-Verständnisse von besonderer Wichtigkeit:

In ihrer Bestandesaufnahme zu den Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland hat eine aus Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung zusammengesetzte Kommission unter der Leitung von Ewald Terhart Kompetenz definiert als "das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten" (Terhart, 2000, S. 54).

In seinem Buch "Kompetentes Handeln" hat Löwisch Kompetenz durch kompetentes Handeln ergänzt und daraus eine Doppelaufgabe der Pädagogik abgeleitet, die er auf die Formeln "Aus Kompetenzen heraus kompetent handeln" und "Mit Kompetenzen kompetent umgehen" gebracht hat (vgl. Löwisch, 2000, S. 82).

Eine spezifische Teil-Kompetenz nimmt in unserem Ansatz eine Schlüsselposition ein: Reflexions-Kompetenz. Wir sind mit Herzog der Überzeugung, dass die Professionalität der pädagogischen Berufe sich nicht an der Form ihres Wissens, sondern im Umgang mit ihrem Wissen zeigt – und dieser Umgang ist reflexiv (vgl. Herzog, 1995). Wie Herzog sehen wir die zentrale Aufgabe der Lehrerbildung nicht in einem Einschleifen von Fertigkeiten und Gewohnheiten oder in einer Indoktrination stereotyper Verhaltensweisen, sondern in der Hilfe, über sein Handeln klug nachzudenken, um klug und klüger handeln zu können.

Vor dem Hintergrund dieses hier kurz skizzierten Referenzrahmens definieren wir berufsspezifische Kompetenz als das Verfügen über wissenschaftlich fundierte Wissensbestände, ein differenziertes Zusammenhangsverständnis und reflektierte Handlungsrouinen, die den Einzelnen ermöglichen, situationsangemessen zu handeln, professionell zu argumentieren sowie ihre Argumentationen und ihr Handeln selbstkritisch reflektieren zu können.

Bei der historisch-pädagogischen Kompetenz geht es uns analog dazu um mehr als um historisch-pädagogische Kenntnisse und historisch-pädagogisches Grundwissen. Wir wollen uns auch nicht mit einer alten oder neuen Variante von "Alles was man von der Geschichte der Pädagogik (resp. der "grossen Pädagogen") wissen muss" und den daraus gewonnenen Vorschlägen für das Packen eines geschichtlich-pädagogischen Marschgepäcks begnügen. Geschichtliches Lernen und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit müssen nach unserer Ansicht auf die Idee pädagogischer Urteilsfähigkeit ausgerichtet sein – jenseits arroganter Distanzierung von und bewusstloser Identifikation mit Vergangenem.

In Anlehnung an unseren Kompetenzbegriff verstehen wir historisch-pädagogische Kompetenz als das Verfügen über wissenschaftlich fundierte historisch-pädagogische Wissensbestände und über ein differenziertes Zusammenhangsverständnis, das Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, sich theoriegestützt pädagogisch zu positionieren und pädagogisch kompetent zu argumentieren, aktuelle Fragen der Profession in ihrer Historizität zu begreifen sowie eigene Argumentationen und eigenes Handeln selbstkritisch zu reflektieren.

### **1.2 Zur Bedeutung der historisch-pädagogischen Kompetenz**

Die gegenwärtige gesellschaftliche Situation birgt einen markanten Widerspruch zwischen Geschichte und Geschichtslosigkeit in sich, eine Parallelität von Beschwörung der Geschichte und historischem Boom auf der einen Seite und von Verdrängung, Vernachlässigung und Abdankungsrhetorik auf der anderen Seite.

Diese Widersprüchlichkeit findet in der Pädagogik und in der Lehrerbildung ihre Entsprechung. Hier lässt sich ein analoges Paradox feststellen: Es gibt Bekenntnisse und Programme, die den Stellenwert der historischen Pädagogik hoch veranschlagen (vgl. z.B. Ministerium NRW, 1997). Daneben wird der Aufbau von historischen Kompetenzen im Bereich der Pädagogik sowie der Aufbau von historischem Kontextwissen weitgehend ausgeklammert. Der Druck, den die Praxis auf die Ausbildung erzeugt, stützt zur Zeit die Förderung direkt anwendbarer beruflicher Fertigkeiten stärker als den Aufbau von Kontextwissen, dessen Wirksamkeit nicht offenkundig ist.

Nach unserer Einschätzung entspricht einem gesamtgesellschaftlichen kulturellen Rückbildungsprozess im Verhältnis zur Geschichte ein Sinken des Reflexionsniveaus geschichtlicher Prozesse im Bereich der Pädagogik (vgl. Negt, 1995). Vor dieser Annahme postulieren wir die fundamentale Bedeutung der historisch-pädagogischen Kompetenz für die Profession der Lehrperson. Pointiert formuliert: Ohne historische Kenntnis bleibt die pädagogische Gegenwart unverstehbar, die pädagogische Positionierung zufällig und die pädagogische Zukunft undenkbar.

## 2. Inhaltliches Konzept

Im Folgenden geben wir einen kurzen Überblick über die Inhalte der Vorlesung "Grundlegende Paradigmen des Denkens und aktuelle Strömungen in der Pädagogik". Es handelt sich um das Grundlagenmodul im Bereich der historischen Pädagogik im ersten Semester der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

### 2.1 Wissenschaftstheoretische Vorbemerkungen

Unser inhaltliches Konzept basiert auf quellenkritischer, textanalytischer Arbeit. Das inhaltliche und das methodische Konzept verweisen zudem auf wissenschaftstheoretische Positionen, die wir hier nur kurz andeuten können:

- Wir lehnen uns an eine strukturgeschichtliche Position an, wie sie von Georges Duby, Jacques Le Goff usw. begründet wurde (vgl. Rüsen, 1990). Das zentrale Merkmal der strukturgeschichtlichen Betrachtungsweise ist, dass das Erzeugen von Sinn und Bedeutung über Differenz geschieht. Das wird in unseren Schemata zu den Paradigmen und den aktuellen Strömungen erkennbar und zeigt sich bis in (in diesem Aufsatz nicht dargelegte) Details unseres inhaltlichen Konzepts.
- Das ahistorische Moment des Strukturalismus versuchen wir durch die Integration von Thomas S. Kuhns Modell der Paradigmenwechsel auszugleichen: Die Übergänge von einem Paradigma zu einem anderen und die Entstehung neuer pädagogischer Strömungen in der Auseinandersetzung mit bestehenden Strömungen sollen geschichtliche Veränderung und Bewegung fassbar machen (vgl. Kuhn, 1976).
- Im Bereich der Vermittlung unserer Inhalte greifen wir zudem Elemente einer narrativen Geschichtsschreibung auf, die Geschichte vermittelbar, erzählbar machen will. Die erzählende Darstellung beinhaltet ein subjektives Moment und lehnt sich an die epische Realität der Lebensgeschichte des Individuums an. Dadurch wird Geschichte einfühlbar und nachvollziehbar; gelungene Varianten von wissenschaftlich sorgfältig recherchierter und gleichzeitig gut erzählter Geschichte sprechen für dieses Vorgehen (vgl. z.B. Duby, 1991; von Matt, 2001).
- Die persönlichen historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen der Studierenden verlangen wir vor dem Hintergrund einer erwachsenenbildnerischen gemässigt konstruktivistischen Position, die einen Dreischritt von Rekonstruktion, Dekonstruktion und (Neu-) Konstruktion fordert (vgl. Siebert, 1996; Reich, 1997).

### 2.2 Paradigmen des Denkens und ihre Bedeutung für das Verständnis aktueller Problemlagen in der Pädagogik (siehe Abbildung 1)

Im ersten Hauptteil der Veranstaltung werden mit einem strukturgeschichtlichen Ansatz übergreifende historische Zusammenhänge aufgezeigt und mit den Begriffen des Paradigmas und des Paradigmawechsels zu fassen versucht (Kuhn, 1976).

Da das Ziel ein erstes Heranführen von Studierenden an Zusammenhänge zwischen Sozialgeschichte, Geistesgeschichte und Pädagogik ist (die in späteren Modulen vertieft werden müssen), wird eine narrative Vermittlungsform gewählt. Historische Figuren werden dabei nur als Beispiele für Paradigmen herangezogen und nicht als Begründer von bis heute gültigen pädagogischen Positionen (miss-)verstanden. Ausgangspunkt der Überlegungen sind aktuelle Problemlagen in der pädagogischen Diskussion (z.B. Fragen kultureller Differenz), die in ihrer Historizität betrachtet werden. Insgesamt wird die Geschichte der Pädagogik dadurch in den Dienst einer Orientierung in aktuellen pädagogischen Fragen und Problemen gestellt und so aufbereitet, dass sie Hintergrund für die Erarbeitung einer eigenständigen pädagogischen Position sein kann (vgl. Isler, 2002, 2003).

### **2.3 Das Projekt "Reform der Pädagogik"**

In einem kürzeren mittleren Teil geht es um die Darstellung der Reformpädagogik und um ihre Bedeutung im gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Diskurs. Der traditionelle, von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vorgegebene reformpädagogische Kanon wird durch kritische Positionen kontrastiert (Helsper, 1996; Oelkers, 1989 etc.); die Abgeschlossenheit der Epoche wird durch die Einordnung des Projekts "Reform" in ein zeitliches Kontinuum von der Aufklärung bis in die Gegenwart relativiert.

Mit Hilfe der Koordinaten, die sich aus der Darstellung der Paradigmen ergeben, wird zuerst gezeigt, dass in der Reformpädagogik nicht nur moderne, sondern auch vormoderne und postmoderne Motive erkennbar sind. Diese Optik lässt zum Teil sehr populäre reformpädagogische Konzepte durchaus fraglich erscheinen und andere – in der traditionellen pädagogischen Historiographie oft ausgeblendete – werden mindestens diskussionswürdig. Eine kritische Würdigung reformdidaktischer Ansätze ergibt sich schliesslich aus ihrer Konfrontation mit aktuellen kognitionspsychologischen Befunden (vgl. Reusser, 1994, 2000).

### **2.4 Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für eine persönliche pädagogische Positionierung (siehe Abbildung 2)**

Im zweiten Hauptteil wird einerseits ein Überblick über die aktuellen pädagogischen Strömungen auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse vermittelt. Andererseits werden durch die Darstellung wesentlicher Grundlagen und Forderungen ausgewählter aktueller pädagogischer Strömungen Einblicke ermöglicht. Durch die gewählte Reihenfolge kann aufgezeigt werden, dass bestimmte Strömungen sich jeweils wesentlich durch ihre Kritik an vorgegangenen konstituierten: Die Analytisch-empirische Erziehungswissenschaft als Kritikerin der Anthropologischen Pädagogik, die Neokonservative Pädagogik als Kritikerin der Kritisch-emanzipatorischen Pädagogik, die Antipädagogik als Kritikerin sämtlicher pädagogischer Strömungen (vgl. Berner, 1994, 2002). Bei der Darstellung der einzelnen Strömung wird ein jeweils spezifischer Problembezug ins Zentrum

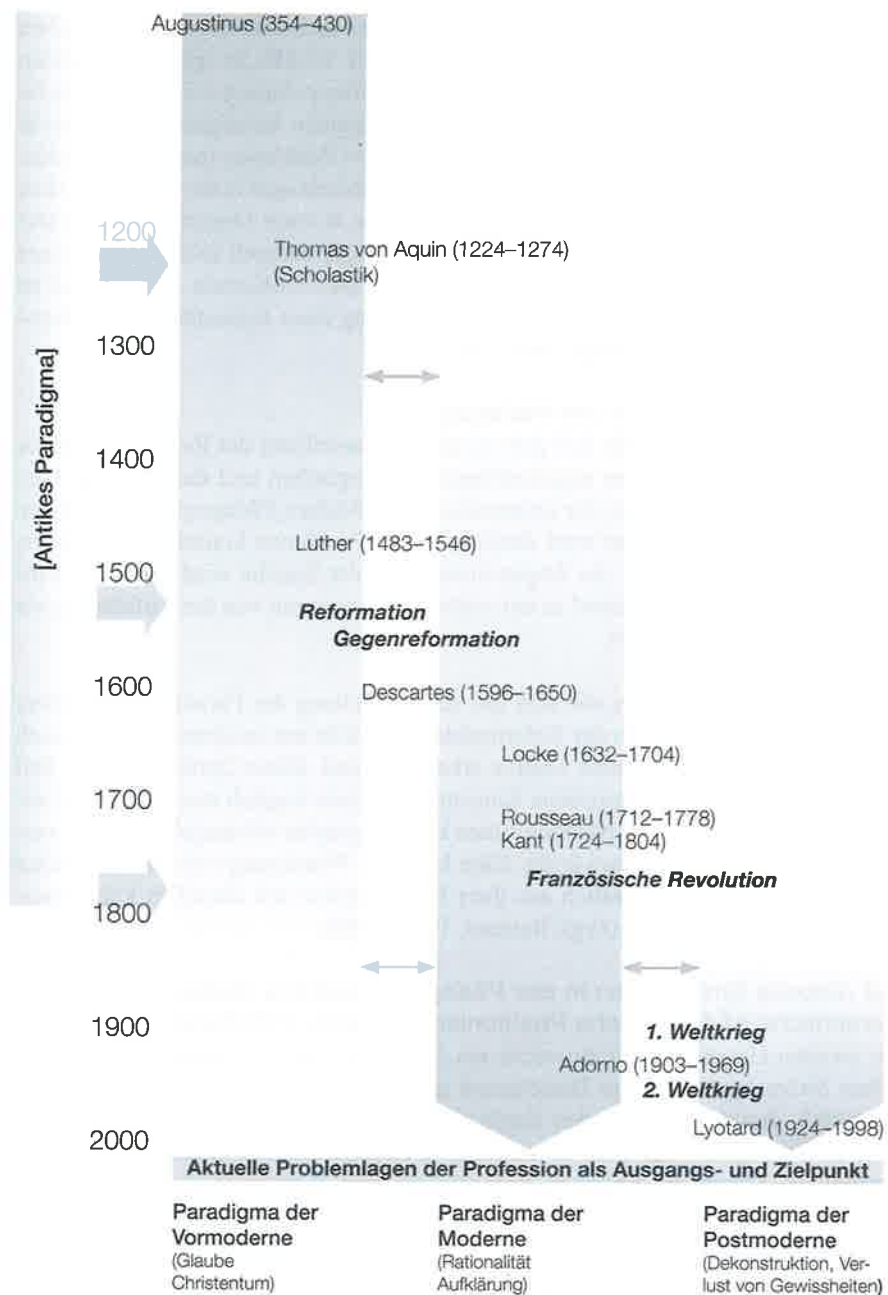


Abbildung 1: Paradigmen des Denkens und ihre Bedeutung für das Verständnis aktueller Problemlagen in der Pädagogik (nach Isler, 2003, S. 141).

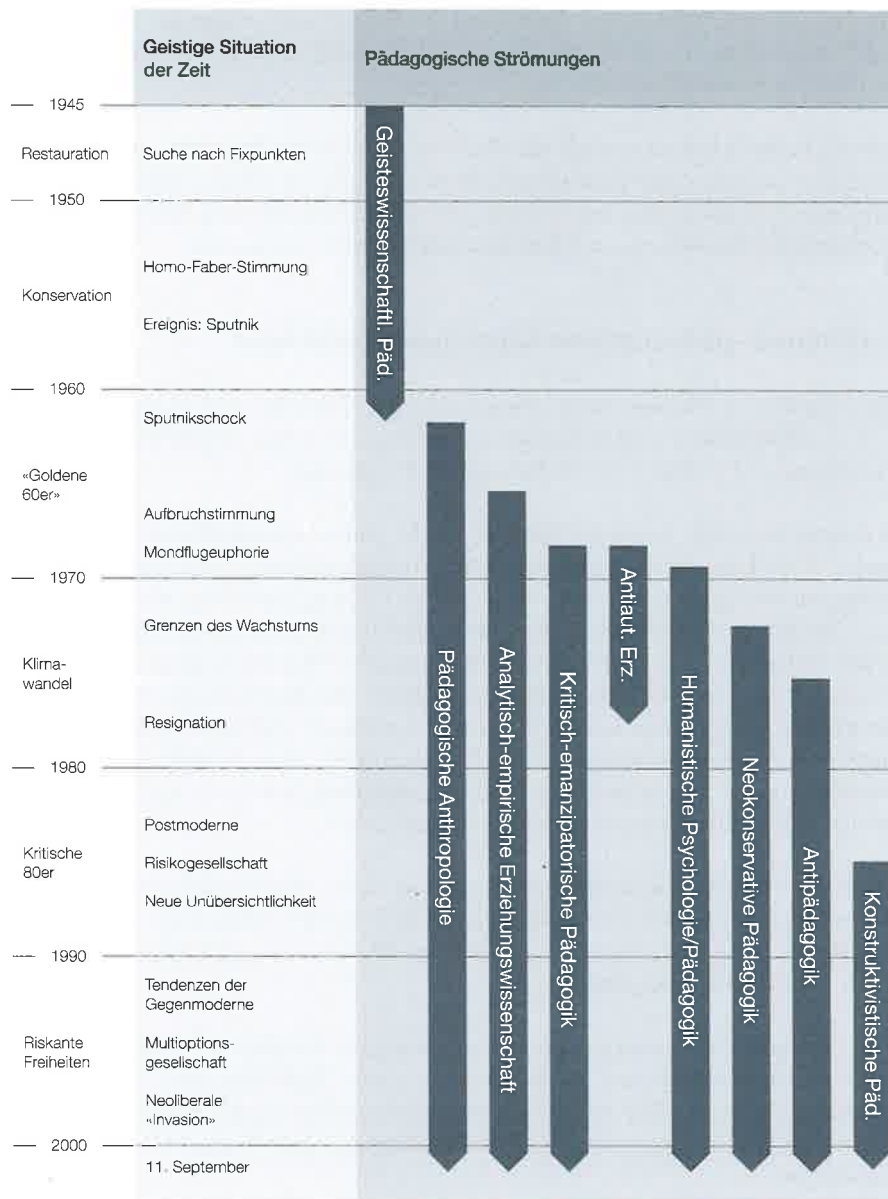


Abbildung 2: Pädagogische Strömungen seit den sechziger Jahren auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse (Berner, 2002)



gerückt: Bei der analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft beispielsweise das Abgrenzungsproblem von Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft; bei der Antipädagogik das Problem der Aufhebung der Schulpflicht. Unter der Perspektive des Professionsbezuges wird zudem die Bedeutung der einzelnen Strömung für den Auftrag der Schule fokussiert.

Sowohl beim Überblicksteil als auch bei den Einblicken geht es um einen Beitrag zu einem Prozess einer persönlichen Positionierung im Sinne einer verantwortungsethischen pädagogischen Haltung, die auf der persönlichen Erkenntnis eines Komplexitätsbewusstseins und Komplexitätsbedürfnisses basieren.

### 3. Historisch-pädagogische Konstruktionsleistungen

*"Tout autre est le rhizome, carte et non pas calque. Faire la carte, et pas le calque. ... Une carte est affaire de performance, tandis que le calque renvoie toujours à une 'compétence' prétendue." Gilles Deleuze / Félix Guattari*

In diesem Abschnitt geben wir Einblick in ein zentrales methodisches Instrument unseres Projektes: Es werden persönliche historisch-pädagogische Konstruktionsleistungen von Studierenden vorgestellt, die als Leistungsnachweise der einsemestrigen Vorlesung "Grundlegende Paradigmen des Denkens und aktuelle Strömungen in der Pädagogik" entstanden sind. Die Vorlesung entsprach weitgehend dem in diesem Artikel vorgestellten inhaltlichen Konzept. Die Beispiele zeigen, wie diese historisch-pädagogischen Inhalte individuell verarbeitet und auf aktuelle Anforderungen der Profession bezogen werden können. Dass diese Interpretationen und Positionierungen im Verlaufe des Studiums diskutiert, korrigiert und modifiziert werden müssen, ist für uns eine Selbstverständlichkeit.

Als erstes wird eine Konstruktionsleistung in Form einer "Landkarte" mit dem Kommentar unverändert wiedergegeben. Anschliessend werden ausgewählte Ausschnitte aus Originalkommentaren von zwei Studierenden ebenfalls unredigiert – aber ohne Grafik – vorgestellt.

*"Die pädagogische Landkarte mit einer 'richtigen' Landkarte darzustellen und nicht mit einem nüchternen Diagramm oder etwas Ähnlichem war für mich naheliegend. Das weite Feld der Pädagogik und ihrer Philosophie gleicht in meinen Augen eher einem Kontinent mit ganz verschiedenen Landschaften, Gegenden und Klimazonen.*

*Zu Beginn habe ich die Umrisse eines erfundenen Kontinents gezeichnet. Mich selbst habe ich mit dem grossen Punkt in der Mitte situiert. Die Flüsse und Städte*



auf meinem Kontinent sind nach den "Auhängern" der jeweiligen Strömung benannt, also nach den wichtigsten Exponenten. Die Schiffsrouten deuten Verbindungen zwischen den Strömungen an. Wie das mit Landkarten so ist, sind sie eben



Abbildung 3: "Ein Kontinent mit ganz verschiedenen Landschaften, Gegenden und Klimazonen ..." von Belinda Reich

nicht immer auf Anhieb korrekt, weshalb ich eine zweite, überarbeitete Version gezeichnet habe. Die geografische Positionierung entspricht in etwa der Beziehung, die ich zu dem jeweiligen Ansatz habe. So habe ich beispielsweise den analytisch-empirischen Ansatz in den kühlen Norden gesetzt, weil ich diesen Gedanken nicht so viel abgewinnen kann und die Position in der kalten Region zu dem rationalen Ansatz passt. Zwischen Neokonservativen und der emanzipatorischen Pädagogik erhebt sich ein 'unüberwindbares Gebirge', da sich diese Ansätze stark gegenüber stehen und absolut unvereinbare Positionen beziehen. Das Projekt der Reformpädagogik habe ich als südliche Ferienregion mit schönen Inseln dargestellt. Keinen dieser Ansätze könnte ich, soweit ich sie studiert habe, ganz übernehmen, sie enthalten aber nützliche und gute Gedanken. Die Schiffsroute von der Antiautoritären Halbinsel nach Humanizisten zeigt den Zusammenhang zwischen Neill und Rogers, der einiges Gedankengut der Antiautoritären Erziehung übernommen hat. Konstruktivist ist wieder etwas weiter von mir entfernt, da ich mich noch nicht sehr ausführlich mit diesem auseinandergesetzt habe. Am weitesten entfernt von mir ist sicherlich die Antipädagogik, ich habe sie auf den Mond verbannt. Auch wenn man

*die Vorwürfe an die Schwarze Pädagogik nicht von der Hand weisen kann, finde ich den Ansatz dennoch in weiten Zügen absurd und auch gefährlich. In einer dritten Überarbeitung, in der vielleicht noch ein neu erforschtes Gebiet hinzu kommt, würde die Antipädagogik möglicherweise auf einer Art Grönlandinsel vor dem Analytisch-Empirischen Reich zu finden sein."*

*"Meine Vorstellung von der Geschichte der Pädagogik habe ich mit einem Baum visualisiert. Der Stamm stellt die Zeitachse dar, wächst also stetig. An ihm wird neben den Jahreszahlen auch ersichtlich, wie stark Momente des vormodernen, des modernen und des postmodernen Denkens zu einer bestimmten Zeit wirksam waren. Die Vertreter der verschiedenen Paradigmen sowie die Strömungen der letzten sechs Jahrzehnte sind – je nach Grad der Fremd- beziehungsweise Selbstbestimmung – links und rechts vom Baumstamm angeordnet. Da zur Zeit eine Vielfalt von Strömungen aktuell ist und ich nicht nur einen bestimmten Ansatz für richtig und gut befinde, sondern aus meiner Sicht eine Kombination verschiedener Ansätze ideal ist, trägt der Baum unterschiedliche Früchte. ... Auf meiner pädagogischen Landkarte positioniere ich mich selbst im Regenschatten des Baumes. Ich vertrete also nicht eine bestimmte Bewegung, sondern entnehme mehreren Strömungen mir bedeutsame Ansichten und Haltungen. Mein Ziel ist es, in meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrerin eine Balance zwischen Fremd- und Selbstbestimmung zu finden. Ich will den SchülerInnen klare Grenzen setzen, ihnen aber auch genügend Freiheit gewähren und sie unterstützend begleiten." Aus: "Im Regenschatten des Baumes ..." von Chantal Zaugg.*

*"Was hält meine Welt im Innersten zusammen? Meine persönliche pädagogische und philosophische Grundhaltung bildet das Fundament meiner Handlungen als zukünftiger Lehrer. Dem entsprechend war mein Ziel, mir eine eigene, differenzierte Meinung zum Inhalt der Vorlesung zu bilden.*

*Die erste Phase auf dem Weg dazu war das Durcharbeiten der Notizen, die ich in der Vorlesung gemacht hatte. Hinzu kamen noch die von den Dozenten abgegebenen Blätter. Dadurch erhielt ich einen ersten kleinen Überblick. Danach konnte ich meine Schwerpunkte wählen und ich begann diese zu bearbeiten. Ich las die Bücher von Theodor W. Adorno (Erziehung zur Mündigkeit) und von Ulrich Beck (Risikogesellschaft), sowie weitere Texte, die mir halfen einen Gesamteindruck zu erhalten.*

*In der zweiten Phase ging es darum, erste Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Strömungen und Strängen zu erstellen. Ich benützte dafür Karteikarten. Dabei notierte ich mir jeweils das, was mich erstaunte, überraschte und faszinierte. Die Titel der Karten lauteten zum Beispiel Modernes Paradigma oder kritische emanzipatorische Pädagogik.*

*In der dritten Phase ging es darum, mein angeeignetes Wissen in Diskussionen zu prüfen und dabei zu konsolidieren. Es geschah Folgendes. Langsam kristallisierten sich Analogien und Bezüge heraus. Die zu Beginn isolierten Strömungen und Stränge wuchsen zusammen zu einem Ganzen. Ich erlebte dies als Abbau der absoluten Wahrheit, die jede Strömung für sich in Anspruch nimmt. Analog dazu erstellte ich eine persönliche Landkarte, die ein Abbild meiner inneren Verknüpfungen ist. Sie zeigt auf, welche Baumeister an meinem pädagogischen Fundament beteiligt sind.*

...

*Wie Beck sagt, steht für mich heute die Frage im Zentrum: "Wer bin ich und was will ich?" Es gibt keine kollektive Antwort mehr auf diese Frage und ich muss mir meine Wirklichkeit selbst konstruieren (Glaserfeld, Foerster, ...). Dazu brauche ich Werte, an denen ich mich orientieren kann. Der Zerfall von Werten ist gleichzusetzen mit dem Zerfall des Absoluten. Nichts ist mehr Absolut. Deshalb fällt vielen die Orientierung schwer. Antworten auf diese Fragen geben heute etliche Gurus. Zum Beispiel Bill Gates, Greenspan oder Uriella. Verstehe ich Adorno richtig, so würde ich interpretieren, dass er ein aufgeklärter Humanist ist, welcher die Menschlichkeit und mit ihr die Liebe nicht mehr hinterfragt (Eine Art adorn'sche Axiome). Somit gilt für ihn in diesen zwei Bereichen Augustinus' "Credo quia absurdum". Erst damit ist der moderne Mensch in der Lage, seine Wirklichkeit selbst zu konstruieren ohne dabei in die Barbarei zu stürzen. Dieser moderne, adorn'sche Mensch ist das stärkste Eisen in meinem Fundament, ... das, was meine Welt im Innersten zusammenhält." Aus: "Was hält meine Welt im Innersten zusammen?" von Dominique Lorez.*

Die persönlichen historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen der Studierenden verweisen auf Orientierungs- und Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit. Der Überblick über Paradigmen des Denkens und der Einblick in die wichtigsten pädagogischen Strömungen der letzten vier Jahrzehnte sollen den angehenden Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, sich selbst pädagogisch zu positionieren, die eigene Position argumentativ zu vertreten (gegenüber Kolleginnen und Kollegen, gegenüber Eltern und Behörden, in Schulentwicklungsprozessen und Leitbild Diskussionen usw.) und die gewonnene Position auch weiterhin reflektieren und modifizieren zu können.

Die historisch-pädagogischen Konstruktionsleistungen der Studierenden sind Ausdruck eines aktuellen Lernbegriffs: Sie sind entstanden in einem eigenaktiven Prozess, der – gut erkennbar – auf eine persönliche Positionierung und auf Argumentationsfähigkeit zielt. Die Verarbeitung der Vorlesung – in Verbindung mit dem Studium begleitender Texte – vermag einen weitgehend selbstgesteuerten Entwicklungsprozess auszulösen und hebt sich von passiv erfahrenem Wissenszuwachs ab. Im Sinne eines gemäßigten Konstruktivismus geht es um einen Dreischritt von Rekonstruktion, Dekonstruktion und neuer, eigener Konstruktion. Dieser komplexe

Prozess wird durch Formen studentischer Zusammenarbeit und Diskussionen mit weiteren Bezugspersonen sozial-interaktiv gestützt.

Es ist anzunehmen, dass eine so erfolgte erste und später vertiefte Auseinandersetzung mit Geschichte der Pädagogik zu kognitiven Strukturen führt, die mit dem Vorwissen und den grundlegenden Werthaltungen der Studierenden verbunden und deshalb situativ aktivierbar sind. Im Verlauf einer Berufsbiographie lassen sich Wissen und Erkenntnisse durch eine weitere Auseinandersetzung mit historisch relevanten Denkansätzen und mit aktuellen pädagogischen Tendenzen ausdifferenzieren, weiter entwickeln und an die Notwendigkeiten beruflicher Herausforderungen anpassen.

#### **4. Unser Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung**

Im gegenwärtigen Zeitpunkt findet in Deutschland eine Phase erstaunlich heftiger Debatten um die "richtige" Form der Lehrerbildung statt. Auf dem Hintergrund der Tatsache, dass sich Deutschland international gesehen eine der längsten, aufwändigsten und teuersten Lehrerbildungen leistet, nehmen unterschiedliche Institutionen und Gremien (wie Wissenschaftsrat oder länderspezifische Reformkommissionen) mit Vehemenz Stellung zu grundsätzlichen Fragen der Lehrerbildung und stellen ihre pointierten unterschiedlichen Reformvorschläge zur Diskussion (vgl. Tillmann, 2002). Eine weitere Tatsache ist, dass kaum empirische Daten zur Lehrerbildung und zur Lehrerkompetenz vorliegen: Ewald Terhart stellt fest, dass in den achtziger Jahren "die empirische Lehrerforschung ... – bis auf wenige Ausnahmen – ein Nicht-Ereignis" (Terhart, 2001, S. 51) gewesen sei und Klaus-Jürgen Tillmann nennt die aktuelle Lehrerbildung ein "Stiefkind der empirischen Bildungsforschung" (Tillmann, 2002, S. 37).

Was die aktuelle Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung betrifft, hat die 1993 an der Tagung "Schule und Lehrerbildung neu denken" gemachte Aussage von Jürgen Oelkers nichts von ihrer Aktualität eingebüsst: "Es gelingt der Erziehungswissenschaft bislang nicht, die Beliebigkeit zu begrenzen und sich *profiliert* auf Lehrerbildung einzustellen" (Oelkers, 1996, S. 44, Hervorhebung im Original). Was die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Erziehungswissenschaft betrifft, sind inhaltliche Profile bis heute kaum erkennbar: "In den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen kann ein angehender Lehrer fast alles studieren, was irgendwie mit Mensch, Welt und Umwelt zusammenhängt" (Tillmann, 2002, S. 37). Die Kritik an der Beliebigkeit der Inhalte, aber auch ihr mangelnder Bezug zu den künftigen Problemen der Berufspraxis, bildet einen gemeinsamen Nenner der verschiedenen Gutachten.

Ein viele Fachleute überzeugender Weg zur Behebung dieses offensichtlich vorherrschenden Missstandes liegt in der Konstruktion eines "Kerncurriculums Erziehungswissenschaft" (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2001) oder eines Kerncurriculums "Erziehungswissenschaftliche Studien in der Lehrerausbildung" (Abschlussbericht Kommission "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland", Terhart, 2000) als Gegengewicht gegenüber einem erziehungswissenschaftlichen Anything-goes einer "selbst betriebenen Vergleichültigung" (Wigger, o.J.). Dieser grundsätzliche Konsens wird aber auf der organisatorischen Ebene zu einem Dissens: Die Vorstellung, dass die Struktur der Erziehungswissenschaft die leitenden Orientierungen vorgibt (disziplinorientiertes Kerncurriculum) steht der Vorstellung einer professionsorientierten Ausrichtung (lehramtsspezifisches Kerncurriculum) gegenüber (vgl. Tillmann, 2002, S. 38, 39).

Vor dem Hintergrund dieser Grundsatzdiskussion, die nicht mehr strukturelle, sondern inhaltliche Fragen ins Zentrum stellt, verstehen wir unser Konzept zur historisch-pädagogischen Kompetenz als einen Teilbeitrag zur Diskussion um den Aufbau eines Kerncurriculums "Erziehungswissenschaftliche Studien in der Lehrerausbildung", der sich sowohl an der Struktur der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen (historische Pädagogik) als auch an der künftigen beruflichen Praxis (berufsrelevante Kompetenzen) orientiert. Für beide Orientierungen spielt aus unserer Perspektive die historische Dimension eine fundamentale Rolle: Durch eine systematische und historische Vergewisserung kann die Gegenwart auf dem Hintergrund der Geschichte gedeutet und als veränderbar erfahren werden (vgl. Criblez, 2002).

Der Aufbau eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung ist auf Resultate empirischer Lehrerbildungsforschung dringend angewiesen – ganz im Sinne von Jürgen Oelkers' Vorschlag aus dem Jahr 1993: "... das erste Objekt forschenden Lernens wäre die Lehrerbildung selbst." Wenn es um ganz prinzipielle Fragen der Inhalte, Zielsetzungen, Gewichtungen, Transferleistungen oder Überprüfungen in der Lehrerbildung geht, ist zusätzlich ein breiter sowohl wissenschafts- als auch berufsbezogener Diskurs unerlässlich. In diesem Diskurs muss es darum gehen, Traditionelles – und auch Innovationen – kritisch zu überprüfen und über Differenzdiskussionen notwendige Konsensfindungen anzustreben und zu realisieren.

*"Wir sehen nicht, was wir nicht sehen, und was wir nicht sehen, existiert nicht. ... Tradition ist nicht nur eine Weise zu sehen und zu handeln, ... sondern auch eine Weise zu verbergen" Humberto Maturana / Francisco Varela*

## Literatur

- Adorno, Th. W.** (1972). Theorie der Halbbildung. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Soziologische Schriften I* (S. 93–121). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baudrillard, J.** (1991). *Die fatalen Strategien*. München: Mathes & Seitz.
- Berner, H.** (1994). *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Berner, H.** (1999). *Didaktische Kompetenz. Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Berner, H.** (2002). *Über-Blicke – Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch 4 Jahrzehnte*. Bern: Haupt.
- Berner H., Isler, R. & Sigg, M.** (1999). Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 71–83.
- Criblez, L.** (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 162–173.
- Criblez, L.** (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3), 300–318.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** (2001). *Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Internet-Beitrag.
- Deleuze, G. & Guattari, F.** (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille Plateaux*. Paris: Editions de minuit.
- Duby, G.** (1991). *Der heilige Bernhard und die Kunst der Zisterzienser*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, M.** (1994). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W.** (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herzog, W.** (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie. Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 206–223.
- Herzog, W.** (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (2), 253–273.
- Isler, R.** (2002). Eine Antwort auf eine dreifache Frage? Manès Sperbers Philosophie im Kontext der Postmoderne. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 27, 130–142.
- Isler, R.** (2003). *Manès Sperber. Zeuge des 20. Jahrhunderts. Eine Lebensgeschichte*. Aarau: Sauerländer.
- Kuhn, Th.S.** (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (zweite revidierte Auflage). (The Structure of Scientific Revolutions, 1962) Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löwisch, D.-J.** (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maturana, H. & Varela, F.** (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Goldmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW** (Hrsg.). (1997). *Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung*. Düsseldorf.
- Negt, O.** (1995) *Achtundsechzig. Politische Intellektuelle und die Macht*. Göttingen: Steidl.
- Oelkers, J.** (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J.** (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 39–53). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (1997). Allgemeine Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Beiheft, 237–267.
- Reich, K.** (1997). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (2. durchgesehene Aufl.). Berlin: Luchterhand.
- Reusser, K.** (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische

- Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19–37.
- Reusser, K.** (2000). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Ludwig Auer.
- Rüsen, J.** (1990). *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schwartz, D.** (2002). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. München: Goldmann.
- Siebert, H.** (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Tenorth, H.-E.** (1992). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (2. durchges. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E.** (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J.** (2002). Lehrerbildung – alltägliche Misere und notwendige Träume. *Pädagogik*, 10, 36–40.
- Von Matt, P.** (2001). *Die tintenblauen Eidgenossen*. München: Carl Hanser.
- Weinert, F.** (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Bern: Huber & Hogrefe.
- Wigger, L.** (Ohne Jahresangabe). *Thesen zu einem "Kerncurriculum Erziehungswissenschaft"*. Internet-Beitrag.

## Autoren

**Hans Berner**, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, 8021 Zürich, hans.berner@phzh.ch

**Rudolf Isler**, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, 8021 Zürich, ruedi.isler@phzh.ch



## Mediendidaktik in der Lehrerbildung

Michael Kerres und Marco Kalz

**Der Beitrag diskutiert Ziele und Inhalte der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Bereich der Mediendidaktik. Vorliegende Angebote – vor allem in der Weiterbildung – sind oft entweder technisch oder medienerzieherisch ausgerichtet und als solches zu eng ausgeführt. Neben der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten digitaler Medien im Unterricht sollte die didaktische Reflexion über die Bedeutung von Medien in Lehr-Lernprozessen im Mittelpunkt stehen. Dazu sind insbesondere die pädagogischen Ziele des Medieneinsatzes zu benennen, zu deren Analyse und Bewertung Leitfragen vorgestellt werden.**

### 1. Themen und Inhalte der Mediendidaktik

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften wird die Notwendigkeit mediendidaktischer Inhalte allorten gesehen. Gerade aus der Schulpraxis artikuliert sich ein starker Druck nach entsprechenden Weiterbildungsangeboten. Die faktische Verankerung entsprechender Inhalte in der Aus- und Weiterbildung kommt dagegen vergleichsweise langsam voran. Die Erhebung von Petko, Haab & Reusser (2003) gibt Hinweise zum aktuellen Weiterbildungsbedarf bei Dozierenden der Lehrerbildung in der Schweiz. Danach sehen z.B. 61% der Befragten einen hohen oder sehr hohen Bedarf zur "Planung und Durchführung virtueller Seminare", 35,5 % wünschen sich Angebote zu "Nutzung unterrichtsbezogener Lernsoftware".

Im Folgenden wird zunächst der Gegenstandsbereich mediendidaktischer Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften diskutiert, auch in der Abgrenzung zu anderen medienpädagogischen Themenstellungen. Anschliessend wird auf einige Aspekte der Umsetzung in der Lehrerbildung eingegangen.

*Zur Einordnung von Mediendidaktik.* Mediendidaktik ist ein Teilgebiet der Medienpädagogik, die "als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis" (Issing, 1987, S. 24) verstanden wird. Darunter fallen:

- die Mediendidaktik, die sich mit der Funktion und Bedeutung von Medien in Lehr- und Lernprozessen beschäftigt und in enger Beziehung zur Allgemeinen Didaktik als auch den Fachdidaktiken steht,
- die Medienerziehung, die auf den reflektierten Medienkonsum und kritischen Umgang mit Medienangeboten abzielt, und auch

- die informations-, medien- oder kommunikationstechnische Bildung, die den kompetenten Umgang mit Technik vermitteln möchte, und als Basisqualifikation für mediendidaktische und -erzieherische Bemühungen aufgefasst werden kann.

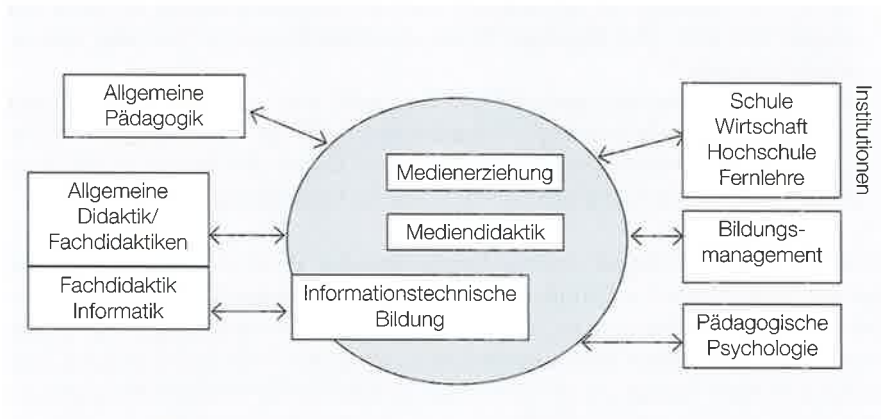


Abbildung 1: Medien als Thema der Pädagogik

Lange Zeit dominierte in der Medienpädagogik die Beschäftigung mit Fragen der Medienerziehung: Wie kann Schülern und Schülerinnen der kritische Umgang mit Medien vermittelt werden? Wie können sie vor schädlichen Einflüssen geschützt werden? Wie kann umfassende Medienkompetenz aufgebaut werden? Im Mittelpunkt medienpädagogischer Forschung stand die Untersuchung der Sozialisation durch Massenmedien (Medienwirkungsforschung). In der medienpädagogischen Arbeit überwog der handlungsorientierte Ansatz der Medienerziehung, in dessen Mittelpunkt der Aufbau von Medienkompetenz steht. Der Einsatz von Medien zu Lehr-Lernzwecken, die wesentliche Frage der Mediendidaktik, wurde von Seiten der Medienpädagogik längere Zeit eher skeptisch bis ablehnend bewertet. Einige Vertreter des computerunterstützten Unterrichts prophezeiten die weitgehende Substituierbarkeit menschlicher Lehrkräfte durch Maschinen, was den Protest der Medienpädagogik hervorrufen musste. Mit der zunehmenden Verfügbarkeit digitaler Medien in der Bildung und neuen Möglichkeiten für deren Einsatz rückt zunehmend die Mediendidaktik in den Mittelpunkt medienpädagogischer Forschung und Lehre. Die frühere Frontstellung zwischen einer medienerzieherischen und einer mediendidaktischen Richtung der Medienpädagogik weicht zunehmend Versuchen einer Verknüpfung von mediendidaktischen und medienerzieherischen Anliegen (Kerres & de Witt, 2002; Kerres, de Witt & Schweer, 2003).

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften dominieren bislang traditionell folgende zwei Themenstellungen:

- eher technisch ausgerichtete Angebote, wie z.B. "Intel – Lehren für die Zukunft", die auf die Nutzung und den Einsatz von Computertechnologien im Unterricht ausgerichtet sind, oder Angebote für z.B. die Ausbildung von Netz- und Systemadministratoren,
- eher medienerzieherisch ausgerichtete Angebote, wie z.B. die bisherige Anlage der Erweiterungsstudiengänge "Medienpädagogik" an Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, bei denen vor allem Fragen der Mediensozialisation durch Massenmedien und Medienerziehung im Vordergrund standen.

Beide Varianten erscheinen aus mediendidaktischer Sicht zu eng angelegt. Neben der Vermittlung von Fertigkeiten im Umgang mit neuen Technologien ist der Einsatz neuer Technologien in konkreten Unterrichtszusammenhängen zu thematisieren. Darüber hinaus sind sowohl Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung über mediengestütztes Lernen als auch bildungs- und medientheoretische Konzepte der Mediensozialisation / Medienbildung zu berücksichtigen. Grundsätzlich würde ein umfassendes, medienpädagogisches Curriculum demnach folgende Gebiete umfassen:

- IT-Kenntnisse und -Fertigkeiten
- Konzepte des Medieneinsatzes in Unterricht und Schule
- Kenntnisse der Lehr-Lernforschung zum mediengestützten Lernen
- Konzepte der Medienbildung und -erziehung sowie Mediensozialisationsforschung

Im engeren Sinne "mediendidaktisch" ausgerichtete Aus- und Weiterbildungsangebote etablieren sich erst seit Kurzem. Die zentrale Fragestellung mediendidaktisch fokussierter Bildungsangebote ist unseres Erachtens die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Medien in Schule und Unterricht. Ein wesentlicher Aspekt ist hierbei die Auswahl und Begründung von Medien im Rahmen der Unterrichtsplanung.

## **2. Medien in der Unterrichtsplanung**

*Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung* erscheint uns als zentraler Gegenstand eines mediendidaktischen Curriculums der Lehrerbildung, d.h. die Frage des didaktisch sinnvollen Einsatzes von Medien im Unterricht. Lehrpersonen sollen reflektieren, was den Nutzen und die Qualität von Medien in Lehr-Lernprozessen ausmacht. Der Einsatz von Medien sollte nicht unbegründet erfolgen, sondern in der Unterrichtsplanung einen eigenständigen Stellenwert erlangen. D.h. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, in der Planung von Unterricht anzugeben, warum sie ein Medium in bestimmter Weise vorsehen.

Dieser Aspekt eines mediendidaktischen Curriculums soll im Folgenden näher erläutert werden. Denn die pädagogische Begründung des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ist keineswegs so offensichtlich, wie es scheinen mag. Interessant ist hierbei die Ausgangsfrage, warum eigentlich (digitale) Medien im Unterricht Einsatz finden sollten. Das oft gehörte Argument, durch den Einsatz von Computern "Medienkompetenz" vermitteln zu wollen, ist zu einer kaum hinterfragten Selbstverständlichkeit geworden, bei der unklar ist, was damit wirklich gemeint sein soll (Eschenauer, 1997; Kübler, 1996).

Ausgehend von dieser Frage können unterschiedliche Begründungsmuster für den Einsatz von Medien im Unterricht vorgestellt werden. Es können im Wesentlichen drei solche Begründungsmuster für den Medieneinsatz identifiziert werden: Aus *medien- oder fachdidaktischer* Sicht erhofft man mit dem Einsatz des Mediums eine Steigerung der Effektivität und/oder der Effizienz des Lernens. Der *informationstechnischen Bildung* geht es um grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit digitaler Technik. In der Tradition der *Medienerziehung* wird die persönlichkeitsbildende Funktion von Medien fokussiert. Diese drei didaktischen Aspekte sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Mit diesen Begründungsmustern sind verschiedene Sichtweisen verknüpft, die unterschiedlich gewichtet werden können und in einem konkreten Unterrichtsvorhaben auch unterschiedlich zu gewichten sind. Das Verständnis dieser Begründungsmuster soll Lehrpersonen helfen, eine begründete Medienentscheidung in der Unterrichtsplanung vornehmen zu können. Im Folgenden werden die drei Aspekte näher erläutert.

### 2.1 Medien als Mittel zur Steigerung der Effektivität/Effizienz

Mit dem Einsatz von Medien können Lehrende das Ziel verfolgen, definierte Lehrinhalte effektiver und effizienter zu vermitteln bzw. zu erlernen: "Medien müssen das Lehren des Lehrers und das Lernen des Schülers effektiver machen" (Muth, 1976, S. 234). Aus dieser Perspektive erfolgt der Medieneinsatz strikt instrumentell, d.h. er ist im Sinne einer Ziel-Mittel-Relation zu werten: Ermöglicht der Medieneinsatz, ein Lernziel einfacher, schneller, besser, günstiger etc. zu erreichen?

Zur Medienwahl hat die Lehrperson das Kosten-Nutzen-Verhältnis möglicher Varianten abzuschätzen. Dabei fließen sowohl auf der Kosten- als auch auf der Nutzen-Seite nicht nur monetäre Größen ein, sondern auch die Abschätzung des (reduzierten?) Lehr-Lernaufwandes, des (höheren?) Lernerfolges, der (geringeren?) Abbruchquoten etc. Die Auseinandersetzung mit Kriterien der Effektivität und Effizienz – gerade aus pädagogischer Sicht – ist eine wesentliche Frage mediendidaktischer Forschung. Untersucht man dabei genauer, ob und wann diese erhofften Effekte einer Effektivitäts- und Effizienzsteigerung eintreten, so stellt man fest,

dass diese in der Praxis nur unter sehr bestimmten Bedingungen – und seltener als erwartet – realisierbar sind (Kerres, 2001).

Diese Zielsetzung ist infrage zu stellen, wenn mit dem Einsatz digitaler (Multi-) Medien als solches bereits eine Steigerung der Effektivität oder Effizienz erhofft oder postuliert wird. So ist die Annahme verbreitet, das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle der menschlichen Wahrnehmung wäre der "einkanaligen" Präsentation (etwa über Augen oder Ohren) überlegen. Die Vermutung, "je mehr, desto besser" ist intuitiv offensichtlich äusserst stimmig und in der öffentlichen Diskussion überraschend präsent, wenn man bedenkt, dass diese so genannte "naive Summationshypothese" (Weidenmann, 1995) gerade aus kognitions- und medienpsychologischer Sicht heftig kritisiert wird. Auch bei Durchsicht entsprechender empirischer Studien wird deutlich, dass digitale Medien den Lernerfolg nur unter bestimmten Bedingungen (überraschend selten) zu steigern verhelfen. Im Gegenteil – gerade die Hoffnung, der Einsatz neuer Medien könnte die Effektivität des Lernens verbessern, führt nicht selten zu der irrigen Annahme, dass Bildung bereits durch die Investition in Hard- und Software profitiere (Kerres, 2000).

## **2.2 Inhaltliche Begründung des Medieneinsatzes**

Der Einsatz von Medien kann nicht nur als Mittel zur Erreichung eines fachlichen Lehrziels erfolgen, sondern auch, um den kompetenten Umgang mit Medien selbst zu vermitteln. Diese Medienkompetenz beinhaltet im Wesentlichen zwei Bereiche: (1) Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Medien (im Sinne einer Grundbildung in Information, Kommunikation und Medien) sowie (2) der kompetente Umgang mit Medientechniken und -produkten (im Sinne einer Persönlichkeitsbildung bzw. Medienerziehung). Wenngleich beide Perspektiven teilweise als Alternativen diskutiert werden, ist deren Integration in der Praxis möglich und sogar anzustreben.

### **2.2.1 Digitale Medien als elementare Kulturtechnik**

Der Umgang mit digitalen Medien wird zu einer selbstverständlichen Technik zur Teilhabe an zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Kommunikation und damit Erschliessung von Kultur. Digitale Medien und Netze werden für eine Reihe von Bereichen des privaten und öffentlichen Lebens zunehmend wichtiger: vom Abruf von Bildungs- und Unterhaltungsangeboten, über den Absatz von Waren und Dienstleistungen aller Art, bis hin zum Austausch persönlicher Nachrichten und manchem mehr. Das Netz wird zu einer globalen Plattform für gesellschaftliche Kommunikation. Dieser Argumentation folgend sollte der Umgang mit digitalen Medien als elementare Kulturtechnik vermittelt werden. Es geht darum, informationelle Interessen zu formulieren und Suchstrategien zu entwickeln, anzuwenden und zu bewerten. Informationen sollen (z. B. im Hinblick auf Qualität) bewertet und integriert werden können (z. B. in einem eigenen Bericht), auch in der Diskussion mit Anderen. Eine wesentliche Rolle spielen dabei z.B. die Themen Datensicherheit

und Datenqualität beim Abruf von Informationen oder beim Einkauf im Internet, wie sie in der "Informationstechnischen Grundbildung" in der Sekundarstufe I aufgegriffen werden. In den USA wird dies unter den Begriffen media literacy und digital literacy (Gilster, 1997) diskutiert, mit denen die kompetente Nutzung digitaler Medien und Informations- und Kommunikationstechniken gemeint ist – sowohl bei der Rezeption als auch bei der eigenen Produktion von Medien. In der Diskussion über Ziele und Inhalte eines solchen Unterrichts wird deutlich, dass dieser nicht bei der Vermittlung elementarer Fertigkeiten in der Gerätebedienung stehen bleiben darf, sondern u.a. die Reflexion über Inhalte und den gesellschaftlichen Umgang mit Information mitverfolgen sollte (Ackermann, 1992).

### **2.2.2 Persönlichkeitsbildung/Medienerziehung**

Aus medienerzieherischer Sicht ist die Diskussion – über elementare Fertigkeiten in der Gerätenutzung und den instrumentellen Umgang mit Medien hinaus – auszuweiten. Es gilt, Medien als Bestandteil von Kommunikation zu betrachten und Menschen zu befähigen, Medientechniken und -produkte für ihre kommunikativen Bedürfnisse nutzbar zu machen. Einer "handlungsorientierten Medienpädagogik" geht es um das Verstehen von Medienprodukten, die Befriedigung und Reflexion medienbezogener Informations- und Unterhaltungsbedürfnisse sowie die Fähigkeit, sich über Medien zu artikulieren (Baacke, 1997; Tulodziecki, 1997).

Die Relevanz einer medienerzieherischen Perspektive in der Schule wird zunehmend anerkannt und "Medienkompetenz" findet sich als Bildungsziel – bereits der Primarstufe – vermehrt in Lehrplänen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu problematisieren, wenn jeder schlichte Computerkurs mit dem Schlagwort "Medienkompetenz" antritt, um eine rhetorische Aufwertung zu erfahren. So hat der Begriff Medienkompetenz trotz hoher Präsenz in der Öffentlichkeit keine präzise Kontur in der Diskussion gewinnen können (Kübler, 1996).

## **3. Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse**

Die verschiedenen pädagogischen Begründungen setzen unterschiedliche Akzente. Sie stehen teilweise in einem Spannungsverhältnis zueinander, sie schliessen sich jedoch nicht gegenseitig aus. Ausgehend von einer Beschäftigung mit diesen Begründungsmustern kann thematisiert werden, wie konkrete Unterrichtsvorhaben je nach vorherrschender Perspektive anhand von Leitfragen und Kriterien eingeordnet und bewertet werden können. Wir sehen dabei drei unterschiedliche Perspektiven für Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung, aus denen sich unterschiedliche Leitfragen und Kriterien ableiten lassen:

(1) Informations-, kommunikations- und medientechnische Grundbildung (ITG-Perspektive). Die Lernenden sollen

- *Wissen* über Funktion und Aufbau digitaler Medien und Netze und
- *Fertigkeiten* im Umgang mit digitalen Medien und Netzen erwerben (u. a. systematisches Suchen, Recherche, Sammlung, Bewertung von Information) sowie
- Inhalte von digitalen Medien und Netzen *bewerten* können.

Diese Grundbildung ist Voraussetzung für die Verfolgung der folgenden Ziele.

(2) Instrumentelle Nutzung digitaler Medien (Medien- und fachdidaktische Perspektive). Das Medium wird eingesetzt, um bestimmte fachliche Lehrinhalte und -ziele effektiver und/oder effizienter zu vermitteln. Schüler und Schülerinnen sollen Medien instrumentell für ihre Lernaktivitäten einsetzen.

(3) Vermittlung umfassender Medienkompetenz (Perspektive der Medienerziehung/Persönlichkeitsbildung). Schüler und Schülerinnen sollen Medien als Plattform nutzen, um eigene und gemeinsame informationelle und kommunikative Bedürfnisse wahrzunehmen. Dazu ist es nötig, (multi-) mediale Produkte verstehen, analysieren und produzieren zu können.

Eine Reihe von *Leitfragen* (siehe Kasten) können Lehrende bei der Unterrichtsplanung an ein konkretes Vorhaben stellen, um zu prüfen, ob zentrale Kriterien aus Sicht der verschiedenen Perspektiven Berücksichtigung finden. Ähnliche Ansätze für den Bereich klassischer Medien liegen u.a. vor von Tulodziecki (1975) und Dichanz (1976).

Besonders hervorzuheben wären Unterrichtskonzepte, in denen alle drei Perspektiven Berücksichtigung finden. Denn in den Perspektiven können die Stufen einer Taxonomie von Lernzielen sensu BLOOM identifiziert werden: Vom Wissen und Verstehen über das Anwenden, die Analyse und Synthese bis zum Beurteilen. Die bislang weitgehend getrennt diskutierten Ansätze der Informatik-Didaktik, Medien-Didaktik und Medienerziehung können bei einer solch integrativen Betrachtung in der Unterrichtsplanung zusammengeführt werden.

Grundsätzlich sollen Lehrende erfahren können, dass Unterrichtsvorhaben nicht durch das Medium motiviert sein sollen, aber neue Medien als eine selbstverständliche Variante einkalkulieren sollen.



### Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse

1. Soll *Wissen* über Funktionen und Aufbau digitaler Medien und Netze und/oder (Probleme der) Inhalte sowie *Fertigkeiten* im Umgang mit diesen vermittelt werden? Wenn ja, welche?
  - Werden möglichst generische Fertigkeiten und grundlegende Abläufe statt spezielle Software-Merkmale vermittelt?
  - Wird ein systematisches Vorgehen statt Versuch-und-Irrtum geübt?
  - Werden die Lernenden angeleitet, das eigene Vorgehen zu verbalisieren und zu bewerten?
  - Wird der Umgang mit Fehlern geübt und reflektiert?
  - Werden die Lernenden angeleitet, die medialen Botschaften zu reflektieren und zu bewerten?
  
2. Steht die Nutzung digitaler Medien und Netze zur Vermittlung fachlicher Inhalte im Vordergrund? Wie werden welche Lehrinhalte und -ziele durch den Einsatz des Mediums unterstützt?
  - Verfügen die Lernenden über die Voraussetzungen im Sinne von (1)? Wie hoch ist der zeitliche Aufwand der Vorarbeiten/der Vorbereitung der Lernenden, bis die eigentlich fachlichen Inhalte thematisiert werden können? (Aufsuchen eines Raumes, Erläuterungen einer Software etc.)
  - Vorgefertigte Medien: Ist das Medium in der Lage, einen abstrakten Sachverhalt zu veranschaulichen?
  - Vorgefertigte Medien: Hilft das Medium bei der Strukturierung komplexer Sachverhalte?
  - Vorgefertigte Medien: Regt das Medium zu eigenen oder kooperativen Aktivitäten an?
  - Kommunikationswerkzeug: Unterstützt das Medium zwischenmenschliche Kommunikation im Sinne eines wechselseitigen Dialogs und persönlichen Austauschs?
  - Kooperationswerkzeug: Wird das Medium genutzt, um gemeinsam mit anderen etwas zu erzeugen oder zu bearbeiten?
  
3. Wird der Aufbau von Medienkompetenz angestrebt? Wenn ja, verfügen die Lernenden über die Voraussetzungen im Sinne von [1]?
  - Werden die Lernenden angeleitet, ihren Umgang mit Medien zu analysieren und zu reflektieren?
  - Werden die Lernenden angeleitet, ihre Informationsbedürfnisse zu artikulieren und entsprechende Strategien anzuwenden?
  - Werden Medienprodukte im Hinblick auf inhaltliche, formale und/oder ästhetische Kriterien analysiert?
  - Werden die gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion, Distribution und Wirkung von Medien thematisiert?
  - Werden die Lernenden angeleitet, eigene Gefühle, Meinungen oder Interessen mithilfe von Multi-Medien zu artikulieren?

Beispiel für die Anwendung der Leitfragen einer mediendidaktischen Analyse in der Lehrerbildung:

*Eine Lehrerin plant, das Thema "Energie sparen" mit Medienunterstützung im Unterricht bearbeiten zu lassen. Sie wählt zum Einstieg einen kurzen Hörspielausschnitt, in dem sich eine Familie über Möglichkeiten des häuslichen Energiesparens unterhält. Nach einer Diskussion wird die Klasse in Gruppen eingeteilt, die zu den verschiedenen Energiearten Materialien zum "Energie sparen" zusammenstellen sollen. Die Materialien sollen zusammengefasst und als Klassenergebnis aufbereitet ins Internet-Angebot der Schule eingestellt werden.*

Die Lehrenden sollen das Beispiel anhand der drei genannten Zielperspektiven diskutieren. Es ergeben sich unterschiedliche Fragen: Aus ITG-Sicht wären etwa die Fertigkeiten zu spezifizieren, die die Lernenden erwerben sollen. Zu prüfen wäre, ob die eingesetzte Software, also z.B. Werkzeuge und Anwendungsprogramme, diese Fertigkeiten tatsächlich "angemessen" vermitteln. Die angestrebten Fertigkeiten sollten demnach möglichst generisch, d.h. von der spezifischen Software unabhängig, sein.

Aus medien- und fachdidaktischer Sicht sollte der Frage nachgegangen werden, ob der Medieneinsatz das fachliche Lehrziel angemessen unterstützt, welche Vorteile der Medieneinsatz für Lehren und Lernen mit sich bringt und ob der notwendige Aufwand angemessen erscheint. Der Aufwand bezieht sich hier weniger auf Kosten, sondern insbesondere auf den zeitlich-organisatorischen Aufwand (insbesondere die technischen und räumlichen Vorbereitungen, die Einführung in die Nutzung der jeweils eingesetzten Software, das Umgehen mit Fehlern usw.).

Aus medienerzieherischer Perspektive schliesslich wäre das Unterrichtskonzept zu prüfen, inwieweit der Umgang mit Medien analytisch und/oder produktiv angemessen durchdrungen wird, d. h. wird im vorliegenden Unterrichtskonzept die Möglichkeit genutzt, einen anderen (bewussten, reflektierten – statt bloss konsumierenden) Umgang mit Medien zu fördern.

Die Lehrpersonen stellen dabei – in der Regel mit Überraschung – fest, dass man gerade aus medien- oder fachdidaktischer Sicht den Einsatz des Internets in dem Beispiel vergleichsweise skeptisch beurteilen wird: Denn es ist gerade der zeitliche und unterrichtsorganisatorische Aufwand, der in diesen Fällen zur Zurückhaltung mahnt. So lässt sich der gewählte methodische Ansatz (Gruppenarbeit) sehr wohl auch mithilfe anderer Medien, etwa mit Postern bzw. Wandzeitungen realisieren, die vergleichsweise wenig Aufwand und minimale Einweisungszeit erfordern. Die Entscheidung, die eine Lehrperson in diesem Fall zu fällen hat, lautet, ob die Dauer der Einarbeitung in die Nutzung des Werkzeuges in angemessenem Verhältnis zu dem fachdidaktischen Nutzen steht: Ermöglicht der Einsatz des Mediums zusätzliche Einsichten, Erfahrungen etc. die den Aufwand rechtfertigen? Die Lehrperson soll erfahren, dass aus mediendidaktischer Sicht sich immer die Frage stellt, ob ein bestimmter Lernprozess mithilfe des jeweils gewählten Mediums effektiver oder effizienter erfolgen kann. Im vorliegenden Beispiel erscheint dies zumindest unsicher.

Aus ITG-Sicht wird das Vorhaben vermutlich positiver gewertet werden können. Hier wäre zu prüfen, ob die Lehrerin angemessen viel Zeit vorgesehen hat für eine systematische Einführung der benötigten Computerwerkzeuge und ob den Lernenden eine methodische Vorgehensweise nahe gebracht bzw. gemeinsam erarbeitet

wurde.

Die medienerzieherische Sicht betont dagegen die Reflexion des Umgangs mit Medienprodukten und der Medienproduktion. Hier soll die Frage gestellt werden, wie die Lehrerin die Schüler anleitet, Informationen zu sammeln und deren Qualität zu prüfen. Darüber hinaus würde besonderer Wert darauf gelegt, die Erfahrungen der Lernenden bei der – gemeinsamen – Informationssammlung, -aufbereitung und Publikation auszuwerten und auf die eigene Person zu beziehen. Die Schüler können wichtige Erfahrungen in der Teamarbeit und -organisation, der Abstimmung ihrer Vorgehensweise mit Anderen und die Verantwortung für ein Projektergebnis erfahren.

Oft wird von Lehrkräften bei der Bewertung eines Unterrichtskonzeptes eine fachdidaktische Sicht bevorzugt. Doch da die Entwicklung von Medienkompetenz als übergreifendes Lehrziel in den meisten Lehrplänen keinem speziellen Unterrichtsfach zugewiesen ist, ist es durchaus wichtig, die medienerzieherische Perspektive in verschiedene thematische Kontexte einzubringen.

In der Lehrerbildung soll vermittelt werden, dass diese drei verschiedenen Perspektiven digitaler Medien im Bildungskontext in ihrer Weise gleichermassen berechtigt erscheinen, sie im Einzelfall in ihrer Relevanz jedoch zu gewichten sind und in einem konkreten Unterrichtsvorhaben – wenn möglich – *zusammenzuführen* sind.

Eine didaktische Planung kann insofern danach untersucht werden, inwieweit ein angestrebtes Ziel erreichbar erscheint bzw. erreicht worden ist. Die Lehrpersonen können bei der Auseinandersetzung mit dieser Frage erfahren, dass eine solche Bewertung auch davon abhängt, welche Perspektive vorrangig gewählt wird.

*Fazit.* Ein Curriculum zur Mediendidaktik in der Lehrerbildung sollte die Möglichkeiten der digitalen Medien im Unterricht aufzeigen. Darüber hinaus ist die didaktische Reflexion der Bedeutung von Medien im Lern- und Lehrprozess anzuregen. Die bloße Verfügbarkeit neuer Medien im Unterricht an sich lässt keine pädagogische Innovation erkennen. Um die pädagogische Relevanz des Medieneinsatzes abzuschätzen, sind die Ziele (etwa mithilfe der o.g. Leitfragen) zu benennen, die mit deren Einsatz verfolgt werden. Es sollte deutlich werden, dass Unterrichtskonzepte nicht durch neue Medien motiviert sein sollten; es ist eine begründete Entscheidung für Medien bei der Unterrichtsplanung vorzunehmen, die anhand didaktischer Kriterien untersucht werden kann.

#### 4. Curriculare Verankerung in der Lehrerbildung

In der Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden oft Veranstaltungen mit rein technischem oder rein pädagogischem Fokus getrennt angeboten. Dies ist etwa der Fall, wenn eine Lehrveranstaltung zu Internet-Werkzeugen durchgeführt wird, in der – weitgehend unabhängig von Fragen des Unterrichtszusammenhangs – Fertigkeiten in der Nutzung von Hard- und Software "als solches" vermittelt werden, und eine andere Lehrveranstaltung z.B. den Medieneinsatz im Fachunterricht thematisiert – mit einem eher abstrakten Bezug zur Technik.

Ein solcher curricularer Aufbau, der zentrale Lehrinhalte in dieser Weise trennt, erscheint aus einer Reihe von Gründen problematisch. So besteht aus lernpsychologischer Sicht die Forderung, Fertigkeiten in der Nutzung von Technik möglichst nahe an dem Anwendungskontext zu üben, da ein Lerntransfer dadurch wesentlich unterstützt wird. Fertigkeiten der Techniknutzung werden im Zusammenhang einer Handlung erworben.

Wir favorisieren *integrierte Curricula* zur Mediendidaktik, wo die Techniknutzung, auch für Anfänger, in dem Zusammenhang thematisiert wird, in dem die Zielgruppe die Technik tatsächlich einsetzen wird, also hier: im Kontext von Unterricht. Die Problematik unterschiedlicher technischer Eingangsvoraussetzungen lässt sich u.E. methodisch etwa durch einen Ansatz kooperativen Lernens lösen, bei dem die Lernenden technische Fertigkeiten anhand bestimmter Lernaufgaben erwerben.

Solche integrierte Curricula sind auch unter Gender-Aspekten positiv zu werten, da "reine" EDV-Schulungen von weiblichen Personen weniger nachgefragt werden. Wird die Teilnahme an einer EDV-Schulung als Basisqualifikation für ein darauf aufbauendes eher pädagogisch ausgerichtetes Seminar definiert, ergibt sich eine Hürde, die mit einer weiteren Reduktion von Teilnehmerinnen einhergehen kann.

Darüber hinaus ist die Frage zu diskutieren, welche Anteile eines mediendidaktischen Curriculums möglichst *allen* Lehrpersonen vermittelt werden sollten und welche Inhalte als Zusatzqualifikation für einzelne Fachkräfte angeboten werden sollten. Die hier skizzierten Fragen zu "Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung" erscheinen grundlegend für alle Lehrpersonen. Darüber hinaus sind Zusatzqualifikationen für Lehrpersonen zu entwickeln, die spezielle Aufgaben im Kontext der IT- und Medien-Infrastruktur der Schule und der schulinternen Weiterbildung übernehmen.

Bei der Untersuchung vorhandener Aus- und Weiterbildungsangebote fällt schliesslich die eher geringe Nutzung neuer Medien auf. Es erscheint paradox, Lehrkräfte alleine in Präsenzseminaren mit den Möglichkeiten der Medien für das Lernen vertraut zu machen bzw. eine intensive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten

neuer Medien ohne Medien anregen zu wollen. Lehrkräfte gehören zu den Zielgruppen, die günstige Voraussetzungen für mediengestütztes Lernen mit sich bringen. Aus diesem Grund bietet es sich an, entsprechende Angebote auch unter Nutzung mediengestützter Varianten zu realisieren.

## Literatur

- Ackermann, H.** (1992). *Informationstechnische Bildung im Spannungsfeld von Politik, Bildungsverwaltung und Pädagogik*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baacke, D.** (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Dichanz, H. & Mohrmann, K.** (1976). *Unterrichtsvorbereitung: Probleme, Beispiele, Vorbereitungshilfen*. Stuttgart: Klett.
- Eschenauer, B.** (1997). Mehr als ein Führerschein fürs Internet. *medien praktisch*, 50–52.
- Gilster, P.** (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Issing, L.J.** (1987). *Medienpädagogik im Informationszeitalter*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kerres, M.** (2000). Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. *Bildung und Erziehung*, 53 (1), 19–39.
- Kerres, M.** (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Kerres, M. & de Witt, C.** (2002). Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. *Online-Zeitschrift Medienpädagogik*(2).
- Kerres, M., de Witt, C. & Schweer, M.** (2003). Die Rolle von Medienpädagog/innen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft. In N. Neuss (Ed.), *Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Aufgaben – Arbeitsfelder*. München: KoPaed.
- Kübler, H.-D.** (1996). Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch* (2), 11–15.
- Muth, J.** (1976). Beurteilungs- und Auswahlkriterien für Unterrichtsmedien. In J. Hüther & J.H. Knoll (Eds.), *Medienpädagogik*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Petko, D., Haab, S. & Reusser, K.** (2003). Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (1), 8–31.
- Tulodziecki, G.** (1975). Analyse und Beurteilung von fremdproduzierten Unterrichtsmedien als Grundlage ihrer Verwendung in Lehr- und Lernprozessen. *Die Deutsche Schule* (4), 276–279.
- Tulodziecki, G.** (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weidenmann, B.** (1995). Ist der Begriff 'Multimedia für die Medienpsychologie ungeeignet? *Medienpsychologie*, 7, 256–261.

## Autoren

**Michael Kerres**, Prof. Dr., kerres@uni-duisburg.de

**Marc Kalz**, M. A., kalz@uni-duisburg.de

Beide: Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Duisburg

## **Die Bedeutung der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen der EDK**

Heinz Rhyu

**Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat einen Aktionsplan mit "PISA 2000"-Folgemassnahmen verabschiedet. Er umfasst konkrete Massnahmen zur Sprachförderung, Schulqualität und flexibleren Einschulung. Hinzu kommen ausserschulische Massnahmen. Die Massnahmen im Bildungsbereich betreffen zum einen die kantonale Ebene und zum andern die gesamtschweizerische Koordinationsebene. Im Aktionsplan spielt die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Rolle, ohne dass von ihr die Behebung aller Defizite erwartet wird, die "PISA 2000" aufgedeckt oder in Erinnerung gerufen hat.**

Nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von "PISA 2000" im Dezember 2001 hat die EDK vor unreflektierter Reformhektik gewarnt und in ihrer entsprechenden Erklärung vom 7. März 2002 fünf vertiefende wissenschaftliche Studien in Aussicht gestellt. Diese Studien wurden im März 2003 abgeschlossen und bildeten eine der Grundlagen für die Erarbeitung des Aktionsplans "PISA 2000"-Folgemassnahmen der EDK. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung und der Aktionsplan selber dargestellt (1.). Anschliessend werden die Massnahmen kurz beschrieben und die Rolle der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer beleuchtet (2.) Schliesslich wird ein kurzer Ausblick auf die Umsetzung der Massnahmen gegeben (3.).

### **1. Entwicklung, Zielsetzung und Aufbau des Aktionsplans**

Die Ergebnisse und Analysen von "PISA 2000", eingeschlossen die nun vorliegenden thematischen Vertiefungsstudien (vgl. Broi et al., 2003; Coradi Vellacott et al., 2003; Larcher Klee & Oelkers, 2003; Meyer et al., 2003; Moser & Berweger, 2003), lassen Bereiche sichtbar werden, in denen Handlungsbedarf besteht. Konkrete Massnahmen ergeben sich daraus aber noch nicht zwingend. Die Transformation von Ergebnissen der Bildungsforschung in konkrete bildungspolitische Massnahmen ist ein notwendiger Prozess. Aus Forschungsergebnissen können unterschiedliche politische Folgerungen gezogen werden. Die bildungspolitischen Massnahmen müssen deshalb zwischen verschiedenen Beteiligten und Betroffenen sowie weiteren Partnern abgestimmt werden und einem gesellschaftlichen und politischen Willen entsprechen, praktisch realisierbar und finanziell tragbar sein. Dabei

ist auch zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse von PISA nur einen beschränkten Teil des schulischen Geschehens sowie der entsprechenden Wirkungen beleuchten (vgl. Nidegger, 2003).

In den Kantonen wurden aufgrund der ersten PISA 2000-Berichte teilweise bereits Massnahmen geplant oder umgesetzt. Bei der Ausarbeitung des Aktionsplans waren diese Aktivitäten so weit wie möglich zu berücksichtigen. Zudem hat PISA 2000 gezeigt, dass die seit Mitte der neunziger Jahre eingeleiteten bildungspolitischen Anstrengungen auf kantonaler und gesamtschweizerischer Ebene in die richtige Richtung weisen. Zu nennen sind etwa die bereits in mehreren Kantonen eingeführten Schulleitungen, die Aktivitäten im Bereich der Einschulung ("Basisstufe / Grundstufe") oder die gezielte Förderung von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen, die in den meisten Kantonen betrieben wird. Auf gesamtschweizerischer Ebene sind insbesondere die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Gründung Pädagogischer Hochschulen und die Entwicklung von interkantonal verbindlichen Standards für die obligatorische Schule (HarmoS) zu nennen, die unabhängig von PISA 2000 in Gang gesetzt worden sind. Auch aufgrund der Ergebnisse aus den thematischen Vertiefungsstudien war es angezeigt, auf den in den letzten Jahren erfolgten Reformen und Entwicklungen sowohl im Volksschulbereich als auch im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzubauen.

Das sehr gute Abschneiden der Schweiz in Mathematik weist darauf hin, dass unser Bildungssystem teilweise gut funktioniert. Beim Aktionsplan war deshalb darauf zu achten – und wird bei der Umsetzung der verschiedenen Massnahmen ebenfalls zu berücksichtigen sein –, dass durch die Massnahmen gut funktionierende Systemteile und das Bildungssystem insgesamt nicht gefährdet werden.

Bei der Erarbeitung des Aktionsplans, die erst nach dem Vorliegen der Vertiefungsstudien Ende März 2003 beginnen konnte, hat die EDK bereits im April 2003 mit Fachleuten aus den Bereichen Sprachforschung, Sprachdidaktik, Unterrichtspraxis, Migrationsfragen sowie mit einem weiteren Personenkreis aus Forschung, Politik, Arbeitswelt und Verwaltung zusammengearbeitet. Einbezogen waren ausserdem die Autorinnen und Autoren der thematischen Vertiefungsstudien. Die Arbeit orientierte sich an einer dreifachen Zielsetzung, die aus den schweizerischen Ergebnissen von "PISA 2000" abgeleitet und auf die sprachlichen Fähigkeiten fokussiert ist:

- Die Steigerung der durchschnittlichen Lesekompetenzen,
- die Reduktion der Unterschiede in der Lesefähigkeit und
- die Reduktion des Anteils der Jugendlichen (20%), die massive Leseschwierigkeiten haben.

Die erwogenen Massnahmen beschränkten sich nicht nur auf Fähigkeiten im Lesen, sondern betreffen Sprachkompetenzen im umfassenderen Sinne. Nach intensiven Diskussionen, Aussprachen, Überarbeitungen und Konsultationen lag schliesslich



ein Aktionsplan vor, den die Plenarversammlung der EDK am 12. Juni 2003 verabschiedete. Der definitive Aktionsplan (vgl. EDK, 2003) ist in fünf Handlungsfelder unterteilt, welche die einzelnen, konkreten Massnahmen enthalten. Vier Handlungsfelder beinhalten schulische, das fünfte ausserschulische Massnahmen:

- Handlungsfeld 1 "Sprachförderung für alle"
- Handlungsfeld 2 "Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen"
- Handlungsfeld 3 "Vorschule und Einschulung"
- Handlungsfeld 4 "Schulführung, Förderung der Schulqualität"

Die vielfältigen Analysen der PISA-Daten zeigten mehrfach, dass mögliche Problemlösungen nicht nur beim schulischen System ansetzen können. Die mangelhafte Förderung der Lesefähigkeit hängt besonders stark mit sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Aspekten zusammen, insbesondere wenn sie mit Migrations- bzw. Integrationsproblemen verbunden sind. Erfolgversprechende Massnahmen sind deshalb auch in Kooperation mit Institutionen und Stellen zu erarbeiten, die nicht direkt im bildungspolitischen Bereich tätig sind. Im Bereich von Massnahmen der frühen Förderung, der ausserschulischen Betreuungsangebote und der Unterstützung von Eltern sind in erster Linie Sozial-, Familien-, Migrationspolitik und die Arbeitswelt gefordert. Das Handlungsfeld 5 "Ausserschulische Betreuungsangebote" betrifft deshalb die ausserschulische Förderung und Unterstützung. Hier können die Ziele nur in Zusammenarbeit mit Partnerinnen und Partnern von gesellschaftlichen Bereichen ausserhalb des Bildungswesens umgesetzt werden.

Insgesamt dürfen die Massnahmen nicht isoliert betrachtet und umgesetzt werden. Damit sie ihre Wirkung entfalten können, müssen sie im jeweiligen Kontext auf bestehende Konzepte aufbauen und laufende Programme ergänzen. In Bezug auf die vorgeschlagenen Massnahmen ist die Situation in den Kantonen unterschiedlich, ebenso wie in den verschiedenen Sprachregionen (vgl. Willms, 2003). Die Kantone werden nun prüfen, welche der vorgeschlagenen Massnahmen in ihrem Kontext noch der Umsetzung bedürfen.

Auf gesamtschweizerischer Ebene enthält das Tätigkeitsprogramm der EDK verschiedene Arbeitsschwerpunkte, die – auch in Anbetracht der PISA-Erkenntnisse und insbesondere der Ergebnisse der Vertiefungsstudien – zentral sind für die Weiterentwicklung des Schulsystems Schweiz:

- Die Vereinheitlichung der Ziele der obligatorischen Schule durch die Entwicklung von gesamtschweizerisch verbindlichen Standards für die obligatorische Schule (Projekt HarmoS);
- den Aufbau eines nationalen Bildungsmonitorings zusammen mit dem Bund;
- die Stärkung des Lehrberufs, insbesondere auch im Rahmen der reformierten

Lehreraus- und -weiterbildung an den neuen Pädagogischen Hochschulen<sup>2</sup>.

Die Vorhaben des EDK-Tätigkeitsprogramms werden aufgrund der PISA-Ergebnisse gezielt durch weitere Massnahmen ergänzt.

## 2. Die Rolle der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Lange Zeit war es nicht unüblich, gesellschaftlich Probleme zu pädagogisieren und der Schule sowie der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu übertragen. Seit vermehrt Schulqualität diskutiert und auch überprüft wird, haben diese reflexartigen "Problemlösemechanismen" deutlich abgenommen. Der Schule und den Lehrpersonen wird nicht mehr reflexartig zugemutet, dass sie fast alle denkbaren gesellschaftlichen Probleme bearbeiten und einer Lösung zuführen. Es ist eine Fokussierung auf schulische Belange festzustellen, die mit einer verstärkten Professionalisierung einhergeht (vgl. auch Oelkers, 2003, S. 182 ff.). Hinzu kommt die Einsicht, die von den Ergebnissen der PISA-Untersuchung gestützt wird, dass die Schule – also auch die Lehrpersonen – die erforderlichen Massnahmen zur Verbesserung der Wirksamkeit unseres Bildungssystems nicht alleine realisieren kann.

PISA 2000 hat erhebliche Defizite bei der Wirkung unserer Schulen im Bereich der Sprachförderung aufgedeckt. Ohne davon auszugehen, dass diese Schwierigkeiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung alleine behoben werden können und sollen, spielt diese im Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen der EDK eine wichtige Rolle. Ein Teil der Massnahmen kann ohne bewusste Mitarbeit der Lehrpersonen nicht realisiert werden<sup>3</sup>.

Diejenigen Länder, die bei PISA 2000 besonders erfolgreich waren, kennen eine akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf hohem Niveau, meist verbunden mit hoher sozialer Anerkennung (vgl. Larcher Klee & Oelkers, 2003; Coradi Vellacot et al., 2003). Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in der Schweiz in der Realisierungs-, teilweise auch in der Konsolidierungsphase. Diese Reformen laufen bereits und sind deshalb nicht in den Aktionsplan aufgenommen worden. Nebst dieser strukturellen Reform, die eingeleitet ist, betreffen einzelne konkrete Massnahmen, denen jeweils klare Ziele übergeordnet sind, die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Es sind dies im Einzelnen:

---

<sup>2</sup> Mit dem Arbeitsschwerpunkt 12 des EDK-Tätigkeitsprogramms "Stärkung Lehrberuf" wird beabsichtigt, den Berufsstand der Lehrenden zu stärken: Nebst der institutionellen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde eine Task Force gebildet, die ein Leitbild Lehrberuf entwickelt hat, das zur Zeit in Diskussion ist, und die sich um die Entwicklung einer Strategie zur Rekrutierung von geeigneten Lehrpersonen kümmert (vgl. EDK, 2003a, 2003b).

<sup>3</sup> Dies gilt auch dann, wenn aus didaktischer Sicht berechtigte Kritik an PISA formuliert wird (vgl. Bain, 2003).

### **2.1 Handlungsfeld 1: Sprachförderung für alle**

Im Handlungsfeld 1 geht es darum, die im Durchschnitt mittelmässigen Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler generell zu verbessern, wobei die Sprachförderung insgesamt anvisiert wird. Sprachförderung soll im Unterricht didaktisch-methodisch differenziert, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechend, erfolgen. Die Sprachkompetenz ist nicht nur in den Anfängen des Lese- und Schreiberwerbs zu fördern, sondern auch in den weiterführenden Klassen der Primar- und Sekundarstufen und auch danach. Sprachförderung hört nicht bei der Klassenzimmertüre auf. Sie ist nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, sondern der ganzen Schule. Folgende Massnahmen im Handlungsfeld 1 betreffen die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer:

#### **Zielsetzung**

Die Sprache wird in allen Unterrichtsfächern bewusst gefördert.

#### *Kantonale Ebene*

Die Sprachförderung wird in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung prioritär behandelt und insbesondere auch in den Fachdidaktiken der Nicht-Sprachfächer integriert.

Fachlehrkräfte werden auf ihre Mitverantwortung bei der Sprachförderung aufmerksam gemacht.

#### *Dritte*

Die Lehrerinnen- und Lehrerverbände sowie die Fachschaften unterstützen die allgemeine Sprachförderung.

### **2.2 Handlungsfeld 2: Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen**

Bezogen auf die Lehrpersonen geht es im Handlungsfeld 2 darum, das frühzeitige Erkennen von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen sicherzustellen. Die Diagnosefähigkeit der Lehrpersonen ist ausdrücklich zu fördern, und in der Anwendung adäquater Massnahmen sind diese zu unterstützen. Die entsprechenden Unterstützungen sollen und können in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der Weiterbildung und in der Beratung erfolgen.

Bei den Lehrpersonen ist der Umgang mit Heterogenität (unterschiedliche Lernvoraussetzungen, soziale Herkunft, Geschlechterdifferenzen) zu fördern. Die interkulturelle Kompetenz der Lehrpersonen ist durch die gezielte Förderung in der Aus- und Weiterbildung zu verbessern.

Folgende Massnahmen im Handlungsfeld 2 betreffen die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer<sup>4</sup>:

**Zielsetzung**

Besondere Förderbedürfnisse werden frühzeitig erkannt.

*Kantonale Ebene*

Die Diagnosefähigkeit und heilpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen wird gefördert und mit pädagogischen Instrumenten unterstützt.

Die Lehrpersonen werden mit speziellen Aus- und Weiterbildungsmassnahmen und mit Beratungsangeboten unterstützt.

Die PHs fördern in ihrer Ausbildung die Diagnosefähigkeit der Lehrpersonen und bieten entsprechende Weiterbildung an.

*EDK*

Die EDK gibt eine Studie in Auftrag, welche die nötigen Analyseinstrumente sammelt und bewertet.

**Zielsetzung**

Die Beherrschung der Unterrichtssprache bei Fremdsprachigen wird durch gezielte Sprachförderung unterstützt.

*Kantonale Ebene*

Spezifischer Sprachförderunterricht wird auf allen Stufen (inkl. Sek. II) angeboten. Lehrmittel für den Zweitspracherwerb der lokalen Unterrichtssprache werden (weiter-) entwickelt.

In der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen wird neben Erstsprachdidaktik auch die Zweitsprachendidaktik für die lokale Unterrichtssprache gelehrt.

**Zielsetzung**

Die Lehrpersonen werden auf den Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität vorbereitet.

---

<sup>4</sup> Abgesehen von diesen bildungspolitischen Massnahmen, welche die EDK beschlossen hat, liegen Empfehlungen der PISA Steering-Group vor, die im zusammenfassenden Bericht zu PISA 2000 formuliert sind. Eine dieser Empfehlungen betrifft explizit die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer: "Ausbau der Lehrerbildung und der Bildungsforschung: Spitzenländer der PISA-Studie weisen längere Ausbildungszeiten für die Volksschullehrerbildung auf. Sie wenden vergleichsweise mehr Ausbildungszeit für das Erkennen und den Umgang mit leistungsschwächeren oder verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern auf. Die Lehreraus- und -weiterbildung bestimmt in hohem Masse die Schul- und Unterrichtsqualität und den Umfang von Burnouts bei Lehrpersonen, welche in der Schweiz relativ hoch sind. Der Vergleich der Wirksamkeit von Lehrerbildungsmodellen und deren allfällige Konsequenzen für die Schweizer Lehrerbildung bedürfen noch der Vertiefung. Mit dieser Frage hat sich eine ausgebaut Bildungsforschung schwergewichtig auseinandersetzen" (Buschor et al., 2003, S. 32).

#### *Kantonale Ebene*

In der Grundausbildung der Lehrpersonen werden verbindliche Studieneinheiten zu Interkulturalität und sozialer Heterogenität angeboten. In der Weiterbildung sind entsprechende Angebote vorgesehen.

#### *EDK*

(Massnahmen bereits vor PISA 2000 eingeleitet: EDK-Dossier 60: Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

Für die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird es nun darum gehen zu prüfen, welche der hier genannten Massnahmen noch der Realisierung bedürfen und welche weiteren Ausbildungselemente sie zusätzlich einbauen wollen, um die Förderung der Sprachfähigkeit zu verbessern.

### **3. Umsetzung der Massnahmen und Ausblick**

Damit die Massnahmen des Aktionsplans realisiert werden können, sind Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen notwendig: Die koordinierte Umsetzung und spätere Evaluation wird vom Generalsekretariat der EDK in Zusammenarbeit mit den Sprachregionen (D-EDK und CIIP) geplant. Dabei gilt: Die Koordination der Umsetzung der Massnahmen durch die Kantone wird von den Regionen verantwortet. Die EDK setzt die ihr zugeordneten Massnahmen auf gesamtschweizerischer Ebene um und koordiniert die Arbeiten mit den Bundesämtern, den Partnern aus anderen Politikbereichen sowie der Arbeitswelt.

Der Zeithorizont, bis die Massnahmen ihre Wirkungen entfalten können, ist massnahmenspezifisch. Einerseits kann die konsequente Anwendung der Standardsprache innert weniger Jahre Wirkung zeigen, andererseits wird die Wirkung einer flexiblen und vorgezogenen Einschulung erst nach etlichen Jahren feststellbar sein, zumindest soweit der PISA-Massstab angewendet wird, der die Leistungen der Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit misst. Eine zweite Messung (PISA, 2003) ist erfolgt; erste Resultate werden auf Ende 2004 erwartet. Ein dritter PISA-Zyklus ist für 2006 in Planung.

#### **Literatur**

**Bain, D.** (2003). Pisa et la lecture: un point de vue de didacticien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1), 59–78.

**Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A. & Wirthner, M.** (2003). *Les compétences en littérature – Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Ed. OFS/CDIP. Neuchâtel: édition Monitoring de l'éducation en Suisse.

**Buschor, E., Gilomen, H. & McCluskey, H.** (2003). *PISA 2000 – Synthese und Empfehlungen der Steering Group*. Neuchâtel: BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz.

- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, S.** (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz.
- EDK** (2003). Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen. Bern. ([www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/mainAktivit\\_d.html](http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/mainAktivit_d.html))
- EDK** (2003a). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force "Lehrberufsstand" der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. B. Bucher, M. Nicolet. Bern: EDK.
- EDK** (2003b). *Strategie für die Rekrutierung von Lehrpersonen. Projekt im Auftrag der Task Force "Lehrberufsstand" der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. K. Müller Kucera, R. Bortolotti, N. Bottani in Zusammenarbeit mit M. Bürgisser. Bern: EDK.
- BFS/EDK** (Hrsg.). (2000). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Serie Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: BFS.
- Larcher Klee, S. & Oelkers, J.** (2003). *Die besten Ausbildungssysteme – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Reihe Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: BFS.
- OECD** (Hrsg.). (2002). *Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- Meyer, T., Stalder, B. & Matter, M.** (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000* (Hrsg. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz). Neuchâtel: BFS.
- Moser, U.** (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000* (Hrsg. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz). Neuchâtel: BFS.
- Moser, U. & Berweger, S.** (2003). *Lehrplan und Leistungen – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000* (Hrsg. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz). Neuchâtel: BFS.
- Nidegger, Ch.** (2003). Apports et limites d'une enquête internationale: le cas de PISA en Suisse romand. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (1), 11–22.
- Nidegger, Ch.** (coordination) (2002). *Compétences des jeunes romands – Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel: IRDP.
- Oelkers, J.** (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.
- Ramseier, E. et al.** (2002). *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonalen Bericht der Erhebung PISA 2000* (Hrsg. BFS/EDK, Reihe Bildungsmonitoring Schweiz). Neuchâtel: BFS.
- Willms, J. D.** (2003). *PISA 2000: Socioeconomic Status and Reading Performance of French- and Italian-speaking Swiss Students*. Neuchâtel: IRDP, SRED.

## Autor

**Heinz Rhyn**, Dr. phil., Leiter Koordinationsbereich Qualitätsentwicklung, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern, [rhyn@edk.unibe.ch](mailto:rhyn@edk.unibe.ch).

## Kurzberichte aus der Bildungsforschung<sup>1</sup>

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.

### Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung. Didaktische Hintergründe und Lehrverständnis im mathematischen Anfangsunterricht

Die Dissertation von Kurt Hess skizziert Grundzüge eines konstruktivistisch orientierten Mathematik-Unterrichts und leitet daraus drei Fragen ab: (1) Inwiefern stimmt das Lehr-/Lernverständnis von Unterstufenlehrerinnen mit den Anliegen moderner Fachdidaktiken überein? (2) Wie spiegeln sich didaktische Überzeugungen im Anfangsunterricht? (3) Wie wirken sich verschiedene Unterrichtskulturen auf die Leistungsentwicklung der Schüler aus? Die erste Frage ordnet die didaktischen Einstellungen der Lehrpersonen zwischen einer konstruktivistischen und einer behavioristischen Orientierung ein. Zur Beantwortung der zweiten Frage wird den Quantitäten und Qualitäten der Lerndialoge zwischen Lehrpersonen und Schülern und Schülerinnen besondere Aufmerksamkeit geschenkt: Was tut die Lehrerin, wenn sie die Schüler beim individuellen Lernen unterstützt, begleitet oder ihnen hilft? Geht sie auf die Lern- und Denkwege der einzelnen Schüler ein oder reisst sie sie aus ihrem Konzept und belehrt mit "besseren" Vorschlägen? Diese Fragen wurden auf der Basis von im Rahmen der TIMSS-Videostudie entstandenem Material (cf. 99:026) untersucht. Der dritte Fragekomplex betrifft den Einfluss unterschiedlicher Lehrmittel, didaktischer Einstellungen und gelebter Unterrichtskulturen auf die Kompetenzerweiterung der Schüler, insbesondere der schwächeren Rechner. Hauptergebnisse: Die Unterstufen-Lehrpersonen sind äusserst konstruktivistisch eingestellt. Die Einstellungskonzepte verhalten sich gegenüber Interventionen stabil. Die belehrende Lernbegleitung überwiegt gegenüber der konstruktivistischen. Die Lehrerinnen unterstützen schwächere und stärkere Rechnerinnen gleich lang, belehren aber eher schwächere als stärkere. Die Einstellungskonzepte spiegeln sich also nur schwach in der Qualität der Lernbegleitung. Die Ergebnisse zur mathematischen Kompetenzerweiterung stellen neue Fragen bezüglich Absichten und Angeboten von schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen in integrativen Schulmodellen. Die theoretischen Hintergründe eines konstruktivistischen Rechenunterrichts wie auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden vor allem im Hinblick zum einen auf die Lehrergrund- und -weiterbildung und zum andern auf heilpädagogische Konsequenzen reflektiert.

---

<sup>1</sup> Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, [www.skbf-csre.ch](http://www.skbf-csre.ch)

### **Kontakt**

Kurt Hess, Dr., Pädagogische Hochschule Zug, 6300 Zug, Tel. 041 727 12 44, kurt.hess@phz.ch

### **Publikation**

Hess, K. (2003). *Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung. Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht*. Bern: h.e.p., 280 S. (ISBN 3-03905-023-0).

### **Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden im ersten Semester an der Universität Basel**

Zu Beginn des Wintersemesters 1999/2000 sind an der Universität Basel die Fremdsprachenkenntnisse der Studienanfängerinnen und -anfänger erhoben worden, wobei ein Selbstevaluationsbogen zur Anwendung gelangte, der auf der Grundlage des europäischen Sprachenportfolio-Projekts erarbeitet worden ist. Dieses Selbstbeurteilungsinstrument hat sich schon bei verschiedenen Anwendungen als recht aussagekräftig erwiesen. Die Ergebnisse belegen eine grosse Vielfalt in den Repertoires der Studierenden. Was die sprachlichen Anforderungen eines Studiums in Basel betrifft, so können die Deutschkenntnisse als sehr gut und die Englischkenntnisse als ausreichend bezeichnet werden, während die Französischkenntnisse im Durchschnitt als knapp ungenügend anzusehen sind. Eine etwas detailliertere Analyse deckt zudem beträchtliche Unterschiede zwischen den Fakultäten auf. Den Anforderungen des Berufslebens würden jedoch weder die englischen noch die französischen Sprachkenntnisse genügen. Dies vor allem weil dem Fremdsprachunterricht in den meisten akademischen Studiengängen ein sehr geringer Stellenwert beigemessen wird, es sei denn, eine Fremdsprache oder Produkte in dieser Sprache bildeten selbst wesentliche Inhalte des Studiums. Im Bestreben, die zukünftigen Akademikerinnen und Akademiker auf die Herausforderungen eines Berufslebens in unserer Zeit vorzubereiten, oder auch nur um die studentische Mobilität etwa für internationale Austauschprogramme zu fördern, sind unterdessen gewisse Anpassungen an den Curricula vorgenommen worden. Darüber hinaus hat die Universität Basel ein Sprachenlernzentrum für alle Studierenden geschaffen, welches im Wintersemester 2002/03 den Betrieb aufgenommen hat. Eine weitere Spur, die in diesem Zusammenhang verfolgt wird, betrifft eine bessere Koordination zwischen den Lehrzielen der gymnasialen Schulen und den Anforderungen, welche verschiedene Studiengänge an der Hochschule auf der Ebene der Fremdsprachenkenntnisse stellen.

### **Kontakt**

Georges Lüdi, Prof. Dr.; Martina Beranek, lic. phil. (georges.luedi@unibas.ch; martina.beranek@unibas.ch)

### **Publikation**

Lüdi, G. & Beranek, M. (2002). *Wie mehrsprachig sind die Studierenden der Universität Basel? Babilonia* (3), 41–49.



## Innovative Lernkultur an pädagogischen Hochschulen

### Studienaufenthalt in Rotterdam vom 13.-18. September 2003 als dritte der vier Weiterbildungsveranstaltungen der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

(Red.) Die Organisatorin und Leiterin der Studienreise der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen, Regina Meister (PHZH, Bereichsleitung Seminare und Tagungen) erkennt in der niederländischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen konzeptuellen Paradigmawechsel. Als merkmalshaft nennt sie insbesondere das selbstständige Lernen der Studierenden und das Lernen mit Partnern, die Individualisierung der Ausbildung, ihre Ergebnisorientiertheit und die gezielte instrumentelle Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien. Anlass und Ziel der SGL-Studienreise war es, Einblicke in das innovative Ausbildungskonzept und dessen Umsetzung zu gewinnen. Regina Meister umschreibt es so: "Holland geht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ... neue Wege. Im Zentrum steht das selbstverantwortliche Lernen der Studierenden ... (Sie) sind nicht mehr als ca. 12 Stunden pro Woche an der Fachhochschule (vierjähriger Studiengang an der Faculteit Educatie der INHOLLAND Hogeschool, u.a. in Rotterdam), sondern verbringen den Grossteil ihrer Ausbildungszeit in der Praxis. Als wichtigstes Mittel wird das webbasierte Portfolio eingesetzt. Dieses ist durch klare Vorgaben strukturiert und erlaubt es den Studierenden ... (effizient) an inhaltlichen und praxisrelevanten Fragen zu arbeiten ... Im Rahmen integrierter Assessments (liefern sie) Beweise, dass sie sich während ihrer Ausbildungszeit ausreichend für die Berufsaufgaben qualifiziert haben."

Beat Buri (Fachhochschule Aargau Pädagogik) konkretisiert als Teilnehmer an der Studienreise seine Eindrücke und Einsichten in seinem Lernbericht.

### "Kas uit Holland" und Terra inkognita. Ein Lernbericht

Von Zeit zu Zeit können wir uns am hiesigen Fernsehen einen Werbespot für Schweizerkäse anschauen. Zwei Hutzelbäuerchen sitzen schmauchend und sonnenvergerbt vor ihrem Alphüttchen und verfolgen missmutig, wie sich vom Tal her ein Lieferwagen mit der Aufschrift "Kas uit Holland" den Hang hinaufquält. Als die Schweizer Kühe das Gefährt entdecken, stürzen sie sich spanischen EU-Torros gleich, waghalsig bergab, umstellen drohend den Laster und hindern ihn an der Weiterfahrt. Die Bäuerchen freut's! Merkt euch: Esst Schweizer Käse!

Szenenwechsel: In einem Schulzimmer einer "Black School" in einem Rotterdamer Aussenbezirk hängt an der Türe ein kleines Plakat mit der Aufschrift: "Was weiss ich von Europa (EU)?" Zu sehen ist eine bunt eingefärbte Karte mit Kindern (comichaft dargestellt) aus diversen Ländern, die sich kurz vorstellen. So steht beispielsweise: "Ich bin Udo aus Deutschland und fahre gerne Skateboard." Oder: "Ich bin José aus Spanien und esse am liebsten Kuchen!" In der Mitte – man staune – ist

ein kleines weiss ausgespartes Flecklein Land. Hier sind keine Kinder zu sehen. Es ist die Schweiz: Terra inkognita.

#### **ausser man tut es...**

Eigentlich ist man sich heute in der Fachdiskussion weitgehend einig, wie gute Lehrerinnen- und Lehrerbildung aussehen soll: Es gibt jedoch verschiedene Formen, dies zu begreifen. Man debattiert über Ziele und Wege, referiert über "Innovation" und "Fehlerkultur" oder man tut es. Letzteres durften wir uns nun im Rahmen einer von der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) organisierten Studienreise zur Themenreihe "Innovative Lernkulturen" in vielfältiger Hinsicht vor Ort in der INHOLLAND *Hogeschool von Rotterdam* und bei Schulbesuchen der 4- bis 12-Jährigen in der näheren Umgebung ansehen.

#### **Learn as you work – work as you learn!**

Im Zentrum der Ausbildungsphilosophie der Lehrerinnen- und Lehrertrainings der INHOLLAND steht die Optik der Studierenden, ihre Selbstständigkeit im Erwerb der Berufskompetenzen und deren Ausbildungszufriedenheit. Diese Ausrichtung schlägt sich bereits in der Formulierung der vier Jahresthemen nieder: 1. "the challenge of the profession", 2. "the classroom is the world", 3. "facets of educational quality", 4. "people make school".

Der Ausbildungsgang versteht sich im weitesten Sinne als Spiralcurriculum, bei dem die Jahresthemen sich um zentrale Kompetenzen des beruflichen Handwerks von Lehrpersonen organisieren. Auf jeder Stufe erfahren die Studierenden somit in enger Aufarbeitung ihrer Felderfahrungen erweiterte Fragestellungen wie beispielsweise derjenigen kultureller und ethnischer Heterogenität. Das Ziel der neuen Ausbildungskonzeption war und ist es, Wissensproduktion "on the task" zu ermöglichen. Die Lernaktivitäten der Studierenden führen im vierten Studienjahr im Rahmen eines 'masterpiece' zur Entwicklung eines "*eigenen professionellen Profils*" (developing a personal professional profile).

Der Hauptfokus – und dies ist vielleicht eine der Haupterkenntnisse der Reise – liegt darin, dass es nicht an der Institution ist, Vorgaben zu machen, welche prüfen, ob jemand "das Zeug" für den Lehrberuf hat (was ohnehin ja nicht valide geleistet werden kann, wie die Vergangenheit uns zeigt), sondern die Studierenden müssen ihren Ausbildnern im Rahmen integrierter Assessments mit ihrem "webbased Portfolio" Beweise (evidences) liefern, dass sie sich während ihrer Ausbildungszeit ausreichend für die Berufsaufgaben qualifiziert haben.

#### **ICT: Intranet, Laptop und digitales Portfolio**

Die Instrumente, mit denen die Ausbildungsziele angestrebt werden, sind *das persönliche Laptop*, ein *digitales Portfolio*, das während der gesamten Ausbildungszeit erstellt wird und später auch als Bewerbungsreferenz Verwendung finden kann, und

das *Intranet* der INHOLLAND, auf dem die Lernprogramme bearbeitet werden. Die Studierenden sind nicht mehr als ca. 12 Stunden pro Woche an der INHOLLAND. In einer regulären Ausbildungswoche finden Vorlesungen für max. 60 Personen statt. Unterrichtsfertigkeiten werden in Gruppen von höchstens 24 Studierenden geübt und Arbeitsaufträge gehen an drei bis vier Studierende. In Lern tandems sind die Studierenden an den Volksschulen. Tutorengruppen von max. 15 Personen begleiten und beraten die Studierenden bei ihren Lernaktivitäten. Man erhält somit nicht den Eindruck, dass die elektronischen Medien hier als "l'art pour l'art" oder "verdecktes Sparprogramm" eingesetzt werden, sondern als effizientes Mittel, um möglichst nahe an den beruflichen Aufgabenstellungen bleiben zu können. Das Portfolio ist beispielsweise durch klare Vorgaben strukturiert (Masken, Schemen etc.) und erlaubt es den Studierenden, maximal an inhaltlichen Fragen zu bleiben. Beeindruckend sind dabei die vielen videobasierten Trainingsmöglichkeiten, die sehr detaillierte aber zentrale Schlüsselstellen des Unterrichtshandelns illustrieren können. Ebenso laden Studierende eigene Aufzeichnungen oder Übungen auf das *Intranet* und machen sie so Dritten zugänglich und reflektierbar.

### Fazit: Esst nicht nur Schweizer Käse!

Der schnellste Weg in der Nahrungskette von der Bildungspolitik über die Dozierenden zu den Studierenden und ihren Schülern und Schülerinnen ist zum Glück am Ende immer noch die couragierte Einzelperson. So kann Vieles der holländischen Ausbildung auch ohne *Intranet* und digitalem Portfolio *analog* umgesetzt werden. Wir tun uns in der Schweiz nicht leicht damit, eine Ausbildung *für* die Studierenden zu bauen. Ein bisschen mehr gemeinsame "Kundenorientierung" im Hinblick auf die Sache würde uns gut anstehen. Unsere Lehrerbildungen scheinen immer noch mehrheitlich "Jagdpründe" der Dozierenden und Professoren zu sein (die notabene zur Zeit wie Pilze aus dem Fachhochschulboden spriessen). In dieser Hinsicht können wir etwas von den Holländern lernen! Nicht zuletzt im Überwinden von Grenzen, und seien dies nur Kantons Grenzen.

*Weitere Informationen:* [www.efa.nl/publicaties/english.html](http://www.efa.nl/publicaties/english.html). [www.ict-e.com](http://www.ict-e.com)

*Teilnehmende der Studienreise waren:* Anliker Ursina, Meister Regina (Leitung und Organisation), Ohlsen Ingrid, Prochinig Therese, Stäuble Erika, Stäuble Reist Patricia, Röllin Bautz Margrit (alle PHZH). Benz Andy, Birri Christian, Pädagogische Hochschule Rorschach. Bollier Claude, Institut Unterstrass Zürich. Derungs Heidi, WBZ Chur. Kiellström Medici Franziska, SAL Schule für Angewandte Linguistik Zürich. Leimgruber Gerda, Vettiger Heinz, Röthlisberger Max, Fachhochschule Aargau Pädagogik. Looser Eduard, Pädagogische Hochschule Schaffhausen. Putz-Späth Christine, Pädagogische Hochschule Liestal. Sonderegger Jürg, Pädagogische Hochschule Rorschach. Stambach Ruedi, Intensivweiterbildung EDK-Ost, Rorschach. Straumann Martin, PH Solothurn.

### Autor

Beat Buri, Fachhochschule Aargau Pädagogik, Aarau

**Fuchs, M. (2002). Hans Aebli – zwischen Psychologie und Pädagogik. Aarau: Bildung Sauerländer, 287 Seiten, CHF 49.–**

Im engsten Kreis der "LEMONauten", zu welchem die beiden Protestanten Hans Aebli und Fritz Müller sowie die Katholiken Lothar Kaiser und der Schreibende sowie der Christkatholik Carlo Jenzer gehörten, wurde während der häufig in kirchlichen Bildungshäusern abgehaltenen Kommissionsklausuren nicht selten über kulturanthropologische Besonderheiten der Konfessionen diskutiert. Zu den von ihm geschätzten Traditionen des Katholizismus zählten für Hans Aebli die "Exerzitien". Von aussen bot denn auch das "Aebli-Studium" in Bern den Eindruck, es sei als Exerzitium angelegt. Diese Assoziationen stellten sich spontan wieder bei der Lektüre des Buchs von Michael Fuchs ein. Der Exerzitienmeister Aebli (im Buch zwar nie so bezeichnet, aber unter anderen Titeln – etwa als "Scholastiker" – so charakterisiert) kommt zwar in diesen Zügen relativ ungnädig weg; aber was Michael Fuchs selbst mit diesem Buch der Leserschaft zumutet, habe zumindest ich als lupenreine Exerzitien erlebt: anstrengend, diszipliniert, in die Tiefe gehend, werteorientiert und ein Selbsterfahrungs-Trip. Womit sich die Frage stellt, wozu das Ganze veranstaltet wurde und wer sich diesem Exerzitium von fast dreihundert Seiten akribischer Dokumentation eines Lebenswerks stellen soll. Da legt einer eine erste "Aebli-Biografie" vor und zwar unter dem ausgewählten Aspekt der weltanschaulichen Verwurzelung und Missio des Pädagogen Aebli, der er – so die These des Autors – vor allem und auch in seinen psychologischen bzw. didaktischen Schriften immer gewesen sei, und worin er sich – im Gegensatz zu den psychologischen Arbeiten – seit 1956 auch kaum wesentlich verändert bzw. entwickelt hätte.

Zu Beginn der Lektüre kann der Eindruck aufkommen, dass sich da einer von einer Art Übervater losstrampelt. Zumindest legt der Autor selbst in der Eingangsreminiszenz über das PADUA-Schema diese Spur. Starke und bisweilen apologetische Lehr-Väter provozieren das natürlich selbst. Entweder man wendet sich früh von ihnen ab, oder man bleibt im Bannkreis. "Aeblianer" hiess dann bekanntlich das Ergebnis. Und wer so seine Prägung erhalten hatte, dem (fast ausnahmslos Männer!) bleibt dann noch die Alternative zwischen dem lebenslangen Schülerdasein oder aber dem Losstrampeln. Aebli selbst verfuhr so mit dem Meister Piaget – was diesem und seinen treueren Schülern und Schülerinnen nicht gefallen hat.

Ich kann mir allerdings vorstellen, dass es dem abgeklärten und Humor zugänglichen Meister Aebli im Himmel besser gefällt, was sein Ex-Schüler Michael Fuchs nun vorgelegt hat, auch wenn er bei der einen oder anderen Passage den Zeigefinger heben dürfte. Denn in der Grundanlage zeugt das Buch von grossem Respekt. Wenn einer sich vor allem losstrampeln wollte, würde ein süffisant-brillant geschriebener Essay genügen. Dafür fehlte Michael Fuchs allerdings der Anlass. Er hat Aebli gegen Ende von dessen Wirken persönlich nur noch kurz gekannt, legt seine Analyse denn auch konsequent als "Werkanalyse" an. Die akribische Recherchierarbeit, die

sich Michael Fuchs gemacht hat, ist zunächst eine Hommage an einen grossen, hochmoralischen und deshalb hochengagierten Denker und Lehrer. Der Weltverbesserer-Pädagoge Aebli wird vielleicht da und dort ungerecht bewertet, aber an keiner Stelle lächerlich gemacht. Die Deutung des erzieherischen Eifers von Aebli aus dessen Biografie, aus prägenden Milieufaktoren (ländlich-bürgerlich), personalen Begegnungen (Guyer, Piaget etc.) und aus zeitgeschichtlichen Ereignissen (z.B. Aktivdienst, 68er-Wirren in Konstanz) dient nicht einem Schuld- oder Entschuldigungs-Nachweis, sondern der Erklärung einer Besonderheit im Wirken des Wissenschaftlers Aebli, welche gleichzeitig seine Qualitäten und seine Begrenzungen mit verursachten. Die Kernaussage des Buchs von Michael Fuchs ist rasch zusammengefasst:

- Aebli galt zwar hauptsächlich als Didaktiker, als Lern- und Denkpsychologe, aber im Grunde seiner Seele war er vor allem ein wertorientierter Pädagoge und Vollblutlehrer.
- In seiner wertkonservativen Lehrerattitüde war er die vielen Jahre seines Wirkens über von – angesichts des gesellschaftlichen Wandels – erstaunlicher Konstanz und Beharrlichkeit.
- Diese Festlegung hatte unter anderem zur positiven Folge, dass Aebli sehr praxisorientiert gearbeitet hat und überhaupt auf die ungewöhnliche Idee kam, Lehrerbildner und -bildnerinnen auszubilden, andererseits aber auch dass Aebli gewisse Perspektiven systematisch ausklammerte oder, in einzelnen Fällen, "kurzabfertigte".

Für Menschen, die einen persönlichen Bezug zu Aebli hatten oder sich gar als "Aeblianer" verstehen, bräuchte es diese Recherche für diese paar Kernbefunde nicht. Immerhin ist das Buch auch für Insider lesenswert, nicht nur wegen des erstmals vorgelegten detaillierten Werkverzeichnisses. Unabhängig vom Bezug, den man zu Aebli hatte und noch hat, ist dieses Buch aber eine grosse Empfehlung wert: Zunächst und vor allem lohnt sich die Lektüre als persönliche Standortbestimmung. Fuchs selbst bezeichnet seine Arbeit als "ein Stück didaktische Selbstanalyse" (Seite 8). Der Entwicklung des Pädagogen und Didaktikers Aebli entlang malt Fuchs eine reiche Landkarte der geistigen, der pädagogisch-normativen, der lern- und entwicklungspsychologischen sowie der didaktischen Ansätze des zwanzigsten Jahrhunderts. Zwar könnten dafür auch die Landkarten Hilbert Meyers (in seinen zwei Unterrichts-Methoden-Büchern) dienen; aber während man bei Meyer gewissermassen distanziert aus dem Hochsitz auf die Landschaften hinunterblickt, wandert man hier mit Fuchs und Aebli durch Schlüsselkontroversen hindurch. Das packt und verwirft einen in jedem Moment auf sich selbst. Man wünschte sich Lehrerinnen und Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Fächer, welche das, was sie lehren, einem solchen Exerzitium unterzogen haben.

Zweitens ist das Buch als eindruckliche wissenschaftstheoretische Fallstudie lesenswert. Lehrerinnen und Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Fächer, na-

mentlich der Didaktik, erfüllen ihren Auftrag im ständigen Dilemma "als Praxistheoretiker und Theoriepraktiker" (Seite 252). Wir begleiten da Aebli bei zahlreichen Besuchen in den vielen Fallen, welche das Wissenschaftlichkeitsgebot (manchmal auch die Sehnsucht nach der umfassenden Theorie) und das Gebot der Vermittlung praktischer Handlungsregeln und Werkzeuge an die Studierenden bereithalten. Michael Fuchs steht bei diesen Besuchen als Kommentator beiseite, manchmal zurückhaltend-verständnisvoll, manchmal auch mehr oder weniger bissig. Er gibt jedoch am Ende – in seinem Plädoyer für das Einwilligen in die Komplexität der Dinge und für die Mehrperspektivigkeit des theoretischen Bezugsrepertoires – auch einen ermutigenden Ausblick.

Schliesslich lohnt die Lektüre als Modell für einen dynamischen, reflexiven Umgang mit der eigenen Biografie als Lehrerbildner und Lehrerbildnerin (und darin – gewissermassen als Biografie in der Biografie – die Auseinandersetzung Aebli mit seinen eigenen Lehrern). Natürlich kann und muss nicht jeder und jede dafür eine ganze Dissertation aufwenden. Die Lektüre von Fuchs' Auseinandersetzung mit Aebli verführt aber – jedenfalls ist es mir so ergangen – durchaus zu Sprüngen in die eigene Biografie, zu den eigenen Lehrern am eigenen Wegrand. Michael Fuchs' Analyse von Aebli's Werk ist eine achtsame in zweifachem Sinne. Fuchs stellt seinem Vorwort ein Zitat von Martinus J. Langeveld voran:

Wer sich einem Lebenswerk nähert, der bedenke, dass er sich dabei nicht weniger einem Leben als einem Werk nähert, die einander gegenseitig geformt haben, so dass er sich im Werk dem Menschen nähert, der das Beste seiner Geisteskraft in jener Selbstlosigkeit gegeben hat, vor der allein die uns zugängliche Welt sich enthüllt. Somit ist das erste Wort, das wir zu sagen haben, das der Achtung.

Man mag einzelne Kommentare von Fuchs als etwas grob empfinden. Insgesamt ist es dem Autor jedoch sehr gut gelungen, diese Haltung der Achtung einzulösen. Was mein eigenes, auch kritisches Bild von Hans Aebli anbelangt, ist jedenfalls die Achtung vor ihm durch die Lektüre dieses Buches nur gestiegen. Gleichzeitig offeriert das Buch aber auch Arbeit an der Selbstachtung, insofern sie durch die kritische Reflexion seiner selbst als Erziehungswissenschaftler und Lehrerbildner befördert werden kann.

## **Autor**

**Anton Strittmatter**, Dr. phil., Pädagogische Arbeitsstelle LCH, J. Stämpfli-Str. 6, 2502 Biel, a.strittmatter@ch.inter.net

**Wittenberg, L. (2002). Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie. Wien: WUV Universitätsverlag, 437 Seiten, EUR 43.70.**

Wittenberg geht in seiner Dissertation von der These aus, "dass auf dem Hintergrund der historischen Aufarbeitung die Individualpsychologische Versuchsschule in den Darstellungen der Geschichte der Wiener Schulreform bzw. der Reformpädagogik einen bedeutenden Platz einnehmen müsste" (S. 19 f.). Folgerichtig werden darum im ersten Kapitel die umfassenden bildungspolitischen, theoretischen sowie biografischen Voraussetzungen dargelegt, welche die Entstehung der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien ermöglichten. Versuchsschulen werden von Menschen gegründet, im Wiener Zusammenhang von Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer. Die Lebensgeschichten dieser Pioniere werden im Kapitel 1.4 kurz vorgestellt, nachdem im Kapitel 1.3 zentrale Grundbegriffe der Individualpsychologie und in den Kapiteln 1.1 und 1.2 der historische und bildungspolitische Rahmen dargestellt worden sind.

Auch das zweite Kapitel, "Entstehung und Entwicklung der Individualpsychologischen Versuchsschule" legt nochmals gewisse Voraussetzungen dafür, dass im dritten – und ausführlichsten – Kapitel das eigentliche Geschehen in der Versuchsschule ins Zentrum treten kann. Offiziell zu existieren begann die Individualpsychologische Versuchsschule nach langen Vorarbeiten am 16. September 1931, sämtliche Lehrkräfte befürworteten deren schulreformerische und individualpsychologische Ausrichtung. Sie hatten vom Stadtschulrat für Wien den Auftrag erhalten, die Schülerinnen und Schüler nach den reformpädagogischen Grundsätzen der Arbeits- und Gemeinschaftserziehung zu fördern und dabei die Anwendbarkeit individualpsychologischer Erkenntnisse zu erproben. Dieser Einbezug der Individualpsychologie in die Schulpädagogik stellte eine echte Innovation dar und wird darum von Wittenberg ausführlich dargestellt. So zeichnet das Kapitel 3.1 die psychologisch-pädagogische Förderung des 13-jährigen Leopold, wie sie von Birnbaum protokolliert worden ist. Diese Förderung beinhaltet – und hier zeigen sich typisch individualpsychologische Konsequenzen – Einzelgespräche mit dem stehlenden Knaben, Klassenbesprechungen und Elterngespräche. Das Einzelgespräch dient der Vertrauensbildung, der Ermutigung sowie der Anleitung zur Selbsterkenntnis, in Wittenbergs Worten: "Wie ein roter Faden zieht sich durch das gesamte Fallbeispiel die Annahme, dass ein Selbstverstehen unbewusster Gefühle sowie der tendenziösen Apperzeption eine innere Umstellung und somit eine Verhaltensänderung herbeiführen würde, oder mit anderen Worten: auf Einsicht folgt Besserung. Aus Adlerianischer Sicht betrachtet muss mit dieser Bewusstwerdung eine kontinuierliche Ermutigung einhergehen, auf der positiven Seite des Lebens aktiv zu werden" (S. 171). In der Sprache eines modernen pädagogischen Lehrbuches von Lompscher et al. (1997, S. 338): "*Dem Schüler muss Lernerfolg ermöglicht, vermittelt und vor Augen ge-*

*führt werden.* ... Fördermassnahmen und Trainingsprogramme, die vorrangig Wissensvermittlung zum Ziel haben, reichen ebensowenig aus wie das blossе Bemühen um emotionale Stabilisierung, ohne das Lernhandeln zu entwickeln." Hier zeigen sich interessante Konvergenzen zwischen individualpsychologischer und moderner Pädagogik. Weitere typische Elemente des individualpsychologischen Vorgehens, wie sie sich auch bei Spiel oder Simon finden, sind die Anleitung Leopolds zur Hilfeleistung gegenüber Mitschülern, die Verwendung besonderer Aufsatzthemen sowie die Kombination lebenskundliche Themen/individualpsychologische Theorie. Für die aktuelle Pädagogik bieten alle diese Grundüberlegungen im Kapitel 3.1 interessante Diskussionsanstösse, ebenso wie die anderen Teilkapitel 3.2 bis 3.6 mit so wichtigen Themen wie der "Gestaltung der pädagogischen Beziehung" oder den "Formen der Gemeinschaftserziehung". Fend und Stöckli (1997, S. 7) haben darauf hingewiesen, dass Gemeinschaftserziehung in den Wiener Versuchsschulen eindrucksvoll umgesetzt worden ist, Spiel habe "als erster eine Führungslehre für den Volksschullehrer entwickelt und insbesondere die Bedeutung des Lehrers als Instanz der Ermutigung und als Verantwortlicher für die Gestaltung der Klassengemeinschaft hervorgehoben" (Fend & Stöckli, 1997). Diese Einschätzung der beiden Zürcher Erziehungswissenschaftler erfreut. Aus individualpsychologischer Perspektive könnte hier höchstens die Frage hinzugefügt werden, ob nicht Birnbaum soeben von Fend und Stöckli vergessen worden ist, indem er und Scharmer ihre Beiträge ebenso geleistet haben. Es ist ein besonderes Verdienst der genauen Arbeit von Wittenberg, auf die vielen an den Versuchsschulen Beteiligten hingewiesen zu haben, indem er sich von der zu Beginn seiner Recherchen schwierigen und unbefriedigenden Quellsituation nicht abschrecken liess, sondern geduldig und hartnäckig verschiedenste Dokumente – so zum Beispiel Konferenzprotokolle und Schülerbeschreibungsbogen der Versuchsschule oder den Nachlass von Ferdinand Birnbaum – auffand und der Aufarbeitung zugänglich machte. So entsteht eine reichhaltige, gut abgestützte Dokumentation zur Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien mit dem Focus auf den Jahren 1931 bis 1934, zugleich werden aber die Weiterentwicklungen seit 1946 (Kapitel 4) und die Auswirkungen des Schulversuchs (Kapitel 5) einbezogen.

"Die vorliegende Arbeit gibt ... zum ersten Mal eine umfassende Darstellung der Entwicklung dieser Individualpsychologischen Versuchsschule und greift damit ein Thema auf, das von der Wissenschaft bisher nur am Rande behandelt worden ist." Dieser Einschätzung von Helmut Engelbrecht aus dem Vorwort (S.14) kann nur zugestimmt werden. Mit der Dissertation von Wittenberg werden zugleich Grundlagen für weitere vertiefende Fortsetzungen gelegt. Besonders hilfreich sind in diesem Zusammenhang die Kapitel 8 und 9, welche ein Verzeichnis der Quellen und Bibliographien von Birnbaum und Spiel enthalten sowie zahlreiche Dokumente, zum Beispiel Hospitationsberichte, das Protokoll einer "Gemeinschaftsstunde", Diskussionen des Lehrkörpers oder verschiedene Varianten von Schülerbeschreibungsbogen. Wittenbergs Schlussbetrachtung endet mit zahlreichen offenen Fra-



gen, "deren Bearbeitung aufschlussreich sein dürfte. So wäre es beispielsweise ertragreich zu diskutieren, welche Aspekte der individualpsychologischen Schulpädagogik die pädagogische Arbeit der Lehrer von heute befruchten könnten. (...) Zunächst drängt sich jedoch geradezu die Forderung auf, die wichtigsten der nun zugänglichen Quellen in einer kommentierten Quellenedition zu veröffentlichen. Dies betrifft vor allem Teile der Protokolle der Lehrerkonferenzen, die die pädagogischen Auseinandersetzungen des Lehrkörpers der Versuchsschule dokumentieren, und jene Teile des Nachlasses von Ferdinand Birnbaum, die die Praxis der individualpsychologischen Schulpädagogik in Form von Tätigkeitsberichten und ausführlichen Fallbeispielen veranschaulichen" (S. 304). Alle Leserinnen und Leser von Wittenbergs Buch werden diese angeregte Quellenedition begrüßen.

### Literatur

- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*, Band 3. Göttingen: Hogrefe.
- Lompscher J. et al. (Hrsg.). (1997). *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Darmstadt: Luchterhand.

### Autor

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

## Neuerscheinungen

### Allgemeine Pädagogik

- Hentig, H. von** (2003). *Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit*. München: Beck.  
**Schelle, C.** (2003). *Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt besser zu verstehen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

### Didaktik / Fachdidaktik / Praxisforschung

- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. & van Merriënboer, J.** (2003). *Advances in Learning and Instruction: Powerful learning environments*, Oxford: Elsevier.  
**Pfleging, B.** (2003). *Effektives Lernen mit multimedial aufbereiteten Inhalten. Erste Ergebnisse aus dem Projekt ALICE*. Münster: Waxmann.  
**Reinmann-Rothmeier, G.** (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning*. Bern: Huber.  
**Sprey M.** (2003). *Zukunftsorientiertes Lernen mit der Szenario-Methode*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

### Entwicklungspsychologie

- Reinder, H.** (2003). *Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske & Budrich.

### Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Lehrberuf

- Anderson, S.** (2003). *Pädagogische Kompetenz angesichts subjektiver Belastungsmerkmale von angehenden Lehrerinnen und Lehrern an Hauptschulen*. Frankfurt: Europäische Hochschulschriften.  
**Coriand, R.** (Hrsg.). (2003). *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung - Geschichte oder Herausforderung?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
**Friebs, B.** (2003). *Wissensmanagement im schulischen Kontext. Lehrer und Lehrerinnen im Spannungsfeld organisatorischen Lernens*. Frankfurt: Europäische Hochschulschriften.  
**Hativa, N. & Goodyear, P.** (Eds.). (2002). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.  
**Lipowsky, F.** (2003). *Wege in den Beruf. Beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
**Merkens, H.** (Hrsg.). (2003). *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen: Leske & Budrich.  
**Schmid, A.** (2003). *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

### Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Tupaika, J.** (2003). *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

**Pädagogische Psychologie / Psychologie**

- Blendinger, D. & Diehnelt, M.** (2003). *Kooperation zwischen Klassen. Voneinander lernen in heterogenen Gruppen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grewe, N.** (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie*. Münster: Lit.
- Hascher, T., Valkanover, S. & Hersberger, K.** (Hrsg.). (2003). *Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Gewalt in der Schule*. Bern: Haupt.
- Klees, K., Marz, F. & Moning-Konter, E.** (Hrsg.). (2003). *Gewaltprävention. Praxismodelle aus Jugendhilfe und Schule*. Weinheim: Juventa.
- Limon, M. & Mason, L.** (Eds.). (2002). *Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer.
- Preiser, S.** (2003). *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Weimer, D. & Galliker, M.** (Hrsg.). (2003). *Sprachliche Kommunikation. Ansätze und Perspektiven*. Kröning: Asanger.

**Schulentwicklung und Schulorganisation**

- Erpenbeck, J. & Rosenstiel L. von** (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Stamm, M.** (2003). *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster: Waxmann.

## Zeitschriftenspiegel

## Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Blömeke, S.** (2003). Zukünftige Lehrpersonen und das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Studie zu Kenntnissen und Annahmen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 6 (2), 276–290.
- Faust, G., Mahrhofer, C. & Steinhorst, H.** (2003). Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrstudium. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 329–338.
- Haenisch, H.** (2003). Wenn Schulen von anderen Schulen lernen. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 317–328.
- Hascher, T.** (2003). Diagnose als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. *journal für lehrerInnenbildung*, 3 (2), 25–30.
- Huffman, D. & Kalnin, J.** (2003). Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6), 569–580.
- Kretschmann, R.** (2003). Erfordernisse und Elemente einer Diagnostik-Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer. *journal für lehrerInnenbildung*, 3 (2), 9–19.
- Lipowsky, F., Thussbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C.** (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und schweizerischer Mathematiklehrer. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.
- Warren Little, J.** (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*, 105 (6), 913–945.
- Yamagata-Lynch, L.** (2003). How a technology professional development program fits into teachers' work life. *Teaching and Teacher Education*, 19 (6), 591–607.

## Didaktik / Methodik

- Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, P. & Gijbels, D.** (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13 (5), 533–568.
- Enyedy, N.** (2003). Knowledge Construction and Collective Practice: At the Intersection of Learning, Talk and Social Configurations in a Computer-Mediated Mathematics Classroom. *The Journal of Learning Sciences*, 12 (3), 361–408.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C., Owen, R., Hosp, M. & Jancek, D.** (2003). Explicitly Teaching for Transfer: Effects on Third-Grade Students' Mathematical Problem Solving. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 293–305.
- Schuh, K.** (2003). Knowledge Construction in the Learner-Centered Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 426–442.

## Pädagogische Psychologie /Entwicklungspsychologie

- Giest, H.** (2003). Zur Entwicklung des begrifflichen Denkens im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (3), 235–249.
- Gutiérrez, K. & Rogoff, B.** (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32 (5), 19–25.
- Hettinger Steiner, H. & Carr, M.** (2003). Cognitive Development in Gifted Children: Toward a More Precise Understanding of Emerging Differences in Intelligence. *Educational Psychology Review*, 15 (3), 215–246.

- Ludwig, P.** (2003). Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (5), 640-656.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G.** (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 257-275.
- Neuenschwander, M. & Hascher, T.** (2003). Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (3), 270-280.
- Renkl, A., Gruber, H., Weber, S., Lerche, T. & Schweizer, K.** (2003). Cognitive Load beim Lernen aus Lösungsbeispielen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (2), 93-102.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C. & Garnham, A.** (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive development*, 18 (2), 139-158.
- Shayer, M.** (2003). Not just Piaget; not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as alternative to Piaget. *Learning and Instruction*, 13 (5), 465-485.
- Van Lehn, K., Siler, S. & Murray, C.** (2003). Why do only some events cause learning during human tutoring? *Cognition and Instruction*, 21 (3), 209-249.

#### **Bildungsforschung / Unterrichtsforschung**

- Klieme, E. & Reusser, K.** (2003). Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis im internationalen Vergleich – ein Forschungsprojekt und erste Schritte zur Realisierung. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 194-205.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2003). Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 238-272.
- Skagen, K.** (2003). Zwischen Beratung und Anweisung. Das Meister-Muster oder Lernen am guten Beispiel. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 354-364.

## Veranstaltungskalender

### 22.1.2004 bis 23.1.2004

#### **Kongress Eine Allgemeinbildung für die gesamte Berufsbildung?**

Ort: Luzern

Veranstalter: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik

Informationen: [www.abu04.ispfp.ch](http://www.abu04.ispfp.ch)

Anmeldung: Weiterbildungszentrale WBZ, Kongress Allgemeinbildung, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 17, [abu04@ispfp.ch](mailto:abu04@ispfp.ch)

### 23.1.2004-24.1.2004

#### **Symposium "Forschung – Politik – Praxis. Zum Verhältnis unterschiedlicher Sinnwelten in der Weiterbildung"**

Ort: Bern

Anlass des Symposiums ist der 60. Geburtstag von Prof. Dr. Karl Weber, Universität Bern.

Veranstalter/Information: Koordinationsstelle für Weiterbildung, Universität Bern.

### 26.1.2004

#### **Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen (1)**

Ort: Münster

Veranstalter: Fachhochschule Münster Fachbereich Sozialwesen Weiterbildung

Informationen: Fachhochschule Münster, Hüfferstrasse 27, D-48149 Münster, [www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm](http://www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm) : [weiterbildung@fh-muenster.de](mailto:weiterbildung@fh-muenster.de)

### 2.2.2004 bis 6.2.2004

#### **Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität (2)**

Ort: Münster

Veranstalter: Fachhochschule Münster Fachbereich Sozialwesen Weiterbildung

Informationen: Fachhochschule Münster, Hüfferstraße 27, D-48149 Münster, [www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm](http://www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm), [weiterbildung@fh-muenster.de](mailto:weiterbildung@fh-muenster.de)

### 10.2.2004 bis 13.2.2004

#### **12. LEARNTEC - Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie\_E-Learning in Europa und der europäische E-Learning Markt**

Ort: Karlsruhe

Deutschlands älteste E-Learning-Veranstaltung mit gezielt europäischer Ausrichtung ist der zentrale Treffpunkt für die Branche und hat sich als Leitveranstaltung in Europa etabliert. Charakteristisch ist die enge Verzahnung von Kongress und Fachmesse. Informationen: Karlsruher Messe- und Kongress-GmbH, Festplatz 9, D-76137 Karlsruhe, [info@learntec.de](mailto:info@learntec.de) oder [jochen.georg@learntec.de](mailto:jochen.georg@learntec.de)

**14.2.2004 bis 16.2.2004**

**Motivierende Gesprächsführung**

Ort: Münster

Veranstalter: Fachhochschule Münster Fachbereich Sozialwesen Weiterbildung

Informationen: Fachhochschule Münster, Hüfferstrasse 27, D-48149 Münster, [www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung@fh-muenster.de](http://www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung@fh-muenster.de)

**11.3.2004 bis 12.3.2004**

**Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität (3)**

Ort: Münster Veranstalter: Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen Weiterbildung

Informationen: Fachhochschule Münster, Hüfferstrasse 27, D-48149 Münster, [www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm](http://www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm), [weiterbildung@fh-muenster.de](mailto:weiterbildung@fh-muenster.de)

**15.3.2004 bis 17.3.2004**

**Neue Steuerungsmodelle für Bildung und Wissenschaft: Schule - Hochschule - Forschung**

Ort: Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Aktuelle Konzepte zur (Selbst-)Steuerung des Bildungs- und Wissenschaftssystems, die aus der Verwaltungsmodernisierung stammen, werden im Gesamtkontext von Politik und Administration betrachtet. Einzelne Foren befassen sich vertieft mit neuen Steuerungsmodellen in Schule, Hochschule und Forschungseinrichtungen.

Veranstalter: Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Informationen: DHV Speyer, Freiherr-vom Stein-Str. 2, D-67346 Speyer, [www.dhv-speyer.de/Weiterbildung/wbdbdetail.asp?id=202](http://www.dhv-speyer.de/Weiterbildung/wbdbdetail.asp?id=202), [tagungssekretariat@dhv-speyer.de](mailto:tagungssekretariat@dhv-speyer.de)

**21.3.2004 bis 24.3.2004**

**DGfE Kongress Bildung über die Lebenszeit**

Ort: Zürich

Veranstalter: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

Informationen: Prof. Dr. Hans Merckens, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, D-14195 Berlin, [www.dgfe.de/dgfe-kongresse.html](http://www.dgfe.de/dgfe-kongresse.html), [buerou@dgfe.de](mailto:buerou@dgfe.de)

**23.4.2004 bis 25.4.2004**

**Praxis der Drogenpädagogik - Ein Konzept für die Jugendarbeit**

Ort: Münster: Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen Weiterbildung, Hüfferstrasse 27, D-48149 Münster.

Informationen: [www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm](http://www.fh-muenster.de/fb10/weiterbildung.htm), [weiterbildung@fh-muenster.de](mailto:weiterbildung@fh-muenster.de)

**11.5.2004 - 13.5.2004**

**International Research Conference (IRC 2004)**

Ort: Lefkosia (Zypern)

The Conference aims to provide an international forum for the exchange of ideas and information on critical educational issues. With its objective to foster creative dialogue among scholars and researchers, it aims to provide greater understanding of the numerous roles that education plays in the development of nations and in shaping individuals. Because of its international scope, the conference aims to examine issues in both a comparative and global context with the ultimate aim to enhance pedagogical knowledge and implement positive change.

University of Cyprus campus in Lefkosia, [www.ucy.ac.cy/irc2004](http://www.ucy.ac.cy/irc2004), [irc2004@ucy.ac.cy](mailto:irc2004@ucy.ac.cy) or [edpapan@ucy.ac.cy](mailto:edpapan@ucy.ac.cy)

**15.5.2004**

**Ausbildung zur Kindergarten-Unterstufenlehrperson (KGU): Braucht es dazu eine neue Didaktik? Netzwerktagung der Bildungsfachpersonen von Ausbildungsgängen KGU der Pädagogischen Hochschulen**

Ort: Solothurn, Pädagogische Hochschule

Information: Margrit Baumgartner, Projektleiterin KGU der PH Solothurn, Postfach 1360, 4502 Solothurn. [margrit.baumgartner@ph-solothurn.ch](mailto:margrit.baumgartner@ph-solothurn.ch)

**20.5.2004 bis 22.5.2004**

**5. Fachtagung Psychologiedidaktik und Evaluation der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie des BDP**

Ort: Trier

Veranstalter: Prof. Dr. Günter Krampen, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie, Universitätsring, D-54286 Trier, Email: [krampen@uni-trier.de](mailto:krampen@uni-trier.de)

**26.5.2004**

**Innovative Lernkultur an Pädagogischen Hochschulen, 4. Tagung**

Ort: Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich, Sihlhof, 8021 Zürich

Thema: Selbstverantwortliches Lernen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Konzepte selbstregulierten Lernens und Portfolioansätze.

**23.6.2004 bis 25.6.2004**

**3rd Carfax International Conference on Reflective Practice**

Ort: Gloucester, UK

Veranstalter: Carfax Publishers together with Institute of Reflective Practice

Informationen: Susan Hampton, Institute of Reflective Practice, Twigworth Court Business Centre, Twigworth, Gloucestershire, GL2 9PG, UK, [susan.hampton@btopenworld.com](mailto:susan.hampton@btopenworld.com), [www.educationarena.com/educationarena/conferences/rep\\_conf\\_details.pdf](http://www.educationarena.com/educationarena/conferences/rep_conf_details.pdf)



**11.6.2004 bis 12.6.2004**

**2. Göttinger Fachtagung für empirische Unterrichts- und Schulforschung – Verstehen: Fördern und Verstehen**

Ort: Göttingen

Informationen: Zentrum für empirische Unterrichts- und Schulforschung der Georg-August-Universität Göttingen (ZeUS), Waldweg 26. D - 37073 Göttingen, Deutschland, zeus@uni-goettingen.de

**10.9.2004 bis 11.9.2004**

**Wirtschaftspädagogik: Zeit leben, Hertensteiner Begegnungen mit Karl Heinz Geissler**

Ort: Hertenstein

Veranstalter: Stella Matutina Informationen: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein, [www.baldeggerschwestern.ch/stellamatutina](http://www.baldeggerschwestern.ch/stellamatutina) oder [stellamatutina@baldeggerschwestern.ch](mailto:stellamatutina@baldeggerschwestern.ch)

**26.9.2004 bis 30.9.2004**

**44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie: 100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie**

Ort: Göttingen Beitragsanmeldungen bis 11. Februar 2004, auch elektronisch, [www.dgps2004.uni-goettingen.de](http://www.dgps2004.uni-goettingen.de)

**19.11.2004 bis 20.11.2004**

**Konfliktforschung, -beratung: Weltsucht und Weltflucht; Hertensteiner Begegnungen mit Friedrich Glasl**

Informationen: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein, [stellamatutina@baldeggerschwestern.ch](mailto:stellamatutina@baldeggerschwestern.ch)

## Kurznachrichten

### Bund und Kantone

#### Auswirkungen von GATS auf das Bildungssystem der Schweiz

Mit dem WTO-Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS) ist die Schweiz Verpflichtungen auch im Bildungsbereich eingegangen. Nach wie vor ist nicht klar, welche Auswirkungen diese auf das Bildungssystem der Schweiz haben werden. Die bisherigen Verhandlungen sind vom Staatssekretariat für Wirtschaft (seco) ohne Einbezug der im Bildungsbereich politisch Verantwortlichen geführt worden, ohne Einbezug der kantonalen Bildungsbehörden und der zuständigen Bundesämter (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). In einer Eingabe an den Bundesrat verlangen die EDK und der LCH, dass die Rechtslage im Rahmen der WTO-Konferenz (10.-14. 09.2003 in Cancun) geklärt wird. Dabei ist davon auszugehen, dass

- die Schweiz keine weiteren Verpflichtungen im Bereich Bildung eingeht,
- bereits eingegangene Verpflichtungen nicht die als hoheitliche Kernaufgabe des demokratisch verfassten Staates zu respektierende öffentliche Bildung betreffen, sondern ausschliesslich die von Privaten erbrachten Bildungsdienstleistungen.

#### Forschungsabkommen zwischen der Schweiz und der EU

Das Abkommen, das ab dem 01.01.2004 in Kraft tritt, regelt die Beteiligung der Schweiz am 6. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union (2003-2006) und legt fest, dass Forschende in der Schweiz zu den gleichen Bedingungen partizipieren wie ihre Partner aus EU-Staaten. Das im Juni 2002 vom Europäischen Parlament verabschiedete Rahmenprogramm bezweckt u.a. eine "verstärkte Koordination und gegenseitige Öffnung nationaler Forschungsprogramme", insbesondere in technologischen "Schlüsselgebieten", wobei für den Bereich der Lehrerbildung die Thematik "Bürger und Staat in der Wissensgesellschaft" bildungswissenschaftliche Forschungsmöglichkeiten erschliessen kann.

#### Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Der Nationalfonds hat am 13. Oktober 2003 eine zweite Serie von Nationalen Forschungsschwerpunkten (NFS) ausgeschrieben. Die Ausschreibung ist auf die Geistes- und Sozialwissenschaften konzentriert, die Wahl der Themenschwerpunkte ist frei, d.h. der Nationalfonds macht keine inhaltlichen Vorgaben. Skizzen müssen bis Januar 2004 eingereicht werden. Weitere Informationen: <http://www.snf.ch> -> Ausschreibungen -> Nationale Forschungsschwerpunkte.

#### Nachhaltigkeit in Schule und Unterricht

Die EDK setzt es sich zum Ziel, durch die Klärung der Rollen von Bund und Kantonen in ihrem Zusammenwirken dazu beizutragen, dass in den Bereichen Gesundheit, Umwelt und Entwicklung "das Konzept der Nachhaltigkeit" in die Schule und den Unterricht einbezogen wird und an den Pädagogischen Hochschulen entsprechende Schwerpunkte gelegt werden. Zu diesem Zweck schafft sie eine "Koordinations-Plattform", an der neben der EDK die Bundesämter/-stellen BAG, BBT, BBW, BUWAL, DEZA und ARE partizipieren.

#### Grundstufe/Basisstufe

Im Schuljahr 2003/2004 beginnen in über 20 Klassen der Kantone AG, GL, SG und TG Versuche mit der Zusammenführung von Kindergarten und ersten Schuljahren ("Grundstufe" zwei Jahre Kindergarten und erstes Primarschuljahr; "Basisstufe" zwei Jahre Kindergarten und die zwei ersten Primarschuljahre).

## Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK)

### Anerkennung der an Mittelschulseminaren erworbenen Diplome

Lehrer- und Lehrerinnendiplome, die vor der Neuordnung der Lehrerbildung an einem Mittelschulseminar erworben wurden, gelten als gesamtschweizerisch anerkannt, sofern die neuen Studiengänge und Abschlüsse der jeweiligen kantonalen oder regionalen Pädagogischen Hochschule von der EDK anerkannt worden sind. Damit ist die Freizügigkeit – die Möglichkeit zur Berufsausübung in allen Kantonen – auch für Absolventen der Mittelschulseminare gewährleistet. Die früher ausgestellten Diplome werden jedoch nicht als Hochschuldiplome anerkannt.

## Pädagogische Hochschulen

### Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG)

#### *Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG) eröffnet*

Am 15. September 2003 wurde die Pädagogische Hochschule Thurgau, ein halbes Jahr nach der Amtsübernahme durch die Schulleitung, mit einem Festakt eröffnet. Bezogen auf die drei Prorektorate standen und stehen folgende Aufgaben im Vordergrund:

*Rektorat Lehre:* Wichtigstes Ziel der PHTG ist es, dem Kanton Thurgau a) genügend und b) bestmöglich qualifiziertes Lehrpersonal für den Kindergarten und die Primarschule zur Verfügung zu stellen. In das erste Studienjahr 2003/2004 konnten rund 100 Voll- und Teilzeitstudierende aufgenommen werden. Die neuen Lehraufträge an der PHTG wurden v.a. den Lehrenden am Seminar Kreuzlingen und am Kindergärtnerinnenseminar Amriswil zur Verfügung gestellt. Da an beiden Lehrerbildungsstätten bis 2004, bzw. 2005 Lehrkräfte ausgebildet werden, und die PHTG erst im Studienjahr 2005/2006 den Vollbestand aufweisen wird, handelt es sich bei den Anstellungen ausschliesslich um Teilzeitanstellungen.

*Rektorat Weiterbildung und Dienstleistungen:* Zur Zeit laufen die Vorbereitungen der Integration des Fortbildungszentrums (FOBIZ), bzw. der "Weiterbildung Schule Thurgau" in die PHTG auf 1.1.2004. Die Basis dazu bildet eine Leistungsvereinbarung zwischen dem Amt für Volksschulen und Kindergarten (AVK) und der PHTG. Im Unterschied zu den meisten Pädagogischen Hochschulen bietet die Pädagogische Hochschule Thurgau bereits ab dem Schuljahr 2003/2004 eine Berufseinführung an, und zwar für alle neuen Lehrkräfte der Volksschule (inkl. Sekundarstufe I) und des Kindergartens und für Lehrpersonen, die die berufliche Tätigkeit für mehrere Jahre unterbrochen haben (Wiedereinsteigende).

*Rektorat Forschung und Wissensmanagement:* Das grösste zur Zeit an der PHTG laufende Forschungsprojekt wird im Auftrag des Amtes für Volksschule und Kindergarten zusammen mit dem Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung, Zürich, durchgeführt. Im Zentrum steht die Untersuchung der "Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive". Ein erster Forschungsbericht wird Ende Jahr vorliegen.

### Pädagogische Fachhochschule Graubünden (PFH GR)

Die Pädagogische Fachhochschule Graubünden hat am 20. Oktober 2003 ihren Studienbetrieb aufgenommen (Studiengänge für Kindergarten und Vorschule sowie für Primarstufe (Allrounder). Die PFH GR legt Wert auf eine Ausbildung nahe am Beruf und pflegt, als einzige PH der Schweiz, die Lehrpersonen für drei Sprachgebiete ausbildet, eine Kultur der Mehrsprachigkeit. Das gilt auch für die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Zum aktuellen Angebot gehören zwei Nachdiplomstudiengänge Schulleitung und ein Nachdiplomkurs Praxislehrpersonen. Weitere Hinweise [www.pfh-gr.ch](http://www.pfh-gr.ch).

**Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)****Zusammenarbeit zwischen der SGL und den kantonalen Gesellschaften für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (KGL)**

Die Vereinbarung zwischen der SGL und den kantonalen Gesellschaften für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (fürs erste: AG, BE, SG, ZH) ist unterzeichnet. Die Zusammenarbeit, die ein vernetztes, konvergentes und wirkungsvolles Handeln zum Zwecke der Weiterentwicklung der Professionalisierung der Lehrberufe und die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen aller Stufen anstrebt, geht davon aus, dass die SGL und die KGL je eigenständige Gesellschaften bleiben. Sie koordinieren ihre Aktivitäten und sind in ihrem Verbund Partnerorgan der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH) und beratendes Organ der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). Die Mitglieder der KGL sind zugleich Mitglieder der SGL, wobei die Mitgliedschaft das obligate Abonnement der „Beiträge zur Lehrerbildung“ (BzL) einschliesst. Die SGL macht es sich zusammen mit den KGL zur Aufgabe, neben der Harmonisierung der Studienanforderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Studieninhalte auch zur Optimierung der Arbeitsbedingungen der in Forschung, Lehre und Praxis an den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen tätigen Dozentinnen und Dozenten beizutragen. Ein Finanzreglement regelt die Aufteilung der Mitgliederbeiträge und ihre Nutzung.

**Technikverständnis – vernachlässigter Teil der Allgemeinbildung und der Lehrerausbildung?**

Die SGL-Arbeitsgruppe Fachdidaktik Technisches und Textiles Gestalten referiert in einem ausführlichen Bericht unter Beilage der Referatstexte (Prof. Dr. H.J. Mey (INGCH) und H. Schenkel (Dozent für Physikdidaktik ETHZ)) die Ergebnisse der Tagung, die sie am 10.5.2003 zusammen mit den Departementen Technik und Pädagogik der Fachhochschule Aargau FHA durchgeführt hat. Der Bericht ergänzt unter didaktischen Aspekten die Ergebnisse der Tagung 2002 der ETHZ zum Thema "Technikverständnis als Teil der Allgemeinbildung". Der Bericht kann bestellt werden: daniel.voegelin@fh-aargau.ch.

**Ehemaligen-SKDL**

Am 27. September 2003 trafen sich in Bern auf Einladung von Peter Risch (ehem. Direktor Lehrerseminar Chur, Hugo Vonlanthen, ehem. Direktor Lehrerseminar Freiburg, und Ernst Preisig, ehem. Direktor Seminar NMS Bern, jetzt Rektor der Pädagogischen Hochschule Thurgau) rund 20 ehemalige Mitglieder der 2002 aufgelösten Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) zu einer ersten Zusammenkunft. Ziele dieses inskünftig jährlich durchgeführten Treffens sind die Pflege der Beziehungen sowie das direkte Informiertwerden über die laufenden Entwicklungen in der Umgestaltung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Annette Geissbühler, Direktorin des Pädagogischen Ausbildungszentrums NMS, entledigte sich dieser Aufgabe sehr gut und informierte die Anwesenden über die auf 1.9.2005 geplante deutschsprachige Pädagogische Hochschule des Kantons Bern sowie über die neuen Ziele des privaten LLB-Instituts Bern NMS. Der kulturelle Teil bestand aus einer hervorragenden Führung durch die Ausstellung "650 Jahre Bern in der Eidgenossenschaft". Die zweite Tagung wird am 23.10.2004 von Herbert Studer, Rektor der Kantonsschule Wiedikon Zürich, durchgeführt werden.



## **Impressum**

### **Manuskripte**

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.  
Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf [www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch) verfügbar.

### **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](mailto: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@bluemail.ch](mailto:regula.wernli@bluemail.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel. 031 305 71 05, E-Mail: [heidilehmann@bluewin.ch](mailto:heidilehmann@bluewin.ch)

### **Druck**

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

**Lucien Criblez** Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung?

**Anton Strittmatter** Hat LEMO den Rahmenlehrplan verpasst?

**Hanna Kiper** Welche Inhalte sollen das Studium in der Lehrerbildung bestimmen?

**Josef Keuffer und Tilman Streng** Kerncurriculum Lehrerbildung: Reflektierte Normierung oder Zauberformel? – zur inhaltlichen Reform der Lehrerbildung in Hamburg

**Michael Fuchs und Michael Zutavern** Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung

**Peter Singer** Die Standards der PH Solothurn

**Hans Berner und Rudolf Isler** Historisch-pädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – ein Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung