



BEITRÄGE

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

ZUR LEHRER BILDUNG

Studieninhalte der Lehrerinnen- und
Lehrerbildung

20. Jg. Heft 3/2002

Lehrerbildung im europäischen Kontext



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNE N UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 20
HEFT 3
ISSN 0259-353X

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

Redaktion

Dr. Lucien Criblez, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich,
Tel. B: 01 634 27 31, P: 031 961 49 53, E-Mail: criblez@paed.unizh.ch
Dr. Anni Heitzmann, Abt. für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, Postfach,
3000 Bern 9, Tel. 031 926 16 65, 631 47 11, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch und Fachhochschule
Aargau, Departement Pädagogik
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 61 (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

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42, E-Mail: mfuchs@pzm-luzern.ch
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise

Dr. Ursula Ruthemann, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Höhere Pädagogische
Lehranstalt, 4800 Zofingen, E-Mail: u.ruthemann@bluewin.ch

Kurznachrichten

N.N.

Zeitschriftenspiegel und Neuerscheinungen

Kathrin Futter, Alte Landstrasse 80, 8803 Rüslikon, E-Mail: kfutter@freesurf.ch

Typoskript und Büro

Heidi Lehmann, CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05,
E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch, Lektorat: Dr. Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder
Frau Lehmann (Adresse s. oben)

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktionsmitgliedern oder
bei Frau H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben).

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 50.– (im Jahresbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SGL: sFr. 60.–, Institutionen: sFr. 70.–
Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.
Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten
(Frau Eveline Schneuwly), Tel. 031 711 43 44.
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.– (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

<http://www.bzl-online.ch>

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Editorial	<i>Helmut Messner, Kurt Reusser, Lucien Criblez Anni Heitzmann, Christine Pauli, Heinz Wyss</i>	279
Schwerpunkt	Studieninhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Kurt Reusser & Helmut Messner</i> Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - ein vernachlässigtes Thema	282
	<i>Lucien Criblez</i> Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung	300
	<i>Ursula Ruthemann</i> Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen	319
	<i>Thomas Kesselring</i> Ethik und Lehrerbildung	329
	<i>Peter Tremp</i> Ausbildungsinhalte und berufliche Verwertbarkeit: Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung	339
	<i>Peter Sieber</i> Fachliche Ausbildung - zum Beispiel Deutsch Sekundarstufe I	347
	<i>Gregor Wieland</i> Was muss eine Lehrerin oder ein Lehrer von den Unterrichtsfächern verstehen?	357
Lehrerbildung im europäischen Kontext	<i>Friedrich Buchberger & Irina Buchberger</i> (Weiter-)Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im europäischen Kontext: Impulse aus Finnland und England?	378
Bildungsforschung	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	390
Veranstaltungs- berichte	<i>Heinz Wyss</i> Internationale PISA-Tagung. 15./16.8.2002 in Aarau	392
	<i>Susanne Haab</i> Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Kon- solidierungsphase. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft und Verleihung des Medida-Preises, 17.-19.9.2002 in Basel	397
	<i>Vreni Häni Gruber & Heinz Vettiger</i> Modularisierungskonzepte und Leistungsnach- weise. 7. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26.9.2002 in Lenzburg	400
	<i>Heinz Wyss</i> Grundkenntnisse - Grundkompetenzen - Grundhaltungen. 7. web-Impulstagung, 13.11.2002 in Bern	404

Buchbesprechungen	<i>Urs Vögeli-Montavani</i>	408
	ROOS, M. (2001). Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können	
	<i>Edith Glaser-Henzer</i>	411
	PEEZ, G. (2002). Einführung in die Kunstpädagogik	
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	413
Zeitschriftenspiegel		415
Veranstaltungskalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	416
Kurznachrichten		419
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Themenschwerpunkt dieses Heftes sind die Inhalte der neu gestalteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Im Zuge der Tertiärisierung der Ausbildung von Lehrpersonen aller Stufen und der Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen werden in der Schweiz neue Studiengänge und Ausbildungscurricula entwickelt und umgesetzt. Die reformierten Strukturen bilden den Rahmen für die Erneuerung inhaltlicher Programme und Ausbildungsziele. Diese Entwicklung verläuft an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen und Instituten der Lehrer/innenbildung weitgehend autonom und wenig koordiniert. So entsteht eine vielfältige Studienlandschaft, die sich bunt wie ein Patchwork präsentiert. Die regionalen Entwürfe von Studiengängen und Curricula sind inhaltlich oft schwer vergleichbar, was die postulierte Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Studiengänge erschwert. Mit dem vorliegenden Heft möchten wir die Diskussion um die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und um das notwendige Professionswissen von Lehrpersonen anregen und die verschiedenen Problemlagen sichtbar machen. Von besonderem Interesse sind dabei die Auswahl- und Konstruktionsprinzipien der Studienprogramme hinsichtlich folgender Fragen: Welches fachliche und professionelle Wissen und Können benötigen künftige Lehrpersonen, um als Anfänger im Lehrberuf zu bestehen? Wie und wo erwerben sie dieses Wissen am besten?

Helmut Messner und *Kurt Reusser* beleuchten in einem Überblicksbeitrag die zentralen Fragen und Problemlagen der aktuellen Diskussion um die inhaltliche Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es treten verschiedene Spannungsfelder ins Blickfeld, welche die aktuelle pädagogische und curriculare Argumentation kennzeichnen, so etwa die Frage: Soll die fachliche Ausbildung eher diszipliniert oder eher professionsorientiert erfolgen? Die Antwort auf diese Frage hat Auswirkungen auf die Inhalte und den Ort der Ausbildung. In der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung steht die Themen- und Problemorientierung in einem Spannungsverhältnis zur Systematik der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen. Ein weiteres Spannungsfeld betrifft das Verhältnis des Prinzips der Berufsbildung zur notwendigen Allgemeinbildung von Lehrpersonen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung blickt auf eine 200-jährige Tradition zurück. Während dieser Zeit hat sich nicht nur die Ausbildungsstruktur, sondern auch das Ausbildungsverständnis für angehende Lehrpersonen stark verändert. *Lucien Criblez* zeichnet diese Entwicklungslinien aus historischer Perspektive nach, die sich als eine Abkehr von der Dogmatik hin zu einer wissenschaftsorientierten Ausbildung von Lehrpersonen lesen lassen.

Seit den Anfängen einer institutionalisierten Lehrer/innenbildung wird der psychologischen Ausbildung für angehende Lehrpersonen grosse Bedeutung beigemessen. Die Frage ist jedoch, welche psychologische Ausbildung für Lehrpersonen sinnvoll ist. *Ursula Ruthemann* unterscheidet verschiedene Zielsetzungen einer psychologischen Ausbildung und plädiert für eine enge Verzahnung einer systematikorientierten psychologischen Ausbildung mit einer beruflichen Problemorientierung. Sie wendet sich gegen die Reduktion dieser Ausbildung auf Inhalte der Pädagogischen Psychologie.

Für jede pädagogische Tätigkeit sind Normen und Werte konstitutiv. Die seminaristische Lehrer/innenbildung hat solche Normen und Werte in der Ausbildung vielfach als Selbstverständlichkeit nicht weiter hinterfragt oder dogmatisch vertreten. Der Wertewandel und das Verschwinden von sozialen Selbstverständlichkeiten erfordern von Lehrpersonen eine verstärkte moralische Urteilsfähigkeit. Ethische Fragestellungen und Argumentationen gehören deshalb nach Auffassung von *Thomas Kesselring* zum notwendigen professionellen Wissen und Können von Lehrpersonen. *Thomas Kesselring* klärt die Begriffe "Moral" und "Ethik" und stellt dar, inwiefern Ethik in der Lehrer/innenbildung heute besonders aktuell ist.

Die Professions- oder Berufsorientierung ist ein grundlegendes Prinzip der erneuerten Lehrer/innenbildung. Sie grenzt sich damit sowohl von universitären Studiengängen als auch von der seminaristischen Ausbildung ab, die Allgemeinbildung und Berufsbildung verknüpfte. *Peter Tremp* richtet in seinem Beitrag den Blick darauf, dass eine allzu einseitige Berufsorientierung eine Engführung der Ausbildung zur Folge haben kann und damit dem Prinzip der Polyvalenz moderner beruflicher Ausbildungen zuwiderläuft. Vor diesem Hintergrund postuliert er für Lehrpersonen ein 'studium generale' in der Form von "General Studies and Social Skills", das auch für Studierende anderer Bereiche zugänglich sein soll.

Von besonderer Aktualität bei der Planung von Studiengängen ist die Frage der fachlichen Ausbildung von Lehrpersonen. Es ist unbestritten, dass Lehrpersonen die Sache verstehen müssen, die sie unterrichten. Dass die Matura noch keinen hinreichenden Nachweis der notwendigen fachlichen Ausbildung für den Lehrberuf darstellt, ist offensichtlich. Aber sollen Lehrpersonen ein fachwissenschaftliches Studium absolvieren oder soll ein vertieftes Fachverständnis durch lehrplanbezogene Studien erworben werden? Die Antwort auf diese Frage fällt nicht für alle Stufen gleich aus. *Peter Sieber* untersucht das Problem am Beispiel der fachlichen Ausbildung für Deutsch in der Sekundarstufe I. Das Zürcher Modell zeigt, welchen Beitrag die Universität und die Pädagogische Hochschule für eine professionsorientierte fachliche Ausbildung leisten können.

Gregor Wieland untersucht dieselbe Frage am Beispiel der mathematischen Ausbildung für künftige Lehrpersonen der Primarstufe. Auch Primarlehrpersonen benötigen vor jeder Fachdidaktik ein vertieftes Fachverständnis der Mathematik. Dieses Erfordernis setzt ein spezifisches Fachstudium für Lehrpersonen voraus, das die Schulmathematik mit anspruchsvollem Problemlösen verknüpft und mathematische Prozesse und Vorgehensweisen erfahrbar macht. Solche elementarmathematischen Studien sind nicht nur für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe, sondern auch für Lehrkräfte der Sekundarstufe wichtige Elemente der Fachausbildung.

Wie soll aber die geforderte fachwissenschaftliche Ausbildung in Kantonen oder Regionen ohne eigene Universität organisiert und gesichert werden? *Anni Heitzmann* beschreibt das Konzept der disziplinären Vertiefung, wie es für die Ausbildung von Lehrpersonen der Sekundar- und Realschule am Didaktikum im Kanton Aargau entwickelt und umgesetzt wurde und wird. Die Studierenden sollen in diesem Studiengang mindestens in einem Fach exemplarisch erfahren, welches die

Struktur einer Disziplin ist und wie durch Forschung fachgebundenes Wissen gewonnen und geprüft werden kann.

Die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz vollzieht sich nicht isoliert, sondern ist in den europäischen Kontext eingebettet. *Friedrich und Irina Buchberger* stellen die aktuellen europäischen Reformtendenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen vor dem Hintergrund der Zielsetzungen und Prioritäten der europäischen Bildungspolitik und ihrer Auswirkungen auf die Strukturen und Curricula der nationalen Studiengänge dar. Am Beispiel zweier ausgewählter Länder - Finnland und England - wird die Umsetzung dieser Ziele illustriert. Es dürfte für die weitere Entwicklung hilfreich sein, die helvetischen Tendenzen im Spiegel der europäischen Entwicklung zu betrachten und zu relativieren.

Ein abschliessendes Wort in eigener Sache: Vor genau **20 Jahren** ist am 1. Oktober 1982 die Nullnummer der Beiträge zur Lehrerbildung aus der Taufe gehoben und einem noch kleinen aber interessierten Publikum anvertraut worden, damals noch in einfacherer Form und Ausstattung. Als Redakteure zeichneten *Peter Füglistler, Kurt Reusser* und *Fritz Schoch* verantwortlich. Sie können als Gründungsväter dieser Zeitschrift bezeichnet werden. Mit Befriedigung blicken wir auf die Entwicklung der Zeitschrift während der vergangenen zwei Jahrzehnte zurück, die geprägt ist von einem zunehmenden Professionalisierungsgrad und einer thematischen Öffnung auf aktuelle Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Schule. Gleich geblieben ist dagegen die Herstellung der Zeitschrift, die auch heute noch im Milizsystem herausgegeben wird sowie die freiwillige Mitarbeit von Kolleginnen und Kollegen als Autoren und Autorinnen. Die Zeitschrift hat sich in diesen zwei Jahrzehnten zu einem im deutschsprachigen Raum anerkannten und nicht mehr wegzudenkenden Organ der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. Das vollständige Verzeichnis der Hauptbeiträge aller bisherigen Hefte findet sich unter www.bzl-online.ch.

Unser Redaktionskollege *Heinz Wyss* ist am vergangenen 3. Oktober 75 Jahre alt geworden. Seine Kolleginnen und Kollegen gratulieren ihm dazu herzlich! Alle, die mit ihm seit Jahren zusammen arbeiten, bewundern seine scheinbar unerschöpflichen Energiereserven, seinen unverändert expertenhaften Durchblick in der Sache der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und seine ungebrochene Präsenz und geistige Frische, welche alle einfachen Theorien des Alterns Lügen straft. *Ad multos annos, lieber Heinz!*

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

Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - ein vernachlässigtes Thema

Kurt Reusser und Helmut Messner

Welche inhaltliche Bildung brauchen Lehrpersonen? Mit dieser scheinbar einfachen Frage verbinden sich grundsätzliche Ausbildungsprobleme einer Profession, die sich curricular zwischen Wissenschaftsdisziplinen und den Praxis-Anforderungen eines komplexen gesellschaftlichen Berufsfeldes situiert. Nachdem die strukturelle Reform der schweizerischen Lehrerbildung zumindest vorläufig abgeschlossen ist, gilt es, die curriculare Seite damit in Passung zu bringen. Keine leichte Sache, zumal - wie die Studie von Oser und Oelkers (2001) belegt - unklare Zielsetzungen und inhaltliche Beliebigkeit das Curriculum vor allem der Erziehungswissenschaften beherrschen. Der vorliegende Einführungsbeitrag beleuchtet grundsätzliche Problemfelder und aktuelle Fragen sowohl der fachwissenschaftlich-fachlichen als auch der fachdidaktischen und der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Lehrpersonen. Dies vor dem Hintergrund der anhaltenden Diskussion um eine verbesserte Professionalisierung von Lehrpersonen einerseits und der vielfach beklagten Kluft zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Handlungsfähigkeit andererseits.

Zur Einführung

Nach der Strukturdebatte in der schweizerischen Lehrerbildung ist die Frage der Inhalte und des Curriculums derzeit von grosser Aktualität. Neue Strukturen sind nicht Selbstzweck, sondern bilden den Rahmen für erneuerte inhaltliche Programme und Studiengänge. In vielen Kantonen ist man dabei, neue Studiengänge zu konzipieren und Rahmenlehrpläne dafür zu entwerfen. Dies erfordert Antworten auf die Frage, *was* denn angehende Lehrpersonen im Hinblick auf ihre künftige Berufstätigkeit eigentlich lernen sollen, und welches der Beitrag der Wissenschaften zu einer soliden und qualifizierten Lehrerausbildung ist.

Seit dem Bericht der Kommission "Lehrerbildung von morgen" (LEMO; Müller et al., 1975) und den Reformimpulsen, die durch diesen EDK-Bericht ausgelöst wurden (Aregger, Lattmann & Trier, 1978; Criblez, in diesem Heft; Reusser, 1985; Wyss, 1977a, b), ist in der Schweiz auf nationaler Ebene nicht mehr systematisch über die Inhalte der Lehrerbildung nachgedacht worden. Der LEMO-Bericht postulierte für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung einerseits eine systematische Einführung in die berufsspezifischen Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Schultheorie) und andererseits die Etablierung von sogenannten Anwendungsbereichen (z.B. Disziplin, Schulleistung, Elternarbeit), die problemorientiert und interdisziplinär bearbeitet werden sollten. Im Sinne eines berufswissenschaftlichen Kerncurriculums wurden für die einzelnen Fächer Modellpläne entwickelt und diesen definierte Stundendotationen zugeordnet. Für die Anwendungsbereiche wurden von Experten verfasste "Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand in den Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen" in Auftrag gegeben und von Hans Aebli als 5-bändige Reihe zeitgleich mit dem Kommissionsbericht herausgegeben (Aebli, 1975).

In völligem Gegensatz zu den präzisen Empfehlungen des damaligen Berichtes, die in mehreren Kantonen durchaus umgesetzt wurden und insgesamt eine beachtliche Wirkung auf der inhaltlichen Seite der Lehrerbildung entfalteten¹, enthalten die kürzlich in Kraft gesetzten Reglemente der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der verschiedenen Schulstufen kaum konkrete Anhaltspunkte für die Auswahl und Bestimmung von Ausbildungsinhalten. Sie legen für die Sekundarstufe I lediglich die quantitativen Minimalanteile der verschiedenen Ausbildungsgebiete der Lehrerbildung - fachlich-fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung - fest. Inhaltliche Vorgaben fehlen, abgesehen vom Hinweis, dass in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung auch Aspekte der Sonderpädagogik und der interkulturellen Pädagogik zu berücksichtigen seien. Für die Vorschule sowie die Primarstufe wird lediglich ein Praxisanteil von 20-30% festgelegt.

Der kürzlich erschienene Bericht von Oser & Oelkers (2001) zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" hat die Diskussion um die Inhalte und Ziele der Lehrerbildung neu belebt. Die Studie belegt, dass die Angebote insbesondere in den berufsspezifischen Fächern (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) weitgehend institutions- bzw. personenabhängig sind und deshalb relativ beliebig erscheinen. Da dies auch andernorts der Fall zu sein scheint, steht nicht nur in der Schweiz die Frage im Raum, wie sich das notwendige Ausbildungswissen für Lehrpersonen bestimmen lässt?² Im Gegensatz zu andern akademischen Berufen (Jurist, Arzt, Ingenieur) ist in der Pädagogik und der mit ihr verbundenen Lehrerbildung das Professionswissen deutlich weniger gesichert und explizit definiert, u.a. weil Erziehung und Bildung auch als Lebenstätigkeiten des Alltags gelten, die auch ohne spezifisches Fachwissen vollzogen werden können. Die Ausbildungserwartungen und professionellen Standards sind deshalb vage, effektive Kontrollen fehlen (vgl. Oelkers, 2000). In einer Situation, in der das Curriculum einer gehobenen berufswissenschaftlichen Ausbildung zur persönlichen Konstruktion jedes einzelnen Dozenten wird, ist fraglich, ob die mit einer solchen Ausbildung gemeinhin verknüpften Ansprüche eingelöst werden.

Ein Grundproblem jeder Lehrerbildung ist, dass das *Lehrerwissen* und das wissensbasierte professionelle Handeln eine sehr komplizierte Struktur aufweisen. Wie die Forschung zur beruflichen Entwicklung und zum Wissens- und Expertiserwerb von Lehrpersonen gezeigt hat (Shulman, 1986 und die Folgen; vgl. Messner & Reusser, 2000a, b), stellt die Wissensbasis von Experten-Lehrpersonen ein mehr-

¹ Der LEMO-Bericht hat nicht nur inhaltliche, sondern auch strukturelle Akzente gesetzt, indem er - gleichgewichtig und gleichwertig zur seminaristischen Ausbildung - auch eine Lehrerbildung auf der Tertiärstufe vorgeschlagen hat. Durchgesetzt hat sich die Empfehlung jedoch erst mit den jüngsten Reformen. Inhaltlich hat der Bericht zur Einführung und allmählichen Stärkung der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung geführt. Durch seine ausformulierten Ansprüche an die Inhalte einer professionell zu gestaltenden Lehrerberufsbildung hat er auch zu einem erweiterten Verständnis der pädagogisch-didaktischen Fächer beigetragen, ebenso zu deren pensemässigem Ausbau.

² Vgl. die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft vom Juli 2001.

schichtiges *Amalgam unterschiedlichster Wissensformen* dar. Am Ausgangspunkt eines langjährigen Expertisebildungsprozesses stehen dabei die Anforderungen des Berufsfeldes. Diese finden ihre Entsprechung in berufsbezogenen Standards, d.h. in berufsrelevanten Fähigkeiten oder Kompetenzen, welche theoretisch fundiert, empirisch erprobt und in Ausbildungen qualitativ abgesichert sein sollen.

Nun ist explizites theoretisches Fachwissen, so wie es in akademisch-schulischen Institutionen unter Bezugnahme auf die Fach- und Erziehungswissenschaft(en) vermittelt wird, in der Regel ein Wissen, das nicht unmittelbar handlungswirksam wird. Lehrpersonen benötigen darüber hinaus weitere - auch mehr implizite, dem unmittelbaren Können nähere - Wissensformen (darunter prozedurales, strategisches, metakognitives, narratives Wissen), um im Beruf handlungsfähig zu werden. Erst eine durch reflexive und situierte berufliche Eigenerfahrung geförderte Integration unterschiedlicher Wissensformen sichert die angestrebte Professionalität erfolgreicher Lehrpersonen. Durch welche wissenschaftlich fundierten und berufsbezogenen Inhalte und Wissensformen lässt sich ein solcher Aufbauprozess in der Grundausbildung wirkungsvoll initiieren? In der klassischen Form einer "klinisch" orientierten seminaristischen Ausbildung zeigten "Meisterlehrer" (durch Musterlektionen, Präparationsvorlagen, Praktikumsbesprechungen und weitere Handlungshilfen in Lehrpraktika), wie unterrichtliche und erzieherische Aufgaben im konkreten Berufsalltag gelöst werden können.³ Dies vermittelte den Studierenden Handlungssicherheit und förderte die Tradierung einer bestimmten Unterrichtskultur - stand jedoch nicht selten im Gegensatz zu Reformimpulsen bzw. zur aktuellen Lehr-Lernforschung oder zur allgemeinen schulischen Entwicklungsdynamik. Demgegenüber betont die tertiarisierte Lehrerbildung die Bedeutung einer reflexiven Grundhaltung und verspricht sich von einer Kultivierung von Problemlöse- und Urteilsfähigkeit als Basismerkmalen der Professionalität die Fähigkeit zu einem flexibleren Reagieren auf den raschen Wandel der Anforderungen des Berufsfeldes sowie eine Stärkung der eigenen beruflichen Identität und die Fähigkeit zum lebenslangen Weiterlernen.

Problemfelder der fachwissenschaftlich-fachlichen Ausbildung

Das Verfügen über solides Fachwissen und Können gehört unbestritten zum A und O jeder qualifizierten Lehrarbeit. Die Umsetzung dieser Forderung variiert je nach Schulstufe und ist eng mit institutionellen und disziplinären strukturellen Fragen verknüpft. Während unbestritten ist, dass künftige Gymnasiallehrer ein disziplinäres Fachstudium an einer Universität absolviert haben müssen, besteht - auch international - kaum Einigkeit darüber, welche und wie viel Fachlichkeit für die Lehrtätigkeit in der Volksschule angemessen und an welchen Institutionen diese zu erwerben sei.

³ Selbstverständlich wurden diese klassischen Formen vielerorts durchbrochen und seminaristische Konzepte durch einen Akademisierungsanspruch ergänzt, dies u.a. durch die Absolventen der von Hans Aebli 1970 initiierten 'Seminarlehrausbildung' an der Universität Bern.

Institutionell bedingte Probleme sowie Breite und Niveau der fachlichen Ausbildung

Soll die fachdisziplinäre Ausbildung an Universitäten oder in spezifischen Lehrerbildungsinstitutionen erfolgen? Diese Frage richtet sich, so eine verbreitete Meinung, nur auf die fachliche Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundarstufe I und II. Das Problem ist jedoch für die Ausbildung der Lehrpersonen *aller Stufen* von grundsätzlicher Bedeutung, unterstellt man den Anspruch, dass auch Grundschullehrer über mehr als ein Endverbraucherwissen des zu vermittelnden Stoffes verfügen müssen. Fachdisziplinäre Studien unterschiedlichen Typs und Umfangs stellen das unentbehrliche Fundament jeglicher Lehrerbildung und eine unerlässliche Bedingung für einen inhaltlich hochwertigen Unterricht auf jeder Zielstufe dar. Lehrpersonen sind nicht - neutral - Fachleute für Lernen, sondern solche für das *Lernen in spezifischen Inhalts- und Fachbereichen*. International gesehen umfasst Lehrerbildung auf Hochschulebene deshalb immer mehr oder weniger substantielle fachdisziplinäre Anteile. Das heisst, dass sich die Wissenskonstruktion in der Lehrerbildung in der einen oder andern Weise auf die Struktur und die Perspektiven wissenschaftlicher Disziplinen bzw. auf den Kontext von Wissenschaft auszurichten hat. Die von der Deutschen Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission 'Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland' nennt drei Dimensionen von Wissenschaft, an denen sich auch die Lehramts-Ausbildungen orientieren sollen (Terhart, 2000, S. 100 f.):

- Tradition der Disziplinen und Konstitution theoretischer Probleme;
- Struktur des Wissens bzw. der Inhalte und Funktionen von Theorien, Leitbegriffen und Perspektiven der Forschung;
- Logik der Forschung und Leistung der Methode im Prozess der Prüfung und Erzeugung neuen Wissens.

Grundsätzlich soll jede Lehrperson in den Fächern, die sie unterrichtet, mit den disziplinären Denk- und Arbeitsweisen vertraut sein und über ein fachbezogenes Wissen, das in Breite und Tiefe deutlich über den Horizont des später zu vermittelnden Unterrichtsstoffes hinaus geht, verfügen.

Nun sind Hochschulen, vor allem Universitäten, ihrer Aufgabe und ihrem Selbstverständnis entsprechend primär darauf ausgerichtet, neues disziplinäres Wissen durch Forschung zu generieren und auch Qualifikationen für die disziplinäre Forschungstätigkeit aufzubauen. Die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen an Hochschulen und Universitäten wird deshalb für die Lehrerbildung häufig als dysfunktional beurteilt, weil diese disziplinären Studien nicht auf das spätere Arbeitsfeld 'Schule' ausgerichtet sind. Die Inhalte, wie sie im Rahmen einer universitären Ausbildung gelehrt werden, sind oft weit von dem entfernt, was die angehenden Lehrkräfte später auf der Zielstufe unterrichten müssen (vgl. Wieland, in diesem Heft). Lehrpersonen brauchen eine andere Art fachlich-fachwissenschaftlicher Ausbildung als Personen, die in der Forschung tätig werden wollen (vgl. Müller, Steinbring & Wittmann, 2001). Dies gilt in besonderem Masse für die wissenschaftlichen Fächer, vielleicht weniger ausgeprägt für die gestalterisch-musischen und sportlichen Fächer, die traditionsgemäss stärker mit dem Praxisfeld

Lehrerbildung verbunden sind. Indessen ist auch eine kunsthistorische oder musikwissenschaftliche Ausbildung keine hinreichende fachliche Qualifikation für die eigene Lehrtätigkeit. Das disziplinar geprägte wissenschaftliche Studium an der Universität deckt in der Regel weder den inhaltlichen Kanon in der Sekundarstufe I und II ab (u.a. deshalb, weil die zunehmende Spezialisierung der Wissenschaft auch zu inhaltlichen Einengungen führt), noch wird es den Zielen und Inhalten des schulischen Unterrichts gerecht. So zielt beispielsweise das Mathematikstudium auf die theoretische Fundierung mathematischer Begriffe und Verfahren, die Schulmathematik dagegen bezweckt die Entwicklung mathematischen Denkens mit Hilfe mathematischer Symbole und Begriffe. Ausserdem entspricht die Art und Weise des Studiums dieser Fächer an der Universität in vielen Fällen nicht der Aneignung dieser Fächer durch die Schüler und prägt mittelbar die spätere Unterrichtstätigkeit in oft ungünstiger Weise.

Die einseitig universitär ausgerichtete Fachausbildung vernachlässigt zudem oft den für Lehrpersonen wichtigen vernetzenden Blick in die Breite verbunden mit einer interdisziplinären Betrachtungsweise. Fachliche Mehrperspektivität ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für den fächerübergreifenden und interdisziplinär angelegten Unterricht in verschiedenen Bildungsbereichen der Schule.

Aus den genannten Gründen besteht in der Schweiz die Tendenz, die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung für die Primarstufe weitgehend und für die Sekundarstufe I zumindest teilweise an den Pädagogischen Hochschulen anzusiedeln. Die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung für die Sekundarstufe II erfolgt demgegenüber weiterhin an den Universitäten, weil sich der Bildungsauftrag der Gymnasien stärker als derjenige der Volksschule an der disziplinären Propädeutik orientiert.

Eine mögliche Form des fachwissenschaftlichen Studiums an Pädagogischen Hochschulen ist das Konzept der 'disziplinären Vertiefung', wie sie in der Sekundar- und Reallehrer-Ausbildung am Didaktikum in Aarau (neu ein Teil der Aargauer Fachhochschule) praktiziert wird (vgl. Heitzmann, in diesem Heft). Die disziplinären Vertiefungsstudien bilden jedoch nicht notwendigerweise die disziplinäre Fachsystematik ab, wie sie an den Universitäten gelehrt wird. Im Zentrum steht vielmehr das fachgebundene methodische Vorgehen der Wissenserzeugung und Wissensprüfung an exemplarischen Themen. Das fachgebundene Denken und Arbeiten kann auch an relativ elementaren, schulnahen Inhalten eingeführt und gepflegt werden, ohne damit bereits fachdidaktische Ziele zu verfolgen. Müller, Steinbring und Wittmann (2001) fordern, um "die Dysfunktionalität des fachwissenschaftlichen Studiums zu überwinden", beispielsweise für die mathematische Ausbildung von Lehrerstudierenden elementar-mathematische Fachstudien, um den wissenschaftlichen Hintergrund des Unterrichts zu entwickeln und der fachdidaktischen Ausbildung gezielt zuzuarbeiten. In anderen Zusammenhängen ist die Rede von curricularen oder lehrplanorientierten Studien, die sich von fachwissenschaftlichen Studien in der inhaltlichen Akzentuierung unterscheiden (vgl. Sieber, in diesem Heft). Wegen der Tendenz zu Fragmentierung und Spezialisierung vieler disziplinärer Studien an Universitäten und Hochschulen werden für die fachliche Ausbildung von

Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I in der Regel ergänzende lehrplanbezogene Fachstudien und Übungen vorgeschrieben.

Schulisches Lernen ist auf der Primar- und der Sekundarstufe I oft fachübergreifendes Lernen an lebensnahen Themen und Problemstellungen. Wenn Lehrpersonen auf diese Aufgabe vorbereitet sein sollen, müssen sie bereits in der Grundausbildung Erfahrungen in der Bearbeitung von Problemen sammeln, die nicht einfach einem bestimmten Fach oder einer wissenschaftlichen Disziplin zugeordnet werden können und ein Überschreiten der Fächergrenzen erfordern. Universitäre Studiengänge mit ihrer Orientierung an der Systematik von Disziplinen tun sich in der Regel schwer mit der Förderung solcher Orientierungen. Zu sehr fürchten sie sich vor Identitätsverlust, wenn sie sich auf curriculare Mischungen einlassen. Zudem ist es in vielen Disziplinen verpönt, 'über den Hag zu grasen', eine (Un)Tugend, die für Lehrpersonen überlebenswichtig ist (Sitta, 1998).

Schulfächer und Disziplinen - zwei unterschiedliche Konstruktionen

Schulfächer und akademische Disziplinen bzw. Künste haben unterschiedliche sozialhistorische Wurzeln und Funktionen und folgen deshalb unterschiedlichen Entwicklungslogiken.

Schulisches Lernen ist seit dem Altertum mit der Konstitution von Fächern verbunden, die das jeweilige gesellschaftlich und politisch abgesegnete Bildungsverständnis einer Epoche spiegeln (Künzli, 1999; Tenorth, 1999). Der Kanon der Schulfächer als Folge historischer Lehrplanentscheidungen repräsentiert die jeweilige Auffassung des kulturell Anerkannten und Wertvollen sowie des sozial und ökonomisch Notwendigen. Schulfächer sind deshalb auch als "soziale Substrate" (Huber, 2001) zu verstehen und bilden über Lehrpläne und Curricula den verbindlichen institutionellen Handlungsrahmen für die Organisation des Unterrichts. Mit Tenorth (1999, S. 192; zit. nach Huber, 2001, S. 310): "Fächer bündeln Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule in komplexer Weise zu einer institutionell abgesicherten Einheit von Lehrplan und Schularbeit." Insbesondere gliedern Schulfächer die Bildungsinhalte und Ziele unter Gesichtspunkten lebensweltlicher Brauchbarkeit und gesellschaftlicher Bedeutung, die je nach historisch-sozialem Kontext variieren. So tauchen in den Lehrplänen der Schule immer wieder neue Fächer auf, alte verschwinden oder werden zu neuen Lernbereichen verbunden. Neuere Beispiele dafür sind die Konstitution der Fächer 'Natur-Mensch-Mitwelt' oder 'Informatik' in der Volksschule. Dabei spielen auch lokale Traditionen und didaktische Überzeugungen eine wichtige Rolle. Schulfächer sind indessen nicht nur historisch-soziale Konstruktionen (vgl. Goodson et al., 1999), sondern häufig auch persönliche Konstruktionen jeder einzelnen Lehrperson, die die Ziele eines Faches und das damit verknüpfte Unterrichtskonzept je individuell deutet (vgl. Caspari, 2001).

Universitäre Disziplinen dagegen folgen einer anderen Entwicklungslogik. Sie gliedern das Wissen unter dem Gesichtspunkt seiner Entstehung und der Forschungsdynamik. Diese ist durch eine zunehmende Spezialisierung und Differenzierung sowie durch den internationalen Diskurs der 'scientific community' gekenn-

zeichnet. Wissenschaftliche Disziplinen orientieren sich am Objektivitätspostulat der Erkenntnisgewinnung, Schulfächer am Prinzip gesellschaftlicher Nützlichkeit und am pädagogischen Prinzip von Bildung und subjektiver Bedeutsamkeit (vgl. Kranich, 2000, S. 41 ff.).

Zwischen Schulfächern und universitären Disziplinen bestehen deshalb grundsätzliche Passungsprobleme, sowohl inhaltliche als auch solche der Zielsetzung. Wer eine universitäre Disziplin oder ein Kunstfach studiert, ist fachlich noch nicht ohne weiteres darauf vorbereitet, ein Schulfach fachkompetent zu unterrichten.

Fachwissenschaftliche Wissenskonstruktionen sind per se noch keine Bildungsinhalte, dazu müssen sie auf die Zwecke schulischen Lernens ausgerichtet und transformiert werden. Zwar bilden die fachspezifischen Denkweisen und Methodologien wichtige Bezugspunkte und Zielperspektiven für das fachgebundene Lernen. Dies setzt fachwissenschaftliche Kenntnisse voraus. Für das Verständnis schulischer Lernprozesse ebenso wichtig ist auch das Verständnis der Alltagsvorstellungen der Schüler, ihre erfahrungsbezogenen Bewusstseinsinhalte und ihre Lebenswelt, die in der Wissenschaft ausgeblendet werden. Aus diesem Grunde müssen die fachwissenschaftlichen Inhalte für den Unterricht unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten rekonstruiert werden.

Daneben gibt es in den neueren Lehrplänen Bildungsinhalte und -aufgaben, die keine einfachen disziplinären Entsprechungen haben (z.B. Hauswirtschaft, Werken oder das Fächer-Konglomerat 'Natur-Mensch-Mitwelt') oder als so genannte Querschnittsaufgaben verschiedenen Disziplinen zugeordnet werden können. Dazu zählen Themen wie Gesundheitsförderung, Umwelterziehung, Medienerziehung u.a.m. Wie und wo erfolgt die Ausbildung für diese Bildungsaufgaben?

Huber (2001) anerkennt in einer Analyse der Funktionalität des *Fachprinzips* als Basiskategorie schulischer Wissenskonstruktion zwar durchaus dessen Stärken. Seine fortbestehenden Zweifel an der Einzelfachorientierung als dem ausschliesslichen curricularen Ordnungsprinzip fasst er in zwei abschliessende Fragen:

1. "Sind die etablierten Fächer mit ihren Systematiken und die ihnen verpflichteten Lehrpläne und Unterrichtskonzepte nach innen offen genug, um wirklich von den Lernenden ausgehende Fragen und Vorhaben aufnehmen zu können? Wenn das zweifelhaft ist, spricht vieles für wenigstens ergänzende Projekte innerhalb der Fächer oder über diese hinaus, vielleicht aber auch für einen anderen grösseren Zuschnitt des jeweiligen fachlichen Rahmens, so dass er immerhin Systematik und Progression noch organisieren, aber gleichzeitig mehr Bewegungsspielraum bieten könnte (wie z.B. in einem integrierten sozialkundlichen bzw. integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht ...).
 2. Kann der Fachunterricht aus sich selbst heraus genug Überschreitungstendenzen und Grenzerfahrungen produzieren, um nicht nur zur Initiation in die Fachkulturen, sondern auch zu ihrer Reflexion zu führen? Diese Sorge, weiter bedacht, spricht für Ansätze einer vorgängigen und übergreifenden Problem- oder Themenorientierung, die das fachliche Lernen von vornherein in eine hinausreichende Relation setzt, und sie spricht für einen explizit der Distanzierung und Reflexion dienenden fächerübergreifenden Unterricht, der allerdings nicht Sub-
-

stitution, sondern Komplement zum Fachunterricht ist und zu diesem in eine dialektische Beziehung tritt" (325 f.).

Diese Passungsschwierigkeiten zwischen den Erfordernissen des Lernens von Kindern, den dieses Lernen bestimmenden Fächerkanons für die verschiedenen Zielstufen und den Erfordernissen der in Fakultäten gegliederten Wissenschaftsdisziplinen werden in den schweizerischen Ausbildungsgängen von Lehrpersonen unterschiedlich 'gelöst', sei es durch eigenständige disziplinäre Studien für Studierende des Lehramts an den Universitäten oder durch ergänzende lehrplanorientierte Studien an den Pädagogischen Hochschulen. In zweiphasigen Studienmodellen erfolgt das Fachstudium in der ersten Phase in der Regel diszipliniert an universitären Instituten oder Hochschulen, die berufswissenschaftlichen Studien erfolgen in der zweiten Phase explizit professionsorientiert an Instituten der Lehrerbildung. Nur mit Bezug auf die Ausbildung der Lehrkräfte der Primarstufe existierte bislang eine Null-Lösung, insofern als die Maturitätsvorbildung bzw. deren seminaristisches Äquivalent als ausreichende Basis für den Fachunterricht auf der Grundstufe betrachtet wurde - ein unhaltbarer Zustand, der sich trotz Tertiarisierung jedoch nur allmählich ändern dürfte.

Problemfelder der berufswissenschaftlichen Studien von Lehrpersonen

Mit der Bezeichnung "berufswissenschaftliche Studien" meinen wir diejenigen Studiensegmente, die sich auf die erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie die fachdidaktische Ausbildung beziehen. D.h., der Begriff der Erziehungswissenschaften wird hier in einem weiten Sinn verstanden, der auch bildungssoziologische, philosophische und schultheoretische Elemente einschliesst. Nicht berücksichtigt werden im vorliegenden Beitrag die schulpraktischen Studien.

Vorweg genommen sei, dass sich die Problematik der Diszipliniertorientierung vs. Professionsorientierung und damit die Frage des "Beitrags von Wissenschaft(en) zum Kompetenzaufbau im Lehrberuf" (Terhart, 2000, S. 258) analog auch für die berufswissenschaftliche Ausbildung von Lehrpersonen stellt.

Erziehungswissenschaftliche Studieninhalte zwischen Systematik und Berufsfeldbezug

Die Frage, welches die wichtigen Inhalte und Ziele der berufswissenschaftlichen Ausbildung sind, ist nach wie vor ungeklärt, auch wenn vordergründig Konsens darüber zu bestehen scheint. Criblez und Wild-Näf (1998) und Terhart (2000) charakterisieren auf Grund empirischer Studien die Inhalte der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung in der Schweiz bzw. in Deutschland als weitgehend beliebig und austauschbar. Dies hat u.a. mit der ungeklärten Funktion der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft für die Ausbildung von Lehrpersonen zu tun. Criblez (in diesem Heft) konstatiert in seiner historischen Analyse zudem einen Funktionswandel dieser Fächer in der Ausbildung von Lehrpersonen: "Am Ende eines langen Entwicklungsprozesses hat sich die Psychologie als vorherrschende Be-

zugswissenschaft weitgehend durchgesetzt, die Handlungsreflexion ist zur stark dominierenden Funktion geworden und die Reflexion über die öffentliche Schule ist aus der Lehrerbildung weitgehend verschwunden" (S. 300). In der bundesdeutschen Diskussion wird vor diesem Hintergrund die Forderung nach einem disziplinär orientierten 'Kerncurriculum' für die 'Erziehungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerausbildung' erhoben, "das die Organisation von Lehr-Lernprozessen in den Mittelpunkt stellt und die genannten Teildisziplinen (Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie, Philosophie) daraufhin befragt, welchen wesentlichen Beitrag sie dazu leisten können" (Terhart, 2000, S. 105).

Neu ist die Forderung, die berufswissenschaftliche Ausbildung auch auf sozialpädagogische und philosophische (ethische) Inhalte und Fragestellungen auszudehnen (vgl. Kesselring, in diesem Heft), um damit die Reflexionsfähigkeit mit Blick auf immer anspruchsvoller werdende Berufsaufgaben zu erweitern.

Analog zu den fachlich-fachwissenschaftlichen Studien stellt sich auch in der berufswissenschaftlichen Ausbildung die Frage der Disziplin- oder Professionsorientierung sowie nach der Funktion dieser Fächer für die Ausbildung von Lehrpersonen. Sollen die berufswissenschaftlichen Studien im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Systematik (z.B. Lern- und Entwicklungspsychologie, Geschichte der Pädagogik, Bildungssoziologie, Sonderpädagogik) oder nach Problemkreisen des beruflichen Handlungsfeldes strukturiert werden?⁴ Die inhaltliche Ausgestaltung der berufswissenschaftlichen Module ist eng mit dieser Frage verknüpft. Das Konzept der Standards von Oser und Oelkers (2001) stellt einen Versuch dar, den Berufsfeldbezug mit der systematischen Ausrichtung der berufswissenschaftlichen Studien zu verknüpfen. Im konkreten Einzelfall ist dies jedoch nicht einfach zu leisten, wie der Beitrag von Ruthemann (in diesem Heft) illustriert. Die Steuerung der inhaltlichen Auswahl durch Standards erscheint zwar auf den ersten Blick einleuchtend, löst indessen das auch für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung bestehende Problem unklarer Beziehungen zwischen Wissenschaftssystematik und berufsbezogenem Kompetenzaufbau nicht. Es wird wohl definiert, welche Problemkreise bearbeitet werden sollen, nicht aber, auf welche erziehungswissenschaftlichen Konzepte und Theorien als Hintergrundwissen Bezug genommen werden soll. Eine ausschliessliche Kompetenzorientierung berufswissenschaftlicher Studien erscheint auch deshalb problematisch, weil sie einer Zerstückelung des beruflichen Kompetenzfeldes in inhaltsneutrale Teilkompetenzen sowie in additiv zueinander stehende Ausbildungselemente Vorschub leistet und die Systematik des curricularen Aufbaus aus dem Blick zu verlieren droht. Dies widerspricht nicht zuletzt der lernpsychologischen Logik des Aufbaus und der Differenzierung beruflicher Wissens- und Handlungskompetenzen im Sinne eines langfristigen reflexiven Entwicklungsprozesses vom Novizen zum Experten. Vor allem die um sich greifende, zum Teil radikale Modularisierung im Sinne einer eng gefassten Kompetenzorientierung löst we-

⁴ Der Bericht "Lehrerbildung von Morgen" (Müller, 1975) hat für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung neben der systematischen Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen gesonderte Anwendungsbereiche gefordert, die problemorientiert und interdisziplinär bearbeitet werden sollen.

der das Problem der inhaltlichen Beliebigkeit noch jenes der Integration von Systematik und Berufsfeldbezug in der Lehrerbildung, und sie könnte sich dereinst zu einer Hypothek bei der Erarbeitung eines Kerncurriculums für die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung entwickeln.

Fachspezifische Prozesse des Lehrens und Lernens als Gegenstand fachdidaktischer Studien

Das akademische Studium von Fachdisziplinen folgt primär einer Forschungslogik und der damit verbundenen Wissenschaftssystematik. Wegen der Nicht-Kongruenz von Wissenschaften und Schulfächern und infolge des in aller Regel fehlenden Blicks auf ihre eigene Lern- und Vermittlungslogik garantieren fachwissenschaftliche Studien aber nicht die Lehrbarkeit von Fächern und Disziplinen. Es sind die Fachdidaktiken, die sich um die Frage der Lehr- und Lernbarkeit von Fächern, um deren Übersetzung in unterrichtliches Handeln im Lichte von Bildungszielen, gesellschaftlichen Erwartungen und subjektiven Voraussetzungen kümmern.

Didaktik ist die Wissenschaft von den gegenstands- oder fachbezogenen Prozessen des Lehrens und Erkennens bzw. vom pädagogisch angeleiteten sach- und methodenbezogenen Lernen und Verstehen. Sie umfasst das *Was* und auch das *Wie* des Unterrichtens, d.h. sowohl die Frage nach der pädagogisch-gesellschaftlichen Deutung und Konstruktion der Lehrinhalte (Erzeugung eines Kanons von Schulwissen vermittelt Lehrplänen und Lehrmitteln) als auch die Frage nach deren Transformation in den Erfahrungs- und Denkhorizont der Lernenden mittels geeigneter Lehr-Lerntätigkeiten und Lernarrangements (Reusser, 1991). Beschäftigt sich die *allgemeine* Didaktik mit den generalisierbaren lehr-lerntheoretischen Aspekten des Unterrichtshandelns und der pädagogischen Interaktion, d.h. mit überfachlichen Prozess- und Interaktionsmerkmalen des Verstehens und Lernens in verschiedenen Schulstufen, so beschäftigen sich die *Fachdidaktiken* mit dem Lehren und Lernen in je bestimmten Unterrichtsfächern und Lernbereichen. Die Fachdidaktik vermittelt dabei zwischen fachbezogenem Wissen und den fachspezifischen Voraussetzungen und Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern.

Die Beschäftigung mit den fachdidaktischen Studienanteilen erfolgt unter mindestens vier Gesichtspunkten, die schon im Bericht "Lehrerbildung von morgen" erwähnt werden (vgl. Reusser, 1991, S. 198):

1. Unter demjenigen der Strukturen, Betrachtungsweisen und Methoden, die dem betreffenden Fach oder Lernbereich in seiner wissenschaftlichen Gestalt zugrunde liegen, einschliesslich der handelnden Verwirklichung dieser Grundstrukturen.
2. Unter demjenigen des Lernens und Erkennens, d.h. der Analyse und Reflexion fachbezogener Bedingungen, Prozesse und Lerntätigkeiten mit Bezug auf individuell oder in Gruppen lernende Schüler unterschiedlicher Schulstufen und -typen.
3. Unter demjenigen der curricularen Konstruktion und Anordnung der Lehrinhalte des Faches und seiner Verbindung mit den Nachbarfächern (Sequenzierung, Progression und Vernetzung in Lehrplänen und Lehrmitteln).

4. Unter demjenigen der im Prozess des fachlichen Lernens zu erschliessenden Standards, d.h. der zu realisierenden Bildungsziele und damit der Bedeutung des Faches im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft.

Die fachdidaktische Ausbildung soll die angehenden Lehrpersonen dazu befähigen, didaktisch (im Sinne des Was- und des Wie-Aspektes) angemessene Entscheidungen für den fachbezogenen Unterricht zu treffen. Im Einzelnen umfasst dies den Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Planung, Gestaltung und Evaluation des Unterrichts sowie der Diagnosefähigkeit hinsichtlich des gegenstandsbezogenen Entwicklungsstandes von Schülerinnen und Schülern.

Zwei Probleme stellen sich immer wieder mit Bezug auf die fachdidaktischen Studien in der (schweizerischen) Lehrerbildung. Das eine betrifft das Verhältnis der fachdidaktischen zur fachwissenschaftlich-fachlichen Ausbildung, das zweite das Verhältnis der Fachdidaktiken zur Allgemeinen Didaktik.

Das Verhältnis der fachdidaktischen Ausbildung zur fachwissenschaftlich-fachlichen Ausbildung ist in den Studiengängen der Lehrerbildung nicht immer klar. Nicht selten wird die fachwissenschaftlich-fachliche Ausbildung mit der fachdidaktischen verknüpft und in Personalunion erteilt. Diese Tendenz wurzelt in der einphasigen seminaristischen Tradition, welche die Allgemeinbildung und die Berufsbildung zu verbinden suchte. Die beiden Studienbereiche unterscheiden sich jedoch, wie erwähnt, grundsätzlich: "Die Fachstrukturen entsprechen (und dies mit guten Gründen! Anm. d. Verf.) nicht den Lernstrukturen, die Logik der (fachlichen, Anm. d. Verf.) Systematiken nicht der Logik der Aneignungsprozesse" (Huber, 2001, S. 308). Müller, Steinbring und Wittmann (2001) plädieren denn auch für eine konsequente Trennung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Veranstaltungen: "Die Lehramtsstudierenden müssen an relevanten Fachthemen eigene Lernerfahrungen gesammelt haben, bevor sie sich in fachdidaktischen Veranstaltungen vom Standpunkt des Lehrens aus mit Unterrichtsinhalten befassen können. Praxisbezogene fachliche und fachdidaktische Veranstaltungen dürfen aber zeitlich nicht zu weit auseinander liegen ... Unsere Erfahrungen zeigen deutlich, welche Vorteile die sorgfältige Abstimmung der beiden Studienanteile hat" (a. a. O., S. 23). Zu sagen bleibt, dass sich beide Ausbildungsbereiche nicht immer trennscharf unterscheiden lassen, vor allem wenn es darum geht, in ergänzenden disziplinären (lehrplanbezogenen, zum Teil auch fachübergreifenden) Studien schulfachbezogene Inhalte zu bearbeiten und ihre Behandlung im Unterricht der Zielstufe zu reflektieren. Shulmans (1986, 1991) Unterscheidung des 'subject matter content knowledge' (disziplinäres Fachwissen) und des 'pedagogical content knowledge' (pädagogisches Inhaltswissen) bringt die zwei unterschiedlichen Komponenten des professionellen Lehrerwissens, die sich bei professionell unterrichtenden Lehrpersonen zu einem nicht mehr in seine Bestandteile zerlegbaren Amalgam verdichten, zum Ausdruck. Das pädagogische Inhaltswissen umfasst dabei die "sinnvollsten Formen der Repräsentation, Beispiele und Demonstrationen, m.a.W. die Möglichkeiten der Repräsentation einer Disziplin, die sie für andere verständlich (comprehensible) (und damit lehrbar, Anm. d. Verf.) macht" (Shulman, 1991, S. 152). Da fachdidaktische Studien sich immer auf konkretes disziplinäres Fachwissen beziehen, über das Stu-

dierende jedoch nicht in jedem Fall bereits auf ausreichend hohem Niveau verfügen, werden solche Studien in der Praxis häufig mit curricularen Fachstudien verknüpft und in der Ausbildung oft zeitlich und personell integriert. Durch solche Verknüpfungen wird jedoch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass der eine oder andere Aspekt vernachlässigt wird. So "wird die disziplinäre Vertiefung eines Faches durch ein unmittelbares Vermittlungsinteresse unnötig eingeschränkt" (Messner, 2000, S. 78). Trotzdem ist Müller, Steinbring und Wittmann (2001) zuzustimmen, wenn sie eine grundsätzliche und klare Trennung der beiden Ausbildungsbereiche fordern.

Im Kontext dieser Diskussion bleibt allgemein anzumerken, dass die Fachdidaktiken ihre Identität noch nicht gefunden haben. Auch unter Ansehung der beträchtlichen Unterschiede hinsichtlich des (internationalen) Entwicklungsstandes der Fachdidaktiken, sind diese noch längst nicht zu den vom Deutschdidaktiker und Germanisten Horst Sitta postulierten "Basiswissenschaften" geworden, die - "bezogen auf die Lehrerausbildung - zu Beginn des Studiums Orientierung und Steuerung" geben, "während des Studiums als Reflexionsinstanz" wirken und "nach dem Studium selbstverständlicher Leitstern für alle [sind], die sich als (Fach)Lehrer verstehen" (Sitta, 1998, S. 349).⁵ Zu gross ist noch immer die Geringschätzung der Fachdidaktiken an den universitären Fachinstituten, zu wenig anschlussfähig an die Lehr-Lernforschung sind viele ihrer Begriffe, zu disparat sind sie in ihren Konzepten und Fachsprachen untereinander.

Das zweite Problemfeld betrifft das Verhältnis der Fachdidaktiken oder Speziellen Didaktiken zur Allgemeinen Didaktik. Die Fachdidaktiken haben sich in der Folge des Berichts "Lehrerbildung von morgen" (Müller, 1975) in einem historisch notwendigen Prozess verselbständigt und die Allgemeine Didaktik dotationsmässig zurückgedrängt. Eine der Folgen war eine Tendenz zur Zersplitterung der Fachdidaktiken (zum Teil in Minipensen) mit zahlreichen Doppelspurigkeiten und begrifflichen Verwirrungen innerhalb einzelner Studiengänge vor allem der Primarlehrerbildung (Wyss & Reusser, 1985). In diesem Prozess der Verselbständigung, der noch nicht abgeschlossen ist, ist es der Allgemeinen Didaktik bislang nicht ausreichend gelungen, ihre Rolle als "Basiswissenschaft" im Verbund der Fachdidaktiken und der übrigen Erziehungswissenschaften wahrzunehmen. Sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Fachdidaktiken haben sich vielfach auf die im engeren Sinne methodischen Aspekte des Unterrichts konzentriert und die gegenstandsspezifischen Prozesse und Ziele vernachlässigt. Dieses Verhältnis von Allgemeiner und Spezieller Didaktik ist weiterhin klärungsbedürftig, vor allem, was die Rolle beider in wechselseitigen Dienstbarkeits- und Konkretisierungsfunktionen stehenden Disziplinen bei der Ausbildung von Lehrpersonen anlangt. Beide sind als Ausbildungsbereiche notwendig, jedoch kann sich die eine ohne die andere nicht entfalten. Um den Aufbau von Unterrichtskompetenz sowie einer immer wieder ge-

⁵ Sitta wendet sich (am Beispiel der Deutschdidaktik) gegen ein Verständnis von Fachdidaktik als "Hilfswissenschaft" oder als "didaktischem Anhang" ihrer fachlichen Bezugsdisziplinen. Und er schreibt: "In diesem Sinne träume ich weiter davon, dass einmal der Tag kommt, an dem unsereins vielleicht verschämt sagt: *Ich bin auch Germanist*, aber voll Stolz: *Ich bin Deutschdidaktiker*" (S. 352).

forderten Berufssprache bei Lehrpersonen zu unterstützen, müssen sie sich gegenseitig ergänzen und befruchten.

'Wissen, wie' und 'Wissen, warum' - zum Verhältnis und zur Kultivierung unterschiedlicher Wissensformen

Das Verhältnis von Wissen und Handeln, von Denken und Tun ist für jede Berufsbildung von grundsätzlicher Bedeutung. Worauf die Pädagogische Psychologie durch Begriffe wie 'träges Wissen', 'Kluft zwischen Wissen und Handeln', 'Situiertheit des menschlichen Lernens' hinweist, ist die Tatsache, dass es sich bei der Vermittlung von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten in der Lehrerbildung um keinen einfachen Prozess der 'Wissensanwendung' bzw. des Transfers von in der Theorie gewonnenen Einsichten auf beliebige Praxissituationen handelt. (Semi)Professionelles Lehrerhandeln wird im Gegenteil sehr häufig durch Handlungspläne und Situations-Reaktions-Verknüpfungen gesteuert, welche wenig bewusst sind und überdies auf durch langjährige Eigenerfahrung als Schülerin oder Schüler genährten "subjektiven (Alltags-)Theorien" beruhen. Dies gilt insbesondere für das für den Lehrberuf typische Handeln unter Druck (vgl. Wahl, 1991). Allgemein lässt sich sagen, dass Erziehung und Unterricht im Sinne der beabsichtigten Einflussnahme auf die geistigen Aufbauprozesse von Heranwachsenden ein häufig mehrschichtiges Handeln unter grosser Unsicherheit (was die Kenntnis der singulären konkreten Bedingungen hinsichtlich Situationen und Personen anlangt) und unter hohem zeitlichem Druck (fehlende Reflexionszeit) ist. Dies bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen (wissenschaftlicher) Theorie und Praxis grundsätzlich immer nur ein mittelbarer - durch "Urteilkraft" (Kant), "pädagogischen Takt" (Herbart) oder durch situatives "Gespür" (Aebli) bzw. scheinbare "Intuition" vermittelter - sein kann.⁶ Durch eigenes Nachdenken oder durch Theorieunterricht gewonnene Kenntnisse und Einsichten erweisen sich in komplexen beruflichen Handlungssituationen nur in dem Masse als für die Handlungssteuerung fruchtbar, als es gelingt, diese *reflexiv ühend zu verarbeiten* und ins eigene Handeln zu integrieren. "Cognoscere usu et experientia" heisst es dazu bei Herbart (Reusser, 1982/1992). Souveränes und situationsgerechtes berufliches Handeln ist somit nicht nur auf solides *Reflexionswissen*, sondern ebenso auf *komprimiertes Situations- und Handlungswissen*⁷ angewiesen, welches als *Verfügungswissen* rasch und sicher - von aussen gesehen würde man sagen: *intuitiv* - eingesetzt werden kann.

Vereinfacht gesagt heisst dies, dass es für den Aufbau berufsbezogener Handlungskompetenzen im Lehrberuf nicht genügt, Begriffe und Inhalte kennen zu lernen bzw. erziehungswissenschaftliche Einsichten vermittelt zu bekommen, d.h. zum

⁶ Nach Aebli (1987, S. 51) ist Unterrichten "eine hohe Kunst, in der psychologische Erkenntnisse einige Hilfe leisten können, das Entscheidende aber vom Erzieher in der konkreten Situation je und je erspürt werden muss." Das heisst ganz im Sinne Herbarts, dass die Wissenschaft auf die Lehrkunst vorbereiten kann, diese aber zugleich mehr darstellt als blosser Anwendung von Wissenschaft.

⁷ Wahl (2001) spricht von "Strukturkomprimierungen" und meint damit 'Situationsklassen' oder 'Situationstypen' oder 'Situations-Prototypen', die es Lehrpersonen "ermöglichen, schnell und souverän auf eine Anforderung zu reagieren" (S. 158).

Beispiel Lerntheorien und Didaktikmodelle studiert zu haben. Wie vielfach gezeigt wurde, bleibt bloss theoretisch vermitteltes Wissen für das Handeln im beruflichen Alltag oft wirkungslos. Ohne reflexionsintensive, situations- und fallbezogene 'didaktische Exerzitien'⁸ in (begleiteten) Lehrübungen und Praktika ist daher auch weiterhin davon auszugehen, dass "teachers teach as they were taught and not as they were taught to teach" (Altman, 1983; zit. nach Caspari, 2001, S. 331).

Im Anschluss an Ryle (1949) wird häufig zwischen verschiedenen Wissensformen unterschieden, welche zur Klärung des Problems beitragen können: 'knowing how' und 'knowing that' - oder 'knowing why'. Wichtig ist, dass prozedurales Wissen oder 'Wissen, wie' nicht immer bewusstseinsfähig oder jedenfalls schlecht explizierbar ist. Erfahrene Lehrpersonen (und andere 'Profis') wissen in der Regel nur in einem sehr begrenzten Masse, wie sie etwas tun, welche handlungsleitenden Kognitionen ihrem Tun zugrunde liegen. Polanyi (1985) spricht in diesem Zusammenhang auch von 'tacit knowledge'.

Das in erziehungswissenschaftlichen Ausbildungen deklarativ vermittelte Bedingungs- oder Begründungswissen (oder 'Wissen, warum') als eine Form des Expertenwissens, das Ziel-Mittel-Zusammenhänge und Konzepte beinhaltet, welche dazu dienen, fremdes und eigenes Handeln zu verstehen sowie Problemlösungen für neue berufliche Situationen zu finden, ist eine wichtige Voraussetzung für eine *reflexive Praxis* bzw. für den Aufbau eines berufsbezogenen Hintergrundwissens als einem zentralen Kennzeichen von Professionalität.

Um beruflich erfolgreich handeln zu können, brauchen Lehrpersonen beides: theoretische Fundierung durch Reflexionswissen *und* Handlungssicherheit durch professionelle Handlungspläne und -routinen. Beide Formen des beruflichen Wissens bedürfen der Kontextualisierung (Situationalisierung) im Laufe einer langfristigen Expertisebildung (vgl. Messner und Reusser, 2000, S. 284 ff.).

Die Idee der beruflichen Standards trägt diesem Anspruch insofern Rechnung, als die angestrebten professionellen Kompetenzen theoretisch fundiert, empirisch erprobt und praktisch abgesichert werden sollen. Im Einzelfall bleibt unser Handeln in konkreten Unterrichts- und Erziehungssituationen jedoch meistens unterdeterminiert: Nicht immer steckt 'hinter' einem Handeln auch ein explikationsfähiges Wissen, und nicht jedes deklarative Wissen kann in situationsgerechtes Handeln übersetzt werden. Deshalb spricht man im Zusammenhang mit dem professionellen Handeln von Lehrpersonen auch häufig von 'Lehrkunst', von 'Didaktik als Design' oder 'Handwerk'. Herbarts Idee des 'pädagogischen Taktes' (Herbart, 1802) sowie die moderne Konzeption des 'situierten Lernens' an authentischen Problemsituationen (vgl. Gräsel, 1997) tragen dieser Tatsache Rechnung. Auch Wahls (2001) Konzeption nachhaltigen Lernens in der Lehrerbildung durch die Rückbindung des Handelns an theoretische Konzepte entspricht dieser Auffassung. Radtke (1996) schlägt vor, wissenschaftliches (deklaratives) Wissen und alltägliches Können (prozedurales Wissen) in beruflichen Situationen durch fallbezogene Arbeit in einer

⁸ Der Berliner Didaktiker Paul Heimann (1962) hat für die Lehrerbildung 'didaktische Exerzitien' gefordert, in denen "das Theoretisieren zu lehren sei (und dadurch) die Weise, in der sie (gemeint sind Theorien; d. Verf.) die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten (S. 413)."

wissenschaftlichen Lehrerbildung zu verknüpfen. Allerdings ist es im komplexen Einzelfall kaum je trivial, explizites Theoriewissen, subjektive (implizite) Theorien und Handlungsrouninen miteinander zu verbinden.

Perspektiven für eine curriculare Reform

Eine Lösung der skizzierten Fragen und Ausbildungsprobleme von Lehrpersonen ist nicht durch einfache Massnahmen zu bewerkstelligen, sondern erfordert die koordinierte Entwicklung verschiedener Elemente und Interventionsfelder der Lehrerbildung. Sie erfordert zudem ein neues Berufsbild, jenes des "gelernten Lehrers", wie dies Herrmann und Hertrampf (in Herrmann, 2002) im Sinne eines "Paradigmenwechsels für die Qualifizierung und Professionalität von Lehrern" vorschlagen.

Insgesamt stellt sich in der nach wie vor heterogenen schweizerischen Lehrerbildungslandschaft das Problem eines *fehlenden Kerncurriculums*. Ein Vierteljahrhundert nach dem Bericht "Lehrerbildung von morgen" scheint uns die Zeit gekommen zu einer *Neuaufgabe der Erörterung der Frage, welche Wissensbasis - und damit welche Ausbildungsinhalte - Lehrpersonen für die erfolgreiche Ausübung ihres Berufs benötigen*.

Ein wichtiges Teilproblem besteht gegenwärtig darin, die Balance zwischen Modularisierung und systematischer Rückbindung des Curriculums an die wissenschaftlichen Disziplinen zu finden und das Verhältnis zwischen systematisch-disziplinorientierten Studien und situativ-anwendungsbezogener Ausbildung neu zu bestimmen. Die von Oser und Oelkers (2001) vorgeschlagenen Standards beruflicher Kompetenzen repräsentieren die funktionale, anwendungsbezogene Seite der Ausbildung, das Eintauchen in forschungsorientierte disziplinäre Fragen und Wissensstrukturen die andere Seite. Die Modularisierungswelle und die damit verbundene standardbasierte, kompetenzbezogene Ausbildung von Lehrpersonen bedarf kritischer Begleitung und systematischer Evaluation.

Um die zitierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überwinden, braucht es – jenseits des gängigen Wissens-Anwendungsparadigmas – veränderte Aus- und Weiterbildungsformen und -modelle, die mit Stichworten wie 'reflexives Lernen' ('cognitive apprenticeship'), 'biografisches Lernen', 'ko-konstruktives oder kooperatives Lernen durch Praxisreflexion' (Wahl, 2001), 'Abholen der Lernenden bei ihren subjektiven Theorien', 'fallbezogenes Lernen', 'forschendes Lernen' u.a.m. umschrieben werden können (Reusser, 2001). Diese Modelle, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie die Reflexion und den Erfahrungsgewinn beim Selber-Tun und bei der Unterrichtsentwicklung ernsthaft unterstützen, sind durch adaptive Formen des "fachspezifisch-pädagogischen Coaching" (Staub, 2001) und der Praxisbegleitung zu ergänzen.

Von besonderer Bedeutung für ein nachhaltiges professionelles Lernen sind dabei die Ausgestaltung der Berufseinführung und der daran anschliessenden Weiterbildung von Lehrpersonen. Lehrer oder Lehrerin wird man nicht allein durch die Grundausbildung, sondern durch reflexives Lernen während der Berufsausübung. Hierzu sind neue Formen und Modelle der – theoriebezogenen – Praxisbegleitung und der Weiterbildung zu entwickeln, die über die mancherorts vorherrschende Be-

liebigkeit, was die Konzeption und Nutzung von Weiterbildungsangeboten angeht, hinausgehen, und die die praktizierenden Lehrkräfte in ihren Bemühungen zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts unterstützen.

Zur Implementation neuer Ausbildungsformen in der Lehrerbildung sind sodann geeignete Lehrmittel und Lehrbücher erforderlich. Solche fehlen über weite Strecken, und jedes Lehrerbildungsinstitut hat die Tendenz, seine eigenen Skripten und Reader zu entwickeln. Dies kann ebenfalls als Ausdruck dafür gesehen werden, dass ein gemeinsames Verständnis über grundlegende Ausbildungsinhalte fehlt. Die meisten Lehrbücher der Pädagogischen Psychologie, der Allgemeinen Pädagogik und auch der Didaktik richten sich nicht an angehende Lehrpersonen oder sie werden, wie z.B. die "Grundformen des Lehrens" von Hans Aebli (1983; erste Auflage: 1961!), über lange Jahre von der Wissenschaft ignoriert. Die Entwicklung von geeigneten Lehrmitteln und Selbstlernmaterialien ist auch deshalb ein vorrangliches Ziel, weil das selbstgesteuerte Lernen zu Lasten des direkt gesteuerten Lernens in Lehrveranstaltungen ausgebaut werden sollte.

Neu stellen sich schliesslich auch Fragen zur berufsbezogenen Allgemeinbildung von Lehrpersonen im Sinne von 'general studies and skills'. Damit sind hinsichtlich der Berufsausübung relativ unspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die wichtige Kulturtechniken und Kenntnisse der Vermittlung und der Kommunikation umfassen und über den Lehrberuf hinausweisen (vgl. Tremp, in diesem Heft). Die Fachdidaktiken sind relativ spezifisch und deshalb von geringer Polyvalenz. Indessen qualifizieren die Allgemeine Didaktik und die Erziehungswissenschaften bereits heute für ein breites Berufsfeld, indem sie auf *allgemeine Vermittlungskompetenzen* ausgerichtet sind. Es gibt einen Markt für Ausbildungs- und Vermittlungsberufe über die Schule hinaus, in der Erwachsenenbildung, in den Medien und in der Berufsbildung.

Die Reform der Lehrerbildung steht und fällt mit der Qualität des Lehr- und Ausbildungspersonals. Dieses Problem verweist auf jenes der Ausbildung der Ausbilder. Um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der in ihr vertretenen Fächer garantieren zu können, muss einerseits in die Forschung und andererseits in die praktische Aus- und Weiterbildung (mit anschliessender Supervision der praktischen Arbeit) des bestehenden und des künftigen Ausbildungspersonals – vorab der Fachdidaktiker – investiert werden. Hier besteht, trotz bemerkenswerter Anstrengungen mit Bezug auf die Weiterbildung, immer noch grosser Nachholbedarf.

Literatur

- Aebli, H. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen* (Bd. 1 bis 5). Stuttgart: Klett
- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Aregger, K., Lattmann, U.P. & Trier, U.P. (Hrsg.). (1978). *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern: Haupt.
- Caspari D. (2001). Zur Bedeutung des eigenen Lernens für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann

- (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 331-351). Donauwörth: Auer.
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.
- Criblez, L. (2000). Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 36-38.
- Criblez, L. (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 300-318.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- Goodson, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Hrsg.). (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln: Böhlau.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54(9).
- Heitzmann, A. (2002). Fachliche Ausbildung durch "Disziplinäre Vertiefung". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 364-377.
- Herbart, J.F. (1802/1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Fluegel (Hrsg.), *Johann Friedrich Herbart: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 1.* (S. 283-290) Aalen: Scientia Verlag. (Neudruck der Ausgabe von 1887: Langensalza Thuringia: Hermann Beyer und Söhne).
- Herrmann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*. Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2001). Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 307-331.
- Kesselring, T. (2002). Ethik und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 329-338.
- Kranich, E-M. (2000). Welche Art Wissenschaft braucht der Lehrer? In H. Rumpf & E.-M. Kranich (Hrsg.), *Welche Art Wissen braucht der Lehrer? Ein Einspruch gegen landläufige Praxis* (S. 41-75). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Künzli, R. et al. (1999). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Zürich: Rüegger.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Messner, H. (2000). Die Sache verstehen: Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung brauchen Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 76-78.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000a). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000b). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Müller, F. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Müller, G.N., Steinbring, H. & Wittmann, E. Ch. (2001). *Ein Konzept zur Bildungsreform aus fachdidaktischer Sicht*. Dortmund: Vervielfältigter Bericht unter: <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/didaktik/mathe2000/>.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind möglich? In E. Cloer et al. (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S.126-141). München: Juventa.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reusser, K. (1982/1992). Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung, Null-Nummer*, 4-16 (abgedruckt in Heft 10 (3), 280-292).

- Reusser, K. (1985). Überlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer "10 Jahre 'Lehrerbildung von morgen'". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 6-9.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 193-212.
- Reusser, K. et al. (2001). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 155-156.
- Ruthemann, U. (2002). Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 319-328.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind* (deutsch: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam, 1969)
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L.S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
- Sieber, P. (2002). Fachliche Ausbildung – zum Beispiel Deutsch Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 347-356.
- Sitta, H. (1998). Professionalität in der Deutschdidaktik? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 343-352.
- Staub, F.C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198.
- Tenorth, E. (1999). Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191-207). Köln: Böhlau.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tremp, P. (2002). Ausbildungsinhalte und berufliche Verwertbarkeit: Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 339-346.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157-174.
- Wieland, G. (2002). Was muss eine Lehrerin oder ein Lehrer von den Unterrichtsfächern verstehen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 357-363.
- Wyss, H. (1977a). *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung im Kanton Bern*. Bern: Haupt.
- Wyss, H. (1977b). *Konzeptionelle Grundlagen und Leitideen zur Zielformulierung, zur Wahl und Abfolge der Inhalte, zur Gliederung der Ausbildung und zu ihren Lehr- und Lernformen*. Bern: Haupt.
- Wyss, H. & Reusser, K. (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 71-79.

Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung

Lucien Criblez

Der folgende Beitrag fragt nach der Funktion und den darauf bezogenen Inhalten der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, also nach der funktionalen Notwendigkeit und Legitimation eines ganzen Ausbildungsberichts. Wissenschaftliche Legitimation, Reflexion des pädagogischen und unterrichtlichen Handelns sowie Reflexion der Schule als Institution werden als drei grundlegende Funktionen charakterisiert, die mit der Pädagogik in der Lehrerbildung verbunden sind. Der Beitrag zeigt, wie sich diese drei Hauptfunktionen in der Entwicklung der Lehrerbildung der letzten 170 Jahre verändern. Das Ergebnis der historischen Analyse: Am Ende eines langen Entwicklungsprozesses hat sich die Psychologie als vorherrschende Bezugswissenschaft weitgehend durchgesetzt, die Handlungsreflexion ist zur stark dominierenden Funktion geworden und die Reflexion über die öffentliche Schule ist aus der Lehrerbildung weitgehend verschwunden.

Wozu unterrichten die Lehrerbildungsinstitutionen die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer in Pädagogik¹? Diese Grundsatzfrage muss m.E. aus mindestens drei Gründen gestellt und in naher Zukunft beantwortet werden: Erstens ist ein Fachbereich in der Lehrerbildung, dessen Inhalte sowohl in der Schweiz (vgl. Criblez & Hofer, 1994; Criblez & Wild-Näf, 1998) als auch in Deutschland (Terhart, 2000)² als weitgehend beliebig und austauschbar charakterisiert wurden, kaum als wichtiger Teil der Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern auf ihren Beruf zu legitimieren. Terhart forderte deshalb zu Recht "das Ende der Beliebigkeit" (Terhart, 2000, S. 16). Diese Beliebigkeit zu beenden hiesse aber, einen inhaltlichen Kanon verbindlich festzulegen. In Deutschland wird die Kanondiskussion inzwischen unter dem Stichwort "Kerncurriculum" geführt (vgl. u.a. DGfE, 2001), in der Schweiz hat sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zumindest beunruhigt gezeigt über die divergierenden Tendenzen in der Lehrerbildungsreform. Die Anerkennungsreglemente der EDK legen Fächer und Inhalte aber gerade nicht fest. Eine 'rettende Hand', welche Verbindlichkeit 'verordnet', ist in der Schweiz nicht in Sicht. Die Lehrerbildungsinstitutionen sind deshalb in Zusammenarbeit mit den akademischen Bezugsdisziplinen aufgerufen, an der 'Kanonisierung' zu arbeiten. Zweitens wird mit dem

¹ Im Folgenden wird der Begriff 'Pädagogik' für die Bezeichnung des Faches in seiner traditionellen Ausrichtung an den Geisteswissenschaften, der Begriff 'Erziehungswissenschaft' für die sozialwissenschaftlich-empirische Ausrichtung des Faches verwendet. Mit 'Erziehungswissenschaften' im Plural wird darüber hinaus ein Konglomerat von Teildisziplinen bezeichnet, die sich an verschiedenen Bezugsdisziplinen orientieren, v.a. die Pädagogische Psychologie, die Schultheorie, Schulrecht oder die Bildungssoziologie. Dies ist jedoch eine eher idealtypische Unterteilung, die eine klare Abgrenzung vorgibt, wo grosse Überlappungen und Zwischenfelder existieren.

² Peter Vogel hat bereits 1994 für die Diplompädagogen in Deutschland konstatiert, dass "die Schnittmenge des gemeinsamen Wissens (Wissen ist hier umfassend gemeint: Einzelkenntnisse, Theoriewissen, Problembewusstsein, Begriffe, Methoden usw.) bei Diplompädagogen von unterschiedlichen Universitäten [...] tendenziell Richtung Null" gehe (Vogel, 1994, S. 380).

(mit dem Hochschulstatus verbundenen) Anspruch auf wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung das Problem von Disziplin- versus Berufsfeldorientierung neu artikuliert. Die Diskussion um Standards in der Lehrerbildung hat hier ihren systematischen Ursprung - ohne dass dies auch so diskutiert würde. Die Rolle der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung wäre unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung deshalb neu zu diskutieren. Drittens wird die Tendenz, das, was früher als Pädagogik mit systematischem, Ordnung schaffendem, ja sogar identitätsstiftendem Anspruch gelehrt wurde, auf eine im Gesamtzusammenhang oft nur schwer zu legitimierende Auswahl von Einzelthemen zu verengen, durch die Modularisierung verstärkt. Aus allen drei Gründen ist ein Nachdenken über die zukünftige Funktion der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung angezeigt.

Der folgende Text geht davon aus, dass die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaften *der 'Ort'* der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung sind. Lehrerbildung legitimiert ihren wissenschaftlichen Anspruch, mit Ausnahme der Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II, heute noch über die Erziehungswissenschaften und nicht über die schulfachbezogenen Fachwissenschaften. Die Funktion und die darauf bezogenen Inhalte der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung bleiben bislang jedoch interinstitutionell hochgradig different und sind einem Wandel unterworfen, der allmählich zur Auflösung der früheren Pädagogik innerhalb der Lehrerbildung führt. Diesem Wandel geht der folgende Beitrag nach, indem er - auf begrenztem Raum notwendig verkürzt - die Entwicklung der früheren Pädagogik in der Lehrerbildung in drei ihrer zentralen Funktionsbereiche nachzeichnet.

1. Dogmatik, Handlungsanleitung und Systemlegitimation als Funktionen der Pädagogik im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert übernahm die Pädagogik in der Lehrerbildung zumindest drei grundlegende Funktionen, die allerdings unter sich nicht ohne Widersprüche blieben:

a) Die Funktion der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung: Da die Lehrerbildung seit dem 19. Jahrhundert auf Legitimation durch ihre Orientierung an Bezugswissenschaften angewiesen ist, werden durch das sich verändernde Selbstverständnis der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen unterschiedliche Ausschnitte bzw. Inhalte aus diesen Bezugsdisziplinen für die Lehrerbildung relevant. Durch die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Legitimation ist deshalb die Ausbildung der Profession seit dem 19. Jahrhundert mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen verknüpft. Die sich verändernden Bezugsdisziplinen und der sich verändernde Stellenwert der einzelnen Bezugsdisziplinen innerhalb der Lehrerbildung sorgen dafür, dass sich auch die Definition der in der Lehrerbildung relevanten erziehungswissenschaftlichen Inhalte verändert.

b) Die Funktion der Reflexion über pädagogisches und unterrichtliches Handeln: Pädagogik hatte im 19. Jahrhundert, spätestens seit den Diskussionen um Pestalozzis Methode, immer den Anspruch der Handlungsreflexion: Will man über die künftige Funktion der Erziehungswissenschaft nachdenken, stellt sich die Frage, wie sich die

Funktion der Handlungsreflexion im Kontext der Entwicklung der Bezugsdisziplinen verändert.

c) Die Funktion der Reflexion über Schule: Pädagogik hatte im 19. Jahrhundert nicht zuletzt die Funktion, das öffentlich-rechtliche Schulsystem zu legitimieren, einen öffentlichen Diskurs über Schule zu generieren und über den weiteren Ausbau des Bildungssystems nachzudenken. Lehrerbildung hatte den Anspruch, zukünftige Lehrpersonen an diesem Diskurs über die Schule als öffentliche Institution partizipieren zu lassen.

Pädagogik wurde im akademischen Diskurs, aber teilweise auch in der Lehrerbildung, als Teil der Philosophie verstanden³, war damit Teil einer elaborierten Lehrmeinung mit systematischem Anspruch (Dogma). Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts ersetzte deshalb zunehmend eine *pädagogische Dogmatik* die theologische Dogmatik, die vor der Säkularisierung Organisation und Inhalt der Schule bestimmt hatte. Orientierungspunkte der pädagogischen Lehre waren nicht mehr die durch die Autorität der Kirchen festgelegten Lehrmeinungen, sondern die säkularisierte Metaphysik des philosophischen Diskurses. Mit der Loslösung der Dogmatik aus dem Zusammenhang der Amtskirchen war eine Pluralisierung verbunden, weil die Dogmatik nun nicht mehr einer für Einheit sorgenden Kirche unterworfen, sondern dem philosophischen Diskurs mit wissenschaftlichen Ansprüchen ausgesetzt war. Die pädagogische Dogmatik war deshalb alles andere als einheitlich, sie unterschied sich, je nach weltanschaulicher und konfessioneller Ausrichtung der einzelnen Lehrerbildungsinstitution. Einheitlich war jedoch die Funktion dieser Dogmatik: Pädagogik in der Lehrerbildung diente der doppelten Verpflichtung auf den guten bzw. den besseren Menschen: einerseits der pädagogischen Verpflichtung der Lehrer und Lehrerinnen auf die Verbesserung des Menschen durch Erziehung und Unterricht in der Schule, also der Verpflichtung auf ein bestimmtes Set von Erziehungszielen und damit korrespondierenden Grundhaltungen, und andererseits der Verbesserung der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer selbst durch deren Erziehung, ein Anspruch, der im 20. Jahrhundert als sog. Persönlichkeitsbildung⁴ zum zentralen Anliegen seminaristischer Ausbildung wurde.

Im Vordergrund einer solchen Pädagogik in der Lehrerbildung standen zunächst die Ideengeschichte⁵ (im 19. Jahrhundert vor allem an der idealistischen Philosophie, an Herbart und, später, an Pestalozzi, im 20. Jahrhundert immer stärker an einzelnen

³ Die Differenzierung der akademischen Bezugsdisziplinen begann erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die institutionelle Herauslösung der Pädagogik aus der Philosophie erfolgte in der deutschsprachigen Schweiz erst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Späni, 2002); in Basel ist die Pädagogik heute noch eine Abteilung des Philosophischen Seminars (Criblez, 2002, S. 428).

⁴ Die Diskussion über die 'richtige' Lehrerbildung der letzten 170 Jahre war immer auch eine Diskussion über die 'richtige' Lehrerpersönlichkeit bzw. deren Erzeugung durch die Ausbildung. Walter Herzog hat kürzlich darauf aufmerksam gemacht, dass die Ausrichtung an der "Persönlichkeit" in der Lehrerbildung inzwischen durch die Ausrichtung am "professionellen Selbst" abgelöst worden sei (Herzog, 2001).

⁵ Die Frage, welche Figuren der Pädagogikgeschichte aus welchen Gründen zu Referenzfiguren für die Disziplin und damit auch für den Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung wurden, wird erst seit Kurzem analytisch im Sinne einer Historiographie der Pädagogik diskutiert (vgl. u.a. Prondczynsky, 1999a; Oelkers, 1999).

Personen der Reformpädagogik orientiert), sowie Aspekte der philosophischen Teildisziplinen Aesthetik, Ethik, Erkenntnistheorie und Logik. Dieser philosophische Kanon wurde, insbesondere in konfessionell ausgerichteten Lehrerbildungsinstitutionen, ergänzt durch die Religion, durch eine philosophisch orientierte Psychologie und im Verlaufe des 20. Jahrhunderts durch eine pädagogisch gewendete Anthropologie, nicht selten durchsetzt mit Biologismen der 1920er- und 1930er-Jahre. Ob es sich um protestantische oder katholische Religion, um biologisch, philosophisch oder psychologisch orientierte Anthropologie oder um die Orientierung an Pestalozzi, Herbart oder Fröbel, an der deutschen Klassik oder an den 'Lichtgestalten' der Reformpädagogik handelte, war letztlich von sekundärer Bedeutung. Unabhängig von der entsprechenden inhaltlichen Orientierung hatte die Pädagogik als Dogmatik die Funktion, in der Lehrerbildung die richtige Professionsmoral zu erzeugen (Oelkers, 1988), wobei selbstverständlich auf dem Hintergrund der Pluralisierung seit Beginn der modernen Lehrerbildung strittig blieb, welche Professionsmoral die richtige sei. Die Erzeugung der richtigen Moral durch die Beschäftigung mit der Dogmatik in der Lehrerbildung wurde selbstredend für möglich gehalten, nicht zuletzt, weil sie mit einer Handlungsanleitung, der Methode, ergänzt wurde. Die pädagogische Dogmatik erzeugte in dieser Sicht die jeweils 'richtige' Professionsmoral, die wiederum - bruchlos - pädagogisches Handeln leiten sollte. Mit der Vermittlung der Dogmatik war - in dieser Sicht - die Handlungsanleitung immer schon verbunden.

Die staatsrechtlichen und die politischen Diskussionen um die Grundlagen des modernen Rechtsstaates umfassten im 19. Jahrhundert immer auch einen Diskurs um die Stellung der Bildungsinstitutionen in diesem Staat. Mit dem Auf- und allmählichen Ausbau der Volksschule war die dauernde Notwendigkeit verbunden, diese Schule als öffentlich-rechtliche Institution zu legitimieren. Lehrerbildung im 19. Jahrhundert war zudem weltanschaulich immer eng an die vorherrschenden politischen Parteien gebunden, weil man glaubte, einen dauernden Einfluss auf die zukünftigen Staatsbürger über die Beeinflussung der Lehrerschaft in ihrer Ausbildung ausüben zu können. Die Reflexion über die Schule und deren weiteren Ausbau hatte deshalb - zumindest in den staatlichen Lehrerbildungsinstitutionen - immer legitimatorischen Charakter: Sie sollte die Schule als öffentlich-rechtliche Institution legitimieren.

2. Experiment statt Metaphysik?

Vielschichtige sozioökonomische Veränderungen, die zunehmende Bedeutung der Naturwissenschaften und die Übertragung des naturwissenschaftlichen Paradigmas auf psychologische, soziale, gesellschaftliche und kulturelle Fragen und Probleme, was sich u.a. in der Begründung der modernen Sozialwissenschaften und der Etablierung einer experimentellen Psychologie äusserte, führten dazu, dass Ende des 19. Jahrhunderts die Metaphysik als Orientierungssystem für die Pädagogik zunehmend in Zweifel gezogen wurde. Verschiedene Vertreter der akademischen Disziplin (immer noch auf Philosophielehrstühlen!) und Pädagogen in den Lehrerbildungsinstitutionen übernahmen die neue experimentelle Ausrichtung und übertrugen sie auf die Lehrerbildung. Oskar Messmer, Rorschacher Seminarlehrer, charakterisierte die neue Ausrichtung wie folgt:

"Nicht entzückende Resultate, deren Eintritt nur die optimistische Hoffnung garantiert; kein Grund zu selbstgefälliger Überhebung, wie sie bei zünftigen Pädagogen häufig ist, die aber den kindlichen Geist um kein Haar besser kennen, als Vater und Mutter, die nicht jahrelang 'wissenschaftliche Pädagogik' studiert haben; kein System, das mit einemmal da ist, von Anfang an fertig und abgeschlossen und das um dieser Fertigkeit und Abgeschlossenheit willen glänzt und den urteilslosen Blick blendet. Sondern man erwarte bescheidene, sichere Ergebnisse, die nicht imponieren als Glieder eines grossen Systems, sondern weil man sie nachprüfen und nachkontrollieren kann" (Messmer, 1906, S. 28).

Die allmähliche Etablierung der experimentellen Psychologie im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begann sich spätestens nach der Jahrhundertwende in der Lehrerbildung auszuwirken. Zur empirischen Wende gehörten neben einer experimentellen Psychologie auch eine experimentelle Pädagogik (vgl. Braun, 1921; Meumann, 1900; Winteler, 1900), die sich der empirischen Psychologie als "Hilfswissenschaft" bediente, eine sich damals empirisch verstehende Psychoanalyse (Messmer, 1911; Pfister, 1919; Weber, 1987) sowie eine experimentelle Didaktik (Messmer, 1906), die sich erhoffte, die Funktion der Handlungsreflexion auf experimenteller Basis zur sicheren Handlungsanleitung entwickeln zu können. Die Reformpädagogik, insbesondere motiviert durch die Hoffnung, mit Resultaten der empirischen Sozialwissenschaften die Institution Schule besser am Individuum bzw. am Kind im Sinne einer Pädagogik "vom Kinde aus" (Oelkers, 1996, S. 95ff.) orientieren zu können, rezipierte diese neuen Strömungen, und in verschiedenen Lehrerseminaren der deutschsprachigen Schweiz wurde versucht, die reformpädagogischen Neuerungen in eine Reform der pädagogischen Ausbildung einfließen zu lassen (Grunder, 1993a, 1993b). Wie das Beispiel des Berner Seminardirektors Ernst Schneider zeigt - er wurde 1915 vor allem wegen seiner Orientierung an der Psychoanalyse entlassen (Grunder, 1992; Weber, 1999) - hatten diese Reformbemühungen wenig Erfolg.⁶ Entstanden ist in der deutschsprachigen Schweiz auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen jedoch die Pädagogische Psychologie (Herzog, 1994), die sich vor allem an den psychologischen Universitätsinstituten, den Erziehungs- und Berufsberatungsstellen und teilweise in den neu eingeführten Schularztämtern etablierte.

Aber sowohl in der universitären Pädagogik in Basel, Bern und Zürich (Späni, 2002) als auch in den Lehrerbildungsinstitutionen hinterliessen diese Bemühungen um eine empirische Orientierung der Pädagogik nach 1925 geringe Spuren. Denn die empirische Ausrichtung hatte weder in der Lehrerbildung noch in der akademischen Disziplin Pädagogik an den deutschsprachigen Universitäten der Schweiz Bestand. Diese 'Rückwendung' lässt sich mit dem Zürcher Privatdozenten Willibald Klinker zusammengefasst wie folgt interpretieren:

"In der experimentellen Psychologie erschien der Pädagogik ein vielversprechender und zuverlässiger Führer zu erstehen. Vorbei schien die Zeit zu sein, wo man über das Wesen der Seele flunkerte und über psychische Vorgänge blosse Mei-

⁶ Ernst Schneider ist wohl der krassste, durchaus aber nicht der einzige Fall von Misserfolg. Wenig erfolgreich waren zum Beispiel auch die reformpädagogischen Versuche von Paul Häberlin in Kreuzlingen (Kamm, 1968, 1977; Weinmann, 1933, S. 103ff.) oder von Fritz Wartenweiler in Solothurn (Jenzer & Jenzer, 1984, S. 118ff.).

nungen und Ansichten vertrat. [...] Die Psychologie wurde zur bedeutendsten und vielversprechenden Hilfswissenschaft für die Pädagogik. Allein der grossen Begeisterung für die neue Methode in der Psychologie ist ziemlich bald eine grosse Ernüchterung gefolgt. Man erkennt immer deutlicher, dass sich die Methoden der Naturwissenschaft nicht ohne weiteres auf die Psychologie übertragen lassen, da das seelische Leben nicht den Gesetzen der mechanischen Natur untersteht. Man fing bald an mit Recht daran zu zweifeln, dass es durch die neue Methode je möglich sein werde, einen genaueren Einblick in die höheren, zusammengesetzten Probleme des geistigen Lebens zu bekommen" (Klinke, 1923, S. 33).

Allerdings bewirkte die Reformpädagogik mit ihrer individualistischen Orientierung am Kinde, dass der Psychologie in der Lehrerbildung eine zunehmende Bedeutung zugeordnet wurde, wie dies der spätere bernische Seminardirektor Ernst Schneider bereits 1903 gefordert hatte: "Das Hauptgewicht [der Ausbildung; LC] muss besonders auf eine gute, psychologische Schulung, als Grundkapital des Lehrers, gelegt werden" (Schneider, 1903, S. 34). Bezugspunkt der Pädagogik in der Lehrerbildung wurde jedoch nicht die experimentelle Psychologie, sondern eine Psychologie in geisteswissenschaftlicher Tradition, die stark normativ ausgerichtet war. Die Ablösung einer normativen Pädagogik, die sich an der Metaphysik orientierte, durch eine an den empirischen Sozialwissenschaften orientierte Pädagogik war damit gescheitert. Gleichzeitig bewirkte jedoch die zunehmende Orientierung an der Psychologie eine Abkehr von der Reflexion über institutionelle Kontexte der Schule und leitete das allmähliche Verschwinden des öffentlich-rechtlichen Diskurses über Schule in der Lehrerbildung ein.

3. Neuausrichtung der Pädagogik und inhaltliche Diskussionen im Umfeld von "Lehrerbildung von morgen"

Eine grundsätzliche Diskussion um Funktion und Inhalte der Pädagogik in der Lehrerbildung wurde institutionenübergreifend nach der Reformpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz erst wieder Ende der 1960er- und anfangs der 1970er-Jahre geführt. Auf dem Hintergrund der Bildungsexpansion (Criblez & Magnin, 2001), der 'Versozialwissenschaftlichung' der Gesellschaft und einer grundsätzlichen Reformdiskussion in der Lehrerbildung wurde gegen Ende der 1960er-Jahre intensiv über die Neuausrichtung der Pädagogik, die sich allmählich zur Erziehungswissenschaft wandelte, innerhalb der Lehrerbildung diskutiert.

Vom 27. bis 31. Oktober 1969 organisierten der damalige "Schweizerische Pädagogische Verband" (SPV)⁷ und die "Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten" auf Rigi-Kaltbad eine Tagung mit dem Titel "Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik" (Gehrig, 1970). Die Tagung sollte die Resultate der bei Karl Frey und seiner "Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung" in Auftrag gegebenen Studie zur "Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung" in der Schweiz zur Diskussion stellen (Frey et al.,

⁷ Der Schweizerische Pädagogische Verband, gegründet 1896 als Schweiz. Seminarlehrerverein, war damals die Fachvereinigung der Pädagogik-, Psychologie- und Didaktiklehrkräfte der Lehrerbildungsinstitutionen innerhalb des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG). An der Jahresversammlung vom 13. November 1992 wurde er in die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgewandelt.

1969a, 1969b). An dieser Tagung hielt Hans Aebli ein Referat mit dem Titel "Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung" (Aebli, 1970). Darin definierte er die Hauptaufgaben der Berufsbildung des Lehrers und umschrieb gleichzeitig die Funktionen und Hauptinhalte der erziehungswissenschaftlichen Fächer⁸. Der *Pädagogik* ordnete er die Aufgabe einer integrativen Schau zu. Inhaltlich meinte er damit anthropologische, ethische und normative Fragen sowie Zielfragen. Die *Pädagogische Psychologie* habe die Funktion, das Selbstverständnis des Lehrers zu fördern, in Fragen der Motivation, des Lernens und des Lehrens, der psychologischen Diagnostik sowie der Anlage-Umwelt-Problematik einzuführen. Inhaltlich bestehe die Pädagogische Psychologie aus Sozialpsychologie, Persönlichkeits-, Tiefenpsychologie sowie Psychohygiene, Denken, Lernen und Lehren, Entwicklung, Begabung, Psychologischen Erfassungsmethoden sowie heilpädagogischer Psychologie. Die Psychologie verstand Aebli als empirische Wissenschaft; sie mache keine normativen Aussagen, sondern beschreibe und erkläre vorgefundene Tatbestände. *Soziologie, Politologie und Ökonomie* haben die Funktion zu verhindern, dass die Schule ein "weltfremdes pädagogisches Reservat" wird, und den Kontakt zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit verliert. Letztlich sollte die *Schultheorie* den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zeigen, "wie die schweizerische Volksschule in der umfassenden staatlichen Organisation verankert ist" (Aebli, 1970, S. 32). Lehrerinnen und Lehrer sollen sich in der Ausbildung, mit dem gesamten Schulsystem, mit Schulorganisation und Schulverwaltung befassen.

Auf der Grundlage der Referate - neben Hans Aebli referierten Karl Frey zum erziehungswissenschaftlichen Kernstudium (Frey, 1970) und Urs Lattmann zur Didaktik und Methodik (Lattmann, 1970) - wurde an der erwähnten Tagung ein Entwurf für ein Curriculum der erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erarbeitet. Er sah folgende inhaltliche Bereiche vor:

- A die systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächer (inklusive Politologie und Philosophie),
- B die Erziehungs- und Bildungsgeschichte,
- C die Allgemeine Didaktik,
- D die Fachdidaktiken sowie
- E die praktische Ausbildung (Übungsschule und Praktika).

Diese Themenbereiche sollten sich auf folgende Fächer verteilen:

1. Pädagogik,
2. Pädagogische Psychologie,
3. Schultheorie,
4. Didaktik und Curriculumtheorie sowie
5. Fachdidaktiken (inklusive Unterrichtstechnologie) (Gehrig, 1970, S. 95).

⁸ Nach der Arbeit am sog. LEMO-Bericht (vgl. unten) präziserte Aebli, dass eine systematische Einteilung der Erziehungswissenschaft den Problemen des Schulalltags nur teilweise gerecht werde. Neben die systematische Einteilung müsse deshalb in der Lehrerbildung die an Anwendungsbereichen orientierte Themeneinteilung treten (Aebli, 1975, S. 20ff.).

Der Konflikt zwischen Experiment und Metaphysik, zwischen empirischer und normativer Orientierung wurde aufgelöst, indem unterschiedliche Ausrichtungen verschiedenen Fächern bzw. Teildisziplinen zugeordnet wurden: Pädagogik blieb für das Normative zuständig, die Empirie wurde der Pädagogischen Psychologie zugewiesen. Soziologie, Politologie und Ökonomie übernahmen die Rolle eines Korrektivs gegenüber der normativen Pädagogik - blieben dann auf der Ebene der Fächerdefinition aber ohne Zuteilung von Zeitanteilen. Die Handlungsreflexion wurde einerseits der Allgemeinen Didaktik, andererseits der Fachdidaktik zugewiesen. Schultheorie sollte der Systemreflexion dienen.

Die wichtigste Folge der Tagung auf Rigi-Kaltbad und der Strukturanalyse von Frey und Mitarbeitern war, dass die EDK auf Antrag der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten die Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" (LEMO) einsetzte, die 1975 den gleichnamigen Expertenbericht vorlegte. Der LEMO-Bericht stellte im Kapitel zu den Inhalten der Lehrerbildung (Müller et al., 1975, S. 98ff.) zunächst verschiedene mögliche Systematisierungen vor (nach Problemfeldern, nach Tätigkeitsfeldern und nach wissenschaftlichen Disziplinen), übernahm dann aber die an der Tagung auf Rigi-Kaltbad vorgeschlagene Gliederung der berufsbildenden Fächer (Müller et al., 1975, S. 105ff.). Für diese Fächer sollte einerseits das "Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung" gelten, andererseits das "Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs" (Müller et al., 1975, S. 115ff.). Auf dieser Grundlage wurden sogenannte "erziehungswissenschaftliche und didaktische Modellpensen" entwickelt, die zu einem Curriculum für den erziehungswissenschaftlich-didaktischen Bereich führten. Die einzelnen Studienanteile wurden mit Normalkursstunden quantifiziert und mit sog. Hausarbeitsstunden ergänzt. Neben den einzelnen berufsbildenden Fächern waren sog. Anwendungsbereiche vorgesehen. Anwendungsbereiche zeichnen sich dadurch aus, dass sie multidisziplinär strukturiert sind, d.h. auf Beiträge verschiedener berufsbildender Fächer angewiesen sind. Als solche Anwendungsbereiche wurden etwa Übertritts- und Selektionsprobleme, Schulzeugnisse und Schulprüfungen, Disziplin usw. definiert.

Die Diskussion rund um die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung, wie sie im Rahmen der Rigi-Kaltbad-Tagung und des LEMO-Berichtes geführt wurden, hatten zumindest indirekt Einfluss auf die Neukonzeption von neuen matura-tätsgebundenen Ausbildungsgängen (1976: Eröffnung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen, 1982 Beginn der neu konzipierten Ausbildung im Kanton Zürich). Die LEMO-Vorschläge wirkten sich jedoch vor allem auf die Diskussionen um eine Verlängerung der Primarlehrerausbildung ein. Der LEMO-Bericht hat die inhaltliche Reform der Lehrerbildung in den 1970er- und 1980er-Jahre also wesentlich beeinflusst (vgl. dazu Bucher, 1978; Gehrig, 1978; Hedinger, 1978).

4. Entwicklungen nach LEMO

Die Entwicklung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft bzw. der so genannten berufsbildenden Fächer wurde neben LEMO durch viele weitere Faktoren beeinflusst; der LEMO-Bericht hatte für diese Entwicklung aber sicher wichtige Impulse gegeben.

Die Folgen können im Hinblick auf die drei erwähnten Hauptfunktionen wie folgt zusammengefasst werden:

Die Methodik als Handlungsanleitung erweiterte sich unter dem Einfluss der Curriculumtheorie der 1970er-Jahre zur *Allgemeinen Didaktik*, wurde also so weiterentwickelt, wie es im LEMO-Bericht vorgeschlagen worden war. Mit dem abnehmenden Interesse an der Curriculumtheorie im Verlaufe der 1980er-Jahre - in der deutschsprachigen Schweiz durch die Auflösung der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung anfangs der 1980er-Jahre symbolisiert (Gretler, 1979) - wurde allerdings eine Kernfrage der Didaktik, diejenige nach der Auswahl der Inhalte, wiederum von methodischen Fragen, insbesondere durch die Diskussion um die neuen bzw. erweiterten Lehr- und Lernformen, überdeckt, und die Allgemeine Didaktik wurde tendenziell wieder auf Methodik reduziert. Die inhaltliche Reform der Volksschule wurde als Lehrplanreform dagegen zur Verwaltungsreform, in der die Lehrerbildungsinstitutionen (erstmalig?) keine zentrale Rolle spielten.

Die *berufspraktische Ausbildung* wurde noch auf dem Hintergrund der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, welche die Theorie aus der Deutung der Praxis entstehen sah, in allen Lehrerbildungsgängen ausgebaut. Von einem erhöhten berufspraktischen Ausbildungsanteil erwartete man aber auch eine qualitative Verbesserung der Ausbildung im Sinne einer verstärkten Ausrichtung der Lehrerbildung an den Erfordernissen des Schulalltags. Trotz grösserem Anteil der berufspraktischen Ausbildung brach die Forderung nach verstärkter Praxisorientierung der Ausbildung jedoch nie ab.

Im Sinne einer "Pädagogisierung von Fachdisziplinen" (Frey, 1978, S. 30) etablierten sich die *Fachdidaktiken* als neue Disziplinen in der Lehrerbildung - nicht zuletzt aufgrund des LEMO-Berichtes (EDK, 1982; Hengartner, 1978, 1981; Messner, 1983). Die Fachdidaktiken sind jedoch als *Lehrdisziplinen* in der Lehrerbildung eingerichtet worden, ohne dass parallel dazu eine entsprechende Wissenschaftsorientierung möglich geworden wäre, die bedingt hätte, dass die Fachdidaktik auch an den Universitäten den entsprechenden Forschungsrückhalt gefunden hätte. Die Folge dieser Entwicklung war eine Didaktisierung der Schulfächer ohne wissenschaftliche Grundlage.⁹ Die Etablierung der Fachdidaktiken hatte so eine stärkere Ausrichtung der Funktion der Handlungsreflexion an den Fachdisziplinen zur Folge.

Psychologie wurde in einer zweiten (nach der oben beschriebenen) empirischen Wende zur vorherrschenden Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Fächer. Nicht nur wurden die Inhalte der Pädagogik zunehmend durch psychologische Inhalte ersetzt, auch die Didaktik wurde zunehmend in der Psychologie fundiert (Criblez & Hofer, 1994, S. 281f.; Criblez & Wild-Näf, 1998, S. 32f.; Jurt et al., 1994). Diese *Psychologisierung* lässt sich zumindest mit drei Entwicklungen erklären: Erstens erfolgte die Selektion der Ausbildungsinhalte zunehmend aufgrund des Kriteriums Praxisrelevanz (Criblez, 2001, S. 473ff.) und nicht mehr aufgrund wissenschaftlicher Systematik (vgl. Abschnitt 5). Psychologische Inhalte scheinen zumindest den

⁹ Um dies zu verhindern hatte in der Bundesrepublik Deutschland bereits 1969 ein Gutachten zuhanden des Deutschen Bildungsrates den Ausbau der Didaktik an den Universitäten gefordert (Richter, 1969).

Eindruck zu erwecken, dass sie praxisrelevanter sind als pädagogische, schultheoretische oder bildungssoziologische. Zweitens hat Hans Aebli kognitionspsychologische Didaktik eine grundlegende Abkehr von einer Fundierung hin zu einer psychologischen Fundierung der Didaktik initiiert. Mit der starken Rezeption von Aebli "Grundformen des Lehrens"¹⁰ (Aebli, 1978) in der schweizerischen Lehrerbildung wurde die Psychologie zur hauptsächlichen Bezugswissenschaft der Allgemeinen Didaktik - mit dem unerwünschten Nebeneffekt, dass Fragen der Auswahl von Inhalten nur noch bedingt bearbeitbar waren. Drittens hat die Pädagogik selbst als wissenschaftliche Disziplin Mühe bekundet, in ihrer "Ambivalenz zwischen Empirie und Spekulation" (Oelkers, 1988, S. 193) ein neues Selbstverständnis aufzubauen, das es erlaubt hätte, sich auch in der Lehrerbildung neu zu positionieren. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in der Lehrerbildung mit einem allzu einfachen Verständnis von pädagogischer Ideengeschichte verbunden war, geriet in Legitimationsprobleme, im Gegensatz zur empirischen Psychologie, die in der Lehrerbildung vor allem mit Technologieerwartungen rezipiert wurde. Dass das seit den 1970er-Jahren 'boomende' Fach Psychologie die Lücke, welche die Pädagogik wegen eigener Definitionsprobleme hinterlassen hatte, schloss, war nur folgerichtig.

Mit dem Wandel "von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" (Brezinka, 1971) war ein zweites Mal die Hoffnung verbunden, die normative Ausrichtung der Pädagogik durch die "harten, gesicherten Fakten der wissenschaftlichen Psychologie" (Albisser, 1972, S. 851) abzulösen. Damit war - ebenso selbstverständlich wie mit der Metaphysik des 19. Jahrhunderts - die Hoffnung auf Handlungsanleitung verbunden: "Wenn wir aber eines Tages mit uns selbst, mit unseren Handlungen und Handlungsintentionen ähnlich verständlich werden umgehen können, wie uns dies heute im Bereiche der physischen Natur möglich ist, dann werden wir wohl ein neues Zeitalter erreicht haben" (Albisser, 1972, S. 851).

Die Lehrerbildung hat dieses sozialwissenschaftliche Hoffnungsprogramm zumindest teilweise übernommen - jedoch nicht in der empirischen, sondern vorwiegend in der normativen Psychologie (humanistische Psychologie, Psychoanalyse usw.) fundiert. Die von Hans Aebli geforderte Schultheorie (vgl. oben) wurde zwar in einzelnen Institutionen fester Bestandteil der Ausbildung, insgesamt haben jedoch, im Gegensatz zur Psychologie, die anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (Soziologie, Politologie und Ökonomie) den Durchbruch in der Lehrerbildung nicht geschafft. Die ehemalige Funktion der Pädagogik als Legitimation der öffentlich-rechtlichen Schule ist weitgehend aus der Lehrerbildung verschwunden und die Einführung von bildungssoziologischen Modulen in den reformierten Studiengängen der Lehrerbildung wird sie kaum wieder einführen können.

¹⁰ Die "Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode" wurden zwischen 1961 und 1981 in zwölf Auflagen aufgelegt, ab der neunten Auflage mit dem neuen Untertitel: "Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage". Die grundlegend überarbeitete Fassung "Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage" erschien 1998 in 10. Auflage (1. Auflage: 1983). Kein anderes 'Lehrbuch' hat in der schweizerischen Lehrerbildung bislang auch nur annähernd ähnliche Bedeutung erlangt wie die "Grundformen".

Parallel zum Aufstieg der Psychologie wurde die Pädagogik in der Lehrerbildung in den 1970er- und 1980er-Jahren dekonstruiert¹¹. Dies hat zum einen mit der starken Konkurrenz durch die Psychologie zu tun, zum andern mit dem Aufgeben der historischen Orientierung¹². Die ehemalige, an historischen 'Lichtgestalten' orientierte Dogmatik ist mit den Versprechen einer präziseren Handlungsanleitung durch die Orientierung an den empirischen Sozialwissenschaften und - damit verbunden - einer stärkeren Praxisorientierung aufgegeben worden. Dazwischen ist das Fach Pädagogik in verschiedene Bindestrich-Pädagogiken 'aufgegeben' worden (Sonderpädagogik, Medienpädagogik oder interkulturelle Pädagogik usw.), die zwar je berechnete Einzelanliegen oder Sonderinteressen darstellen, den Blick aufs Ganze aber nicht mehr gewährleisten, und die Pädagogik in der Lehrerbildung nicht nur zersplittern, sondern den Ausbildungsbereich aufzulösen drohen.

5. Standards, Kompetenzorientierung, Standardisierung und Modularisierung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die intensiven Diskussionen über Funktion und Inhalte der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung in den 1970er-Jahren, die sich im LEMO-Bericht und den da vorgeschlagenen Modellpensen kristallisierten, eine dynamische Entwicklung mit ausgelöst wurde, die bis in die Mitte der 1990er-Jahre dazu führte, dass die Fachdidaktik etabliert, die Wende von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft vorwiegend durch eine verstärkte Hinwendung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zur Psychologie vollzogen und die Pädagogik in verschiedene Bindestrich-Fächer mit geringen Lektionendotationen dekonstruiert wurde, gleichzeitig jedoch ein - hinsichtlich Zeitanteilen reduzierter - traditioneller geisteswissenschaftlicher Kern (Grundbegriffe, Theorie- und Ideengeschichte, Erziehungsziele und -stile, Wert- und Normfragen) erhalten blieb (Cribblez & Wild-Näf, 1998). Die Inhalte dieser 'Rest-Pädagogik' sind offensichtlich immer noch wesentlich an einer überkommenen Fachsystematik (überkommen, weil sie so in der wissenschaftlichen Disziplin nicht mehr existiert) orientiert und nicht - oder zumindest nicht vorwiegend - an den Erfordernissen eines professionell zu gestaltenden Schulalltags.

Folgerichtig orientiert sich die aktuelle inhaltliche Reformdiskussion in der Lehrerbildung, die parallel zur Konstruktion von neuen Studienplänen für die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen geführt wird, zumindest teilweise an den von Fritz Oser im Rahmen des Nationalfondsprojektes zur "Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme" etablierten Standards (Oser, 1997, 2001). Daneben wird auf bildungs-

¹¹ Die Gründe dafür sind vielfältig, sie liegen sowohl in der Lehrerbildung selbst als auch in der wissenschaftlichen Disziplin. Die Transformation von einer geisteswissenschaftlichen in eine an den empirischen Sozialwissenschaften orientierte Disziplin hat die Pädagogik in eine grundlegende 'Identitätskrise' versetzt. "Die aus der philosophischen Anthropologie hervorgegangene traditionelle Lehre von der Bildung des Menschen sah sich plötzlich herausgefordert und verunsichert durch Ansätze der sogenannten empirischen Bildungsforschung" (Bruppacher, 1974, S. 1480).

¹² Für Deutschland haben Baumert & Roeder (1994) diese Entwicklung in der akademischen Disziplin empirisch nachgewiesen und sie als "stille Revolution" bezeichnet.

politischer Ebene allmählich erkannt, dass die Reform auf der inhaltlichen Ebene ausschliesslich einer kantonalen bzw. regionalen Reformdynamik folgt, so dass eine interinstitutionelle inhaltliche Koordination der Lehrerbildung, so wie sie im LEMO-Bericht beabsichtigt war, in noch weitere Ferne gerückt ist als zu Beginn der 1990er-Jahre.

Die interinstitutionelle Standardisierung im Sinne einer Harmonisierung der Inhalte und die Einführung von Standards dürften deshalb die Diskussion über Inhalte in der Lehrerbildung in naher Zukunft weiter prägen. Da die erziehungswissenschaftliche Ausbildung gleichzeitig der Ort der wissenschaftlichen Legitimation der Lehrerbildung ist (vgl. oben), kommt ihr für die Zukunft der Lehrerbildung grosse Bedeutung zu.

Allerdings ist differenzierend darauf hinzuweisen, dass - trotz begrifflicher Nähe - mit Standardisierung und Einführung von Standards zwei voneinander zu unterscheidende Postulate vertreten werden. Standards im von Fritz Oser verwendeten Sinn sind "komplexe berufliche Kompetenzen" (Oser, 2001, S. 224f.). Die Ausrichtung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Standards bedeutet also, dass die Lehrerbildung sich vermehrt an den im Berufsfeld erforderlichen Kompetenzen orientiert. Das Konzept der Standards reiht sich damit in die angelsächsische Diskussion über die vermehrte Kompetenzorientierung der Lehrerbildung ein¹³ (Criblez, 1998). Mit der Einführung von Standards ist jedoch das Problem der interinstitutionellen Standardisierung der Ausbildung noch nicht gelöst. Zwar ist ein Standard nur ein Standard, wenn er allgemein als solcher anerkannt ist und wenn "die Bestätigung absoluter Notwendigkeit als Norm" (Oser, 2001, S. 217) gegeben ist. Da viele und vielfältige Standards möglich und denkbar sind, die Analyse des Berufsfeldes und des professionellen Handelns im Lehrberuf nicht einfach deduktiv zur Definition der relevanten Standards für die Ausbildung führt und zudem die Zuordnung von Ausbildungsinhalten zu einzelnen Standards nicht einfachen Kausalrelationen folgt, stellt sich, auch wenn das Ziel der Lehrerbildung als Ausbildung von professionellen Standards definiert wird, die Frage nach der Auswahl der Inhalte und diejenige nach der interinstitutionellen Standardisierung bzw. Harmonisierung mit unverminderter Schärfe.

Bereits in den 1960er-Jahren ist deshalb im deutschsprachigen Raum ein erziehungswissenschaftliches "Kernstudium" eingefordert worden, dies einerseits für die Ausbildung in der sich etablierenden wissenschaftlichen Disziplin Erziehungswissenschaft (Horn, 1999), andererseits für die Lehrerbildung (Frey, 1970). Karl Frey forderte ein solches Kernstudium vor allem auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Struktur- und Inhaltsanalyse der schweizerischen Primarlehrerseminare Ende der 1960er-Jahre (vgl. oben): Der Anteil der pädagogischen Fächer an der gesamten Unterrichtszeit in den letzten drei Ausbildungsjahren betrage in der einen Lehrerbildungsinstitution 55,7 Prozent, in einer andern lediglich 7,5 Prozent. Über die

¹³ Die Diskussion um eine verstärkte Orientierung der Lehrerbildung an den für den Lehrberuf notwendigen Kompetenzen ist auch in der Schweiz nicht einfach neu. Sie wurde traditionell unter dem Titel 'Theorie-Praxis-Bezug' oder ähnlichen Bezeichnungen geführt. Karl Frey hat z.B. 1970 postuliert: "Alle Fächer sind 'klinisch' orientiert, d.h. weder rein theoretisch (Vorlesungen, Seminare), noch rein praktisch oder angewandt (Handlungsanweisungen, Techniken) gestaltet" (Frey, 1970, S. 23).

Unterrichtsthemen bestehe zudem kein Konsens (Frey, 1970, S. 18). Dem Kernstudium ordnete Frey deshalb folgende Funktion zu:

"Das pädagogische Kernstudium kann im Sinne des 'core-curriculum' jener Ausbildungsbereich sein, der sowohl als Minimum wie als *Zentrum* des gesamten Kanons betrachtet wird. Das 'Kernstudium' fungiert dann als 'Fundamentum'. Es enthält die grundsätzlichen Prinzipien, Gesetzmässigkeiten, Denkformen und Handlungsverfahren (Anwendungsstrategien) des *gesamten* Ausbildungsbereichs (d.h. der 'pädagogischen Fächer')" (Frey, 1970, S. 19; Hervorh. im Orig.).

In der deutschen Erziehungswissenschaft ist im Gefolge einer Strukturdebatte Ende der 1990er-Jahre nicht zufällig eine neue Diskussion über ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft entstanden (Prondczynsky, 1999b; Vogel, 1999; Wigger, 1999). Die Forderung nach einem solchen Kerncurriculum ist verstärkt worden, nachdem der Abschlussbericht einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zum Schluss kam, dass die "Beliebigkeit der Studienangebote bzw. des Studierens" dringend überwunden werden müsste (Terhart, 2000, S. 16). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat inzwischen sowohl für die Diplomstudiengänge als auch für die Lehramtsstudiengänge ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft empfohlen (DGfE, 2001), und der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg hat inzwischen zum Beispiel ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft versuchsweise eingeführt (Keuffer & Oelkers, 2001, S. 223ff.).

Bereits Karl Frey wies 1970 darauf hin, dass ein Kerncurriculum "Voraussetzung für die gegenseitige rechtliche Anerkennung von Abschlusszeugnisse[n]" (S. 19) sei. Die von der EDK in den 1990er-Jahren erlassenen Anerkennungsreglemente für die Lehrdiplome enthalten jedoch kaum inhaltliche Kriterien für die zukünftige Anerkennung der Lehrdiplome. Eine Anerkennungspolitik, die nur auf der Harmonisierung der grundlegendsten Strukturmerkmale beruht, wird die inhaltliche Beliebigkeit nicht auflösen können. Mit den Anerkennungsreglementen steht jedoch erstmals in der Geschichte der schweizerischen Lehrerbildung ein Instrument zur Verfügung, das eine solche inhaltliche Standardisierung ermöglichen würde. Ein Ende der inhaltlichen Beliebigkeit wäre möglich, wenn das Steuerungsinstrument Anerkennungsreglement entsprechend genutzt würde.

Allerdings macht der Vergleich eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft, wie es etwa von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgeschlagen wurde (DGfE, 2001), und den Standards von Fritz Oser auf eine Art Paradigmenwechsel aufmerksam, der in seiner Wirkung für die Erziehungswissenschaft nicht verkannt werden sollte: Während das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der DGfE auch für die Lehrerbildung einen inhaltlichen Kanon vorschlägt, der entlang der Struktur der wissenschaftlichen Disziplin definiert ist, orientieren sich die Standards an den Kompetenzerfordernissen einer pädagogischen Praxis. Dies kann für die Auswahl von Inhalten weitreichende Folgen haben. Ein Beispiel: Während es aus disziplinärer Sicht ausser Zweifel steht, dass Studierende der Erziehungswissenschaft in die Denktradition des Faches eingeführt werden müssen und sich deshalb mit der Ideengeschichte auseinandersetzen müssen, hat die Beschäftigung mit historischer Pädagogik in pädagogischen Berufsausbildungen wahrscheinlich primär andere Funktionen: heutige Strukturen, Normen, Institutionen durch eine historische

Entwicklungsperspektive verstehbar zu machen und in ihrer Entwicklung auch die Möglichkeit der Veränderbarkeit zu erfahren.

Die Orientierung an den erforderlichen, beruflichen Kompetenzen führt so zu einer Neuselektion und Neukomposition von disziplinären Inhalten, die nicht zwingend der Systematik der wissenschaftlichen Disziplin folgen. Da auch das modulare Konstruktionsprinzip der revidierten Ausbildungsgänge die traditionellen Fächerstrukturen aufrichtet, führen Kompetenzorientierung und Modularisierung gemeinsam zu einer Neuselektion und Neugruppierung von Ausbildungsinhalten in der Lehrerbildung, deren Konsequenzen für die traditionelle Pädagogik oder für die Erziehungswissenschaft sich erst abzuzeichnen beginnen.

6. Pädagogik in der Lehrerbildung - quo vadis?

Weder die Probleme der 'Identität' der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung noch des Verhältnisses von Disziplin und Profession können an dieser Stelle gelöst werden. Abschliessend kann lediglich eine Richtung angezeigt werden, in der die Überlegungen im Hinblick auf eine Neudefinition der Erziehungswissenschaft innerhalb der Lehrerbildung fortzuführen sind. Sicher ist, dass die Wissenschaftlichkeit der zukünftigen Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen vor allem an den Erziehungswissenschaften gemessen werden wird. Neben der Chance, die Erziehungswissenschaften in der gegenwärtigen Reform neu auszurichten, existiert auch ein Druck, dies zu tun. Die Situierung der Lehrerbildung im Hochschulsystem Schweiz und die Legitimation dieser Situierung ist nur durch eine verstärkte Orientierung an den empirischen Sozialwissenschaften möglich (Herzog, 2002). Aber es besteht durchaus die Gefahr, dass dieser 'turn around' nach der Reformpädagogik und der Aufbruchstimmung in den 1970er-Jahren auch in der gegenwärtigen Reform scheitert.

Was also heisst Pädagogik, was heisst Erziehungswissenschaft in einer künftigen Lehrerbildung? Auch wenn die folgenden Überlegungen nicht mehr sein können, als eine mögliche Diskussionsrichtung anzugeben, seien sie als mögliche Perspektive trotzdem formuliert.

Sicher ist, dass sich der Bereich Erziehungswissenschaft aus verschiedenen Teildisziplinen zusammensetzen sollte: der Pädagogischen Psychologie und - analog dazu - einer Pädagogischen Soziologie, welche die Erkenntnisse und Methoden der empirischen Sozialwissenschaften für die Lehrerbildung fruchtbar machen; den Fachdidaktiken, welche die Handlungsreflexion und die Selektion von relevanten Inhalten an den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Schulfächer orientieren; und einer Allgemeinen Didaktik, die jedoch mehr sein sollte als Methodik, weil sie curriculare Fragen ebenfalls bearbeiten muss. Sie kann deshalb nicht einfach ausschliesslich an der Psychologie orientiert sein, weil sich Fragen der Inhalte nicht psychologisch entscheiden lassen. Zweitens ist sicher, dass ein mehr oder weniger geschlossenes System von Lehrmeinungen, eine fachliche Einheit mit identitätsstiftendem und die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen integrierendem Charakter angesichts der wissenschaftlichen Spezialisierung und der disziplinären Differenzierung nicht mehr möglich ist. Es gibt kein Zurück zur

Pädagogik des 19. Jahrhunderts oder zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik der 1950er-Jahre.

Positiv bestimmt sollte Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung, auch wenn sie sich an den für den Beruf erforderlichen Kompetenzen orientiert, mehr bezwecken als die Bewältigung des Unterrichtsalltag im Sinne des Aufbaus von Routinen. Angesichts der Unterschiede zwischen Professionserfordernissen des Lehrberufs und disziplinärem Wissen (Criblez, 1999) darf gleichzeitig nicht einfach die wissenschaftliche Disziplin im Kleinen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern abgebildet werden. Theorie in der Lehrerbildung hat eine wichtige Funktion, aber sie darf nicht einfach mit derjenigen, die sie in der akademischen Disziplin hat, gleichgesetzt werden (Smith, 1992). Lehrerbildung sollte also, wie dies Fritz Oser gefordert hat (2001), immer Theorie, empirische Erkenntnisse, das sich Orientieren am Handeln von Expertinnen und Experten sowie das eigene unterrichtliche und pädagogische Handeln sinnvoll verbinden. Eine solche Orientierung wäre auch ein Korrektiv für die Einseitigkeit pädagogisch-didaktischer Modeerscheinungen in der Lehrerbildung. Es fehlt jedoch bislang an Wissen und Erfahrung, wie diese unterschiedlichen Erfahrungen in der Lehrerbildung sinnvoll aufeinander bezogen werden, wenn nicht einfach in konstruktivistischer Manier die Verantwortung für die Integration dieser Erfahrungsbereiche dem Individuum, also den auszubildenden Lehrpersonen, ohne institutionelle Unterstützung übertragen werden soll.

Pädagogik¹⁴ als Teil der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung könnte in einer solchen Perspektive in Zukunft auf drei thematische Bereiche konzentriert werden, die sie in Zusammenarbeit mit andern Teildisziplinen bearbeitet: auf ethisch-normative Fragen, auf ästhetische Fragen sowie auf politisch-institutionelle Fragen. Ethisch-normativ müssten Fragen von Werten, Normen, Zielsetzungen schulbezogen thematisiert und bearbeitet werden. Dazu könnten auch eine von den Biologismen der 1930er-Jahre geläuterte Anthropologie, sicher aber Fragen der Interkulturellen Pädagogik oder der Sonderpädagogik gehören. Ästhetische Fragen könnten die Themen der Medienpädagogik umfassen, sich aber allgemeiner (und sicher in Zusammenarbeit mit den musischen Fächern) mit der 'Erziehung und Bildung der Sinne', aber auch mit dem, was früher einmal als 'Bildung des Geschmacks' bezeichnet wurde, beschäftigen. Im Bereich der politisch-institutionellen Fragen müssten zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sich mit den gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen ihres Schulalltags auseinandersetzen, den Aufbau des Schulsystems und dessen Funktionsweise kennen lernen und sich damit auseinandersetzen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen ihres Berufes im politisch-öffentlichen Prozess definiert werden.

Es würde zu weit führen, die inhaltliche Bestimmung der Pädagogik in der Lehrerbildung an dieser Stelle weiter auszuführen. Ich erlaube mir jedoch zwei abschließende Hinweise: Pädagogik mit diesen drei inhaltlichen Orientierungen müsste sich als Teil der Sozialwissenschaften verstehen, dürfte also nicht einfach wie selbstver-

¹⁴ Hier geht es darum, eine Neudefinition für die bisher an den Geisteswissenschaften ausgerichtete Pädagogik zu skizzieren; der Begriff 'Pädagogik' wird also mit neuen Inhalten und Ausrichtungen gefasst und ist nicht mehr identisch mit dem im ersten Textteil verwendeten Begriff (vgl. Fussnote 1).

ständig der Ort in der Lehrerbildung sein, an dem Werte transportiert und 'Menschenbilder' vermittelt werden. Und sicher müsste, auch im Sinne einer empirischen Orientierung - die historische Dimension eine bestimmte Rolle spielen:

"Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist nicht bloss Geistesgeschichte. Ihre Aufgabe besteht darin, allen bisher genannten Fächern der systematischen Erziehungswissenschaft ihre historische Dimension zu geben, d.h. dem werdenden Lehrer zu zeigen, wie sie sich entwickelt haben. Das Ziel besteht nicht darin, diese geschichtlichen Betrachtungen um ihrer selbst willen zu betreiben, sondern die heutige pädagogische Situation besser zu verstehen" (Aebli, 1970, S. 35).

Ohne "historische Vergewisserung" (Criblez, 1991) ist auch in ethisch-normativen, ästhetischen und politisch-institutionellen Fragen wenig gewonnen. Es ginge dabei jedoch für angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht nur darum, die Gegenwart aus der Kenntnis der Geschichte deuten zu können, wie es Hans Aebli formuliert hat, sondern auch darum, die Gegenwart auf dem Hintergrund der Geschichte als veränderbar zu erfahren.

Literatur

- Aebli, H. (1970). Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik* (S. 25-36). Basel: Beltz.
- Aebli, H. (1975). Die Erziehungswissenschaften im Studium des Lehrers: Orientierung an praktischen Problemsituationen oder an der wissenschaftlichen Systematik? In H. Aebli & G. Steiner (Hrsg.), *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften* (S. 19-28). Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1978). *Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* (11. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Albisser, St. (1972). Unsere Gesellschaft braucht Psychologen. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 117, 848-851.
- Baumert, J. & Roeder, P. M. (1994). "Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 29-47). Weinheim: Juventa.
- Braun, O. (1921). Entwicklung und Ergebnisse der experimentellen Pädagogik und ihre Bedeutung für die Schule. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 31, 46-76.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Bruppacher, M. (1974). Hochschule für Bildungswissenschaften - wie und warum? *Schweizerische Lehrerzeitung*, 119, 1480-1483.
- Bucher, Th. (1978). Die Weiterentwicklung des seminaristischen Ausbildungsweges. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 175-186). Bern: Haupt.
- Criblez, L. (1991). Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung? Plädoyer für eine systematische und historische Kontrolle der Bildungspolitik. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 13, 273-289.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 41-60.
- Criblez, L. (1999). Entre profession et discipline: à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Le pari des sciences de l'éducation* (S. 169-201). Paris: De Boeck.
- Criblez, L. (2001). Die Ausbilderinnen und Ausbilder: Hauptaktoren der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In F. Oser &

- J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 437-494). Chur: Rüegger.
- Criblez, L. (2002). Fragil und unstat - Zur Entwicklung und aktuellen Situation der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (S. 425-453). Bern: Lang.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 297-287.
- Criblez, L. & Magnin, Ch. (2001). Die Bildungsexpansion in der Schweiz in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, 5-11.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- DGfE [Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft] (2001). Empfehlung für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 12, (23), 20-31.
- EDK (1982). *Praxis der Fachdidaktik in der schweizerischen Primarlehrerbildung*. Bern: EDK.
- Frey, K. (1970). Funktion und Aufbau des pädagogischen Kernstudiums in der Lehrerbildung. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik* (S. 18-24). Basel: Beltz.
- Frey, K. (1978). Wissenschaftliche Disziplinen in der Lehrerbildung. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 25-37). Bern: Haupt.
- Frey, K. et al. (1969a). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim: Beltz.
- Frey, K. et al. (1969b). *Die Ausbildung der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform*. Weinheim: Beltz.
- Gehrig, H. (1978). Konsequenzen aus dem Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" für schweizerische Reformen der Lehrerbildung. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U. P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 157-173). Bern: Haupt.
- Gehrig, H. (Hrsg.). (1970). *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik - Psychologie - Didaktik*. Basel: Beltz.
- Gretler, A. (1979). Löst sich die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) auf? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1, (1), 95-97.
- Grunder, H.-U. (1992). Ernst Schneider und der "Berner Seminarstreit": Ein politisch-pädagogisches Lehrstück. *Schulpraxis*, 82, (3), 10-22.
- Grunder, H.-U. (1993a). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Grunder, H.-U. (1993b). Seminarreform und Reformpädagogik in den Lehrerseminaren der Schweiz zwischen 1870 und 1930. In Historische Kommission der DGfE (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 1* (S. 109-131). Weinheim: Juventa.
- Hedinger, U. K. (1978). Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen der Lehrerbildung in der Schweiz. In K. Aregger, U.-P. Lattmann & U.P. Trier (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterricht* (S. 187-199). Bern: Haupt.
- Hengartner, E. (1978). Fachdidaktik für die Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 65, 116-133.
- Hengartner, E. (1981). Bezüge fachdidaktischer Ausbildungscurricula. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, (1), 17-23.
- Herzog, W. (1994). Pädagogik und Psychologie. Nachdenken über ein schwieriges Verhältnis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 425-445.
- Herzog, W. (2001). Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. *Die Deutsche Schule*, 93, 317-331.
- Herzog, W. (2002). Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24, 27-49.
- Horn, K.-P. (1999). Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 749-758.
- Jenzer, C. & Jenzer S. (1984). *Lehrer werden einst ... und jetzt. 200 Jahre Solothurnische Lehrerbildung - 150 Jahre Lehrerseminar*. Solothurn: Kant. Lehrerseminar.

- Jurt, U., Müller-Gächter, B., Müller, H., Pfister, U. & Summermatter, H. (1994). Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 288-293.
- Kamm, P. (1968). Paul Häberlin als Seminardirektor in Kreuzlingen, 1904-1909. *Thurgauische Beiträge zur vaterländischen Geschichte*, 105, 215-233.
- Kamm, P. (1977). *Paul Häberlin: Leben und Werk. Bd. 1: Die Lehr- und Wanderjahre 1878-1922*. Zürich: Schweizer-Spiegel.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (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.
- Klinke, W. (1923). Wandlungen und Neuorientierung in Pädagogik. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 33, 1-6/33-38/65-70.
- Lattmann, U. P. (1970). Didaktik und Methodik als Forschungsobjekte und Unterrichtsgegenstände. In H. Gehrig (Hrsg.), *Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung* (S. 37-49). Basel: Beltz.
- Messmer, O. (1906). Über Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik. Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung des Schweiz. Seminarlehrervereins in Bern, 8. Oktober 1905. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 16, 27-45.
- Messmer, O. (1911). Die Psychoanalyse und ihre pädagogische Bedeutung. *Berner Seminarblätter*, 5, 281-292.
- Messner, H. (1983). Die fachdidaktische Ausbildung in der schweizerischen Primarlehrerbildung in Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, (1), 23-25.
- Meumann, E. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode, 1900*, 70-105.
- Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Oelkers, J. (1988). Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6, 191-203.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (1999b). Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 461-483.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil I und II. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37/210-228.
- 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.
- Pfister, O. (1919). Wesen und Aufgabe der psychoanalytischen Erziehung. *Die Schulreform*, 12, 291-302.
- Prondczynsky, A. von (1999a). Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 485-504.
- Prondczynsky, A. von (1999b). Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleichs USA – Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 759-767.
- Richter, W. (1969). *Didaktik als Aufgabe der Universität*. Stuttgart: Klett (=Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 8).
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Schneider, E. (1903). *Zur Lehrerbildung. Ein Versuch*. Biel: Kuhn.
- Smith, R. (1992). Theory: An Entitlement to Understanding. *Cambridge Journal of Education*, 22, 387-398.
- Späni, M. (2002). *Zur Disziplinengeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1950*. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs discipli-*

- naires – Erziehungswissenschaften (19.-20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin (S. 77-99). Bern: Lang.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Vogel, P. (1994). Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-387). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vogel, P. (1999). Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 733-740.
- Weber, K. [1987]. Aus den Anfängen der Psychoanalyse in Bern. In Vereinigung Ehemaliger Schüler des Staatsseminars Bern-Hofwil (Hrsg.), *Der Fall Schneider* (S. 39-57). Bern: s.n.
- Weber, K. (1999). *"Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit". Reformbestrebungen der Jahrhundertwende und Rezeption der Psychoanalyse am Beispiel der Biographie von Ernst Schneider 1878-1957*. Bern: Lang.
- Weinmann, E. (1933). *Das Seminar Kreuzlingen 1833-1933. Historisch-pädagogische Rückschau. Festschrift zur Jahrhundertfeier*. Kreuzlingen: Bodan.
- Wigger, L. (1999). Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 741-748.
- Winteler, J. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode, 1900*, 106-117.
-

Psychologische Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen

Ursula Ruthemann

Psychologie in der Lehrerbildung dient vor allem der Professionalisierung von Lehrerhandeln. Diesem Ziel entsprechend gilt es, zugleich die Professionsorientierung und Wissenschaftsorientierung des Psychologieunterrichts sicherzustellen. Im folgenden Beitrag wird dazu aufgezeigt, wie man systematikorientierten Unterricht mit der Ausrichtung auf die Disziplin und problemorientierten Unterricht mit der Ausrichtung auf die prozedurale Handlungskompetenz im Berufsfeld Schule verknüpfen kann, falls die Rahmenbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dies zulassen.

Wo steht die Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Die Psychologie hat eine sichere, aber nicht klar positionierte Stellung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Unbestritten ist, dass die wissenschaftliche Psychologie Lehrkräften in ihren zentralen Aufgaben des Unterrichtens, Erziehens und Beratens nützlich ist. Das gilt sowohl für die pädagogisch-psychologische Forschung, die diese Nützlichkeit behauptet (Langfeldt, 1998), als auch als Ergebnis der Untersuchung des Anforderungsprofils an Lehrkräfte (Bromme, 1992). Hingegen ist unklar, wieviel und welche Psychologie die Schule braucht. Die kann man erschliessen aus der Heterogenität der gefundenen Curricula für die psychologische Ausbildung von Lehramtsstudierenden (Langfeldt et al., 2000), und aus der Unzufriedenheit der Abnehmer psychologischen Wissens, der Lehrpersonen (Graudenz, 1996). Noch undurchsichtiger werden die Antworten, wenn man die Verortung der psychologischen Stimme betrachtet. Psychologisches Wissen ist teilweise verborgen als impliziter, nicht deklarierter Hintergrund der Allgemeinen Didaktik oder der Fachdidaktik, weshalb sich die Fachdidaktiken als interdisziplinäre Disziplin verstanden wissen wollen (Führer, 1999) oder als Quelle von theoretischen Modellen und empirischen Aussagen in der Allgemeinen Pädagogik. Aus diesem Grunde wird die "boomende Psychologisierung der Pädagogik" auch kritisch gesehen (Criblez & Hofer, 1994).

Der Vorwurf der Beliebigkeit der Inhalte für die erziehungswissenschaftlichen Fächer - hier verstanden als Oberbegriff für Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Allgemeine Didaktik - wirkt vor diesem Hintergrund nicht überraschend. Solche Beliebigkeit wird sowohl für die Schweizer Lehrerbildung beklagt (Criblez, 1999), als auch für die deutsche (Terhardt, 1999; Langfeldt et al., 2000).

Der vernünftige Grund dieser Unübersichtlichkeit liegt darin, dass die Psychologie als Fach eine andere Stellung hat als die meisten anderen Fächer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Psychologie ist nicht Inhalt eines Schulfaches (Ausnahme ist natürlich der Psychologieunterricht der gymnasialen Oberstufe), und Psychologie als Wissenschaft ist keine Disziplin, die sich primär mit Schule und Unterricht beschäftigt. Nicht einmal die Pädagogische Psychologie bezieht in jedem Falle den schulischen Kontext ein. Man kann also sagen, dass die Psychologie sich zwar nur zum kleinen Teil mit der Schule befasst, aber zu einem weit grösseren Teil für die Schule relevante Aussa-

gen bieten kann, also nützlich gemacht werden kann zur Professionalisierung von Lehrerhandeln. In diesem Sinne ist Psychologie eine Hilfswissenschaft für die Lehrerbildung, anders als beispielsweise die Allgemeine Pädagogik, die sich unmittelbar mit Schule als Institution, mit Erziehen und Bilden befasst. Und weil die für Schule nützliche Psychologie und die Pädagogische Psychologie als Teildisziplin der wissenschaftlichen Psychologie nicht deckungsgleich sind, machen Langfeldt und andere in ihrem Bericht zur Lage der Psychologie in der Lehrerbildung den Vorschlag, in der Lehrerbildung von "Psychologie fürs Lehramt" zu sprechen, nicht von Pädagogischer Psychologie. Diesem Vorschlag ist entschieden zuzustimmen, wenn man bestrebt ist, Psychologie nicht wissenschaftspropädeutisch in der Lehrerbildung zu betreiben, sondern professionsorientiert, wie Terhart (1999) es fordert.

Mit der Bezeichnung "Psychologie für Lehrpersonen" wird dreierlei deutlich: (1) Die Rolle des Faches als Hilfswissenschaft, in der Fragen der Struktur der Psychologie als Disziplin in den Hintergrund treten. (2) Die Positionierung als eigenständiges Fach in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Denn solange man das eigenständig Psychologische nicht sichtbar macht, ist für den Laien kaum unterscheidbar, was nun wissenschaftlich haltbare, einigermaßen sichere Befunde und Modelle sind, und was Alltagspsychologie, also ein individuelles oder gesellschaftliches Erfahrungswissen zu psychologischen Fragen. Wird diese Unterscheidung nicht gemacht, ist mit der Psychologie in der Lehrerbildung Tür und Tor geöffnet für wissenschaftlich nicht begründete Ratgeber. Es gibt ja nicht wenig "Lebenshilfeansätze", die teils völlig unabhängig von wissenschaftlich begründbarer Psychologie und teils lose verbunden mit ihr entstanden sind und gedeihen. Dieser Zustand hat mit der grossen Nachfrage einerseits und dem Entwicklungsstand der Disziplin andererseits zu tun. Sowohl das Bemühen um seriöse Begründung des Lehrerhandelns als auch die Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verlangen, dass man mit diesen Psychologien (Plural!) bewusst und kritisch denkend umgeht. Was aber implizit bleibt, kann nicht kritisch hinterfragt werden. Deshalb braucht die Psychologie ihre Eigenständigkeit in der Lehrerbildung.

Wozu Psychologie in der Lehrerbildung?

Die bisherigen Überlegungen zeigen bereits, dass Psychologie in der Lehrerbildung andere Richtziele hat als Psychologie an Gymnasien und als Psychologie als Studienfach: Während die Psychologie an Gymnasien der Allgemeinbildung dient, manchmal umschrieben mit den Teilzielen der Wissenschaftspropädeutik und der Lebenshilfe, soll das Psychologiestudium zur psychologischen Forschung befähigen. Für Psychologiestudierende als Adressaten wird nicht selten der Aspekt der Berufsbildung im Psychologiestudium sogar strikt abgelehnt (Semmer, 1998), weil die Praxisorientierung der Studierenden den Aufbau wissenschaftlicher Kompetenzen störe. Dieser grundsätzliche Unterschied ist ein Vorteil für die Psychologie in der Lehrerbildung: Wir besitzen Wissen über das berufliche Handlungsfeld Schule, und haben deshalb brauchbare Anhaltspunkte, welche Psychologie zukünftige Lehrerinnen und Lehrer brauchen. Die Zielbestimmung für die Psychologie an Gymnasien (Bovet, 1993) und im Psychologiestudium an Universitäten (Tettenborn, 1999) ist weitaus schwieriger.

Die klare Berufsfeldorientierung der Psychologie in der Lehrerbildung - anders wäre Psychologie in der Lehrerbildung nicht zu rechtfertigen - legt nahe, dass auch die Grobziele des Psychologieunterrichts in der Lehrerbildung sich klar abheben von denen des Gymnasiums und der Psychologiestudierenden.

Psychologisches Wissen dient in erster Linie dazu, Lehrerhandeln zu professionalisieren. Diese Professionalisierung bedeutet, über psychologisches Wissen zu verfügen, es angemessen im Analysieren von Unterrichtssituationen, von Lehrmitteln, von Personen oder Gruppen verwenden zu können (Analysekompetenz), und in pädagogischen Handlungen psychologisches Wissen zu berücksichtigen (Handlungskompetenz). Dies umschließt also Wissen, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und zusätzlich den Umgang mit Komplexität und mit Betroffenheit. Denn Psychologie muss immer "zusätzlich" z.B. zu fachdidaktischem Wissen verwendet werden, und sie wird meist vor allem dann verwendet, wenn Praxiswissen im Sinne von Routinen und Erfahrungswissen nicht genügt. Deshalb ist auf der metakognitiven Ebene weiterhin erforderlich einzuschätzen, in welchen Situationen man von einer psychologischen Betrachtung profitieren kann, in welchen Bereichen psychologisches Fachwissen fehlt und wie man sich dieses aneignen kann.

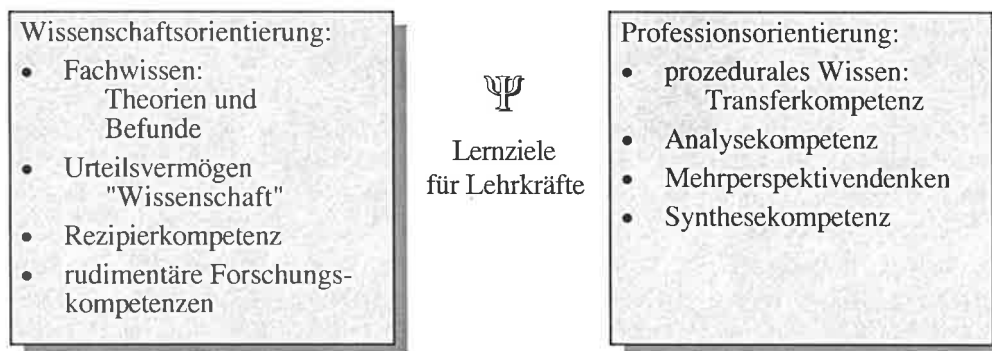


Abbildung 1: Wissenschaftsorientierung und Professionsorientierung in der Psychologie-Ausbildung

Die Gegenüberstellung von Wissenschaftsorientierung und Professionsorientierung hat weitreichende Konsequenzen. Beispielsweise muss ein Unterricht, der beide Ziele verfolgt, Heuristiken anbieten, wie man zwischen den unterschiedlichen Arten von Aussagen vermittelt: wissenschaftliches Wissen besitzt ein anderes Aussagenformat als dasjenige Handlungswissen, das Lehrerinnen und Lehrer gerne hätten: Wissenschaftlich-psychologische Aussagen stehen sozusagen im Konjunktiv, haben hypothetischen Charakter mit oft nicht genau bekanntem Geltungsbereich. Aber Handlungswissen für das Berufsfeld steht meist im Imperativ. Ohne Heuristiken zur Transformation bleibt wissenschaftliches Wissen träge, führt zur Verunsicherung im Handlungswissen und damit zur Theoriefeindlichkeit der Studierenden. Mit dem Sensibilisieren für psychologische Zusammenhänge nehmen sowohl Handlungsdruck als auch Einsicht in die Komplexität der Handlungszusammenhänge gleichzeitig zu. Darauf muss professionsorientierte Psychologieausbildung reagieren.

Um die Effizienz zu sichern könnte man darüber hinaus die Ziele auch noch negativ definieren, also *expressis verbis* formulieren, was Absolventen der Lehrerbildung nicht zu wissen oder zu können brauchen: Sie brauchen m.E. die Systematik der Disziplin "Psychologie" nicht unbedingt zu verstehen, da diese sowieso stets aufs Neue umstritten und historisch relativ ist, und vermutlich weder der Grad der Wissenschaftlichkeit von Forschungsergebnissen noch der zu erwartende Nutzen für das Berufsfeld von der richtigen Einordnung in eine Systematik abhängig sind. Es genügt die Kenntnis inhaltlicher Verwandtschaften bzw. der Analogbeziehungen. Studierende in der Lehrerbildung brauchen keine Forschungskompetenz im Sinne des aktiven Forschens zu entwickeln, ausreichend ist die Fähigkeit, Forschung mit Hilfsmitteln (Lexika) zu rezipieren, striktes wissenschaftslogisches Denken, Trennung von Beobachtungen und Interpretationen, Differenzierung von alltagspsychologischem Denken und wissenschaftlich-psychologischem Denken. Es ist für Lehrpersonen nützlich, wenn sie einen Fragebogen konstruieren können, mit dem man interpretierbare Antworten erhält, aber wie faktorenanalytische Itemanalyse bei der Entwicklung von Testverfahren funktioniert, ist für Lehrpersonen eher verzichtbares Wissen. Ebenso dürfte der aktive Gebrauch der psychologischen Fachsprache verzichtbar sein, weil dieses Ziel sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen würde, also mit einem Verzicht auf andere Ziele verbunden ist, und kein Schulpsychologe je von einem Lehrer erwartet, dass dieser sich in der Fachsprache des Psychologen ausdrückt. Im Gegenteil, die Gewöhnung an eine gewisse Unschärfe in der Terminologie zu Psychologischem dürfte den Studierenden nützen, um die Integration von Wissensbeständen aus verschiedenen Disziplinen besser zu bewältigen. Sie lernen dann, sinnverstehend hinter die verschiedenen Fachsprachen zu hören, und deshalb schneller zu entdecken, dass Ähnliches in verschiedenen Disziplinen mit verschiedenen Termini bezeichnet wird. Diese Art des Umgangs mit Fachsprachen hilft, die studentische Lernstrategie der strikten Trennung nach Fächern oder Dozenten der Ausbildung zu durchkreuzen. Eine derartige Trennung dürfte für die Professionalisierung ziemlich hinderlich sein. Negativziele zu benennen ist riskant für den, der es tut. Aber diese Methode bringt den Vorteil, den Schwerpunkt auf die anspruchsvollen positiven Ziele setzen zu können.

Welche psychologischen Inhalte sind für Lehrpersonen relevant?

Die Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie hat im Rahmen ihres Berichtes zur Lage der Psychologie in den Lehramtsstudiengängen folgende Inhalte empfohlen: Lernpsychologie (mit dem Schwerpunkt Wissenserwerb); Entwicklungspsychologie (mit dem Schwerpunkt Kindheit und Jugend); Sozialpsychologie (mit dem Schwerpunkt Gruppe); Motivation; Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. Damit wird indirekt deutlich, dass auch hinter den Vorschlägen der Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, die in der BRD zwei Jahre lang die Curricula der Psychologie in der Lehrerbildung untersucht hat (Langfeldt et al., 2000), eine berufsqualifizierende Zielsetzung steckt. Die Kommission schlägt deshalb konsequenterweise vor, zwischen "Psychologie für das Lehramt" und "Pädagogischer Psychologie" als angewandtem Forschungsfeld zu unterscheiden, weil viele der Inhalte der Psychologie fürs Lehramt zwar nützlich für die Professionalisierung sind, aber

nicht Forschungsergebnisse der Teildisziplin "Pädagogische Psychologie" sind, sondern z.B. aus der Sozialpsychologie oder der Klinischen Psychologie stammen. Beispielsweise ist Gesprächsführung sicher nicht primär in der Pädagogischen Psychologie entwickelt oder erforscht worden, aber zweifellos nützlich für Lehrkräfte.

Sieht man die Inhaltsauswahl für das Fach Psychologie im Kontext der Lehrerbildung, gewichtet zudem die Professionsorientierung hoch genug, und berücksichtigt, dass die Ressource Ausbildungszeit sehr knapp bemessen ist (Studierende in der Lehrerbildung erhalten weniger Psychologieausbildung insgesamt, als Psychologiestudenten ihre Hilfswissenschaft Statistik!), dann ergibt sich folgendes pragmatisches Auswahlraster, das mit jedem Schritt zur Reduktion des Inhaltskatalogs führt:

- Welche Psychologie ist für die Schule potenziell nützlich?
- Welches Wissen bietet die Psychologie Junglehrkräften in den kritischen ersten Berufsjahren? (Hilfe für die Survival-Phase des Lehrberufs)
- Was davon hat ein besonders breites Anwendungsfeld / Geltungsbereich?
- Welche Teile sind nicht durch Vorbildungen abgedeckt?
- Welche Inhalte sind nicht durch andere Ausbildungselemente abgedeckt?
- Was davon geht deutlich über die Alltagspsychologie hinaus?

Das Raster reduziert sicherlich Psychologie auf das absolute Minimum und ist insofern pragmatisch mutig, als beispielsweise solche Inhalte, bei denen der gesunde Menschenverstand zu ähnlichen Schlüssen kommt wie die wissenschaftliche Psychologie, vernachlässigt werden. Von Vorteil ist, dass damit ein Teil des Problems psychologischer Ausbildung, der hindsight-bias (Semmer, 1991) gelöst ist. Aber es bedeutet auch eine Anerkennung des Praxiswissens (Terhardt, 2000), das so oft als unwissenschaftlich degradiert wird und zugleich dann die einzige Hilfe im Berufsalltag ist, wenn es noch gar keine gesicherten wissenschaftlichen Befunde zu einer Frage gibt. Das ist in der jungen Disziplin Psychologie allerdings oft der Fall.

Ausserdem fallen solche Themenbereiche heraus, die in anderen Fächern der Lehrerbildung bearbeitet werden. Dabei ist keineswegs nur an erziehungswissenschaftliche Fächer gedacht wie die Pädagogik, sondern auch z.B. an bildnerische Gestalten, in dem je nach Dozent/in sehr ausführlich Wahrnehmungspsychologie behandelt wird. Es genügt, wenn man den Transfer zur sozialen Wahrnehmung dann im Psychologieunterricht unterstützt und darauf vertraut, dass psychologische Fragen interessant genug sind, dass sie in der persönlichen oder institutionellen Weiterbildung aufgegriffen werden.

Unter dem Aspekt der Wissenschaftsorientierung des Psychologieunterrichts liesse sich anfügen, dass man bestimmte generelle Strategien und Probleme der psychologischen Forschung exemplarisch an dem einen oder anderen Inhalt aufzeigen kann. Es geht um solcherlei wissenschaftliche Denkweisen der Psychologie, die das Kritikvermögen und die Weiterbildungskompetenz optimal beeinflussen. Beispiele für derartige Inhalte sind: Korrelation versus Kausalität, das Schliessen von Einzelfällen auf die Allgemeinheit und umgekehrt, Ableitung von Handlungsmaximen aus Befunden und Theorien, die Unsicherheit der Geltungsbereiche von psychologischen Theorien und

Befunden, das Problem der nicht erforschten oder nicht erforschbaren brennenden Fragestellungen (methodische und ethische Grenzen). Solche Grundprobleme betreffen teilweise auch andere Wissenschaften.

Problemorientierung und Systematikorientierung verzahnen

Für die höheren Lehrziele (Handlungskompetenz und Urteilskompetenz) ist "Tiefe" i.S. des exemplarischen, problembasierten Erwerbs von prozeduralem Wissen nützlicher als "Breite". Problembasierter Unterricht verspricht ja, das Problem der Trägheit akademischen Wissens zu lösen (Gräsel, 1997). Insbesondere, wenn problemorientierter Unterricht anhand authentischer (Berufsfeld-) Erfahrungen aufgezogen wird, werden die Nützlichkeit psychologischen Wissens und die Verfahren seiner Nutzung erfahren und gelernt. Dies wird als befriedigend erlebt, bleibt aber am Exempel haften, weil der Transfer auf tiefenstrukturell ähnlich gelagerte Probleme nicht funktioniert. Daran zeigt sich ein grundlegendes Problem der didaktischen Arbeit mit Beispielen (Mandl, 2000). Umgekehrt sichert systematikorientierter Unterrichtsaufbau zwar ein besseres Verständnis der dahinter liegenden Prinzipien der Disziplin, wird aber nicht von allen Studierenden als motivierend erlebt und steht in der Gefahr, träges Wissen zu produzieren. Systematikorientierung und Problemorientierung haben also je verschiedene Vorteile und Nachteile.

	Systematikorientierter Unterricht	Problemorientierter Unterricht
Vorteile	Fördert Einsicht in allgemeine / abstrakte Prinzipien der Disziplin. Transfer von einem Phänomenbereich zu einem "tiefenstrukturell" analogen Bereich durch Vermutungen über den Geltungsbereich.	Fördert die Fähigkeit, Erfahrungen und Fachwissen miteinander zu verknüpfen, Theorie in gleichen Fällen wieder zu erkennen. Motivierend durch Praxisbezug.
Nachteile	Träges Wissen, das als "zu theoretisch" und nicht motivierend erlebt wird, Praxisrelevanz meist unerkannt. Hilflosigkeit beim Anwenden durch fehlendes prozedurales Wissen im Übersetzen von wissenschaftlichem Wissen in Handlungswissen, also Verunsicherung durch solchen Wissensaufbau.	Kaum Transfer auf andere Probleme: fachliches Wissen bleibt an das Problem gebunden, Geltungsbereich des Wissens unerkannt, prozedurales Wissen wird oft übergeneralisiert. Ineffiziente Form des Wissenserwerbs über viele Prototypen und induktives Erarbeiten des Allgemeingültigen, mangelnde Struktur im Fachwissen.

Abbildung 2: Systematikorientierung und Problemorientierung

Karikiert formuliert heisst dies: Zu stark systematikorientierte Unterrichtsgestaltung führt zu eher abstraktem, aber trägem Wissen, weil die Transformation zwischen den verschiedenen Repräsentationsformaten von fachwissenschaftlicher Systematik und praktischer Problemstellung eine Überforderung darstellt, und so aufgebautes Wissen in seiner Funktionalität für die Berufspraxis nicht verstanden wird, also meist auch

nicht motivierend ist. Solche Unterrichtsgestaltung lässt Fachwissen nur unzureichend mit Erfahrung verknüpfen, so dass in der Handlungssituation auf Alltagspsychologie zurückgegriffen wird. Andererseits führt zu stark problemorientierter Unterricht zu handlungswirksamen Einsichten in wenige, prototypische Handlungssituationen, wobei das Wissen zwar situiert ist, aber der Transfer auf andere Problemtypen kaum stattfindet, denn die dahinter liegende Analogie wird mangels Grundlagen zu wenig erkannt (Mandl & Gerstenmaier, 2000). Dieser Mangel kann innerhalb problemorientierten Unterrichts nur durch ein dichteres Netz von prototypischen Problemen ausgeglichen werden, damit sich induktiv die allgemeinen Prinzipien aus den konkreten Exempeln herausdifferenzieren. Damit ist zwar eine hohe Anwendbarkeit des Wissens zu erwarten, aber auch ein unökonomisch hoher Aufwand.

Ideal wäre also eine Kombination beider Unterrichtstypen. Aber wie lassen sich die Vorteile beider Unterrichtstypen verknüpfen? Dabei ist das Hauptproblem der Zeitfaktor: Wie kann man systematisch aufgebautes Wissen vom Schicksal der Trägheit befreien und verfügbar halten für spätere Anwendungen auf "Probleme"? Wie kann man umgekehrt bei der Lösung real anstehender Probleme auf Rezepte als Pflaster weitgehend verzichten und Betroffene verträsten bis zum späteren Aufbau des differenzierteren Fachwissens? Die Kombination beider Unterrichtsansätze erfordert also "Frischhalteboxen" für Fachwissen und für aktuelle Fragen. Da die "Haltbarkeit" von Wissen und von Motivation begrenzt ist, liegt die Lösung nicht in der Zweiphasigkeit der Ausbildung: zuerst nur systematikorientierter Wissensaufbau, dann vor allem problemorientierte Wissensanwendung. Zweiphasigkeit maximiert die Trägheit des Wissens und die Unzufriedenheit mit der mangelnden Praxisorientierung der Ausbildung. Die meisten universitären Studiengänge enthalten trotzdem in irgendeiner Form diese Zweiphasigkeit.

Die beiden Gestaltungsformen müssen also anders kombiniert werden. Auf meine diesbezügliche Frage an einen international bekannten Experten meinte dieser schmunzelnd, das sei eben Lehrkunst! Die Kunst scheint mir darin zu bestehen, in der didaktischen Gestaltung des Psychologieunterrichts den zeitlichen Abstand von systematikorientiertem Aufbau von Fachwissen und problemorientierter Wissensnutzung so gering als möglich zu halten, um einerseits die beiden Übel des trägen Fachwissens und der ressourcenverschlingenden Fallarbeit zu minimieren und um andererseits von der Übersichtlichkeit der Systematikorientierung und von der Motivierung durch problemorientierten Unterricht zu profitieren. Dabei kann der Ausgangspunkt sowohl der problemorientierte Unterricht als auch der systematikorientierte Unterricht sein. Metaphorisch beschrieben geht es darum, beide Unterrichtsprinzipien zu parallelisieren und in einem Zopf zu verflechten, in dem mal der systematikorientierte und mal der problemorientierte Strang im Vordergrund stehen, und der andere Strang jeweils latent in Form eines Problemspeichers oder einer Wissensressource mitgezogen wird. Bestimmte Zeitpunkte für das Wechseln vom systematikorientierten zum problemorientierten Unterricht sind planbar: Praktikumsvorbereitungen und -auswertungen, Lehrübungen, Erkundungen, Projekte. Andere sind weniger gut planbar.

Unterrichtsformen sind beispielsweise Fallstudien, die mit unsystematischen Beobachtungen beginnen und mit zunehmendem Einflechten von Fachwissen zu gezielten Beobachtungen fortschreiten, wobei der systematikorientierte Input teilweise individualisiert wird (Ruthemann, 1998). Eine weitere Form ist, ausgehend von systematikorientiertem Unterricht Erkundungen in die Praxis zu machen (beispielsweise klinische Interviews mit Kindern zu deren Stand der Begriffsentwicklung), um durch die Erkundungen wieder auf neue Probleme zu stossen, z.B. auf die Frage nach förderlichen oder hinderlichen Impulsen zu dieser Entwicklung.

Oder von einem grossen Segment des Fachwissens auszugehen (z.B. "Kommunikation"), darin eine in der Praxis erlebte Fragestellung zu suchen, und diese in Projektunterricht zu bearbeiten und zugleich aus dem gleichen Themensegment ein Training ("Gesprächsführung") zu durchlaufen (Ruthemann, 2001). Der Unterschied zu anderen Trainings in der Lehrerbildung dürfte in der Vernetzung mit problembasiertem Projektunterricht liegen (z.B. "Konflikte rund um den Übertritt") und darin, dass das prozedurale Wissen verknüpft mit inhaltlichem Wissen, hier aus der Sozialpsychologie, aufgebaut wird. Diese Verknüpfung von prozeduralem Wissen mit inhaltlichem Wissen dürfte auch im Psychologieunterricht förderlich sein. Es eignen sich auch Planspiele, die zum Zweck der Problemorientierung als erwachsenenbildnerisches Unterrichtsarrangement konzipiert sind, um erworbenes Fachwissen in einer simulierten, komplexen Anwendungssituation in Handlungen umsetzen zu lernen. So ein Planspiel kann den Abschluss eines Ausbildungselementes zur Gesundheitsförderung oder zur interkulturellen Erziehung bilden. Die Verzahnung von systematikorientiertem und problemorientiertem Unterricht kann jedoch noch feingliedriger geschehen, z.B. wenn Schulgeschichten erfunden werden sollen, in denen eine Mindestanzahl verschiedenartiger psychologischer Konzepte "implizit" enthalten sind, die dann andere Studierende wieder erkennen können sollten. Sowohl das Verfassen dieser fiktiven Episoden als auch das Analysieren derselben bewirkt die Neustrukturierung des Fachwissens im Hinblick auf antizipierte Problemsituationen, ein Umkodieren zwischen Fachsprache und narrativer Alltagssprache, und lotet damit zugleich einen hypothetischen Geltungsbereich von wissenschaftlichen Theorien und Befunden aus. Der Vorteil aller Unterrichtsarrangements mit fiktiven Problemstellungen ist, dass sie besser planbar sind, und dass der Mangel an Authentizität die Betroffenheit so reduziert, dass rationale Herangehensweisen erarbeitet und vielleicht sogar spielerisch geübt werden können, also transferierbares prozedurales Wissen aufgebaut werden kann. Hierin liegt auch ein Grund, weshalb dieses prozedurale Wissen schon während der Grundausbildung aufgebaut werden sollte.

Bei Anfragen aus der Praxis, die unmittelbar nach einem Wechsel von einem Praktikum in die Ausbildungsinstitution bestmöglich platziert sind, ist wegen der Betroffenheit ein Experten-Modeling der Analysestrategien und Handlungsplanungsverfahren gewinnbringender, um dann die gleichen Strategien an anderen Anfragen aus der Praxis in Kleingruppen oder Partnerarbeit anwenden und üben zu lassen. Dies entspricht dem Instruktionkonzept des "Cognitive Apprenticeship" (Brown et al., 1989) und soll Studierende exemplarisch zum Reflektieren ihrer Praxis erziehen.

Notwendige Rahmenbedingungen

Solcherlei methodisch-didaktische Gestaltung des Psychologieunterrichts dürfte darüber entscheiden, ob Psychologie bis zu dem höheren Zielniveau der Förderung von Urteils- und Handlungskompetenz unterrichtet werden kann. Dies erfordert Rahmenbedingungen, in denen Vernetzungsmöglichkeiten maximiert werden, gerade weil die Psychologie in der Rolle einer Hilfswissenschaft ist! Günstige Vernetzungsmöglichkeiten bieten: Interdisziplinärer Unterricht auch auf der Stufe der Lehrerbildung, oder auch Unterricht in verschiedenen Fächern in Personalunion bei den gleichen Studierenden, voraussagbare und kontinuierliche Parallelität von Psychologieunterricht und Praxiskontakten, genügend grosse Zeitgefässe, die Erkundungen und Trainings erst möglich machen. Dieses Anforderungsprofil an Rahmenbedingungen zeigt auch, dass ein stark modularisierter Unterricht eher wenig geeignet ist, weil im Zuge der Modularisierung ja Verknüpfungsmöglichkeiten reduziert werden müssen, oder dem Zufallsprinzip statt einem Curriculum unterworfen sind, um die administrative Unabhängigkeit der Module zu gewährleisten. Diesen Verlust kann man nur durch das Erhöhen von Redundanz ausgleichen, also durch das Einführen eines psychologischen Schulpraktikums innerhalb jeden Moduls. Reformen lassen auch Wünsche gedeihen (Franz & Kirsch, 1999).

Literatur:

- Beck, E., Guldemann, T., Zutavern, M. (1995). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Bovet, G. (1993). *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus?* Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning." *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (3), 279-287.
- Franz, S. & Kirsch, B. (1999). *Psychologie in der Lehramtsausbildung (Potsdamer Modell)*. 20. Kongress für Angewandte Psychologie, Berlin. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Führer, L. (1999). "Design Science" als dynamisierte Wissenschaftsmethodik und Sozialform innerhalb der Mathematikdidaktik. In C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *Mathematikdidaktik als design science* (S. 78-85). Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Graudenz, I. (1996). Wieviel Psychologie braucht die Schule? Fortbildungserfahrungen und -wünsche von Grundschullehrerinnen und -lehrern aus Hessen. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2, S. 53-74). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Hengartner, E. & Röthlisberger, H. (1995). Standorte und Denkwege von Kindern: Erkundungsprojekte in der Fachdidaktischen Ausbildung. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig lernen*. St. Gallen: Fachverlag für Wissenschaft und Studium GmbH.
- Krampe, G. (1996). Fünf Thesen zu Gegenwart und Zukunft von Psychologiestudium und Psychologiedidaktik. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung*:

- Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2, S. 7-14). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Langfeldt, H.P. (1998). Die Pädagogische Psychologie ist eine Wissenschaft mit gesellschaftlichem Bedarf. *Psychologische Rundschau*, 49 (2), 90.
- Langfeldt, H.-P., Brunstein, J. & Kohlmann, C.-W. (2000). Bericht der Kommission der Deutschen Gesellschaft für Psychologie "Psychologie in den Lehramtsstudiengängen". Schwäbisch-Gmünd: Psychdidac.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Nolting, H.-P. (1985). *Psychologie lehren*. Weinheim: Beltz.
- Paffrath, G. (1998). Die paradigmorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation I. Konzepte, Erfahrungsbericht und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort-, und Weiterbildung* (S. 137-159). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Plath, I. (1996). Pädagogische Psychologie in Ausbildung und Beruf aus der Sicht von Lehrkräften. In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Band 2). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Plath, I. (1998). Rezeption pädagogisch-psychologischer Fachliteratur und der Umgang mit Wissen: Vernachlässigte Aspekte der Lehre? In I. Plath & H. Zayer (Hrsg.), *Qualität in der Psychologieausbildung: Erfahrungen, Thesen, Ausbildungskonzepte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (S. 215-230). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U. (1998). Mein Schulpatenkind - Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 439-446.
- Ruthemann, U. (1999). *Fostering student teachers' use of psychological knowledge - Methods to connect scientific knowledge with practical experience*. 21th Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, Florida.
- Ruthemann, U. (2000). Psychologieunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Probleme und Lösungsansätze. In G. Krampen (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung* (S. 257-276). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Ruthemann, U. (2001). Trainingselemente im Lehramtsstudium vernetzen: fächerverbindende und problemorientierte Ausbildung in Gesprächsführung. *Grundschule* (9), 208 ff.
- Sämmer, G., Hofer, M., & Paffrath, G. (1996). Zur Lage des Psychologieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik Deutschland. *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, 4, 7-11.
- Semmer, N. K. (1998). "Mythos Praxis - Anmerkungen eines Arbeitspsychologen zum Studium sogenannt "angewandter" psychologischer Fächer." *Psychologische Rundschau*, 49 (4), 197-205.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland - Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tettenborn, A. (1999). *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Wenn StudentInnen selbstbestimmt lernen s(w)ollen*. 7. Tagung Pädagogische Psychologie, Freiburg, Schweiz.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (1986). *Pädagogische Psychologie*. München: Psychologie Verlags Union.

Ethik und Lehrerbildung

Thomas Kesselring

Obwohl eine ethische Grundhaltung in der Pädagogik seit jeher vorausgesetzt ist, wird mit der Tertiärisierung der Lehrerbildung Ethik in mehreren Kantonen neu als eigene Disziplin eingeführt. Dieser Artikel leuchtet die Hintergründe und Motive aus, die diesem Schritt zugrunde liegen. Konkret geht es dabei um drei Fragen: (1) Was ist unter "Moral" und unter "Ethik" zu verstehen? (2) Inwiefern gehört Ethik zum professionellen Wissen und Können des Lehrers? (3) Inwiefern ist Ethik in der Lehrerbildung heute besonders aktuell? (4) Abschliessend ein paar Bemerkungen aus einer Fremdperspektive.

"To educate a person in mind and not in morals is
to educate a menace to society"
(Theodore Roosevelt)

1. "Moral" und "Ethik"

Werfen wir zuerst einen Blick auf die Bedeutung des *Moral*-Begriffs. Piaget bestimmt "Moral" als "ein System von Regeln" und ergänzt, die "Achtung [*respect*], welche das Individuum für diese Regeln empfindet", sei die Moralität [*moralité*] (1973, S.7). Die Moral ist aber nicht *irgendein* System von Regeln - das Regelsystem des Schachspiels oder der Börse würde man kaum als "Moral" bezeichnen wollen. Mit Ernst Tugend hat lässt sich Moral als ein "System von Normen" definieren, von dem "alle Menschen, sofern sie überhaupt an Kooperation mit anderen interessiert sind", wünschen, dass alle die betreffenden Normen einhalten (1993, S.73). In der Tat entwickelt sich in jeder sozialen Gruppe, deren Mitglieder über die Zeit hinweg eng kooperieren, ein System von Normen oder Regeln, Haltungen, sozialen Erwartungen usw. Das gilt für eine indigene Gruppe genau so wie für eine Firma oder eine Schule (eine "Unternehmens-" oder "Schulkultur" ist eine Art Moral) oder selbst für die Mafia. All diese Moralsysteme haben lediglich partikuläre Geltung. Das erklärt, wieso es auch keineswegs immer dieselben Haltungen sind, die in verschiedenen Gesellschaften soziale Wertschätzung erfahren (also als "Tugenden" gelten). Es ist offensichtlich, dass die "Moral" einer Gruppe andere Gruppen schädigen kann. Dieses Problem, das im Grunde mindestens schon seit der Antike diskutiert wird (und dem die Stoa mit dem Hinweis auf "naturrechtliche" Normen zu begegnen versuchte), stellt sich in den hoch differenzierten, pluralistischen Gesellschaften der Moderne in zugespitzter Form. Von partikulären Moralsystemen ist daher die "universalistische Moral" zu unterscheiden - ein zumindest hypothetisch unterstelltes Minimum an Regeln, an das sich alle Menschen, alle Gesellschaften halten müssen, wollen sie langfristig friedlich zusammenleben ("kooperieren"). Zum Kern dieser Moral gehören die Menschenrechte und die ihnen zugeordneten *negativen Grundnormen* - nicht töten, verletzen, foltern, berauben, demütigen usw.

Die Einsicht, dass Moral im engeren Sinn ein System *universalistischer* Rechte und Normen darstellt, ist charakteristisch für die Moderne. Der erste, der diese Einsicht ausdrücklich formuliert hat, ist Kant gewesen (Kant, 1785, 1788).

Mit Moral assoziieren wir den erhobenen Zeigefinger. Normen, Gebote und Verbote schränken uns in unserer Freiheit ein. Beim Begriff "Ethik", zu dem wir nun übergehen, fehlt diese negative Assoziation. Was bedeutet "Ethik"? Der Begriff ist mehrdeutig, und diese Mehrdeutigkeit lässt sich zurückverfolgen bis zu seinem Ursprung - dem griechischen Wort "ethos", das in zwei Formen existiert: "Éthos" (mit langem *e*) steht für *Charakter, Gewohnheit*; "Ethik" bedeutet in diesem Zusammenhang so viel wie *Charakterschulung*. "Éthos" (mit kurzem *e*) steht für *Brauchtum, Sitte, Tradition*. Dem entspricht Gernot Böhmes Anspielung auf das "Übliche" - "dasjenige, was sittlich ist, was sich gehört, was man tut", ohne jedesmal, wenn man es tut, darüber reflektieren zu müssen (Böhme, 2001, S.269). Ethik wäre demnach so etwas wie "Traditionskunde", das Bewusstmachen des Herkömmlichen. - Das ist es aber beides nicht genau, was wir *heute* unter "Ethik" verstehen.

Und doch ist auch im modernen Sprachgebrauch der Ethik-Begriff nicht eindeutig. Das zeigt sich schon daran, dass "Ethik" bald mit "Moral" gleichgesetzt, bald ausdrücklich von "Moral" unterschieden wird. Nach einer ersten, in der zeitgenössischen Theologie verbreiteten Tradition wird *Ethik* so verstanden, als stünde sie für die Moral - das *Ensemble* von Regeln, Normen und wertgeschätzten Haltungen - einer Gesellschaft (Lexikon für Theologie und Kirche, Stichwort Ethik).¹ Nach einer *zweiten*, weiter verbreiteten Definition umfasst *Ethik* mehr als das normative Regelwerk einer Gesellschaft: Die ethische Grundfrage, "wie sollen wir leben?", führt auch Konnotationen des *guten Lebens* mit sich (Williams, 1985, S.1ff.). Diesen Aspekt hat bereits Platon betont, und die Frage nach den Bedingungen eines "guten", im Sinn von *glücklichen* Lebens, spielt in der Ethik des Aristoteles (NE, EE) sogar *die zentrale Rolle*. - Nach einer dritten Definition schliesslich, die in der zeitgenössischen Philosophie überwiegt, ist Ethik die *Reflexion* auf die Moral, die Besinnung auf gut und böse, gerecht und ungerecht, erlaubt und unerlaubt. Diese Reflexion erfasst nicht nur die Normen des zwischenmenschlichen Handelns, sondern auch die Verfassung von Institutionen - Staat, juristisches Recht, Wirtschaft usw. Die so verstandene Ethik generiert weder Vorschriften noch Verbote, sie legt keine Normen fest, schränkt unsere Handlungsfreiheit also keineswegs ein. Vielmehr geht es in der Ethik darum, Normen (soziale Regeln) gegeneinander abzuwägen, ihre Geltung zu begründen oder auch zu kritisieren. Das Wort "Ethik" ist denn auch nicht mit den für den Begriff "Moral" typischen negativen, "moralinsauren" Konnotationen belastet. Wenn wir jemandem die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, zusprechen, dann unterstellen wir, dass er über eine Reflexionskompetenz in diesem Sinn verfügt.

¹ Demgegenüber wird dann "Moral" allerdings oft anders bestimmt, nämlich so wie Hegel den Begriff verwendet hat - als *subjektive Privatmoral* jedes einzelnen: "Der moralische Standpunkt ist (...) in seiner Gestalt das *Recht des subjektiven Willens*" (Hegel, 1821, § 107). Und: "Der Begriff der Moralität ist das innerliche Verhalten des Willens zu sich selbst" (Hegel, 1821, § 112, Zusatz). - Der Nachteil dieser Auffassung liegt darin, dass sie die negativen Konnotationen des "Moral"-Begriffs nicht einfängt.

2. Inwiefern gehört die Ethik in die Lehrerbildung?

Zu den wichtigsten Zielen von Bildung im klassischen Sinn gehört neben der Vermittlung von inhaltlichen Fertigkeiten und Kenntnissen verschiedenster Art die *Stärkung der "Ich-Kompetenz"*: die Unterstützung der persönlichen Entwicklung, die - mit einem Begriff wiederum von Kant - zur *Autonomie* führen soll. Unter Autonomie im ethischen Sinn versteht Kant die Fähigkeit, sein Leben nach Regeln und Prinzipien ("Maximen") zu führen, die für alle Betroffenen vernünftigerweise annehmbar und insofern *universalisierbar* sind (Kant, 1785, zweiter Abschnitt). Wörtlich aus dem Griechischen übersetzt, bedeutet *auto-nomia* soviel wie die Fähigkeit, "sich selbst das Gesetz [zu geben]". Wer autonom in diesem Sinne handelt, handelt zugleich rücksichtsvoll: Er berücksichtigt die Autonomie der anderen.²

Obwohl der Bildungsauftrag der Schule im Vordergrund steht, ist auch die Erziehung ein entscheidender Aspekt der Lehrtätigkeit. Kinder und Jugendliche *erziehen*, bedeutet im Grunde nichts anderes, als ihre Entwicklung in sozial erwünschte Bahnen lenken. Ähnlich wie *Ethik* (im Sinn der dritten Definition) zur *Moral*, steht die *Pädagogik* zur *Bildungs-* und *Erziehungspraxis* in einem reflexiven Verhältnis. Das erklärt, weshalb es zwischen Pädagogik und Ethik eine Reihe von Überschneidungen gibt. Bildung und Erziehung setzen immer schon ein bestimmtes "Ethos" - ein Ensemble meist stillschweigend vorausgesetzter Haltungen - voraus. Die Einführung des Fachs Ethik in der Lehrerbildung dient dem Ziel, dieses Ethos systematisch zu thematisieren, reflexiv bewusst zu machen und zu diskutieren.

Angesichts der Bedeutung, die der reflexiven Praxis und der Orientierung an der Wissenschaft in Pädagogik und Lehrerbildung heute eingeräumt wird, ist es sinnvoll, an dieser Stelle auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Praxisreflexion (etwa im Sinn von Donald Schoen, 1987) und ethischer Reflexion hinzuweisen: Unter Lehrerbildnern gilt das *Wertfreiheitspostulat* der Wissenschaft als weitgehend unbestritten, und nicht selten wird es sogar ausdrücklich auf die Praxisreflexion ausgedehnt.³ Demgegenüber ist die ethische Reflexion, obgleich sie sich in der Pädagogik ebenfalls als eine Art von Praxisreflexion vollzieht, *nicht wertfrei*; im Gegenteil, Werte sind gerade der zentrale Gegenstand der Reflexion.

Die ersten Schulen sind nicht zufällig im Rahmen religiöser Institutionen entstanden - eine Tatsache, die sich keineswegs auf den christlichen Okzident beschränkt.⁴

² Kant formuliert es so: Betrachte "die Idee des Willens jedes vernünftigen Wesens als eines allgemein gesetzgebenden Willens" - das ist die dritte Formel des kategorischen Imperativs (Kant, 1785, BA 70).

³ So zum Beispiel Walter Herzog in einem Referat im Rahmen der Bernischen Lehrerbildung, Sekundarstufe I, am 28.8.02.

⁴ Im Judentum und im Islam waren die ersten Schulen Thora- bzw. Koranschulen (von denen Frauen allerdings, ähnlich wie in christlichen Schulen, ausgeschlossen blieben). Auch im traditionellen Hinduismus beschränkten sich die Gelehrten auf die Kaste der Brahmanen, und schon im alten Ägypten waren die Schrift- und Geometrie-kundigen ausschliesslich Priester. Erst bei den Griechen findet man eine Art von Schulen zur Pflege von Wissenschaft und argumentativem Gespräch *ausserhalb des Tempelbezirks*. Die frühesten "Philosophenschulen" (z.B. der Pythagoräer, aber auch noch Platons "Akademie") verfolgten allerdings auch noch esoterische Anliegen. Spätere Philosophenschulen ver-

Dass in den modernen westlichen Gesellschaften die Schule in die Verantwortung des *Staates* fällt, ist eine späte Folge der Säkularisierung. Nicht die Kirche, sondern der Staat ist dafür verantwortlich, dass Kinder und Jugendliche zu reifen Staatsbürgern heranwachsen.⁵

Die Loslösung der Pädagogik aus der Zuständigkeit der Kirche kann aber gerade nicht zu einer Verabschiedung der Ethik führen (Oelkers, 1992). In der Lehrerbildung kommt die ethische Reflexion im Gegenteil einem wachsenden Bedürfnis entgegen - schon allein deswegen, weil die einstmalig selbstverständliche Verankerung der überlieferten Normen und Werte in der christlichen Religion sich gelockert hat. Das traditionellerweise "übliche" ist fraglich geworden, die traditionellen Überzeugungen sind einem anhaltenden Erosionsprozess ausgesetzt, entsprechend hat der Orientierungs- und Diskussionsbedarf im ethischen Bereich zugenommen. Es gehört zu den Charakteristiken unserer (modernen) Gesellschaft, dass die Orientierung, die früher die Kirche geliefert hat, grossenteils an die Wissenschaft übergegangen ist, auch wenn diese sich für die Beantwortung von Sinnfragen im allgemeinen (die Psychologie bildet da zum Teil eine Ausnahme) für unzuständig erklärt. An den Universitäten ist Ethik längst zu einem Zweig der Philosophie geworden, und es ist kein Zufall, dass die theologische Ethik sich in immer stärkerem Masse in der philosophischen Reflexion engagiert.

Ethik ist aber keinesfalls eine Angelegenheit bloss von Spezialisten. Darauf deutet die Vielfalt von "Ethikkommissionen" hin, in denen Sachverstand und gesunder Menschenverstand einen mindestens so hohen Stellenwert einnehmen wie analytische Urteilsfähigkeit und humanitäres Engagement.

Die Einführung der Ethik als eigenes Fach in der Lehrerbildung trägt diesen Entwicklungen Rechnung.⁶ Es geht dabei nicht zuletzt darum, die *normativen Aspekte* (d.h. Werte, Normen, Haltungen, Grundrechte) im Bildungs- und Erziehungswesen - in der Schule, im schulischen Umfeld, in der Bildungspolitik - bewusst und sichtbar zu machen, zu reflektieren, zu diskutieren, in Frage zu stellen, zu kritisieren, zu begründen usw. Der ethische Diskurs ist nicht blosser Selbstzweck, sondern fördert die Kritikfähigkeit und stimuliert die Entwicklung der ethischen Urteilskompetenz (Kohlberg, 1981). Zur ethischen Kompetenz gehört aber auch die Fähigkeit, an kollektiven Entscheidungen mitzuwirken und die Fähigkeit, Konfliktlösungen auszuhandeln (Reichenbach, 1994). Bei aller Achtung gegenüber dem Meinungs- und Interessenpluralismus bleibt zu berücksichtigen, dass ein paar Regeln - die des gegenseitigen Respekts z.B. - schon deswegen als nicht verhandelbar vorausgesetzt werden müssen, weil man ohne eine Haltung des gegenseitigen Respekts gar nicht verhandeln kann.

dankten ihre Gründung der säkularisierten Neugier und dem Wissensdurst ("philosophia" = "Weisheits-Liebe"). Charakteristischerweise spielte die Ethik in diesen Schulen meist eine zentrale Rolle.

⁵ Bis vor kurzem wurden in vielen Staaten Lehrerseminare von kirchlichen Institutionen geführt; in der tertiarisierten Lehrerbildung des Kantons Bern wird Ethik noch immer überwiegend von Theologen und Religionswissenschaftlern erteilt.

⁶ In der Lehrerbildung des Kantons Bern sind Theologie und Philosophie beide an der Erteilung des Fachs Ethik beteiligt.

3. Inwiefern ist Ethik in der Lehrerbildung besonders aktuell?

Im Bildungswesen zeichnen sich heute vier Themenbereiche ab, in denen eine ethische Reflexion von besonderer Bedeutung ist: (a) der Umgang mit Haltungen, Verhaltensregeln und Verhaltenserwartungen in der Schule (einschliesslich Schulordnung und Sanktionswesen), (b) der Umgang mit der kulturellen Vielfalt, (c) der ethische Diskurs über Bildungs- und Ausbildungsziele und (d) die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft mit Blick auf zukünftige soziale Entwicklungen.

3.1 Ethik im Schulalltag und Professionsethik der Lehrperson

Es ist natürlich in erster Linie eine praktische Frage, welche Regeln in einer Bildungsinstitution gelten sollen, wer über diese Regeln entscheiden soll und mit welchen Mitteln für die Einhaltung der Regeln gesorgt werden soll. Diese Fragen enthalten aber auch eine ethische Komponente. Dass solche Fragen überhaupt diskutiert werden, zeichnet die moderne, "offene" Gesellschaft gegenüber "traditionalen" Gesellschaften aus. Je weniger autoritär ein Erziehungsstil (oder entsprechend: ein Regierungsstil), desto wichtiger die Fähigkeit zur ethischen Reflexion und Diskussion unter den Beteiligten.⁷ - Schulordnung und Sanktionswesen (einschliesslich die Ablehnung von Sanktionen) gehören zwar seit jeher zu den zentralen Themen der Pädagogik - zu ihren "Dauerbrennern" sozusagen; doch die raschen gesellschaftlichen Veränderungen (wachsender Einfluss der elektronischen Medien, wachsende Anzahl Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen) konfrontieren Lehrpersonen mit immer wieder neuen Herausforderungen, die an das Berufsethos hohe Ansprüche stellen (vgl. Oser et al., 1991; Oser, 1998). Hinzu kommen die Themenfelder (b) bis (d) mit ihren zum Teil ebenfalls neuartigen Problemstellungen. Ihnen gelten die folgenden Abschnitte.

3.2 Ethik in der kulturellen Vielfalt

Die Zunahme der kulturellen Heterogenität ist ein Prozess, der sich in unseren Bildungsinstitutionen immer deutlicher bemerkbar macht. Je vielfältiger die Herkunft der Schüler, desto vielfältiger auch die Lebensformen - Gewohnheiten, Überzeugungen, Wertesysteme, sozialen Erwartungshaltungen -, die in einer Schule zusammentreffen und irgendwie harmonisiert werden müssen. Mit dieser Diversität stellt sich eine Vielzahl praktischer Fragen, die in ihrer Mehrheit eine ethische Komponente einschliessen (Kälin, 2000, 3. Kapitel). Sollen, um an ein Standardbeispiel zu erinnern, islamische Schülerinnen in der Schule den Schleier tragen dürfen? Und wenn ja, sollen Lehrkräfte bezüglich Kleidung dieselbe Wahlfreiheit haben wie Schüler? Grundsätzlicher: Wie soll man den Umgang mit Kleidungs- und Schmuckstücken regeln - angesichts dessen, dass diese häufig zugleich die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen oder religiösen Gruppen symbolisieren und von Mitgliedern anderer Gruppen als Zumutung empfunden werden können? Das Absenzenwesen sieht sich aufgrund der zunehmenden kulturellen Vielfalt ebenfalls vor besondere Herausforderungen gestellt: Wie weit

⁷ Vgl. in diesem Zusammenhang Kohlbergs Just Community-Projekte, die in der Schweiz von Wolfgang Althof in Fribourg aufgegriffen worden sind: Kohlberg (1986), Oser et al. (1992), dritter Teil.

soll oder muss die Schule Dispensationsgesuchen mit religiösem Hintergrund nachkommen? Inwieweit kann bzw. darf man Lehrkräfte dazu verpflichten, auf kulturell bedingte Ernährungsgewohnheiten (beispielsweise in einer Landschulwoche) einzugehen? Auch der Umgang mit den Geschlechtern oder die Beziehung zwischen Lehrkraft und Eltern unterliegt kulturellen Einflüssen; in der Frage zum Beispiel, wie weit Eltern in den schulischen Erziehungsprozess sollen eingreifen dürfen, sind Familien aussereuropäischer Herkunft häufig anderer Ansicht als schweizerische.

Auf einer Metaebene stellen sich noch grundsätzlichere Fragen: Wie sollen wir mit der "Andersheit" von Lebensgewohnheiten, mit denen wir nicht vertraut sind, umgehen? Ungewohnte Verhältnisse, auch wenn sie zunächst Abwehrreflexe auslösen mögen, sind nicht schlechter, weil sie anders sind. Die Andersheit ist aber auch kein Kriterium für Höherwertigkeit: Die romantisierende Einstellung gegenüber allem "Exotischen" ist gleichfalls einseitig. Gibt es so etwas wie ein Vorrecht der "Mehrheitskultur"? Wie weit soll oder darf umgekehrt der Minderheitenschutz gehen? Ist den eingewanderten Minderheiten gleiches Gewicht einzuräumen wie Minderheiten, die seit jeher in unserem Land leben - die rätoromanische Sprachgemeinschaft beispielsweise? Was, wenn "Anderssein" provoziert und Konflikte entstehen lässt? Da nicht alles, was provoziert, auch als Provokation intendiert ist, muss die Frage auch in umgekehrter Richtung gestellt werden: Wie weit soll (oder darf) man sich durch das blosse Anderssein anderer provozieren lassen?

Eine weitere Grundsatzfrage betrifft die Grenzen der Toleranz. Toleranz schliesst die Achtung der Andersheit des Anderen ein, die Anerkennung der "Differenz". Wie weit soll und darf man dabei aber gehen? Ist Anderssein ein Menschenrecht? (Apel, 1995). Oder gibt es Lebensformen und Verhaltensweisen, die wir auf keinen Fall tolerieren dürfen?⁸ Wie wollen wir es zum Beispiel mit Menschenrechtsverletzungen halten? Die Erklärung der Menschenrechte sieht vor, dass diese Rechte allen Menschen, gleich welchen Geschlechts, gleich welcher ethnischen Zugehörigkeit, gleich welcher politischen Partei usw., zustehen. Dieser Anspruch wird nicht selten als eurozentrisch zurückgewiesen - auch von Europäern: Alle Werte und Normen (so wird häufig argumentiert) seien grundsätzlich historisch und kulturell bedingt; dennoch bezweifelt niemand ernsthaft, dass es besser ist, Konflikte im Gespräch zu regeln, als sie mit Waffengewalt auszutragen. Gibt es also vielleicht doch einen stillschweigenden Konsens wenigstens über *einige* besonders zentrale Menschenrechte, wie das Recht auf Leben oder das Recht, als Person anerkannt und behandelt zu werden?

3.3 Diskussion über Bildungsziele

Eine ganz andere Fragestellung von ethischer Bedeutung gilt dem Umgang mit den in unser Bildungswesen gesetzten Erwartungen. Die Vielzahl der Anforderungen, denen die Schule zu genügen hat, ist nicht immer ganz spannungsfrei. Das zeigt sich insbe-

⁸ Die Berechtigung dieser Frage wird in der pädagogischen Literatur nicht selten übersehen. Vgl. z.B. Prengel (1995).

sondere bei der Heterogenität der Bildungs- und Ausbildungsziele.⁹ In der Schule sollen Kinder - ausser in ihren motorischen (manuellen) Fertigkeiten und intellektuellen Kompetenzen - in ihrem Sozialverhalten gefördert werden, wie es der diesem Beitrag vorangestellte Satz Theodore Roosevelts ausdrückt. Dazu gehören der Erwerb der Fähigkeiten eines mündigen Staatsbürgers, die Fähigkeit, sich über soziale und politische Fragen ein eigenständiges Urteil zu bilden, die Fähigkeit, sich über die Zukunft unserer Gesellschaft Gedanken zu machen und sich positiv für sie zu engagieren.

Schüler sind aber auch auf das Berufs- und Wirtschaftsleben vorzubereiten. In einer Dissertation der St. Galler Hochschule für Wirtschaft lesen wir:

"Um eine wettbewerbsgerechte Bildungspolitik verwirklichen zu können, ist es erforderlich, dass diese nicht losgelöst von den Anforderungen der Wirtschaft betrieben wird. Die Bildungsplanung benötigt zu diesem Zweck methodische Grundlagen, welche es erlauben, das Bildungssystem auf die Anforderungen der Wirtschaft abzustimmen" (Marti, 1994, S. 21).

Zur Wirtschaftsfähigkeit gehört die Wettbewerbstauglichkeit, denn in der Wirtschaft herrscht Konkurrenz, der "besser Qualifizierte" setzt sich durch. Das heisst, die Schüler müssen lernen, im Wettbewerb zu bestehen. Solange es um den Erwerb von Kenntnissen und um das Training von Fähigkeiten geht, können günstigenfalls alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse vom Vergleich oder Wettbewerb untereinander profitieren. Dass es in Mathematik einen Klassenbesten gibt, braucht niemanden daran zu hindern, seine Leistungen in diesem Fach zu verbessern - im Gegenteil, die Herausforderung wird die motivierteren Schüler vielleicht dazu ermuntern, den Schwächeren zu helfen, und so muss niemand zurückbleiben. Doch am Ende der obligatorischen Schulzeit verzweigen sich die beruflichen Karrieren der Schüler, es erfolgen wesentliche Weichenstellungen im Hinblick auf die späteren sozialen Positionen. Das Bildungswesen erfüllt also die Funktion einer "gesellschaftlichen Ranganweisungsagentur" (Gronemeyer, 1997). Lehrstellen und Stellen überhaupt sind heute ein "knappes Gut". Unter Knappheitsbedingungen wird der Wettbewerb zum Verdrängungswettbewerb. Bei der Lehrstellensuche (auch schon beim Übertritt in eine weiterführende Schule) kann der Erfolg des einen für den anderen zur Bedrohung werden. In Wirtschaftszeitschriften ist in diesem Zusammenhang sogar vom Krieg der Talente ("*war of talents*") die Rede. In gewisser Weise liefern das Zeugniswesen und das Notensystem in der Schule bereits einen Vorgeschmack auf diesen späteren Wettbewerb.

Der Wettbewerb ist für die Ethik eine Art Sperrgebiet. Die Goldene Regel ("Was du nicht willst, dass man dir tu', das füg' auch keinem andern zu!") versagt unter Konkurrenzbedingungen: Wenn in einem Wettbewerb alle so "anständig" sein wollten, ihre Konkurrenten gewinnen zu lassen, gäbe es bald keinen Wettbewerb mehr, und ohne Wettbewerb verlöre die Wirtschaft ihre Effizienz. Nicht zufällig stellen die Menschenrechte aus der Sicht des reinen Wirtschaftsliberalismus sozusagen "Marktver-

⁹ In manchen Kantonen legt die Bildungsgesetzgebung zudem einen eindrücklichen *Output* an den Tag. Nicht immer ist es leicht, dem Datenschutzgesetz und dem Informationsgesetz, das die Mitteilung personenbezogener Daten an die Betroffenen vorschreibt, gleichzeitig gerecht zu werden.

zerrungen" dar, denn menschenrechtskonformes Verhalten ist nicht unbedingt marktkonform...

Der Erwerb von Kooperations- und Demokratiefähigkeit, kurz: von Sozialkompetenz, einerseits und der Erwerb von Wettbewerbsfähigkeit und Markttauglichkeit andererseits sind also zwei einander diametral entgegengesetzte Bildungsziele. Ähnliches gilt für die Bildungsziele *Flexibilität* einerseits und *Durchsetzungsfähigkeit* andererseits. Eine vertiefte Reflexion dieser Spannungsverhältnisse drängt sich schon deswegen auf, weil sie die Schule bis in ihre Grundstruktur hinein beeinflussen und weil zu vermuten ist, dass *Gewalt* ein Phänomen ist, das direkt mit diesen Spannungsverhältnissen zu tun hat.

3.4 Die Zukunft einer Gesellschaft wird durch die heranwachsende Generation gestaltet

Der soziale Wandel hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich beschleunigt und stellt Wachheit und kritisches Reflexionsvermögen der Bürger immer stärker auf die Probe. Technologische Entwicklungsschübe (Informations- und die Biotechnologien!) verändern unseren Alltag grundlegend; wirtschaftliche Veränderungen (weltumspannende Konkurrenz, Verflechtung von Finanzmärkten, Börsencrashes, Stellenabbau) führen zu erdbebenartigen Erschütterungen des sozialen Lebens; politischer Wandel (fortschreitende europäische Vereinigung, Verlagerung wesentlicher Entscheidungen aus der Politik in die Wirtschaft, Ablösung der Priorität *Friedenssicherung* durch die Priorität *Terrorbekämpfung*, notfalls mit kriegerischen Mitteln) verändert die politische Grosswetterlage und sorgt für weitere Verunsicherung. "Anpassungsfähigkeit" lautet eine der magischen Qualitäten, die die Schule bei ihren Absolventen heranbilden soll. Doch Akkommodationsbereitschaft und "Flexibilität"¹⁰ sind eher Tugenden der passiven Ergebenheit und dürften als Kompetenzen zur Bewältigung des Wandels kaum ausreichen.

Einmal mehr: Diskursfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft sind als weitere Voraussetzungen unabdingbar. Denn der Wirkungshorizont unserer Entscheidungen hat sich in kürzester Zeit ungeheuer ausgeweitet (Jonas, 1979). Davon zeugen die ökologische Krise, die mit den modernen Technologien möglich gewordene Selbstzerstörung unserer Spezies und ein schwindelerregendes Wohlstands- und Chancengefälle - die eigentliche Schattenseite der sogenannten "Globalisierung".

Der Schutz der "*Global Public Goods*" (Kaul et al., 1999) - neben einer intakten Natur und einem stabilen Weltklima gehören dazu verlässliche Marktbedingungen, Frieden und (welt-)politische Stabilität - dürfte zu einem der zentralen ethischen Themen der Zukunft werden. Der Slogan "Lokal handeln, global denken" war nie so aktuell wie heute.

"Dezentrierung" - die Fähigkeit, seine "Zentrierungen" zu überwinden, sich selbst, seine Rolle, die eigene Lebensform kritisch von aussen zu betrachten und die Wirkungen seines Tuns auf andere zu reflektieren - "Dezentrierung" wird auch im Zusammenleben der verschiedenen Ethnien und Nationen in Zukunft an Bedeutung gewinnen (Piaget, 1999). Das Aufbrechen *egozentrischer, ethnozentrischer* und *im Ge-*

¹⁰ zur Kritik am "Flexibilitäts"-Konzept: Sennett (1998).

genwärtigen befangener Haltungen ist nicht nur eine der wichtigsten Aufgaben im Bildungswesen des frisch angebrochenen Jahrhunderts - es ist *die* Aufgabe einer ethischen Pädagogik.

4. Persönliche Schlussbemerkung aus der Südhemisphäre...

Der Zufall will es, dass die Frist, die die Herausgeber für diesen Artikel einräumten, am 11. September 2002 ablief - am ersten Jahrestag jener Ereignisse, die uns die Verletzlichkeit unserer Zivilisation durch ihre eigenen Errungenschaften so unmissverständlich vor Augen führten. Einem zweiten Zufall verdanke ich, dass ich diesen Beitrag in der südbrasilianischen Stadt Porto Alegre schreibe - einem eigentlichen *Think Tank* der Südhemisphäre.

Die Bürger dieser Stadt zeichnen sich durch eine spürbare Sensibilisierung für Fragen sozialer Gerechtigkeit und für die Sorge um den Zustand unseres Planeten aus. Weit entfernt davon, Diskussionen über Ethik und Menschenrechte als abgedroschen zu empfinden, kommt es vor, dass die Studierenden im Gegenteil den Dozenten um die Erteilung zusätzlicher Lektionen zu dieser Thematik bitten. Der Bürgermeister rückt in seinen Ansprachen Politik und Ethik aufs engste zusammen und stellt soziale und ökologische Anliegen entschieden über rein wirtschaftliche; deswegen wird er aber nicht als Träumer verlacht, im Gegenteil steigt seine Popularität (er kandidiert für das Amt des Gouverneurs) von Woche zu Woche...

Exotische Verhältnisse? Verwechslung von Realität und Utopie? Nein - hier erntet eine Gesellschaft die Früchte einer durch eine umsichtige Regierung während 12 Jahren sorgfältig geförderten (und bis in die Festlegung der Planungs- und Ausgabenpolitik hinein praktizierten) *Partizipations- und Reflexionskultur*. Und die Früchte zweier *Weltsozialforen*, die die Stadt in den Jahren 2001 und 2002 als Gegenveranstaltungen zu den "Weltwirtschaftsforen" von Davos durchgeführt hat. Das Motto dieser Sozialforen würde sich auch für die Lehrerbildung nicht schlecht eignen: "Um outro mundo é possível - eine andere Welt ist möglich!"

Literatur

- Apel, K.-O. (1995). Anderssein, ein Menschenrecht? In H. Hoffmann & D. Kramer (Hrsg.), *Anderssein - ein Menschenrecht* (S. 9-19). Weinheim: Beltz.
- Aristoteles: *Die Nikomachische Ethik*. München 1972 (viele Neuauflagen) [NE].
- Aristoteles: *Eudemische Ethik*. Werke in dt. Übersetzung. Darmstadt (WBG), Bd. 7⁴ 1984 [EE].
- Böhme, G. (2001). Die Schule als moralische Anstalt. Moralische Probleme und die Aufgabe der Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 269-270.
- Gronemeyer, M. (1997). "Lernen mit beschränkter Haftung". Darmstadt: WBG.
- Hegel, G.W.F. (1821). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. G.W.F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden (hrsgg. von E. Moldenhauer & K.M. Michel). Frankfurt: Suhrkamp 1970, Band 7.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt: Insel (ab 1984: Suhrkamp).
- Kälin, W. (2000). *Grundrechte im Kulturkonflikt*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Kant, I. (1785). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. *Kant, Werkausgabe*, hrsgg. von Wilhelm Weischedel (Insel/Suhrkamp), Band VII. Frankfurt 1968.
- Kant, I. (1788). Kritik der praktischen Vernunft. *Kant, Werkausgabe*, hrsgg. von W. Weischedel. Band VII, Frankfurt: Suhrkamp 1968.

- Kaul, I., Grunberg I. & Astern, M. (Eds.). (1999), *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*. New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986). Der ‚Just Community‘-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser et al.: *Transformation und Entwicklung* (S. 21-55). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lexikon für Theologie und Kirche* (begründet v. Michael Buchberger) (3. Aufl.). Freiburg: Herder 1993-2001.
- Marti, J. (1994). *Bildungspolitik und Wettbewerbsfähigkeit. Genügt das schweizerische Bildungssystem den Anforderungen der Wirtschaft?* Dissertation der Hochschule St. Gallen. Hallstadt: Rosch-Buch.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik*. Weinheim: Juventa.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Fribourg: Pädagogisches Institut der Universität Fribourg.
- Oser, F. (1998). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp. Orig.: *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris 1932.
- Piaget, J. (1999). Internationale Erziehung. Eine psychologische Einführung [orig. 1931]. In J. Piaget (Hrsg.), *Über Pädagogik* (S. 104-117). Weinheim.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske+Budrich.
- Reichenbach, R. (1994). *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs*. Bern: Lang.
- Schoen, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Williams, B. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. London: Fontana.

Ausbildungsinhalte und berufliche Verwertbarkeit: Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung

Peter Tremp

Reformprojekte zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung stehen zwar je in einem bestimmten zeitlichen Kontext, sehen sich aber auch von einigen traditionellen Fragen und Problemlagen herausgefordert, die neu formuliert und beantwortet werden müssen. Eine dieser Fragen betrifft die Berufsorientierung des Studiums und damit auch die Frage nach der Besonderheit dieses Berufs und seiner Ausbildungsgänge. Der Artikel plädiert für ein diese Berufsorientierung ergänzendes Studienangebot, das eine zu eingeschränkte Engführung der Ausbildung auf Unterricht vermeidet.

Dass sich Schule auf verwertbares Wissen zu beschränken habe, sich nicht in luftige Höhen aufschwinde, ist eine alte Forderung. In der "Bienenfabel" von Mandeville heisst es in der "Abhandlung über Barmherzigkeit, Armenpflege und Armenschulen" in ironischer Verkehrtung: "Glück und Gedeihen eines jeden Staates und Reiches erfordern daher, dass die Kenntnisse der arbeitenden ärmeren Klasse auf das Gebiet ihrer Beschäftigungen beschränkt und niemals (...) über ihren Beruf hinaus ausgedehnt werden. (...) Lesen, schreiben, rechnen sind sehr wichtig für diejenigen, deren Beruf solche Fertigkeiten verlangt; wo aber die Menschen nicht auf jene Künste angewiesen sind, wie bei den Armen, die ihr tägliches Brot durch ihrer Hände Arbeit verdienen, da sind sie höchst verderblich" (Mandeville, 1980/1704, S. 320).

Solche Kritik an Schule zeigt sich in verschiedenen Varianten bis heute. Auch höhere Studien- und Ausbildungsgänge sehen sich von solchen Einwänden herausgefordert, die (Aus-)Bildung in erster Linie als Investition begreifen. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst dies zum Beispiel: Inwiefern haben Inhalte und Tätigkeiten eine Berechtigung, die nicht unmittelbar und direkt berufsrelevant sind? Und wie eng bzw. weit soll diese Berufsorientierung überhaupt gefasst sein?

Der vorliegende Artikel plädiert für ein Studienangebot an Pädagogischen Hochschulen, das eine zu eingeschränkte Engführung der Ausbildung auf Unterricht vermeidet.¹ Im ersten Abschnitt werde ich diese Fragen in einem historischen Kontext als Frage des Ausbildungsorts beleuchten. Im zweiten Abschnitt wird die Forderung "Lehrerbildung als Berufsbildung" anhand des Lemo-Berichts rekapituliert. Der dritte Abschnitt beschreibt das veränderte Verhältnis von Bildung und Arbeit, bevor dann im vierten Abschnitt ein Studienbereich "General Studies und Social Skills" für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgeschlagen wird. In einem abschliessenden fünften Abschnitt wird gefragt, ob damit nicht lediglich alte Debatten in neuer Form wiederholt werden, ja sogar ein Rückschritt eingeläutet wird.

¹ Im Rahmen dieses Artikels wird weitgehend auf Differenzierungen verzichtet, was die Unterschiedlichkeit einzelner Ausbildungsgänge angeht. Hier wäre insbesondere zu unterscheiden, für welche Schulstufe ausgebildet wird. So ist zum Beispiel die Diskussion um die Ausbildung der Gymnasiallehrpersonen kaum mit derjenigen der Primarlehrerinnen und -lehrer zu vergleichen. Im Zentrum meiner Argumentation stehen Volksschul-, im Speziellen Primarlehrpersonen.

1. Der Ort der Ausbildung als Frage der inhaltlichen Ausrichtung

Die Frage nach den Inhalten in der Ausbildung von Lehrpersonen kennt eine Entsprechung mit der Frage nach dem richtigen Ausbildungsort. In einem vereinfachenden historischen Rückblick können in unserem Zusammenhang zwei Modelle unterschieden werden, die die Diskussion während langer Zeit bestimmt haben, nämlich eigenständige Einrichtungen im Sinne von Seminarien bzw. Akademien oder aber die universitäre Einbindung.

Einige grundlegende Argumente lassen sich bereits mit der sogenannten Zürcher Seminarfrage um 1870 illustrieren (vgl. insgesamt Bloch, 2000): Die Regierung schlägt vor, die Lehrerbildung neu in die Universität zu verlegen, denn - so formuliert der damalige Regierungsrat und Erziehungsdirektor Sieber - "die Lehrer und Schüler entbehren in ihrer Isoliertheit der erquickenden Luft wissenschaftlicher Einflüsse" (zitiert nach Bloch, 2000, S. 243). Die Argumentation bemüht sodann Vergleiche mit der Ausbildung von Geistlichen, Juristen und Ärzten und zeigt damit als weitere Zielsetzung eine beabsichtigte Statusverbesserung für Lehrpersonen.

Gegen diese "Akademisierung" der Lehrerbildung argumentiert hingegen der Schulhistoriker Otto Hunziker: "Darüber aber wollen wir uns keiner Täuschung hingeben: eine Lehrerbildung, welche bis zur Hochschule und noch in diese hineinführt, bietet für den Volksschullehrer nicht eine den aufgewandten Mitteln entsprechende Berufsförderung. Vieles von dem, was er auf dem Wege dahin sich aneignen muss, braucht er nachher als Lehrer der Primarschule niemals" (zitiert nach Bloch, 2000, S. 247). Zudem könnten die einer solchen Ausbildung entsprechenden Löhne nicht bezahlt werden, was zu einer Abwanderung und damit einer qualitativen Verschlechterung des Lehrerstandes führe. Sein Plädoyer gilt einer klareren Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Auch Thomas Scherr, früherer Seminardirektor in Küsnacht, spricht sich gegen die Universität als Ort der Lehrerbildung aus, schlägt aber parallel dazu Lehrerbildungsanstalten als berufswissenschaftliche Institute vor, die er als Korrelat zu den universitären Fakultäten versteht.

Die Vorlage wird 1872 abgelehnt: Die Nicht-Aufnahme der Volksschullehrer in die Universität unterstreicht die Befürchtung einer Entfremdung der durch die Universität rekrutierten Volksschullehrer von ihrem künftigen beruflichen Umfeld - und betont damit gleichzeitig den elitären Anspruch dieser Einrichtung.

In nicht universitären Kantonen zeigen sich ähnliche Argumentationsmuster bei der Frage, wie stark Seminar und Gymnasium verbunden sein sollen. Im Kanton Aargau beispielsweise zeigt sich die Lehrerschaft in ihrer Jahreskonferenz von 1890 gespalten: Während die Befürworter einer Annäherung argumentieren, dass diese "sowohl wissenschaftliche als erzieherische Vorteile" bringe und der Lehrerstand "geistig und sittlich gehoben" würde, loben die Gegner das Seminar als "eine Schule der Ordnung, Reinlichkeit und Arbeit", die von der Zerstreung abhalte (zitiert nach Brian & Steigmeier, 2000, S. 26).

Das Seminar-Modell, das wenig Verbindung zu anderen Höheren Schulen kennt, hat sich für lange Jahrzehnte etabliert. Vorbehalte gegenüber Hochschulen und Universitäten als Orte der Ausbildung für Lehrpersonen blieben bestehen, sie zeigen sich auch noch in den "EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen": Im

Zusammenhang mit der "Orientierung Wissenschaftlichkeit" wird auf Befürchtungen und auf "eine ganze Palette landläufiger Clichés von Hochschulbetrieb und Wissenschaft überhaupt" (S. 7) eingegangen und daran anschliessend ein "positives Verständnis" (S. 7) in Pädagogischen Hochschulen postuliert.²

Mit der Entwicklung von solchen Pädagogischen Hochschulen und der definitiven Etablierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im (Fach-) Hochschulbereich ist nun die Frage nach dem Ausbildungsort - und damit teilweise die Frage nach der Positionierung resp. Besonderheiten des Lehrberufs - entschieden.³

2. Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Berufsbildung

Mit der Etablierung im Feld der Fachhochschulen etabliert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Hochschullandschaft, also auf Tertiär-Stufe. Damit setzt sich in der Schweiz ein Modell durch, das im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Lemo, 1975) zwar bereits vorgeschlagen wird, aber damals noch zusammen mit der "gleichgewichtigen" Variante einer verlängerten seminaristischen Form.

Eine zentrale Frage dieses Lemo-Berichts betrifft die Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, welche die beiden Modelle deutlich unterscheidet. So heisst es einleitend: "Allgemeinbildung und berufliche Bildung sind die beiden grossen Aufgaben der Lehrerbildung" (S. 42). Allerdings: "Indessen lässt sich zwischen der Berufsbildung und der Allgemeinbildung des künftigen Lehrers keine deutliche Grenze ziehen" (S. 42, im Original teilweise hervorgehoben).

Für diesen nämlich hat die Allgemeinbildung als "berufliches Rüstzeug" (S. 43) und damit "Teil der Fachausbildung" (S. 53) eine besondere Bedeutung. Als "berufsbezogene Allgemeinbildung" (S. 43)⁴ findet sie sich auch im maturitätsgebundenen Weg wieder, wobei hier als Kriterium die "berufliche Relevanz" (S. 87) gilt. Entsprechend wird festgehalten, dass die maturitäre Allgemeinbildung einer "lehrerbildungsspezifischen Ergänzung oder Erweiterung" bedarf, wobei hier vor allem an Sprache, Realien, Kunst- und Fertigungsfächer gedacht ist.

In der Folge sind Inhalte, die sich bloss wenig stringent mit der Berufssituation von Lehrpersonen verbinden lassen, zunehmend aus den Ausbildungsgängen von Lehrpersonen heraus gedrängt worden zugunsten eines klareren Berufsbezugs, der vor allem als Unterrichtstätigkeit in einer Schulklasse begriffen wird.⁵

Nur mit diesem (eher ungeklärten resp. unausgesprochenen) Konsens kann ein zentraler Vorwurf an die Ausbildung von Lehrpersonen überhaupt funktionieren: Lehrerbildung wird einem generellen Beliebkeitsverdacht unterstellt. Auch die "professio-

² Damit ist nichts darüber ausgesagt, ob sich die bestehenden Hochschulen und Universitäten denn überhaupt eignen für eine gute Ausbildung von Lehrpersonen der Volksschule. Indessen: Sie haben diese Herausforderung auch kaum angenommen und annehmen müssen.

³ Nur wenige Pädagogische Hochschulen sind in einen Fachhochschulverbund eingebunden. Die meisten Institutionen sind separate Einrichtungen. Insofern hat sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwar im Hochschulbereich etabliert, aber gleichzeitig eine eigene Form geschaffen.

⁴ Der leicht paradoxe Begriff zeigt exakt das Spannungsfeld der Thematik.

⁵ Diese Entwicklung zeigt sich nicht nur in der Auswahl der Inhalte, sondern auch in der Ausbildungsdidaktik.

nellen Standards im Lehrerberuf" (vgl. Oser, 2001) lassen sich als Fortsetzung dieser Entwicklung lesen, indem hier ein Instrument entwickelt wird, das sich an den Anforderungen des Berufs orientiert. Werden diese Standards dann als Planungsgrundlage für die inhaltliche Ausgestaltung der Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen verwendet, sogar durchdekliniert, so bleibt weder Raum noch Zeit für andere Inhalte.

3. Verändertes Verhältnis von Bildung und Beruf

Während sich die Ausbildung von Lehrpersonen immer deutlicher auf die berufliche Tätigkeit ausrichtet, zeigt sie eine Entwicklung, die sich andernorts gerade umgekehrt feststellen lässt.

Verschiedene berufliche Ausbildungsgänge zeigen eine inhaltliche Öffnung. Die Grenzen zwischen Allgemeinbildung und beruflicher Bildung werden zunehmend aufgeweicht und Konzepte wie dasjenige der Schlüsselqualifikationen werden ins Zwischenfeld platziert. Damit reagieren diese Ausbildungsgänge auf veränderte Arbeitssituationen und damit zusammenhängend auf höhere Anforderungen an breite, relativ situationsunspezifische Kompetenzen. Damit einher geht eine Bedeutungssteigerung von lebenslanger beruflicher Weiterbildung. Es winkt der "flexible Mensch", der als Arbeitskraftunternehmer sich und seine berufsbiographische Geschichte selber managt.

Auch in Hochschulen und Universitäten zeigen sich Entwicklungen und Reformen, die ebenfalls auf ein verändertes Verhältnis zwischen Bildung und Arbeit hindeuten.

So verstärken Studiengänge, die sich eher spezifisch auf ein Berufsfeld hin orientieren, ihren Anteil an ergänzenden Angeboten. So ist beispielsweise an der ETH Zürich ein Pflichtwahlfach "Geistes-, Sozial- und Staatswissenschaften (GESS)" vorgesehen.⁶ Dieses "ordnet Fachwissen in das jeweilige gesellschaftliche, ökonomische, rechtliche, politische und kulturelle Umfeld ein. Das Fachstudium wird so um eine grundsätzliche Perspektive bereichert" (vgl. www.gess.ethz.ch).

Die Hochschule St. Gallen sieht in ihrem neu konzipierten Studienprogramm ein sogenanntes Kontextstudium vor. Dieses "stellt das Fachstudium der Kernfächer in gesellschaftliche, politische, historische, philosophische und ästhetische Zusammenhänge" und "führt als studium integrale in das Haus der Wissenschaften ein". Dabei werden die "drei Teilsäulen" Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz und Kulturelle Kompetenz unterschieden (vgl. www.unisg.ch).

Umgekehrt versuchen andere Studiengänge, eine stärkere berufliche Orientierung einzubauen.⁷ So muss an der Universität Greifswald im Rahmen des Bachelor-Studiums in den geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen neben den beiden gewählten Fächern als drittes Standbein das Modul "General Studies" belegt werden. Es flankiert die fachliche Ausbildung und will den Studierenden "Kompetenzen ... vermitteln, die überdauern und ihnen im Zuge eines "life-long-learning" dienlich sind. Besonderes

⁶ Die ETHZ hat bereits früher - allerdings unter anderer Bezeichnung - ergänzende Studien angeboten.

⁷ Zum Teil stehen solche Reformen im Zusammenhang mit der Deklaration von Bologna, die ihrerseits wohl auch vor diesem Hintergrund gelesen werden muss.

Augenmerk richtet sich dabei auf die Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit im weitesten Sinne" (Hofmann, 2001, S. 308).

Der Begriff "General Studies" übersetzt hier das "studium generale": Dieses sollte, so die Absicht in Studienreformen zur Mitte des 20. Jahrhunderts, über interdisziplinäre Bezüge eine Bildungswirkung entfalten und so einem Humboldtschen Ideal unter veränderten Bedingungen nachkommen. Die "General Studies" berücksichtigen nun die veränderte gesellschaftliche und individuelle Funktion von universitären Studiengängen im Kontext von Bildung und Arbeit.

4. General Studies und Social Skills in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Änderungen der beruflichen Arbeit zeigen sich auch im Lehrberuf. Sie zeigen sich in der beruflichen Mobilität ebenso wie in der Entgrenzung beruflicher Handlungskonstellationen im pädagogischen Feld. Das "Pädagogische" findet sich längst nicht mehr bloss in der Schule institutionalisiert. Damit ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich als Berufsbildung versteht, herausgefordert. Einer Neugestaltung der Studiengänge stellen sich entsprechend eine Reihe von Fragen: Wie eng wird das Berufsfeld gefasst, auf das vorbereitet wird? Welche ergänzenden Perspektiven sollen in einem Studium gepflegt werden? Welchen Grad an Funktionalisierung und Verwertbarkeit darf das Studium beinhalten?⁸ Und schliesslich: Welche Bedeutung hat die Tatsache, dass sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der Etablierung auf Hochschulstufe gleichzeitig in eine europäische Hochschullandschaft eingliedert?

Wir schlagen vor - in Anlehnung an die Universität Greifswald, allerdings in umgekehrter Richtung - in der Ausbildung von Lehrpersonen Inhalte zu platzieren, die sich mit der Bezeichnung "General Studies und Social Skills" zusammenfassen lassen. Diese Bezeichnung verweist auf einen doppelten Anspruch und verknüpft damit zwei unterschiedliche Anliegen:⁹

Zum einen sollen Inhalte aufgenommen werden, die verschiedene Bezüge zur Welt, unterschiedliche Perspektiven auf die gegenwärtige Welt präsentieren - also über den schulfachlichen Kanon der Volksschule hinausgehen und auch eine Relativierung des Pädagogischen Blicks¹⁰ erlauben: Die Welt verstehen lernen, die persönliche Verortung in der Welt und der Welt in sich vertiefen.¹¹ Insofern verhilft dieser Studienbereich auch dazu, sich nicht bloss den vorfindbaren Gesellschafts- und Arbeitsverhältnissen anzupassen, sondern diese mitzugestalten, eine (auch berufliche) Mündigkeit zu

⁸ Damit ist nicht bloss eine Handlungskompetenz gemeint, sondern auch eine Urteils- und Analysekompetenz, die sich allerdings auf ein spezifisches Berufsfeld bezieht.

⁹ Selbstverständlich: Diese Verknüpfung von zwei unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen in einem einzigen Studienbereich vermischt Diskussionen und Positionen und ist nicht unproblematisch für seine klare Profilierung in einer Studienarchitektur, zumal sich die Begründungen an unterschiedlichen Kontexten orientieren.

¹⁰ Diese Forderung nach einer Relativierung des Pädagogischen Blicks ist allerdings insbesondere an die traditionellen Inhalte der Ausbildung zu richten: Schule, Kindheit, Lernen etc. sollen aus unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen betrachtet werden.

¹¹ Vgl. die Formulierung von Hentig "Die Menschen stärken, die Sachen klären", mit der er Bildung beschrieben hat.

erlangen, das Studium also als Bildung (resp. "Höhere allgemeine Bildung") zu verstehen.

Zum anderen darf sich ein Studium an Pädagogischen Hochschulen nicht lediglich an Kompetenzen orientieren, die sich auch im Schulzimmer finden lassen. Das Studium soll in stärkerem Masse auch die veränderte Umgebung berücksichtigen, insbesondere auch die Eingliederung in die Hochschullandschaft und in ein System lebenslangen Lernens.

Als Faustregel darf dabei gelten: Die diesem Studienbereich "General Studies und Social Skills" zugeordneten Inhalte sind prinzipiell für Studierende aller Fachhochschul-Studiengänge von Bedeutung und Interesse, auch wenn sich die Verknüpfung mit der spezifischen Fachausbildung je unterschiedlich gestaltet. Mehr noch: Die hier zugeordneten Inhalte sollen dem gemeinsamen Gespräch dienen, über die verschiedenen Studiengänge hinweg.¹²

5. Alte Debatten in neuer Form? Seminaristische Überfrachtung und Polyvalenz

Selbstverständlich: Am Ziel der Grundausbildung an Pädagogischen Hochschulen, den Novizinnen und Novizen im Lehramt eine Basisqualifikation zu vermitteln, damit diese den Berufsstart erfolgreich bewältigen können, soll hier festgehalten werden. Das Postulat "General Studies und Social Skills" versteht sich denn auch nicht als Gegenentwurf, sondern als Ergänzung. Es stellt die Frage nach dem Verhältnis von Allgemeiner Bildung und Berufsorientierung, nach der Funktionalisierung resp. Verwertbarkeit der Ausbildungsinhalte im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Reform. Die Forderung nach einem ergänzenden Studienbereich bedeutet eine Schmälerung der Studienzeit, die auf (eng verstandene) Unterrichtskompetenzen verwendet werden. Sind diese "General Studies und Social Skills" gar ein Rückschritt, sind damit sogar Probleme vorprogrammiert, die sich bereits in den Seminarien zeigten? Unter dem Druck, den Hochschulzugang gewähren zu wollen, verstärkten diese die Allgemeinbildung auf Kosten der beruflichen Ausbildung. So hält zum Beispiel Rickenbacher in seiner Rückschau zum zehnjährigen Jubiläum des Lemo-Berichts fest: "Lehrerseminare mit gymnasialer Allgemeinbildung, die auf Kosten der Berufsbildung geschieht, schaden der Volksschule" (Rickenbacher, 1985, S. 37). Entsprechend wurde die strukturelle Trennung von Allgemeiner Bildung in Gymnasien und Beruflicher Bildung in Institutionen auf Tertiärstufe als notwendige und sinnvolle Entwicklung gesehen. Vermischen sich nun die Bereiche erneut, ist Überfrachtung die Folge?

Zu berücksichtigen ist, dass sich der Umfang dieses ergänzenden Studienbereichs kaum vergleichen lässt mit dem Umfang des damaligen Maturitätsstoffes. Damit kann auch gewährleistet werden, dass für die berufliche Tätigkeit gut ausgebildete Lehrper-

¹² Erste Konzepte zur Ausgestaltung entsprechender Studienbereiche liegen bereits vor: So plant die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz innerhalb des Ausbildungsganges zur Primarlehrperson ein sogenanntes Spezialisierungsstudium, das in einer Institution des Campus Luzern absolviert wird. Auch die Pädagogische Hochschule Aargau sieht Ausbildungselemente vor, die den genannten Zielsetzungen entsprechen und als gemeinsame Angebote der verschiedenen Departemente der Mehrsparten-Fachhochschule Aargau eingerichtet werden.

sonen in den Beruf einsteigen.¹³ Notwendig ist zudem wohl eine (erneute) Klärung des Verhältnisses von Grundausbildung und beruflicher Weiterbildung.

Indem die "General Studies und Social Skills" ein erweitertes Studien- und Berufsfeld berücksichtigen wollen, erinnert das Postulat an die Polyvalenz-Debatte: Vor dem Hintergrund einer schwierigen Stellensituation für Absolventinnen und Absolventen von Lehramts-Studiengängen wurde in Deutschland vor wenigen Jahrzehnten eine Ausweitung der beruflichen Einsatzmöglichkeiten diskutiert. Um einer drohenden Arbeitslosigkeit zuvor zu kommen, wurde nach alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten gesucht, was Auswirkungen auch auf die Inhalte des Studiums haben sollte. Polyvalenz wurde von einigen mit Generalisierung resp. Deprofessionalisierung kritisiert, wobei damit bestimmte Merkmale von Professionalität betont werden und Polyvalenz beinahe als Gegenkonzept gegenübergestellt wird.

Die Diskussion in Deutschland zeigt eher ernüchternde Resultate, was diese Polyvalenz dank veränderten Ausbildungsinhalten angeht: Die Durchsetzungsfähigkeit am (ausserschulischen) Arbeitsmarkt ist sehr stark von studiengangs- bzw. abschlussunabhängigen Faktoren (Person, Situation etc.) bestimmt.

Polyvalenz steht in einem Zusammenhang mit der Struktur der Arbeitswelt. Indem das Pädagogische, also Bildung, Lernen und Vermitteln zu gesellschaftlichen Gross-Themen geworden sind und sich in verschiedenen beruflichen Feldern zeigen, lassen sich auch deutliche Prozesse der Entstandardisierung und Entgrenzung im pädagogischen resp. Bildungsbereich feststellen. Klare Berufsbilder, wie sie sich in der Volksschule noch relativ traditionell beobachten lassen, lösen sich auf.¹⁴

Polyvalenz kann neben dieser beruflichen Perspektive auch unter der Perspektive "Bildungsgänge" gesehen werden. Wie einst das Seminar werden auch Pädagogische Hochschulen ein doppeltes Diplom ausstellen: eine Lehrberechtigung und einen Studienabschluss. Sollen daran weiterführende, vielfältige Studiengänge anschliessen, so bedingt dies m.E. einige inhaltliche Überlegungen bereits für den "Bachelor-Studiengang Lehrerinnen- und Lehrerbildung".

Polyvalenz muss, wohl noch deutlicher als vor 20 Jahren, also im Zusammenhang mit der Forderung nach lebenslangem Lernen gesehen werden, die sich in der Idee der akkumulierten ECTS-Punkten manifestiert.

Der Begriff des "Studium generale" meinte im Mittelalter diejenigen Studien, die einen "universitären" Rang beanspruchten, sich also an Scholaren wandten, die – ohne Beschränkung - von überall her kamen. Das "Studium generale" grenzt sich damit von den einfachen "Studia" ohne universitären Rang ab (das sogenannte "studium particulare" oder "studium provinciale"), die höhere Schulen mit lediglich lokaler Bedeutung bezeichneten (vgl. Suter, 1998).

¹³ Der Lehrberuf kennt die Eigenheit, dass Neulinge bereits am ersten Tag im Wesentlichen dieselbe Aufgabe bewältigen wie ihre erfahrenen Kolleginnen und Kollegen. Dieser Berufseinstieg hat sich auch mit allen Reformen kaum geändert. Ein veränderter Berufseinstieg würde das Ausbildungsproblem wesentlich entlasten.

¹⁴ Insofern ist auch das Angebot an Pädagogischen Hochschulen traditionell - der Name der Einrichtung liess wohl eine breitere Angebotspalette erwarten.

Mit der Einbindung von "General Studies und Social Skills" in ihre Studiengänge setzt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Zeichen, dass die Pädagogischen Hochschulen ihre Lehrerbildungsprovinz verlassen, ihre lokale Anbindung lockern und sich ins (europäische) Hochschulsystem eingliedern.

Literatur

- Baethge, M. (1999). *Institutionalisierung oder Individualisierung - Arbeit und Bildung im Übergang zur Informationsgesellschaft*. In H. Hansen, et al. (Hrsg.), *Bildung und Arbeit - Das Ende einer Differenz?* (S. 19-38). Aarau: Sauerländer.
- Bloch, A. (2000). "Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht" - Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez & R. Hofstetter (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reform* (S. 139-265). Bern: Lang.
- Brian, S. & Steigmeier, A. (2000). "Der Lehrer sei arm, aber brav" . *Eine kleine Geschichte der aargauischen Lehrerschaft am Beispiel ihrer Kantonalkonferenz*. Baden: hier + jetzt.
- von Felten, R. (1970). *Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz*. Bern: Lang.
- Herzog, W. (2002). Späte Reformen. Annäherung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), S. 27-49.
- Hofmann, S. (2001). "Vom Kopf auf die Füße": Der B.A.-Studiengang an der Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald. In U. Welbers (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften* (S. 305-313). Neuwied: Luchterhand.
- Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte* (1975) Herausgegeben von Fritz Müller. Hitzkirch: Comenius.
- Mandeville, B. (1980). *Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1704).
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Rickenbacher, I. (1985). Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf? Anmerkungen zur Gleichwertigkeit der beiden Wege zum Primarlehrer und zum Legitimationsdruck der Seminare vor den Gymnasien. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 35-37.
- Suter, A. (1998). *Geschichte der Bildung und ihrer Institutionalisierung*. Vorlesungsmanuskript WS 97/98, Universität Zürich.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2001). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

Fachliche Ausbildung - zum Beispiel Deutsch Sekundarstufe I

Peter Sieber

Was kann zur Klärung der fachwissenschaftlichen Anteile am Lehrerstudium hilfreich sein? Braucht es diese überhaupt und wenn ja, in welchem Umfang? In einem ersten Teil werden grundsätzliche Überlegungen zur Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften dargelegt, erläutert mit Beispielen v.a. aus der deutschdidaktischen Diskussion. Ein zweiter Teil beschreibt eine Unterscheidung von Wissensarten, wie sie für die Konzeptarbeiten der Pädagogischen Hochschule Zürich wichtig geworden sind. In dritten Teil wird vorgestellt, wie sich in der Startphase die geplante Fachausbildung in S I präsentiert.

Zur Einführung

"Ein kardinales Problem der heutigen Lehrerbildung ist die Beliebigkeit des Angebots. [...] Die Reform des Angebots gehört daher zu den wichtigsten Aufgaben einer revidierten Lehrerbildung, die die Frage beantworten können muss, wie mit Ausbildung Praxis bedient werden kann, ohne einzig für eine Bestätigung des Status Quo zu sorgen" (Oelkers, 2000, S. 81).

'Die Sachen klären' - dies ist zentrale Aufgabe der fachlichen Ausbildung. Dabei stellt sich die Frage, welches denn diese Sachen sind, die der Klärung bedürfen. Ist es der nach Lehrplanvorgaben zu vermittelnde Lehrstoff eines Faches? Sind es die wissenschaftlichen Wissensbestände und Fragestellungen, die Grundlage für die Auswahl von Schulstoffen sind? Oder ist es etwa ein in den schulischen Traditionen verwurzelttes Wissen, das nicht so leicht disziplinen-abhängig definiert, separiert und erarbeitet werden kann?

I Fachwissen für alle Lehrkräfte!

Das Verfügen-Können über spezifisches Fachwissen gehört zur Profession des Lehrers, der Lehrerin. Dies ist aktuell zumindest als Forderung in der Diskussion - die konkrete Umsetzung allerdings variiert je nach Schulstufe unterschiedlich stark. "Das fachwissenschaftliche Studium gehört zur Lehrerbildung aller Lehrkategorien auf Fachhochschul- bzw. Universitätsniveau" (Criblez, 2000, S. 36). Denn es ist "für zukünftige Lehrkräfte wichtig, exemplarisch an einem Fach zu verstehen, wie wissenschaftliches Wissen generiert wird, wie dieses Wissen ein Fach konstituiert und wie es in schulische Inhalte transformiert wird" (ebd., S. 37). Die Einlösung dieser Forderung setzt zwingend voraus, dass auch für die Lehrkräfte auf der Primarstufe von der Generalistenausbildung abgerückt wird und das Lehrdiplom nur noch für eine bestimmte Anzahl von Fächern in der Grundausbildung erworben werden kann. Der Kanton Zürich hat hier mit der Festlegung von sieben Fächern eine erste notwendige Reduktion vorgenommen. Diese lässt allerdings noch (zu) wenig Raum für das geforderte fachwissenschaftliche Studium. Der geplante 'Studienschwerpunkt' ist ein erster Ansatz zur notwendigen fachlichen Vertiefung. Hier sind Weiterentwicklungen

zu wünschen, die die gesamte fachliche Ausbildung nicht allein den Fachdidaktiken überantworten, sondern mehr Raum für eigentliche Fachstudien eröffnen.

Im Folgenden soll aber von den spezifischen Problemen der Primarstufenausbildung abgesehen und die Situation der fachlichen Ausbildung auf der Sekundarstufe I in den Blick genommen werden. Hier ist - zumindest weitgehend - unbestritten, dass eine Vertiefung in einzelnen Fächern auch eine vermehrte Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen der entsprechenden Fachwissenschaften notwendig macht.

Die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung

Ausgangspunkt ist der - in der deutschen Diskussion im Gegensatz zur schweizerischen unbestrittene - Anspruch auf eine wissenschaftliche Lehrerausbildung. Diese Notwendigkeit wurde vom Symposium Deutschdidaktik in den Siegener "Thesen zur Deutschlehrer(innen)ausbildung" so auf den Punkt gebracht:

"Wissenschaftliche Lehrer(innen)ausbildung heisst nicht: Ausbildung zum zukünftigen Forscher, wohl aber: wissenschaftlich fundiertes Arbeiten an den Problemen und Gegenständen, die in der späteren Praxis relevant sind. Dafür sind Hochschullehrende - in der Fachdidaktik und in der Fachwissenschaft - in die Verantwortung zu nehmen.

Die Wichtigkeit wissenschaftlicher Ausbildung sei mit folgendem Hinweis veranschaulicht: In den Schulen ist heute ein stärkeres erzieherisches Engagement zu beobachten, eine Humanisierung der Schule wird damit angestrebt. Mit gutem Willen und liebevoller Zuwendung allein ist allerdings noch nicht die didaktische Kompetenz gewonnen, mit der den Lernweisen und auch den Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen begegnet werden kann. Wer z.B. die neuen Ergebnisse der Forschungen zur literarischen Sozialisation nicht kennt, nichts über den Einfluss von Schrift und Medien auf das Denken weiss oder von den neuen Erkenntnissen zum Rechtschreiblernen nichts gehört hat, wird denjenigen Kindern und Jugendlichen, die sich mit dem Lesen und Schreiben schwertun, kaum die notwendigen Hilfen geben können. Die wissenschaftliche Reflexion bleibt als Voraussetzung für verantwortliches didaktisches Handeln unverzichtbar" (Spinner, 1998, S. 10).

Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung konfrontiert uns allerdings mit dem Problem, eine sinnvolle Verknüpfung von fachwissenschaftlicher und berufsspezifischer Ausbildung zu finden. Denn fachwissenschaftliche Kompetenz allein genügt nicht. "Die professionelle Souveränität hängt von den fachlichen Verstehensleistungen ab, aber nicht nur, denn die Übersetzung in Lehren und Lernen ist eine eigene Problemstellung, die sich nicht aus der Dynamik der Wissenschaft selbst ergibt. Wissenschaften müssen für die eigene Lehrbarkeit sorgen, aber der Unterricht von Spezialisten muss unterschieden werden von der Didaktik für Novizen und dem Verwendungszweck einer allgemeinen Bildung" (Oelkers, 1992, S. 195).

Dass die geforderte Verknüpfung nicht einfach zu leisten ist, macht der Bericht 'Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland' auf folgende Weise deutlich: "Zur Sicherung (der) Anschlussfähigkeit benötigen Lehrkräfte ein durch gründliches Studium erworbenes Fachwissen und zugleich ein Wissen über das Verhältnis von Schulfach und universitärer Disziplin. (...) Der kritische Punkt - gerade auch für die Lehrerbildung - liegt in der Verknüpfung dieser wissenschaftlich begründeten Kom-

petenzen. Deren Integration ist Basis des professionellen Handelns, von der Planung des Unterrichts über das Begleiten von Lernprozessen bis hin zur zielangemessenen Prüfung des Lehr- und Lernerfolgs.

Im Universitätsstudium werden fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Wissensgrundlagen derzeit weitgehend bis vollständig unabhängig voneinander erworben. Dabei fallen Gewichtung und Aufwand der einzelnen Studienanteile je nach Studiengang unterschiedlich aus. Fachdidaktische Studienanteile könnten als Schnittstelle fungieren, sie konzentrieren sich aber, u.a. wegen relativ geringer Stundenanteile, auf spezifische Fragen der jeweiligen Fachdidaktik. Die Studierenden sind mit der Integration dieser isoliert dargebotenen Perspektiven und Wissensgrundlagen überfordert" (Terhart, 2000, S. 67f.).

Hier wird der Fachdidaktik eine zentrale Vermittlungsfunktion zwischen den Beständen des Fachwissens, dem pädagogischen Wissen und dem Wissen aus der schulischen Situation zugewiesen. Diese Funktion ist gerade in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren auch vermehrt wahrgenommen worden. Bettina Hurrelmann (1998) fasst dies an exemplarischen Beispielen der Schriftlichkeitsforschung, der Erzählforschung, der Kinder- und Jugendliteraturforschung, der Lesesozialisations- und der Medienforschung zusammen. Sie zeigt auf, wie sich in den letzten Jahren 'integrative Forschungs- und Lehrbereiche' herausgebildet haben, denen vieles gemeinsam ist: "Sie vermitteln (1) ein fachspezifisch 'reiches' Bild des Gegenstandes, sie diskutieren (2) die 'mediale Prägung' von Kommunikations- und Bildungsprozessen im Bereich von Sprache und Literatur, sie betonen (3) die Erwerbsperspektive, wobei sie davon ausgehen, dass die individuelle, entwicklungsspezifisch 'eigensinnige' Aneignung von Kompetenzen nicht beliebig ist, sondern regelhaft erfolgt, und zwar in Auseinandersetzung mit kulturellen Ordnungsmustern und Erwartungsschemata des Sprach-, Literatur- und Mediengebrauchs, die zugleich ein Gerüst bieten für die individuelle kognitive Entwicklung. Sie sind schliesslich (4) empirieorientiert. Forschungsfeld und Anwendungsbezug sind vor allem - aber nicht ausschliesslich - (5) Unterricht und Schule.

Ich sehe im Schnittpunkt der bezeichneten fünf Dimensionen: fachspezifische Gegenstandsentsfaltung, Medialitätsperspektive, Erwerbsperspektive, Empirieorientierung, Anwendungsbezug schon in der Theorie die fruchtbarsten Ergebnisse der Deutschdidaktik der letzten Jahre" (Hurrelmann, 1998, S. 31).

Damit ist aber das Verknüpfungsproblem von fachlichem und berufsspezifischem Wissen keineswegs gelöst, denn: "Fachwissenschaft und Fachdidaktik gehören prinzipiell demselben System an, nämlich dem der Theorie im Rahmen fachlich organisierter Wissenschaft" (Hurrelmann, 1998, S. 25). Es wäre fatal, wenn die eingeforderte Vermittlungsfunktion der Fachdidaktik darauf eingeschränkt würde, Transferleistungen aus den Fachwissenschaften in die Praxis der Schule zu gewährleisten. Abgesehen davon, dass dies nicht zu leisten ist, wäre damit ein Rückfall in die fachdidaktische Steinzeit verbunden, wo Fachdidaktik sich als Methodik weitgehend auf die methodische Umsetzung von vorgegebenen fachlichen Inhalten beschränkte. Dies kann im hiesigen Diskurs nicht genug betont werden: Fachdidaktik hat eine enge Beziehung zu den anderen Bereichen der Fachwissenschaft, sie ist nicht einfach eine

Domäne der berufsspezifischen Ausweitung der Erziehungswissenschaft. In der (deutschschweizerischen) Diskussion um fachdidaktische Orientierungen scheinen mir nach wie vor Erziehungswissenschaften (und Pädagogische Psychologie) das fachdidaktische Feld weitgehend für sich zu beanspruchen, was noch dadurch unterstützt wird, dass fachdidaktische Lehrstühle fehlen und das Interesse der universitären Fachwissenschaften an Schule nicht eben als riesig zu bezeichnen ist. So sucht auch fachdidaktische Forschung keineswegs als Selbstverständlichkeit die Kooperation mit den Fachwissenschaften. Die Fachdidaktik hat aber gerade als Teilgebiet der entsprechenden Fachwissenschaft für die Auswahl und Konzeptualisierung des für die Profession relevanten Fachwissens eine zentrale Aufgabe (vgl. dazu ausführlicher Sieber, 1998).

Die Zwischenstellung der Fachdidaktiken - Karlheinz Fingerhut hat sie einmal 'Relationswissenschaften' genannt - bringt es also mit sich, dass an erster Stelle die Aufgabe der Kooperation steht, welche die Fachdidaktik gleich in mehrere Richtungen etablieren muss: dies vor allem mit den anderen Teilgebieten der Fachwissenschaft, daneben mit den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und dem schulischen Feld sowie den verschiedenen Fachdiaktiken unter einander.

Was wir also brauchen: enge Kooperation zwischen Fachdidaktik und den anderen Teilgebieten der jeweiligen Fachwissenschaft. In dieser Kooperation entscheidet sich massgeblich, ob es gelingt, die postulierte Wissenschaftsorientierung in eine reformierte Lehrerbildung auf Hochschulniveau einzubringen. Was wir brauchen, ist eine fachwissenschaftliche Ausbildung, die eine Spezialisierung im Hinblick auf besondere Anforderungen des Lehrerberufs ermöglicht: Hier ist nicht weniger Fachausbildung, sondern zum Teil ein anderes Angebot nötig, das nicht (mehr) selbstverständlich im universitären Angebot der Fachwissenschaften gefunden wird. Denn auch die universitäre Lehre hat sich in den letzten Jahrzehnten differenziert und spezialisiert, so dass mit dem in der Lehrerbildung zur Verfügung stehenden Zeitbudget der Aufbau des notwendigen Orientierungswissens ohne entsprechende curriculare Planung keineswegs gesichert ist. Was - nebst Veranstaltungen zu Spezialgebieten - dringend zur Fachausbildung gehören muss, sind z.B. Überblicksinformationen zu zentralen Fragen eines Faches, vertiefende Hintergrundinformationen zu schulisch relevanten Sachzusammenhängen, interdisziplinäre Studiengänge (im Hinblick auf schulische Fächer) oder Veranstaltungen mit wissenschaftsmethodischen und wissenschaftshistorischen Perspektiven. Dies macht Absprachen und gemeinsame Konzeptentwicklungen der verschiedenen Teilgebiete einer Fachwissenschaft unumgänglich.

Wie kann die geforderte Kooperation angegangen werden? Am Beispiel der Arbeiten zur Schaffung der Pädagogischen Hochschule Zürich soll dies in den weiteren Teilen erläutert werden. Dazu ist in einem nächsten Schritt eine Differenzierung von verschiedenen Wissensarten notwendig, die das Feld des relevanten Lehrerwissens betrifft.

II Verschiedene Arten von Wissen für die Fachausbildung

Im Projekt 'Pädagogische Hochschule Zürich' waren für die Konzipierung des Studienbereichs 'Fachausbildung und Fachdidaktik' (einer von insgesamt sechs¹ Studienbereichen) zwei Differenzierungen dessen, was mit Fachwissen gemeint ist, hilfreich und wegleitend:

(1) Die erste Unterscheidung geht zurück auf Shulman (1991[1986]) und wird von Messner (2000, S. 76f.) wie folgt erläutert: "Shulman (1986) unterscheidet im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verschiedene inhaltliche Dimensionen des Lehrwissens: das Wissen über die Fachinhalte und fachbezogenen Erkenntnismethoden (*subject matter knowledge*), das pädagogische Gegenstandswissen (*pedagogical content knowledge*) und das curriculare Wissen (*curricular knowledge*)."

(2) Auf der beschriebenen Basis wurden im Projekt PHZH für eine Ausdifferenzierung des Studienbereichs Fachausbildung und Fachdidaktik die folgenden drei Wissensbereiche für Lehrerinnen und Lehrer unterschieden: Fachwissen - Curriculares Wissen - Fachdidaktisches Wissen (vgl. dazu ausführlicher: Fraefel, 2001):

1. "*Fachliches Wissen*: Hier handelt es sich um das Wissen der Fachdisziplin, wie es an der Universität gelehrt und weiterentwickelt wird.
2. "*Curriculares Wissen und 'Philosophie' des Schulfachs*: Dieser Wissensbereich grenzt sich vom eigentlichen Fachwissen ab. Die unterrichtlich relevanten Inhalte sind nicht einfach 'verdünntes' Fachwissen, sondern folgen oft eigenen Gesetzen und Argumentationsweisen. Die Vorgaben und erweiterten Zielbereiche der Lehrpläne veranlassen Lehrende, ihren Unterricht eher an der Eigengesetzlichkeit des Unterrichtsgegenstands denn an der disziplinären Logik zu orientieren. Im Weiteren lernen Lehrkräfte auch, wofür die Inhalte nützlich sind und in welcher Beziehung sie zu andern Bereichen des menschlichen Lebens und Wissens stehen.
3. "*Fachdidaktisches Wissen*: Dieses Wissen befähigt die Lehrkräfte, die methodisch und didaktisch angemessenen Entscheidungen zu fällen. Dazu brauchen sie Fach- und curriculares Wissen, psychologisch-pädagogische Kenntnisse und auch den stetig wachsenden Fundus an eigenen Unterrichtserfahrungen" (Fraefel, 2001, S. 3f.).

Auf der Grundlage dieser Unterscheidung wurde die Planung des Studienbereichs Fachausbildung und Fachdidaktik angegangen und zwar dergestalt, dass sich in Curriculumgruppen Dozierende der PH und der Universität zusammensetzten um Inhalte, Verteilung und Zuständigkeiten festzulegen. Als Zielvorstellung war die Mitarbeit beider Institutionen zumindest in den Bereichen Fachwissen und curriculares Wissen gesetzt, angestrebt eine Kooperation von Dozierenden beider Institutionen bei der Planung, Durchführung und Evaluation der entsprechenden Veranstaltungen.

Damit soll einerseits gesichert werden, dass Studierende ein Fachwissen erwerben, das über den Horizont des Schulwissens hinausgeht und zu einer Auseinandersetzung

¹ Nebst *Fachausbildung und Fachdidaktik* sind dies: *Bildung & Erziehung, Berufspraktische Ausbildung, Profilierung, Forschung + Entwicklung, Information und Kommunikation* (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 63).

mit zentralen Fragen des Faches und seiner Epistemologie führen kann - eine Auseinandersetzung, die sich an den Standards der wissenschaftlichen Disziplin orientiert. Andererseits wird mit der Fokussierung eines curricularen Wissens der Tatsache Rechnung getragen, dass auch das schulische Wissen spezifische fachliche Hintergründe und eine eigene Genese besitzt, die für die Arbeit in der Schule wichtige Informationen enthalten. Und mit der fachdidaktischen Perspektive kommen nebst dem unterrichtlichen Wissen auch die entsprechenden Erwerbsperspektiven in den Blick, die z.B. Voraussetzung sind für den Aufbau einer Diagnosefähigkeit bei den Studierenden.

Am Beispiel des Bereichs Grammatik erläutert:

- Zum fachlichen Wissen gehört eine Fundierung, welche grundlegende linguistische Bereiche wie Phonologie und Graphematik, Morphologie und Syntax, semantische Grundbegriffe und Phraseologie einbezieht und deren Ausdifferenzierung in grammatischen Modellen bearbeitet.
- Zum curricularen Wissen gehören die Traditionen und Modellbildungen, die zu den aktuellen Grundlagen der schulischen Grammatik geführt haben. Hier muss auch ein Orientierungswissen aufgebaut werden, das den kompetenten Umgang mit grammatischen Phänomenen ermöglicht.
- Und zum fachdidaktischen Wissen gehören die Kenntnisse und das Können, Sprachreflexion im Unterricht mit geeigneten Mitteln anzuregen und auszubauen, zu beobachten und zu beurteilen. Dazu gehört ebenso ein Wissen darum, wie Lernende Sprachbewusstheit aufbauen und wie der jeweilige Erwerbsstand beobachtet werden kann.

Mit der Vorgabe, die Fachausbildung und Fachdidaktik nach den drei beschriebenen Bereichen des Wissens zu strukturieren, sind die Entwicklungsarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Zürich angegangen worden.

III Fachausbildung und Fachdidaktik an der PH Zürich - das Beispiel Deutsch Sekundarstufe I

Die gesamten Studiengänge der Pädagogischen Hochschule Zürich sind auf die Erreichung einer angemessenen beruflichen Grundausbildung ausgelegt. Die am Ende der Ausbildung zu erfüllenden Anforderungen werden in Form von *Standards* formuliert. Als Standards gelten "Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten (...) Standards sollen in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen" (Oser, 1997, S. 28). Standards können sowohl generell für die gesamte Ausbildung wie auch spezifisch für die einzelnen Ausbildungsbereiche entwickelt werden. Für die übergreifenden Ausbildungsziele wurden die folgenden zehn "Standards für die Ausbildung" formuliert (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 38ff.):

- I Fachwissen und -können, Kontextwissen
 - II Lernen und Entwicklung
 - III Umgang mit Heterogenität
 - IV eigenständiges Lernen, kritisches Denken, Problemlösen, kreatives Gestalten
-

- V soziales Umfeld
- VI Kommunikation
- VII Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht
- VIII Beurteilung
- IX Sicherung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung
- X Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie

Die einzelnen Ausbildungselemente (Module) machen in ihren Beschreibungen den Bezug zu den jeweiligen Standards deutlich. Es sind v.a. drei Standards, die im Zusammenhang mit Fachausbildung und Fachdidaktik zentral sind, auch wenn die andern ebenso betroffen sind:

"Standard I: Fachwissen und -können, Kontextwissen

Die Lehrperson versteht die zentralen Konzepte, Forschungsinstrumente und Strukturen ihrer Disziplinen und verfügt über pädagogisch-philosophisches Kontextwissen. Sie weiss, wie sich Schülerinnen und Schüler Fachwissen und Fachkönnen aneignen und wie Lernsituationen geschaffen werden, in denen diese Kompetenzen gefördert werden. Diese Lernsituationen tragen dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Welt zu verstehen, sich über sie zu verständigen und sie mitzugestalten.

Standard II: Lernen und Entwicklung

Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen und wie sie sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernende einzeln und in Gruppen in ihren Lernprozessen und in ihrer Entwicklung umfassend zu fördern und die Entfaltung ihrer Anlagen und Ausdrucksmöglichkeiten zu unterstützen.

Standard VII: Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht

Die Lehrperson ist in der Lage, ihren Unterricht differenziert und theoriegestützt zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Sie plant den Unterricht auf Grund ihres Wissens über den Unterrichtsstoff, die Situation der Lernenden, den offiziellen Lehrplan und die Leitideen und Leitsätze der betreffenden Schule. Sie ist in der Lage, Lernsituationen zu planen, durchzuführen, bzw. zu begleiten und auszuwerten, die Schülerinnen und Schüler befähigen, die Welt zu verstehen, sich über sie zu verständigen und sie mitzugestalten" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 38f.).

Selbstredend können die Ansprüche, die in den zitierten Standards formuliert sind, nicht allein im Studienbereich Fachausbildung und Fachdidaktik erfüllt werden. Fachausbildung und Fachdidaktik können aber Wesentliches zur Erreichung dieser professionellen Standards beitragen. Oser (2001) hat mit aller Deutlichkeit auf ein 'allgegenwärtiges' Missverständnis in der Beziehung von Fachwissen und Standards aufmerksam gemacht: "Ein professioneller Standard des Lehrberufs kann nur als unterstützendes oder verhinderndes, unterrichtliches oder erzieherisches Handeln z.B. mit Fachwissen im Unterricht verstanden werden. Das Fachwissen, wenn es noch so gut ist, sowie auch psychologisches, pädagogisches, ökonomisches Wissen kann an sich nicht professioneller Standard sein. Wir haben ausführlich definiert, was zu einem Standard gehört (Praxis, Expertenqualität, Empirie, Theorie, die miteinander in der Unterrichtssituation verkettet sind), und es kann nun nicht sein, dass noch so gutes

Wissen über ein Gebiet einen professionellen Lehrerstandard ausmacht" (Oser, 2001, S. 243).

Die Angebote im Studienbereich Fachausbildung und Fachdidaktik können also lediglich dazu beitragen, dass im Rahmen der gesamten Ausbildung die formulierten Standards erfüllt werden können. In den konkreten Modulbeschreibungen wird deshalb der Bezug zu den jeweiligen Standards explizit ausgewiesen (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich, 2002a).

Die aktuelle Planung geht für die Fachausbildung Deutsch von einem Grundkurs Sprache im Basisstudium (obligatorisch für alle Stufenausbildungen) und von insgesamt 13 Modulen im Diplomstudium S I aus, wenn wir von der Zusatzangeboten und den sprachenübergreifenden Modulen (z.B. zur Fremdsprachendidaktik) absehen. Dies präsentiert sich wie folgt:

Studienübersicht Deutsch Sekundarstufe I

a) Basisstudium* (obligatorisch für alle)	Grundkurs Sprache I (PH)**
	Grundkurs Sprache II (PH)**
b) Diplomstudium S I: Bereich 1: Deutsch (13 Module)	<i>fachwissenschaftliches Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> • 6 Module <li style="padding-left: 20px;">3 Linguistik / 3 Literaturwissenschaft (Universität) <i>curriculares Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> • 3 Module (Kooperation PH / Uni) <i>fachdidaktisches Wissen</i> <ul style="list-style-type: none"> • 4 Module (PH)
Bereich 5: 'Profilierung' als Möglichkeit der Vertiefung (3. und 4. Studienjahr)***	Insgesamt 11 Module mit Wahlmöglichkeiten aus Uni- und PH-Angeboten

* Im Basisstudium werden fach- und stufenübergreifend Module angeboten, die den Start der Fachausbildung markieren: "Die beiden Fachbereiche Sprache und Mathematik bieten in den ersten beiden Semestern je zwei stufenübergreifende Module an. Elementare und exemplarische Fragestellungen aus beiden Fachbereichen sind die Grundlage für die folgende stufenspezifische Fachdidaktik in der Diplomausbildung" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 51).

** Die beiden Module Sprache (Grundkurs Sprache I und II) sind als Ringvorlesungen mit Begleitseminar konzipiert; sie beziehen teilweise auch die anderen unterrichteten Sprachen mit ein, beschränken sich also nicht allein auf Deutsch. "Der Grundkurs Sprache I vermittelt berufsrelevantes Wissen zu den Themen 'Lesen und Schreiben im medialen Umfeld', fördert wichtige berufsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftsprachlichen Bereich und ermöglicht ein erfahrungsorientiertes Arbeiten an sprachlichen Einstellungen und Haltungen. Dabei erwerben die Studierenden Qualifikationen, die für einen sprachlich adäquaten und sprachfördernden Unterricht in allen Fächern grundlegend sind (...) Der Grundkurs Sprache II vermittelt berufsrelevantes Wissen über Sprache und Sprachverwendung: Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachvarietäten, Sprachnormen" (Pädagogische Hochschule Zürich 2002a, S. 121f.).

*** "Die Profilierung im fünften Ausbildungsbereich erlaubt es den Studierenden, sich einen individuellen Schwerpunkt zu setzen (...) Für die Profilierung gibt es drei Varianten: Vertiefung, Akzentuierung, Verbreiterung" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 47).

Diplomstudium Bereich 1 'Deutsch': 13 Module

Fachliches Wissen 6 Module	<i>Linguistik</i> <ul style="list-style-type: none"> • Grammatik (linguistische Fundierung) • Text- und Gesprächslinguistik • Sprachwandel und Sprachvariation 	<i>Literaturwissenschaft</i> <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Literaturwissenschaft • Proseminar Literatur • Projektbezogenes literaturwissenschaftl. Seminar
Curriculares Wissen 3 Module	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in Didaktik und Theorie des Zweitsprachenunterrichts für Jugendliche • Schreibwerkstatt 	Wahl 1x aus: <ul style="list-style-type: none"> • Grammatik curricular • Jugendliteratur curricular • Spracherwerb • (Theater) • (Rhetorik)
Fachdidaktisches Wissen 4 Module	<ul style="list-style-type: none"> • Grundmodul (Lehrplan, Lehrmittel, Bereiche des Sprachlernens) • Schlussmodul: deutschdidaktisches Entwicklungsprojekt 	1x aus A, 1x aus B oder C: <ul style="list-style-type: none"> • A1 Schreibmodelle, Schreib-erwerb und Textanalyse • A2 Schreibberatung und Textbeurteilung • A3 Umgang mit Grammatik und Rechtschreibung auf S I • B1 Lese- und Mediensozialisation • B2 Leseförderung • B3 Lesen - Informationen suchen und verarbeiten • C1 Erzählen und vortragen - Sprechtechnik • C2 Gesprächsförderung • C3 Literarische Texte gestalten und darstellen

Dies ist sozusagen die Startaufstellung der Pädagogischen Hochschule Zürich für den Studienbereich 'Fachausbildung und Fachdidaktik Deutsch S I'. Die Erfahrungen, welche mit diesem Studiengang gemacht werden, werden im Rahmen der Qualitätssicherung der PH evaluiert und entsprechend modifiziert werden. Die ersten Schritte der Kooperation zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität haben zu einem Curriculum geführt, das eine professionelle Ausbildung von Lehrkräften in einer ausbaufähigen Zusammenarbeit zwischen PH und Universität ermöglicht.

Mit der Schaffung des 'Zürcher Hochschulinstituts für Schulpädagogik und Fachdidaktik', das gemeinsam von Pädagogischer Hochschule, Universität und ETHZ getragen wird, sind auch die institutionellen Voraussetzungen für eine intensivere Kooperation vorhanden. Damit kann nach den ersten Erfahrungen mit der Startphase längerfristig auch an eine breitere Kooperation gedacht werden: Was gegenwärtig noch in der fachwissenschaftlichen Ausbildung nach Sprachen getrennt geplant und durchgeführt wird, soll in weiteren Schritten stärker aufeinander bezogen werden. In

der Fremdsprachendidaktik sind erste Schritte dazu mit sprachenübergreifenden Veranstaltungen bereits erfolgt. Dies muss längerfristig auch zu einer stärkeren Koordination und Kooperation der fachwissenschaftlichen Ausbildung in den Sprachfächern führen - in gemeinsamer Arbeit zwischen PH und Universität.

Literatur

- Criblez, L. (2000). Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 36-38.
- Fraefel, U. (2001). Fachwissen - Curriculares Wissen - Fachdidaktisches Wissen: drei Wissensbereiche für Lehrerinnen und Lehrer. *phz aktuell*, 4/2001, 2-4.
- Hurrelmann, B. (1998). Deutschdidaktik - Kein Ort, nirgends? *Didaktik Deutsch*, 1998, Sonderheft, 13-38.
- Messner, H. (2000). Die Sache verstehen: Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung brauchen Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 76-78.
- Oelkers, J. (1992). Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 185-196.
- Oelkers, J. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung: das Problem des Ausbildungswissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 80-82.
- 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). Chur: Rüegger.
- Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.). (2002a). Modulverzeichnis Wintersemester 2002/03. Zürich.
- Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.). (2002b). Studienführer (1. Auflage). Zürich.
- Shulman, L.S. (1991/1986). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
- Sieber, P. (1998). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik - zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 353-366.
- Spinner, K. (1998). Zur Diskussion über die Deutschlehrer(innen)ausbildung auf dem Siegener Symposium. *Didaktik Deutsch*, Sonderheft 1998, 4-12.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E.T. Weinheim: Beltz.

Was muss eine Lehrerin oder ein Lehrer von den Unterrichtsfächern verstehen?

Gregor Wieland

An mehreren Orten in der Schweiz sind gegenwärtig Pädagogische Hochschulen im Aufbau. Entsprechende Lehrpläne werden entwickelt und Credits verteilt. Das Augenmerk richtet sich insbesondere auf die erziehungswissenschaftliche und die praktische Ausbildung. Welchen Stellenwert hat die fachwissenschaftliche Ausbildung in der Lehrerbildung? Am Beispiel der Mathematik sollen einige Denkanstöße zur künftigen Entwicklung gegeben werden.

*Gesucht
Klavierlehrerin, die selbst Klavier spielen kann*

Sie haben ja eine Matura!

Das fiktive Inserat mag absurd erscheinen. Man setzt ja selbstverständlich voraus, dass eine Klavierlehrerin selbst Klavier spielen kann. Ebenso wird man zu Recht von einem Lehrer für Bildnerisches Gestalten erwarten, dass er in seinem Fach selbst ein Könnler ist. Wird eine Mathematiklehrerin gesucht, so erwartet man in der Regel ab der Sekundarstufe I ein abgeschlossenes Fachstudium an einer Hochschule. Dieser Ausweis wird dann gemeinhin auch als Beweis dafür erachtet, dass die Stellenbewerberin eben eine mathematische Könnlerin ist.

Ein zweiter Punkt geht aus dem Inserat hervor: Scheinbar wird es als selbstverständlich erachtet, dass die gesuchte Klavierlehrerin andern das Klavierspielen beibringen kann, sonst hätte man ja im Inserat speziell auf diese erwartete Qualifikation hingewiesen. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist man sich wohl im Klaren, dass fachliches Können allein für das Unterrichten des Faches nicht genügt. Es braucht zusätzliche Qualifikationen. Aber diese allein genügen auch nicht!

Mit dem scheinbar absurden Inserat stehen wir mitten in einer zentralen Problematik der Aus- und Fortbildung künftiger Lehrpersonen aller Stufen. Ganz besonders trifft es meines Erachtens für die Ausbildung von künftigen Primarlehrerinnen und Primarlehrern an den eben entstehenden Pädagogischen Hochschulen zu. Diese wurden ja unter anderem mit dem Argument der Qualitätssteigerung gegründet. Zulassungsbedingung ist eine Maturität. Und ein Maturitätszeugnis wird stillschweigend als Ausweis dafür betrachtet, dass die an den Pädagogischen Hochschulen Studierenden in gewissen Fächern eine genügende fachliche Basis für den zu erlernenden Beruf besitzen. Man kann sich demzufolge auf die reine Berufsausbildung, die vorwiegend aus Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie Unterrichtsmethodik/-didaktik/-praxis besteht, konzentrieren. Natürlich werden an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen auch andere Fächer unterrichtet, insbesondere "Defizitfächer", die von den Studierenden an den Gymnasien im Wahl- und Schwerpunktfachsystem nicht oder nur beschränkt belegt werden können, wie etwa Bildnerisches Gestalten oder Musik. Wie steht es aber mit Fächern wie Muttersprache, zweite Landessprache, Englisch oder Mathematik? Das sind obligatorische Fächer, die am Gymnasium von allen

besucht werden müssen und deren Anforderungen von allen in Prüfungen (wenigstens teilweise!) zu bestehen sind. Zunehmender Lehrerinnen- und Lehrermangel wird dazu führen, dass Personen in die Pädagogischen Hochschulen aufgenommen werden (müssen), deren fachliches Niveau in obigen Fächern weit von einem Maturitätsniveau entfernt sein kann. Aber dennoch wird fehlendes Fachstudium begründet mit: "Sie haben ja eine Matura! Es braucht doch keine Mathematik als Fach mehr! Sie können sicher mehr als sie für die Primarschule brauchen!"

Natürlich wird es auch unter den Studierenden der Pädagogischen Hochschulen hoffentlich viele geben, die mit oder ohne Matura auch in den sogenannten Hauptfächern ein sehr hohes Niveau aufweisen. Aber auch das genügt nicht, wie dies Hans Freudenthal in seinem Buch "Mathematik als pädagogische Aufgabe" (Freudenthal, 1973, S. 152), drastisch formuliert. Das fiktive Inserat ist nämlich eine Abwandlung eines entsprechenden Zitats aus eben diesem Buch. Freudenthal zitiert zusätzlich Friedrich Schiller: *"Was sie gestern gelernt, das wollen sie heute schon lehren. Ach, was haben die Herren doch für ein kurzes Gedärm"*. Und Freudenthal fragt dann: *"Was muss ein Lehrer von dem Fach wissen, das er unterrichten soll? Jedenfalls das, was er unterrichten soll als ein unumgängliches Minimum. Käme es darauf an, so könnte er mit einer Eins oder Zwei-plus in Französisch oder Mathematik beim Abitur, rein fachlich, gleich Französisch oder Mathematik unterrichten, als einer der Herren mit dem kurzen Gedärm"*.

Damit wird zu Recht darauf verwiesen, dass die fachliche Ausbildung allein noch nicht genügt. Die Problematik der Fachausbildung angehender Lehrpersonen ist jedoch meines Erachtens noch tiefer greifend als nur die Sichtweise "Wie viel Fachunterricht braucht eine angehende Lehrperson?" Viel wichtiger scheint mir die Frage: "Welchen Fachunterricht braucht eine angehende Lehrperson?" Damit ist nicht in erster Linie ein didaktisch vorbildlicher Unterricht gemeint - auf den alle Studierenden in allen Schulen ein Grundrecht haben - sondern ein Unterricht, der direkt das künftige Berufsfeld der Lehrerinnen und Lehrer im Auge hat. Es geht um einen berufsbezogenen Fachunterricht. Die Leserinnen und Leser mögen mir verzeihen, wenn ich das in meinem Fach, der Mathematik, zu erläutern versuche. Ich gehe davon aus, dass sich die Problematik auf andere Fächer übertragen lässt.

Fachstudium für 'Wissenschaftler' versus 'Fachstudium für Lehrpersonen'

Es gibt nicht zwei Arten des gleichen Fachs, beispielsweise eine Mathematik als Wissenschaft und eine andere Mathematik für die Schule. Die Mathematik, ihre Objekte, ihre Werkzeuge und ihre Ergebnisse sind die gleichen. Da gibt es keine Widersprüche. Vielmehr handelt es sich um unterschiedliche Sichtweisen des Fachs. John Dewey (Dewey, 1902/1976) drückt es so aus:

"So hat jedes Fach oder Fachgebiet zwei Seiten: eine für den Wissenschaftler als Wissenschaftler, die andere für den Lehrer als Lehrer. Diese zwei Seiten sind einander in keiner Weise entgegengesetzt oder unverträglich miteinander. Aber sie sind auch nicht identisch. Für den Wissenschaftler stellt der Stoff einfach einen gegebenen Bestand wissenschaftlicher Wahrheiten dar, der bei der Identifikation neuer Probleme, der Einleitung neuer Forschungen und der Gewinnung neuer Ergebnisse anzuwenden ist. Für ihn trägt die Wissenschaft ihren Sinn in sich selbst. Er

bezieht verschiedene Erkenntnisse aufeinander und verbindet neue Erkenntnisse mit ihnen. Es wird von ihm als Wissenschaftler nicht verlangt, daß er sich ausserhalb seiner Fachkompetenzen bewegen soll.

Das Problem des Lehrers ist von ganz anderer Art. Als Lehrer ist es nicht seine Aufgabe, der Wissenschaft, die er lehrt, neue Erkenntnisse hinzuzufügen, neue Vermutungen aufzustellen oder sie zu beweisen. Er befasst sich mit dem Erkenntnisbestand der Wissenschaft als einem gegebenen Zustand und Abschnitt im Prozess der menschlichen Erkenntnis. Sein Problem besteht darin, Kindern eine lebendige und persönliche Begegnung mit dem Stoff zu ermöglichen. Was ihn daher als Lehrer angeht, sind die Wege dazu. Der Lehrer muss wissen, wie seine eigenen fachlichen Kenntnisse des Stoffes bei der Deutung der Bedürfnisse und Aktivitäten des Kindes helfen können, und wie er Lernsituationen herstellen kann, die die Entwicklung des Kindes zweckmässig leiten können. Den Lehrer interessiert der Stoff nicht als solcher, sondern nur als Faktor in einem umfassenden Erkenntnisprozess." (Leicht gekürzte Übersetzung von E. Wittmann).

Die gymnasiale, bekanntermassen eher wissenschaftlich orientierte Mathematikausbildung genügt als Fachausbildung für den Lehrberuf in Deweys Sinn also keineswegs. Dies zeigt sich u.a. in der Formulierung des allgemeinen Bildungsziels gemäss MAR: *Der Mathematikunterricht vermittelt ein intellektuelles Instrumentarium, ohne das - trotz Intuition und Erfindungsgeist - kein vertieftes Verständnis der Mathematik, ihrer Anwendungen und der wissenschaftlichen Modellbildung überhaupt möglich ist.* Das genannte Instrumentarium ist gewissermassen ein Fertigprodukt, das es bei wissenschaftlicher Modellbildung anzuwenden gilt. Hier ist allerdings noch anzufügen, dass sich neue, fachwissenschaftliche Erkenntnisse auch nur durch einen langwierigen Forschungsprozess gewinnen lassen. Bei einem solchem Prozess ist jedoch in der Regel das Lernen selbst nicht auch noch Forschungsgegenstand.

Im Unterricht sind jedoch andere, umfassendere Sichtweisen der Mathematik von Bedeutung, geht es doch beim Unterrichten primär um das Lernen. Das bedeutet, dass im Unterricht eine genetische, prozessorientierte und damit auch eine kulturelle Sicht der Mathematik im Vordergrund stehen müsste. Es geht um Lernwege, die zu einem mathematischen Instrumentarium führen. Diese Prozesse muss man vorerst einmal selbst durchlaufen, kritisch beobachten und mit Denkprozessen von anderen Lernenden vergleichen können. Künftige Lehrpersonen müssen genau diese Erfahrung selbst machen. Ohne sie wird es ihnen schwer fallen, Denkprozesse anzuregen und entsprechende Lernwege von Kindern begleiten und nachvollziehen zu können. Der Lernweg des Anwendens eines gegebenen Instrumentariums wird so gleichsam umgekehrt. Das Instrumentarium selbst steht nicht mehr am Anfang eines Lernprozesses, sondern ist vielmehr das Endprodukt eines Lernwegs.

Natürlich kann man einwenden, dass dies auch im gymnasialen Mathematikunterricht möglich, ja wünschenswert sei. Auch dort geht es ja um das Lernen und auch dort wird Lernen als individueller und sozialer (dialogischer) Prozess aufgefasst. Dem sind zwei Dinge entgegen zu halten. Erstens hat der gymnasiale Mathematikunterricht gerade nicht nur diesen Weg zu verfolgen, wie das MAR deutlich macht. Er muss auf spätere Universitätsstudien vorbereiten. Und dort wird in vielen Fachwissenschaften, nicht nur in den Naturwissenschaften, die Mathematik als Werkzeug gebraucht, ohne dass die genetische Sichtweise, d.h. das Entstehen des entsprechenden Instrumentari-

ums von grosser Bedeutung ist. Zweitens sind die konkreten mathematischen Inhalte des gymnasialen Unterrichts oft weit von dem entfernt, was die angehenden Lehrerinnen und Lehrer später zu unterrichten haben. Dies darf nicht als Aussage gegen die aktuellen inhaltlichen Ziele des Mathematikunterrichts an Gymnasien aufgefasst werden. Für angehende Lehrpersonen ist es jedoch äusserst bedeutungsvoll, dass sie die Inhalte, die sie später zu unterrichten haben, selbst nochmals auf einem prozessorientierten Weg erlernen und vernetzen. Damit ist ausdrücklich keine "Schulmathematik vom höheren Standpunkt aus" gemeint, sondern eine "Vernetzung von Schulmathematik mit eigenem anspruchsvollem Problemlösen". Dies soll das Beispiel im nächsten Abschnitt zeigen.

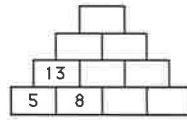
Fachstudium für Primarlehrerinnen und -lehrer am Beispiel Mathematik

Die Vorschläge im Zusammenhang mit dem Projekt "mathe 2000" der Universität Dortmund zeigen auf eindrückliche Weise, was mit "Vernetzung von Schulmathematik mit eigenem anspruchsvollem Problemlösen" gemeint ist. In vielen Fortbildungsveranstaltungen habe ich persönlich immer wieder erlebt, wie wichtig die eigene fachliche Durchdringung von Problemen der Schulmathematik für die Lehrpersonen ist. In den "Handbüchern produktiver Rechenübungen" (Müller, 1990; Wittmann, 1992) werden unter anderem verschiedene strukturierte Übungen und Übungsformate vorgestellt. Die darin enthaltenen mathematischen Strukturen sind keineswegs trivial. Sie müssen von den Lehrpersonen vielseitig bearbeitet und hinterfragt werden, damit sie im Unterricht optimal eingesetzt werden können, wie das Übungsformat "Zahlenmauern" beispielhaft zeigt (vgl. Abb. 1). Krauthausen beschreibt dazu weitere Problemstellungen für Lehrpersonen in "Lernen - Lehren - Lehren lernen" (Krauthausen, 1998, S. 121-123).

Diese Problemstellungen zu den Zahlenmauern sind für Studierende gedacht. Sie spannen ein reichhaltiges Netz zu vielen weiteren mathematischen Problemen auf. Zudem sind einige Aufgaben sehr nahe an möglichen Formulierungen für Kinder der Primarstufe. Die Studierenden gehen solche Aufgaben auf eigenen Wegen an, vernetzen ihr gymnasiales Mathematikwissen mit Problemstellungen der Primarstufe, tauschen Ergebnisse untereinander aus, diskutieren sie und können sie in der Fachdidaktik im Hinblick auf den Unterricht betrachten. Der eigene mathematische Hintergrund, das eigene mathematische Erlebnis und der mathematische Austausch mit Kolleginnen und Kollegen bilden das exemplarische Rückgrat der Fachdidaktik. Der Schritt in die Unterrichtspraxis kann auf dieser Basis fundiert erfolgen. Das Augenmerk der Lehrperson kann sich nun ausgiebig den Denkprozessen der Kinder widmen. Ohne diese Basis läuft man Gefahr, den mathematischen Reichtum solcher Lernumgebungen zu übersehen, was fast notwendigerweise zu einer Verarmung des Fachunterrichts führt. Zahlenmauern bleiben dann reine Übungen zur Addition oder allenfalls Subtraktion. Den Schülerinnen und Schülern wird es dann nur schwer möglich sein, selbst in vernetztem Lernen zu üben.

Zahlenmauern

In jedem Stein einer Zahlenmauer steht die Summe der beiden unter ihm liegenden Steine. Der oberste Stein heisst Zielstein. Diese unvollständige Mauer hat beispielsweise 4 Schichten:



Probleme zu vierstöckigen Zahlenmauern:

1. Die Zahlen in der Basisreihe (unterste Schicht) seien komplett vorgegeben. Untersuche systematisch Auswirkungen auf den Zielstein.
2. Die Zahl im Zielstein ist vorgegeben. Finde dazu verschiedene Zahlenmauern.
3. Die Zahl im Zielstein soll gerade/ungerade sein. Welche Bedingungen müssen die Zahlen in der Basisreihe erfüllen?
4. Die vier Zahlen der Basisreihe sind vorgegeben. Was geschieht, wenn zwei davon ausgetauscht werden? Wie müssen sie eingeordnet werden, damit die Zahl im Zielstein möglichst gross (möglichst klein) wird?
5. Suche vier aufeinander folgende natürliche Zahlen für die Basisreihe, damit die Zahl im Zielstein 100 beträgt?
6. Vergrössere (verkleinere) eine Zahl in einem Basisstein um 1, 2, ... um n . Welche Auswirkungen hat das auf die Zahl im Zielstein?
7. Untersuche Zahlenmauern mit fünf oder mehr Schichten.
8. Suche Beziehungen zu mathematischen Inhalten wie beispielsweise "elementare Algebra und Gleichungslehre", "Galton-Brett", "Binomialkoeffizient" oder "Pascal'sches Dreieck".

Abbildung 1: Zahlenmauern (Krauthausen, 1998).

Die Frage mag berechtigt sein, ob nicht gerade diese fachliche Ausbildung der Lehrpersonen Aufgabe der Fachdidaktik sein sollte. In der Tat ist es wie oben angesprochen sinnvoll, auf solche Weise Fachstudium und Fachdidaktikstudium zu verknüpfen. In diesem Falle müsste jedoch das Gefäss "Fachdidaktik" an den meisten Pädagogischen Hochschulen der Schweiz einen entsprechend grösseren zeitlichen Stellenwert bekommen. Damit könnte man meines Erachtens noch weit mehr erreichen als nur eine Verbesserung des Fachunterrichts. Ein fachlich fundierter Unterricht löst - weil er unvergleichlich reichhaltiger ist - eine Reihe fundamentaler pädagogischer Probleme *vom Fach her*: Den Umgang mit Heterogenität, die Förderung Hochbegabter und Lernschwacher integrativ im Klassenunterricht, die Öffnung von Unterricht auf verschiedene Denkwege und Deutungen hin u.a.m. Fachlich begründete Lernumgebungen lösen für die Praxis eine Reihe von Problemen, deren Bedeutung die Erziehungswissenschaften theoretisch seit langem hervorheben und begründen. Wie weit dies gelingt, hängt aber unmittelbar davon ab, ob in der Aus- und Fortbildung auf die Rahmenthemen der Volksschule bezogene elementarmathematische Kompetenzen erworben werden. Dies gilt für alle Schulfächer und ihre Fachdidaktiken. Die an der Erneuerung der Lehrerbildung zur Hauptsache tätigen Pädagogen sind demnach vor die Entscheidung gestellt, wie weit es ihnen mit der Verwirklichung pädagogischer Postulate über eine Stärkung der Fachdidaktik ernst ist.

Und die Fachausbildung der Sekundar- oder Gymnasiallehrerinnen und -lehrer?

Im Unterschied zur Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe enthält die Ausbildung von Lehrpersonen höherer Stufen einen grösseren Anteil von Fachstudien, in der Regel an Universitäten. In der Ausbildung zum Sekundarlehramt werden meistens spezielle Fachkurse angeboten. In der Ausbildung zum höheren Lehramt sind die Fachkurse grösstenteils identisch mit den Diplom- oder Lizentiatskursen. Schmidt beschreibt in seinem Aufsatz "Probleme und Defizite in den verschiedenen Phasen der Gymnasiallehrausbildung" (Schmidt, 1996, S. 182) einige Defizite dieser Fachausbildung für Gymnasiallehrer in Deutschland. Die wichtigsten seien hier genannt.

"1. Da ist zuerst das einseitige Bild von Mathematik zu nennen, das der Lehramtsstudent im Mathematikstudium erwirbt bzw. vermittelt bekommt. Einseitigkeit hat dabei sowohl eine inhaltliche als auch eine wissenschaftstheoretische und methodische Komponente. Entscheidend ist, dass den Studierenden die Wissenschaft Mathematik im Wesentlichen als fertiges, geschlossenes System dargestellt wird. Entwicklungsprozesse (einschliesslich bedeutender Irrtümer und Irrwege) fehlen ebenso wie Beziehungen von Mathematik zu anderen Wissenschaften, zu Anwendungsbereichen und zur Wirklichkeit.

2. Ebenso bedeutend sind die inhaltlichen Defizite und Einseitigkeiten. Darunter versteht Schmidt eher vernachlässigte Gebiete wie Geometrie, Stochastik, Geschichte der Mathematik und Anwendungen.

3. Eng verbunden mit den eben genannten inhaltlichen Defiziten sind die wenig vielfältigen methodischen Erfahrungen der Studenten. Nach wie vor ist die Vorlesung mit ihrem fast ausschliesslichen Mitteilungscharakter und der Aufforderung nach passiver Übernahme von fertigen Konzepten vorherrschend. Stärker selbstverantwortliche Lernstrategien mit höherer Eigentätigkeit und (nach-) entdeckendem Lernen bleiben zu lange aussen vor. Dazu stellt er eine zu geringe Beachtung von Visualisierung, Computer als Werkzeug, Kommunizieren und Teamarbeit fest" (Schmidt, 1996, S. 182).

Ein Teil dieser Defizite trifft auch auf die Ausbildung zum Höheren Lehramt in der Schweiz und auf die Ausbildung künftiger Sekundarlehrerinnen und -lehrer zu. Im Grunde genommen handelt es sich um die gleiche Feststellung wie sie bereits John Dewey gemacht hat: *Die Fachausbildung ist zu stark wissenschaftlich und zu wenig prozessorientiert ausgerichtet.* Dies kann fatale Folgen für den Unterricht haben. Lehrpersonen, die in ihrer Ausbildung den Fachunterricht vorwiegend in wissenschaftlicher Ausprägung erleben, tun sich ausserordentlich schwer, den eigenen Unterricht auf die Lernprozesse der Lernenden auszurichten. Insbesondere in Stresssituationen verfallen sie den alten, persönlich gemachten methodischen Erfahrungen, die oft nur im Erklären bestehen. Das Klären der Sache selbst ist jedoch wichtiger und würde den Lernenden eigene Denk- und Lernwege ermöglichen. Lehrpersonen, die eine Fachausbildung auf konstruktivistischer Basis erleben können, werden diese Erfahrung selbstverständlicher auf ihren eigenen Unterricht übertragen.

Ein Lösungsansatz in diesem Dilemma wird von Wittmann (Universität Dortmund) mit seinem Programm "mathe 2000" aufgezeigt. In einem Aufsatz (Müller u.a., 2001, S. 21; 2002) beschreibt er es so:

"Um die Dysfunktionalität des fachwissenschaftlichen Studiums zu überwinden, die sich, wie die Erfahrungen in Nordrhein-Westfalen mit dem Lehramt Sekundarstufe I seit 20 Jahren belegen, im Fach Mathematik auf die Lehrämter an der Grund- und Aufbauschule noch schädlicher auswirkt als auf das Lehramt am Gymnasium, gibt es nur den von Kroll (1997) beschriebenen Ausweg: die explizite Ausweisung spezifischer praxisbezogener, elementarmathematischer Veranstaltungen im Fachstudium. Konkret: Die fachwissenschaftliche Ausbildung muss für das Lehramt an der Grundschule ganz aus elementarmathematischen Veranstaltungen bestehen, für das Lehramt an der Aufbauschule und der Fachoberschule zum weitaus überwiegenden Teil, und für das Lehramt an Gymnasien zu einem angemessenen Teil. Nur auf diese Weise ist es möglich, den wissenschaftlichen Hintergrund des Unterrichts zu entwickeln und der fachdidaktischen Ausbildung gezielt zuzuarbeiten" (Müller et al., 2001, S. 21).

Betrachtet man die derzeitige Entwicklung in der Schweiz, könnte man zur Ansicht kommen, dass man sich mit den TIMSS- und PISA-Ergebnissen - zumindest was Mathematik betrifft - zufrieden geben will. Dabei braucht es auch in Zukunft weitere Anstrengungen, um den momentanen Stand zu halten und zu verbessern. Dazu gehört meines Erachtens ganz besonders eine fundierte, berufsbezogene Fachausbildung unserer künftigen Lehrerinnen und Lehrer und eine darauf aufbauende Aus- und Fortbildung im fachdidaktischen Bereich.

Literatur

- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. In J.A. Boydston (Hrsg., 1976), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924, vol. 2*, (S. 272-292). Carbondale, Ill.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematik als pädagogische Aufgabe, Band 1* (S. 152-158). Stuttgart: Klett.
- Müller, G.N. & Wittmann E.Ch. (1990/1992). *Handbuch produktiver Rechenübungen, Band 1 und Band 2*. Stuttgart: Klett.
- Krauthausen, G. (1998). *Lernen - Lehren - Lehren lernen*. Leipzig: Klett-Grundschulverlag.
- Kroll, W. (1997). Thesen zur gymnasialen Mathematiklehrausbildung. In R. Biehler (Hrsg.), *Mathematische Allgemeinbildung in der Kontroverse* (S. 84-88). Bielefeld: Universität Bielefeld, IDM occasional paper 163.
- Müller G.N., Steinbring H. & Wittmann, E.Ch. (2001). *Ein Konzept zur Bildungsreform aus fachdidaktischer Sicht*. Dortmund: Universität Dortmund, Projekt "mathe 2000".
- Müller G.N., Steinbring H., Wittmann, E.Ch. (erscheint 2002). *Jenseits von PISA, Bildungsreform als Unterrichtsreform. Ein Fünf-Punkte-Programm aus systemischer Sicht*. Velber: Kallmeyer.
- Schmidt, G. (1996). Probleme und Defizite in den verschiedenen Phasen der Gymnasiallehrausbildung. In R. Biehler (Hrsg.), *Mathematik allgemeinbildend unterrichten: Impulse für Lehrerbildung und Schule*. Köln: Aulis Verlag.

Fachliche Ausbildung durch "Disziplinäre Vertiefung"

Anni Heitzmann

An der Fachhochschule Aargau wird im Rahmen der SEREAL - Ausbildung (Ausbildung von Sekundar- und Reallehrpersonen für die Sekundarstufe I) Fachwissen in einem besonderen Ausbildungsgefäss, der "Disziplinären Vertiefung" (DV) vermittelt.

Der folgende Beitrag diskutiert grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung von Fachwissen und Disziplinarität in der Lehrerbildung und stellt das Modell der Fachhochschule Aargau am Beispiel der Disziplinären Vertiefung "Biologie" vor. Vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen und der allgemeinen Ziele in der Lehrerbildung wird aufgezeigt, welcher Stellenwert einem solchen Ausbildungselement zukommen kann. Die Überlegungen erhalten eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die neu entstehenden Strukturen und die anstehende Konkretisierung von Inhalten in den neuen pädagogischen Hochschulen.

1. Einleitung

Die Frage, was die Studierenden als künftige Lehrpersonen für den Lehrberuf in der Grundausbildung lernen sollen, insbesondere auch, wie gross der Anteil an Fachwissen, bezogen auf die Gesamtausbildung, sein soll, war für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung schon immer ein Thema. Die bereits in den 1860er Jahren beginnenden Diskussionen um eine seminaristische oder eine maturitätsgebundene Ausbildung griffen zwar diese Fragen ebenfalls auf, fokussierten aber eher auf den Gesichtspunkt, welches die richtige Allgemeinbildung¹ für welche Lehrpersonen sei. Dabei wurde der Begriff Allgemeinbildung für Primarlehrkräfte gleichzeitig als Fachausbildung interpretiert und die Fachausbildung oft als Allgemeinbildung der Sekundarstufe II definiert (ausser für Gymnasiallehrpersonen, bei denen selbstverständlich eine universitäre Fachausbildung vorausgesetzt wurde). So wurden denn traditionsgemäss in der Ausbildung immer "Fächer" unterrichtet oder - dies bei der Ausbildung für Sekundarstufe I und II - auch "Fächer" an der Universität studiert. Aber Fragen wie "welches Fachwissen brauchen welche Lehrpersonen?" und "wie könnte eine gute Fachausbildung vermittelt werden?" sowie "welcher Stellenwert kommt dieser Fachausbildung innerhalb der Gesamtausbildung zu?" sind weitgehend unbeantwortet geblieben.

Nicht erst seit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der damit verbundenen Verschiebung der Ausbildung an Universitäten oder pädagogische Hochschulen besteht ein Konsens darüber, dass Lehrpersonen neben der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung auch Sach- und Fachkompetenz besitzen müssen, um erfolgreich unterrichten zu können. Die Kommission der deutschen Kultusministerkonferenz spricht in ihrem Bericht von einem breiten, soliden Fachwissen, "welches deutlich über den Horizont des unmittelbaren Unterrichtsstoffes hinausgeht" (Terhart, 2000, S. 99). Doch welche Fachausbildung müssen sie dafür

¹ Die Frage nach der Allgemeinbildung von Lehrpersonen wird in diesem Heft im Beitrag von Peter Tremp diskutiert.

erhalten? Ist es eher eine breite Allgemeinbildung oder eine vertiefte fachwissenschaftliche Ausbildung?

Criblez (2000) weist darauf hin, dass mit der Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Tertiärstufe die Gefahr bestehe, dass man die allgemeine Bildung mit dem Fachwissen der Matur auch als Fachausbildung für die Profession verstehen könnte. Er nennt die Konsequenzen einer solchen Haltung, nämlich ein Qualitätsverlust wegen der grossen, bestehenden Differenzen in der Qualität dieser Allgemeinbildung und den Verlust der Kontrolle über die fachliche Ausbildung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Konsequenzen, die mit dem heutigen Professionsverständnis nicht vereinbar sind.

Der Autor fordert deshalb für die Lehrpersonen aller Stufen eine fachwissenschaftliche Ausbildung und argumentiert folgendermassen (Criblez, 2000, S. 37):

- "Fachdidaktik ist auf ein Verständnis der Produktionsprozesse von wissenschaftlichem Wissen und der Transformationsprozesse von wissenschaftlichem Wissen in schulische Programme angewiesen" und es sei deshalb wichtig für zukünftige Lehrkräfte, "exemplarisch an einem Fach zu verstehen, wie wissenschaftliches Wissen generiert wird und wie dieses Wissen ein Fach konstituiert".
- Die Allgemeinbildung der Vorbildung sei nicht auf die Lehrpläne ausgerichtet, es brauche deshalb eine *lehrplanbezogene Fachausbildung*, die Fachwissen unter den spezifischen Aspekten des Curriculums vermittelt und die nicht einfach als integraler Teil der Fachdidaktik verstanden werden darf.
- Die Defizite in der persönlichen Fachkompetenz müssten aufgearbeitet werden und dies in allen Fächern, nicht nur in musisch-kreativen Bereichen.

Diese Forderungen werden in den neu entstehenden Institutionen der pädagogischen Hochschulen weitgehend umgesetzt. So sind neben der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung in allen Modellen und Studiengängen im Wesentlichen drei Ausbildungsteile zu unterscheiden: eine fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung, eine fachdidaktische Ausbildung und eine lehrplanorientierte Fachausbildung. Diese Begriffe und vor allem die dahinter liegenden Konzepte werden aber nicht einheitlich gehandhabt. Es ist wohl kein Zufall, dass die Begriffe nicht trennscharf verwendet werden und die Differenzierung unterschiedlich erfolgt. So wird oft nicht zwischen Fachstudien und Fachdidaktik unterschieden oder die lehrplanorientierte Fachausbildung wird entweder der Fachdidaktik oder der wissenschaftlichen Fachausbildung zugeschlagen. Eine Klärung tut also not. Sieber legt in diesem Heft die Ausdifferenzierung der Wissensbereiche dar, wie sie für das Konzept des Studienbereichs 'Fachausbildung und Fachdidaktik' an der Pädagogischen Hochschule Zürich vorgenommen wurde. Trotz der innerhalb der einzelnen Kantone und Institutionen bestehenden, beträchtlichen Unterschiede, können zwei wichtige Grundtendenzen verallgemeinernd festgehalten werden.

- Stufengemäss variiert der prozentuale Anteil der Fachausbildung bezüglich der Gesamtausbildung, ebenso die Anzahl an Fächern: für Unter- und Mittelstufenlehrpersonen bedeutet dies geringere Stundendotationen, verteilt auf viele Fächer, für Oberstufenlehrpersonen höhere Dotationen, konzentriert auf eine beschränkte Fächerauswahl.

- Die verschiedenen Ausbildungsanteile sind nicht gleichmässig auf die gesamte Ausbildungszeit verteilt. Der Anteil der Fachausbildung ist am Anfang meist höher und verschiebt sich dann zu Gunsten der fachdidaktischen Studien gegen den Schluss der Ausbildung.

Neben der Frage des zeitlichen Anteils einer Fachausbildung für Lehrpersonen ist die Frage nach den Fachinhalten zentral. Worin soll ein Fachstudium für Lehrpersonen bestehen, worin unterscheidet es sich von disziplinären Fachstudien, die im Laufe einer akademischen Ausbildung erworben werden? Also: Welche Fachausbildung brauchen Lehrpersonen?

Hier ist man früher relativ unkritisch davon ausgegangen, dass für die Fachausbildung von Unterstufen- und Mittelstufenlehrpersonen ein gymnasiales Niveau, d.h. eine Allgemeinbildung, genüge. Die Ausbildung in den entsprechenden Fächern erfolgte im seminaristischen Modell denn auch durch Gymnasiallehrkräfte, welche gleichzeitig eine fachliche Allgemeinbildung und eine lehrplanorientierte Fachausbildung erteilen mussten. Ebenso war unumstritten, dass Oberstufenlehrpersonen sich ihre Fachausbildung an der Universität holen müssten. Diese war dann aber oft wenig lehrplanorientiert. Entweder mussten sie zusammen mit ihren Kommilitonen, die eine akademische Laufbahn einschlugen, "Vorlesungen absitzen", deren Nutzen im Nachhinein meist als fragwürdig beurteilt wurde, oder aber es wurde für sie eine akademische "Schmalspurausbildung" mit Extrakursen und Vorlesungen bereitgestellt, die die Gefahr der Ghettoisierung und Abwertung gegenüber der "richtigen" akademischen Ausbildung in sich barg.

Mit der Einführung der pädagogischen Hochschulen bekommt das Problem der Fachausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine neue Dimension. Auf der einen Seite kann nun davon ausgegangen werden, dass die Allgemeinbildung einer Matur als Basis von allen Studierenden vorausgesetzt werden kann. Auf der andern Seite aber wird festgestellt, dass dieses maturitäre Wissen doch nicht genügt, weil es nicht abgerufen und für die Unterrichtsvorbereitung fruchtbar gemacht werden kann. Die Lehrerbildung ist also gefordert. Geht man von der Voraussetzung aus, dass zusätzlich zur fachlichen Allgemeinbildung, wie sie eine Maturität garantiert, auch Fachwissen vermittelt werden muss, sind drei Fragen von Interesse²:

1. Wie und wo soll das geschehen?
2. Welches Fachwissen brauchen welche Lehrpersonen?
3. Wie kann erworbenes Fachwissen und maturitäres Wissen systematisiert werden, damit es situationsangemessen geordnet, verknüpft und in für Lehrpersonen wichtiges Handlungswissen überführt werden kann?

Welche Ziele soll also die Fachausbildung für Lehrpersonen verfolgen und welche Bedeutung kommt ihr innerhalb der Gesamtausbildung und im Rahmen der Professionalisierungsdiskussion zu? Nach Terhart (2000) bedürfen diese komplexen Fragen eines ständigen, öffentlichen Verständigungsprozesses. Die Lehre:innen- und Lehrerbildung allein kann also das Verhältnis von Disziplin und Profession nicht klären,

² Die dritte Frage ist eine zentrale Frage der Fachdidaktik, sie kann im Rahmen dieses Beitrags nur teilweise diskutiert werden.

ebenso nicht das schulische Kanonproblem allein lösen, aber sie kann dazu ihren Beitrag leisten, indem sie sich diesen Fragen immer wieder stellt und ihre Erfahrungen hinterfragt.

In diesem Sinn kann auch das Modell der "Disziplinären Vertiefung", wie es in der SEREAL-Ausbildung (Ausbildung von Sekundar- und Reallehrpersonen der Sekundarstufe I) der Fachhochschule Aargau seit 1996 praktiziert wird, beispielhaft Möglichkeiten aufzeigen, welche Komponenten eine Fachausbildung für Lehrpersonen beinhalten könnte, auch wenn dieses Modell nicht einfach unbesehen auf andere Stufen übertragen werden kann. Es wurde dort der Fachausbildung mit dem Gefäss der "Disziplinären Vertiefung" ein besonderer Platz zugewiesen - dies vielleicht deshalb, weil der Kanton Aargau keine eigene Hochschule besitzt und so die Fachausbildung nicht einfach an die Hochschule delegieren konnte. Er war deshalb quasi gezwungen, die disziplinären Wissensinhalte, die anderswo an einer Hochschule geholt werden konnten, selbst zu organisieren und im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst zu vermitteln.

Die mittlerweile sechsjährigen Erfahrungen mit diesem Ausbildungsteil können zusammen mit einigen grundsätzlichen Überlegungen für die Planungen und Umsetzungen an den neuen pädagogischen Hochschulen eine Hilfe sein.

2. Grundsätzliche Überlegungen zu Fachdisziplinen und disziplinärem Wissen

Will man untersuchen, worin sich disziplinäres Fachwissen für Lehrpersonen vom Fachwissen, das im Rahmen einer akademischen Ausbildung an einer Universität vermittelt wird, unterscheidet, so lohnt es sich, zunächst den Begriff Fachdisziplin zu klären. Hierzu existiert eine ausgiebige und langjährige Diskussion und Forschung (Becher, 2001; Bourdieu, 2001; Stichweh, 1994). Treffend fassen Fourez et al. (2002) zu Beginn ihres Werks, das Fragen der Interdisziplinarität thematisiert, diese Diskussionen folgendermassen zusammen:

"Les disciplines résultent d'une évolution: elles naissent, se transforment et parfois meurent" (Fourez, 2002, S. 33)

Diese Aussage belegt, dass es Fachdisziplinen nicht immer gegeben hat und sie sowie das dazugehörige Fachwissen auch stetem Wandel unterworfen sind. Fourez zeigt auch auf, dass die Fachdisziplinen, wie wir sie heute kennen, sich in Europa im 18. Jahrhundert zu entwickeln begannen und sich dann mit der Einrichtung moderner Universitäten im 19. Jahrhundert stabilisierten. Das Beispiel der Fachdisziplin Chemie soll illustrieren, welche Parameter für Disziplinen konstituierend sind. Die Fachdisziplin Chemie etablierte sich innerhalb der Naturwissenschaften im 18. Jahrhundert erst in dem Moment, als eine gemeinsame "Sprache" und gemeinsame "Praktiken" gefunden wurden, dies dank der neu eingeführten Nomenklatur von Lavoisier (Beretta, 1998) und den neuen Messmethoden mit qualitativ guten Waagen. In der Folge formierte sich eine Gruppe von Spezialisten, die netzwerkartig miteinander verbunden war und ihr Wissen an Zusammenkünften, Kongressen oder mit Hilfe bestimmter Fachzeitschriften weitergab. Es ging nun nicht mehr wie früher darum, neugierige Leute mit spektakulären Experimenten zu unterhalten, sondern Schüler (lat. "discipuli") in die

Labormethoden einzuführen und diesen das Spezialistenwissen zu vermitteln, damit sie ihrerseits Wissen produzieren und weitergeben konnten.

An diesem Beispiel kann erkannt werden, dass erst die Vermittlung und Weitergabe von Fachwissen zur Herausbildung und Institution einer Fachdisziplin führt. Dabei können drei grundlegende Phasen in der Entwicklung einer Disziplin unterschieden werden:

1. Eine präparadigmatische Phase: Bestimmte Tatsachen, Phänomene oder Gegenstände werden unter einem gemeinsamen Blickwinkel und mit einer gemeinsamen Zielsetzung angegangen.
2. Eine paradigmatische Phase: Bestimmte spezifische Annahmen und Fragestellungen (sogenannte Paradigmen³) ermöglichen die Konstruktion von Wissen, Modellen und standardisierten Prozessen, die zur Klärung der Wirklichkeit (immer unter einem gemeinsamen Blickwinkel) bzw. der gemeinsam als wichtig definierten Fragen beitragen.
3. Eine akademische Phase ("normale Wissenschaft"): Die Disziplin übernimmt die Strukturierung des Wissenskanons und die Vermittlung des Wissens an "Schüler". Dies erfolgt unter dem Gesichtspunkt eines spezifischen Paradigmas (oder auch mehrerer Paradigmen). Es kommt zu einer Standardisierung des Wissens auf Grund bestimmter, "zulässiger" Methoden und einer präzisen Fachsprache, welche dann auch der Verbreitung des Wissens dient. (Nach Kuhn [1970; 1974] kann an die dritte Phase der "normalen Wissenschaft" eine "revolutionäre" Phase anschließen, in der ein neues Paradigma übernommen wird [Paradigmenwechsel] und allenfalls eine neue Disziplin entsteht.)

Eine Disziplin steht also verantwortlich als Institution für die Definition und Bildung einer disziplinären Matrix, welche die systematische Strukturierung und den Wissenskanon der Disziplin bestimmt (Kuhn, 1970; 1974). Sowohl Disziplinen als auch Schulfächer sind bestimmte Arten von Strukturierungen des Wissenskanons. So werden in einem Schulfach die durch die Paradigmen der Fachdisziplin und der Erziehungswissenschaften bestimmten Strukturen abgebildet, wenn diese auch durch die Erfahrungen der Praktiker und Experten sowie die Ansprüche der Gesellschaft beeinflusst werden und dies unter Umständen zu einer unterschiedlichen Wissenskanonisierung führt. Die durch die disziplinären Fachstrukturen der Universität geprägten Fachstrukturen des Schulfachs bestimmen Unterrichtsziele, Unterrichtsgegenstände, zentrale Kompetenzen und die zu erwerbenden Kenntnisse des betreffenden Fachs. Es ist die Aufgabe der Lehrpersonen in der Fachdidaktik und in einer lehrplanorientierten Fachausbildung diese Bestimmung vorzunehmen.

Um dies aber tun zu können, müssen auch Lehrpersonen erst disziplinäres Wissen erworben haben. Terhart bezeichnet fachwissenschaftliche Studien (wie einleitend bereits referiert) als "unentbehrliche Fundamente" jeglicher Lehrtätigkeit und formuliert explizit:

³ Paradigma: Ensemble theoretischer Voraussetzungen, Praktiken und Ideologien, die einer Disziplin eigen sind und anhand derer sie Forschungsfragen und Forschungsgegenstände definiert. Es ist nach Fourez (2002) quasi der "Leseraster", mit welchem eine Disziplin ihre Forschungsgegenstände wahrnimmt.

"Es kann deshalb nicht von dem Prinzip abgewichen werden, dass die Absolventen jedes Lehramtstudiums die Fähigkeit erworben haben müssen, Fachwissen im Kontext von Wissenschaft zu studieren und im pädagogischen Zusammenhang zu lehren. Dazu müssen mindestens drei Dimensionen Berücksichtigung finden, die man am Ende des Studiums erwarten darf, die aber auch für das weitere berufliche Lernen von Bedeutung sind:

- Tradition der Disziplinen und Konstitution theoretischer Probleme
- Struktur des Wissens bzw. der Inhalte (der Disziplin) und Funktionen von Theorien, Leitbegriffen und Perspektiven der Forschung
- Logik der Forschung und Leistung der Methode im Prozess der Prüfung und Erzeugung neuen Wissens" (Terhart, 2000, S. 100).

Diese Formulierung mag etwas hoch gegriffen sein und stellt ein akademisches Studium idealisiert dar, ist doch zu bezweifeln, ob diese Ziele bei allen Studierenden nach einem Studium erreicht werden. Aber sie weist auf einen - besonders für Lehrpersonen wichtigen - Aspekt hin, die Wichtigkeit der Reflexion über Geschichte, Strukturen und Methoden einer Disziplin.

Bezogen auf Prozesse der Konstituierung einer Disziplin, bedeutet der Erwerb von Fachwissen einer bestimmten Disziplin demnach auch für Lehrpersonen das Durchlaufen der drei Schritte, nämlich das Einnehmen einer disziplinspezifischen Perspektive, die Strukturierung dieses Wissens gemäss den disziplinspezifischen Paradigmen und die Produktion von Wissen mit Hilfe disziplinspezifischer Methoden sowie die Vermittlung des produzierten Wissens. Der Erwerb von disziplinärem Wissen bewirkt in diesem Sinne eine "Disziplinierung des Denkens". Als Folge davon stellt sich eine "disziplinäre literacy" ein, nämlich die Fähigkeit, am disziplinären wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben. Diese "disziplinäre literacy" entspricht der ausgedehnten Fachkenntnis, die im Abschlussbericht "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" für die Lehrperson gefordert wird: *"...(Der Lehrer) muss über eine Fachkenntnis verfügen, die das Niveau und den Umfang des direkten Lehrbuchwissens übersteigen muss. Nur dann ist er in der Lage, auf Schülerfragen und -ideen zu reagieren und aus dem situativen Kontext sich ergebende, weiterführende Fragen zu beantworten"* (Terhart, 2000, S. 100).

Konkret heisst dies für eine Lehrperson, dass sie das von Wissenschaftlern für die "scientific community" produzierte und vermittelte Wissen für sich selber und die anschliessende Vermittlung in der Schule erschliessen kann. Dazu muss sie einerseits sichere (nicht unbedingt umfassende!) Grundkenntnisse haben und Zusammenhänge zwischen Teilgebieten der Disziplin erkennen. Andererseits muss sie die Epistemologie des Faches kennen und sie muss selber den Wissensproduktionsprozess in der Disziplin mal durchlaufen haben. Sie muss auch die Fähigkeit erwerben, durch das Studium von Fachliteratur mit Fachsprache verschlüsselte Informationen zu erschliessen sowie eigene, mit disziplinspezifischen Methoden erschlossene Ergebnisse in wissenschaftlicher Sprache und gemäss wissenschaftlichen Konventionen andern mitzuteilen. In diesen Forderungen sind unschwer im ersten Teil die Anforderungen eines propädeutischen Studiums, im zweiten Teil die Ziele einer Facharbeit zu erkennen.

Aus den eigenen Erfahrungen der Vermittlung von disziplinärem Wissen im Zusammenhang mit der Ausbildung von Sekundar- und Reallehrpersonen an der Fachhochschule Aargau können folgende Merkmale, die den Prozess des Erwerbs einer "disziplinären literacy" begleiten, identifiziert werden (vgl. auch 3, "das Beispiel der Disziplinären Vertiefung"):

- Kenntnisse wesentlicher Inhalte der Disziplin;
- systematische Einordnung dieser Inhalte gemäss den durch die Disziplin vorgegebenen Strukturen und deren Verknüpfung mit Phänomenen des Alltags und der Lebenswelt;
- Kenntnis der geltenden Wissenschaftsparadigmen der Disziplin und deren Adaptation: Üben und Anwenden der disziplinären Sichtweise ("Benutzen des disziplinären Leserasters", Anwenden disziplinspezifischer Methoden);
- eigene Recherchen unter dem disziplinspezifischen Blickwinkel;
- Präsentation der Ergebnisse in der Fachsprache und Vermittlung der Erkenntnisse.

3. Das Beispiel der Disziplinären Vertiefung (DV) in der SEREAL-Ausbildung an der Fachhochschule Aargau

Was ist die DV und welche Ziele hat sie?

Gemäss Studienplan der Ausbildung von Lehrpersonen für die Sekundar- und Realschule (SEREAL) an der Fachhochschule Aargau ist im zweiten und dritten Studienjahr das Gefäss DV = Disziplinäre Vertiefung mit drei Wochenstunden in der kursorischen Ausbildungszeit und einer zwischen den beiden Studienjahren liegenden sechswöchigen Kompaktphase, in welcher keine anderen Veranstaltungen stattfinden, ausgewiesen. Angeboten wird die DV zur Zeit in drei Fächern: Geschichte, Französisch und Biologie. Die Studierenden belegen während ihrer Ausbildung zwei Lernbereiche aus den drei Angeboten "*Ausdruck, Wahrnehmung und Kommunikation*" (AWK), "*Individuum, Gemeinschaft, Politik*" (IGP) und "*Natur, Technik, Arbeit*" (NTA), in denen sie eine Hauptqualifikation für fachdidaktisches Wissen erwerben. Aus einem der beiden Hauptqualifikationsbereiche wählen sie dann die Disziplin ihrer Vertiefung, also z.B. Französisch, Geschichte oder Biologie.

Das Beispiel Biologie soll im folgenden Vorgehen, Ziele und Inhalte des Ausbildungselements "Disziplinäre Vertiefung" illustrieren:

Wenn die Studierenden mit der DV beginnen, so bringen sie zwar alle eine Matur oder eine äquivalente Ausbildung mit. Die Voraussetzungen sind jedoch bei den Einzelnen höchst unterschiedlich, sie reichen von wenig bis keinen Kenntnissen bis hin zu einem differenzierten Naturwissenschaftsverständnis.

In einem ersten Schritt gilt es deshalb, wichtige Fachinhalte zu vermitteln und individuelle Defizite aufzuarbeiten. Gleichzeitig sollen die Studierenden mit wichtigen Paradigmen der Disziplin bekannt gemacht werden. Dies sind für die Biologie die Evolutionstheorie als gemeinsame Grundlage der biologischen Wissenschaft, die Zusammenhänge zwischen Bau und Funktion von Strukturen, der Determinismus der genetischen Information und die Emergenz von Systemen. Die Inhalte des Kurses werden deshalb unter diesen Gesichtspunkten betrachtet. Wie aber wichtige Inhalte

auswählen? Hier half die Bedingung, dass neben den Paradigmen der Biologie auch naturwissenschaftlich-biologische Methodenkenntnisse sowie die Epistemologie des Fachs für den Erwerb disziplinären Wissens entscheidend sind. Ein Teilgebiet der Biologie, das exemplarisch eine spezielle Methodik benötigt und dessen Genese auch die Wissenschaftsgeschichte der Biologie repräsentiert, ist die Mikrobiologie. Hier lassen sich neben Inhalten, die exemplarisch für die ganze Biologie sind (Zellen und Zellfunktionen), auch die für den Wissenserwerb notwendigen, oben genannten Zusatzbedingungen Methodologie und Epistemologie an einem Studieninhalt vermitteln, der kein klassischer Schulstoff für die Sekundarstufe I ist, aber vielfältige Alltagsbezüge und dadurch auch Bezüge zum Schulstoff dieser Stufe aufweist (Krankheiten, Nutzung).

Am Beispiel der Mikrobiologie und Stoffwechselfysiologie wird deshalb im ersten Ausbildungsjahr im kursorischen Teil disziplinäres Wissen erworben und strukturiert. Die Veranstaltung umfasst drei aufeinanderfolgende Lektionen pro Woche und enthält, wenn möglich, immer einen Vorlesungsteil zur Wissensvermittlung und Strukturierung sowie einen praktischen Teil, in dem biologische Methoden der Mikrobiologie angewendet werden. Eine wichtige Hilfe bei der Strukturierung und Verarbeitung des Wissens kommt dem verwendeten Lehrmittel zu, dem Werk "Biologie" - Schlüsselkonzepte von Campbell (1998). Dieses Werk ist das gängige propädeutische Lehrbuch auch für Biologiestudenten an den Universitäten. Für die Studierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist es anfänglich wegen seiner Fachsprache nicht einfach zu lesen, dafür helfen jedoch ausgezeichnete Abbildungen zur Klärung von Sachverhalten und zum Begreifen von Zusammenhängen. Mit fortschreitender Ausbildung haben die Studierenden immer weniger Mühe, Texte darin zu lesen. Dies vermittelt ihnen regelrechte Erfolgserlebnisse - sie realisieren, dass sie Teil der "scientific community" geworden sind.

Gerade diese Identitätsbildung wird im zweiten Teil der Ausbildung, der so genannten Kompaktphase, welche insgesamt sechs Wochen dauert, verstärkt. In diesem Teil der Disziplinären Vertiefung wird Biologie an einem ausgewählten Teilaspekt individuell erfahren: Es wird ein selbstgewähltes Thema in einer eigenen Arbeit vertieft. Während dieser Zeit erfolgt während vier Wochen eine konzentrierte Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Arbeitsmethodik. Es wird eine ausgewählte Fragestellung, möglichst in engem Kontakt mit einem universitären oder öffentlichen Wissenschaftsbetrieb, eigenständig bearbeitet. Im Idealfall kommt es zwischen den Studierenden und der Institution zu einer "win-win-Situation": Die Institution profitiert vom Praktikanten, indem z.B. Teilaspekte eines Dissertationsprojektes oder einer Diplomarbeit durch die Studierenden bearbeitet und zusammengestellt werden; umgekehrt gewinnen die Studierenden wertvolle Einblicke in die Arbeitsweise einer Institution und erfahren, dass ihre Arbeit geschätzt und weiterverwertet wird. Zur Konkretisierung seien ein paar Themen und Institutionen der letzten Jahre genannt: das Phänomen Schlaf - Arbeiten in der Klinik für Schlafmedizin in Zurzach; Vogelzugforschung auf dem Col de Bretolet - Vogelwarte Sempach; Hühnerhaltung und Parasitenbefall - Forschungsinstitut für Biologischen Landbau FIBL, Frick; Untersuchungen zur Laktation der Hausmaus - Universität Zürich;

Planktonschwankungen als Indikatoren für Umweltparameter - EAWAG, ETH-Zürich.

Zwei weitere Wochen der Kompaktphase dienen dann der Zusammenstellung der gemachten Erfahrungen und der kritischen Reflexion der Untersuchungsergebnisse, die gemäss den Kriterien einer wissenschaftlichen Arbeit erfolgen müssen. Die dabei eigenständig vorzunehmende Strukturierung und Darstellung der Ergebnisse sind wesentliche Elemente im Erwerb von disziplinärem Wissen und der Vertiefung. Es ist immer wieder erstaunlich, mit welchem Stolz und welcher Freude Studierende dann "als Experten" von ihrem Fachgebiet erzählen.

Deshalb dient anschliessend auch ein Quartal des kursorischen Unterrichts des zweiten Studienjahrs dem gegenseitigen Austausch. Die Studierenden präsentieren ihre Arbeit den Kolleginnen und Kollegen und geben so ihr Expertenwissen weiter. Neben der Erweiterung des disziplinären Wissens für die ganze Kursgruppe (die Studierenden lernen so verschiedenste, z.T. ausgefallene Fachaspekte der Biologie kennen), ist diese Ausbildungsphase für die Persönlichkeitsentwicklung der zukünftigen Lehrpersonen von grosser Bedeutung.

In den restlichen zwei Quartalen werden im kursorischen Unterricht im zweiten Studienjahr ausgewählte Aspekte aus den Themen der Evolutions- und Entwicklungsbiologie behandelt. Die Studierenden werden dadurch mit zentralen Fragen der Ontogenese und der Phylogenese von Leben, den Fragen nach dem Woher und Wohin, die auch für ihre eigene Existenz von Bedeutung sind, konfrontiert und lernen dabei auch, sich mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen (z.B. Ethik der Stammzellenforschung, pränatale Diagnostik, Kreationismus) auseinanderzusetzen.

Nach zwei Studienjahren, d. h. am Ende des dritten Ausbildungsjahrs werden Kenntnisse der Inhalte der DV in einer halbstündigen mündlichen Prüfung geprüft und benotet. Die in der Kompaktphase verfasste Arbeit wird ebenfalls benotet und gilt als Zulassungsarbeit zur mündlichen Prüfung. Beide Noten sind ein Teil der Fachprüfung am Schluss des dritten Studienjahrs.

Was hier für die Disziplin "Biologie" dargelegt wurde, gilt ähnlich auch für die beiden andern Fächer der disziplinären Vertiefung, Geschichte und Französisch. Tabelle 1 gibt einen verkürzten Auszug der jeweiligen Schwerpunkte aus dem Studienplan wieder.

Bisherige Erfahrungen

Die Kurse der DV werden an der Fachhochschule Aargau im Rahmen der Qualitätssicherungsmassnahmen regelmässig evaluiert. Dabei zeigte es sich, dass sowohl Dozierende als auch Studierende die gemachten Erfahrungen als sehr gut qualifizieren und dieses Ausbildungselement von allen Beteiligten als sehr wichtig eingeschätzt wird. Es würde in diesem Rahmen zu weit gehen, die detaillierten Evaluationsergebnisse vorzustellen. Stellvertretend für andere sollen jedoch drei Aussagen der letztjährigen Studierenden der DV Biologie aufzeigen, wie sehr und in welcher Art die "Disziplinäre Vertiefung" als gewinnbringend und wichtig empfunden wird.

Tabelle 1: Übersicht über die Studieninhalte der Disziplinären Vertiefung der SEREAL-Ausbildung an der Fachhochschule Aargau (Didaktikum)

	DV Geschichte	DV Französisch	DV Biologie
kursorischer Teil im 2. Studienjahr (3 Wochenstunden)	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist Geschichte? • Die Arbeit mit Quellen am Beispiel ausgewählter Themen aus dem 18.-20. Jh. • Einführung in wissenschaftliches Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch der Vorlesung und des Kolloquiums "linguistique appliquée" an der Uni Basel • Einführung in Methoden der Interaktionsforschung, Analyse von Interaktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mikrobiologie: Bedeutung, Bau und Funktion von Mikroorganismen (Pilze, Bakterien), Vorgänge auf zellulärer Ebene: genetischer Code, Proteinbiosynthese • Reaktionen und Anpassungen an verschiedene Umweltbedingungen • Eigenschaften biologischer Systeme
Kompaktphase (6 Wochen)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und Durchführung eines eigenen Projektes, • Schreiben einer Facharbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführen von Feldbeobachtungen (Interaktions- und Kommunikationsanalyse in Schulklassen), • Präsentation erster Ergebnisse in der Kursgruppe • Schreiben einer Facharbeit • Präsentation und Besprechen der Facharbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung eines kleinen Forschungsprojekts in Zusammenarbeit mit einer universitären oder kantonalen Forschungsinstitution • Schreiben einer Facharbeit
Kursorischer Teil des 3. Studienjahrs (3 Wochenstunden)	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation und Besprechen der Facharbeiten • Diskussion verschiedener Ansätze und Methoden der Geschichtswissenschaft • Geschichte deuten • das Individuum in der Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> • gezielte Vertiefung der französischen Sprachkompetenz • Kurs: Einführung in die "civilisation et littérature française" 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation und Besprechen der Facharbeiten • Ausgewählte Fragen zur Ontogenese und Phylogenese von Lebewesen (Entwicklungs- und Evolutionsbiologie), • Diskussion aktueller, gesellschaftlicher Fragen
Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> • Benotung der schriftlichen Facharbeit (gilt als schriftlicher Prüfungsteil, ist gleichzeitig Zulassungsbedingung für die mündliche Prüfung). • mündliche Prüfung (1/2 Stunde) 		

"Ich habe es als wichtig empfunden, solche Grundlagen wie die Molekularzellebiologie und Systematik zu bearbeiten und einen vertiefteren Einblick als an der Kanti (Kantonsschule = Gymnasium) zu erlangen. Meinem Anspruch wurde es im grössten Teil gerecht, da einerseits immer wieder Bekanntes auftauchte (Gymnasium), andererseits etwas zu lernen gefordert wurde, das komplexer als das Bekannte war. Die Vorlesungen mit den praktischen Versuchen und Arbeiten sind gut, von mir aus könnte der theoretische Teil länger sein. Dieser Fachkurs hat so wenig Negativpunkte wie kein anderer, es ist der beste Kurs"(A.J.).

"Lehrreicher und spannender Unterricht. Manchmal ist es etwas kompliziert, das heisst die Ausdrücke im Buch. Ohne die Erklärungen im Kurs würde ich es nicht verstehen. Oft komme ich zwar aus Zeitmangel auch nicht dazu alles zu lesen. Gute

Strukturierung des Kurses mit Theorie und praktischen Arbeiten. Ich habe das Gefühl, dass ich viel profitieren kann. Mein Wissen wird vertieft und ich erhalte Anregungen für den praktischen Unterricht mit meiner Klasse. Auch meinen Einsatz in der Kompaktphase schätzte ich sehr, ich freue mich über diese Arbeit"(M.S.).

"Die Unterrichtsstunden der DV Biologie sind interessant und ich erhalte in den bearbeiteten Bereichen ein vertieftes Verständnis. Als positiv nehme ich wahr, dass ich durch das Lesen im Buch und den Unterricht mir Fragen stelle und auch Antworten erhalte - ins Staunen komme. Im Allgemeinen empfinde ich die Belastung an der oberen Grenze. Das Lesen im Campbell ist zwar interessant, aber zum Erfassen aufwändig.Die ausgewählten Themen und den Ablauf im Kurs nehme ich als positiv wahr, vor allem, dass die Lektionen sowohl einen theoretischen als auch einen praktischen Teil beinhalten. Zusätzlich, obwohl wir Themen vertieft bearbeiten, erhalte ich auch Ideen für den Biologieunterricht auf der Sekundar- und Realstufe" (C.K.).

4. Schlussfolgerungen: Fachausbildung für Lehrpersonen

Warum kann das oben genannte Beispiel der "Disziplinären Vertiefung" aufzeigen, wie die Forderung nach einer wissenschaftlichen Fachausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingelöst werden kann und welche Hinweise gibt es auf die Art des zu erwerbenden, disziplinären Wissens?

Mit dem dargestellten Modell der "Disziplinären Vertiefung", wie es in der Lehrerbildung SEREAL des Kantons Aargau praktiziert wird, werden zwei Dinge impliziert: zum einen der Erwerb von disziplinärem Fachwissen und zum andern eine exemplarische Vertiefung desselben. Die beiden Begriffe "Disziplinarität" und "Vertiefung" ergänzen sich komplementär und bedingen sich gegenseitig: Durch die Vertiefung erfolgt eine Disziplinierung des Denkens, und eine Vertiefung ohne Disziplinierung ist nicht möglich.

Das Argument, der Erwerb disziplinären Fachwissens für Lehrpersonen, die als Allrounder tätig sein müssen, sei unnötig, wurde verschiedentlich widerlegt (siehe auch Einleitung). Verschiedene Autoren belegen, dass erst der Erwerb von disziplinärem Wissen im Kontext einer Wissenschaftsgemeinde zu einer intellektuellen Identität und zur Professionalität - nicht nur für Forscher, sondern auch für Lehrpersonen - führt (Fourez et al., 2002; Kuhn, 1983; Terhart, 2000). Diese beiden Aspekte sind jedoch unbestritten ein wesentliches Element einer Lehrerpersönlichkeit, wird doch die Akzeptanz von Lehrerinnen und Lehrern bei ihren Schülern und in der Gesellschaft wesentlich von ihrer Persönlichkeit und ihrer Sachkenntnis bestimmt (Terhart, 2000).

Ein weiteres Argument für den Erwerb von Fachwissen in einer Disziplin (vertieft kann dies ja aus Zeitgründen nur in *einer* Disziplin geschehen) ist das Argument des möglichen Transfers auf andere Disziplinen oder Situationen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Fertigkeiten, welche beim Erwerb von Fachwissen in einer Disziplin erworben werden, auch auf andere Disziplinen oder andere Tätigkeiten überhaupt übertragen werden können, z.B. würden so die während der Disziplinären Vertiefung in Biologie erworbenen Kenntnisse sich auch auf andere Fachgebiete, z.B. Chemie oder Psychologie übertragen lassen. Diese Argumentation ist in Fachkreisen

nicht unumstritten und wird aktuell diskutiert. Es wurde mittlerweile nachgewiesen, dass ein solcher direkter Transfer in den wenigsten Fällen wirklich stattfindet (Preussler, 1998; Schulze, 1999; Witt, 1999). Aber ebenso gilt als erwiesen, dass vorhandene Wissensstrukturen - solche werden ja während des Erwerbs von disziplinärem Fachwissen bereitgestellt - neuronalen Netzwerken im Gehirn entsprechen und diese sind fähig, neue, unvollständige Strukturen zu erkennen und zu verarbeiten (Spitzer, 1996). In diesem Sinne kommt strukturiertem, verarbeitetem Fachwissen durchaus auch eine Bedeutung für den Erwerb und die Zuordnung von neuem Wissen (Wissenstransfer) zu.

Das Verfügen über eine disziplinäre Wissensstruktur und -methodik ist nicht nur bezüglich Identitätsbildung und möglichem Transfer wichtig. Es ist auch die Voraussetzung für inter- und transdisziplinäres Arbeiten, für die Wahrnehmung des Bezugs zu komplexen Alltagsphänomenen und für Fächer übergreifenden Unterricht. Damit Fachinhalte eingeordnet werden können, muss zunächst eine "disziplinäre Verblendung" mit dem disziplinspezifischen "Leseraster" (vgl. Kap. 2) erfolgen. Erst so können die für eine Fächer übergreifende Integration wichtigen Fachinhalte und notwendigen disziplinären Strukturen sowie die Grenzen der Disziplin und Bezüge zu anderen Disziplinen erkannt werden.

Auch der zweite Aspekt, derjenige der exemplarischen "Vertiefung", ist für Lehrpersonen bedeutsam. In der Alltagssprache bedeutet "sich als Individuum in etwas zu vertiefen, z.B. in ein Buch": "die Zeit zu vergessen", oder "Zeit zu brauchen" und das "Drumherum auszublenden", ein Prozess, der in unserer schnelllebigen, hektischen, reizüberfluteten Zeit immer seltener möglich ist. Doch jeder hat es schon erlebt, dass gerade durch eine solche Vertiefung, welche Zeit, Musse und Absonderung braucht, auch neue, persönliche, ungeahnte Ressourcen aktiviert werden können. Hier liegt ein besonderer Wert für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Angehende Lehrpersonen können durch eine exemplarische Vertiefung ihre Persönlichkeit bilden und neue Ressourcen erschliessen. Zudem wird bei einer Vertiefung eine Fragestellung oder ein Thema von jedem Einzelnen anders erschlossen. Dieser hoch individuelle und konstruktivistische Prozess ist für Lehrpersonen, die ja künftig Fachleute für das Erschliessen von Wissen sind, von einer besonderen Bedeutung. Indem sie unter den spezifischen Rahmenbedingungen einer Disziplin für sich selbst exemplarisch Wissen konstruieren, erfahren sie die Bedingungen des exemplarischen Lernens, welchem ja dann im Schulunterricht bei der Wahl von Unterrichtsinhalten und der Gestaltung von Zugängen eine zentrale Rolle zukommt. In diesem Sinn bietet eine disziplinäre Vertiefung auch ein Übungsfeld für Exemplarizität und konstruktivistisches Vorgehen.

Es ist für Wissenschaftler und Lehrpersonen wichtig, diese Vertiefung zu erleben. Aber im Gegensatz zu einem Wissenschaftler, der sich um die Spezialisierung als Vertiefung innerhalb seines Fachs bemühen muss, muss die Lehrperson fähig sein, sich die durch das vertiefende Fachstudium gewonnen Einsichten und Kenntnisse bewusst zu machen und sie auf einer Metaebene zu reflektieren. Dies führt sie zur Professionalität, bei der sie nach Terhart (2000) ein solides Fachwissen auf der ganzen Breite ihres Faches beherrscht.

Ausgehend von den gemachten Erfahrungen und diesen Diskussionen können die eingangs gestellten Fragen folgendermassen beantwortet werden:

1. *Fachwissen muss vermittelt werden, aber wie und wo soll das geschehen?*

Fachwissen für Lehrpersonen soll auf einem wissenschaftlichen Niveau vermittelt werden. Das allgemeine Niveau einer gymnasialen Ausbildung kann diesem Anspruch nicht genügen. Die Lehrerausbildung muss demnach in tertiarisierten Studiengängen für die Vermittlung von Fachwissen besorgt sein und dieser Vermittlung eine wichtige Priorität einräumen. Der eigentliche Ort der Vermittlung (Universität oder Lehrerbildungsinstitution) spielt eine untergeordnete Rolle, sofern der Wissenschaftsbezug und die Kontakte zur "scientific community" gewährleistet sind.

2. *Welches Fachwissen brauchen welche Lehrpersonen?*

Lehrpersonen aller Stufen müssen sichere Grundkenntnisse in disziplinärem Wissen erwerben, d.h. sie müssen die Strukturen, Methoden und Paradigmen einer Disziplin kennen und fähig sein, erworbenes Wissen systematisch einzuordnen. Gleichzeitig muss in Form einer eigenen Recherche exemplarisch Wissen vertieft werden, was dem Einüben der Methodologie, der Wissensproduktion und Wissensvermittlung dient. Es versteht sich von selbst, dass die Gewichtung und der Umfang der Inhalte, insbesondere bezüglich des Verhältnisses von Grundkenntnissen und exemplarischer disziplinärer Vertiefungsstudien für Lehrpersonen höherer Jahrgangsstufen anders sein muss als für Lehrpersonen, die auf Unter- oder Mittelstufe unterrichten.

3. *Wie kann erworbenes Fachwissen und maturitäres Wissen systematisiert werden, damit es situationsangemessen geordnet, verknüpft und in für Lehrpersonen wichtiges Handlungswissen überführt werden kann?*

Damit künftige Lehrpersonen ihr Fachwissen sinnvoll in ihren Wissenshorizont einordnen können, ist vorab die Transparenz der wissenschaftlichen Paradigmen der Disziplin wichtig sowie deren Epistemologie. Die Erfahrung zeigt, dass zusätzliche methodische Strukturierungshilfen (gute Lehrbücher, Vorstrukturierung durch die Dozierenden) erforderlich sind und dass diesen eine besondere Beachtung geschenkt werden muss. Zudem muss dafür gesorgt werden, dass zwischen den bearbeiteten Wissensinhalten und den Phänomenen des Alltags eine Verknüpfung stattfinden kann, damit sich so das Fachwissen in der Lebenswelt der Lehrpersonen "einwurzeln" kann. Dies bedingt in der Ausbildung genügend Zeit, so dass - zeitaufwändige - strukturierende Verarbeitungsformen durch die Studierenden Platz finden können. Den Fachdidaktiken besonders, aber auch der Gesamtausbildung kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu.

Die Planung und Realisierung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in der Schweiz im Moment in vollem Gange und geschieht zum Teil unter grossem zeitlichen und finanziellen Druck. Zur Verfügung stehende Zeitgefässe müssen mit Inhalten gefüllt werden, die vielfältigen Ansprüche drohen zu einer Zerstückelung der

Ausbildung zu führen. Es ist zu hoffen, dass die Erfahrungen, wie sie mit dem Ausbildungsteil "Disziplinäre Vertiefung" in der SEREAL-Ausbildung am Didaktikum der Fachhochschule Aargau gemacht werden konnten, auch in der neuen Ausbildung Platz finden können. Voraussetzung dazu sind genügend grosse Zeitgefässe und die Überzeugung, dass die Fähigkeit zum Erwerb von disziplinärem Wissen und zur exemplarischen Vertiefung einen wesentlichen Beitrag zur Professionalität einer Lehrperson leisten können.

Literatur

- Becher, T. (2001). Academic Disciplines. In T. Becher & P.R. Trowler (Eds.), *Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines* (pp. 41-57). Buckingham: The society of Research into Higher Education and Open University Press.
- Beretta, M. (1999). *Lavoisier: Die Revolution in der Chemie.*- Spektrum der Wissenschaft - Biographie 3/1999. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et reflexivité.* Cours du Collège de la France 2001-2002. Paris: Raison d'Agir.
- Campbell, N.A. (1997). *Biologie.* Heidelberg: Spektrum.
- Criblez, L. (2000). Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 36-38.
- Fourez, G. (2000). Les disciplines scientifiques. Un patrimoine culturel. *Forum, Pédagogies*, jan. 2000, 32-34.
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité.* Bruxelles: de Boeck & Larcier.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolution* (2nd edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (1974). *The Structure of Scientific Theories.* Urbana: University of Illinois Press.
- Preussler, W. (1998). Strukturwissen als Voraussetzung für die Steuerung komplexer dynamischer Systeme. *Zeitschrift für experimentelle Psychologie*, 45 (3), 203-217.
- Schulz, W. (1999). (Hrsg.). *Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturen.* Frankfurt a.M.: Lang.
- Sieber, P. (2002). Fachliche Ausbildung - zum Beispiel Deutsch auf der Sekundarstufe I. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (3) S. 347-356.
- Spitzer, M. (1996). *Geist im Netz.* Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen.* Frankfurt a/M.: Suhrkamp.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.* Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Tremp, P. (2002). Ausbildungsinhalte und berufliche Verwertbarkeit: Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 20 (3) S. 339-346.
- Witt, R. (1999). Didaktische Struktur des Zusammenhangs zwischen Fachwissen und Meta-Wissen. In W. Schulz (Hrsg.), *Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturen* (S. 79-91). Frankfurt a.M.: Lang.

(Weiter-)Entwicklungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im europäischen Kontext: Impulse aus Finnland und England?

Friedrich Buchberger und Irina Buchberger

Im Lissabon-Prozess der Bildungsentwicklung der Europäischen Union (EU) wurden mit dem "Detailed work programme for the follow-up of the report on the concrete objectives of education and training systems" Markierungspunkte gesetzt (Commission of the European Communities, 2001; F. Buchberger, I. Buchberger, 2002). Verbesserungen der Lehrerbildung bzw. des Lehrertrainings werden darin als erster Zielbereich angeführt und drei Subziele im besonderen hervorgehoben: (a) Gewährleistung besonderer Unterstützung für Lehrpersonen, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht werden zu können; (b) Bestimmung jenes Mindestausmaßes an Fertigkeiten, über das Lehrpersonen verfügen sollten, um ihre sich ändernden Rollen in der Wissensgesellschaft erfüllen zu können; und (c) Deckung des Bedarfs an qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern und Erhöhung der Attraktivität der Lehrberufung. "The extent to which the content of initial and in-service training curricula for teachers and trainers matches the requirements of the knowledge society" wird als zentraler Indikator der Zielerreichung definiert. Eine "Weitwinkeldarstellung" aktueller europäischer Reformtendenzen der Primarschullehrerbildung wird an diesem Arbeitsprogramm ebenso nicht vorbeikommen können wie am Bologna-Prozess der Restrukturierung des Hochschulwesens (De Wit, Verhoeven, 2001). Da "Weitwinkeldarstellungen" wegen ihrer Unschärfen wenig zielführend erscheinen, beschränken wir uns im wesentlichen auf zwei kontroversielle "Einzelbeispiele", die hauptsächlich Zielrichtungen der Lehrerbildungsentwicklung in den europäischen Ländern prototypisch veranschaulichen können: (a) Erörterungen des als höchst erfolgreich eingeschätzten professionellen Modells der Primarschullehrerausbildung an finnischen Universitäten und (b) Darstellungen des radikalen Umbaus des Lehrertrainings in England nach einem standardbasierten Konzept.

1. "High quality teacher education for high quality education"

Schon ansatzweise Skizzen von Modellen der Primarschullehrerbildung in Europa könnten Bände füllen. Obwohl in den Tiefenstrukturen eine Fülle von Gemeinsamkeiten der verschiedenen Modelle beobachtet werden kann, scheinen an einer Oberflächenebene in national-selbstbezüglichen Diskursen als wichtig erachtete Unterschiede Legion (F. Buchberger, 1994; <http://www.eurydice.org/Eurybase/>). Obwohl nicht immer nachvollziehbar, wurden in den unterschiedlichen (nationalen wie regionalen) Modellen Begründungen für partikuläre Lösungen gefunden - sowohl seitens der Akteure im Bereich der Lehrerbildung als auch v.a. der Bildungspolitik und -verwaltungen. Damit scheinen viele Modelle der Lehrerbildung meinungs- wie kontextgebundene Konstruktionen, und - wie Popkewitz (1992) scharf formulierte - Ergebnisse von Interessenaushandlungen unterschiedlich starker Lobbies in der "sozialen Arena Lehrerbildung". (Wissenschaftliche) Rationalität kann vielen Modellen der Lehrerbildung nicht immer unterstellt werden. Judge hat an diesen Umstand tref-

fend erinnert: "Teacher education is a product of history rather than logic" (1990). Was mitunter zu fehlen scheint, sind eine Fundierung der Modelle in wissenschaftlich bewährtem Wissen über Lehrerbildung und Begründungen über das (pädagogisch-professionelle) Wissen von Lehrerinnen und Lehrern (Darling-Hammond, 1999)

Wird wenn auch nur bedingt verfügbares wissenschaftliches und professionelles Wissen über gelingende Lehrerbildung befragt (vgl. Cochran-Smith, 2001; Griffin, 1999; Richardson, 2001 und Sikula, 1996), dann ergibt sich eine Reihe von Anhaltspunkten über curriculare Komponenten, Lernumwelten, Verfahren, förderliche Strukturen und Steuerungsmechanismen der Lehrerbildung. In komprimierter Form können neun wesentliche und systemisch verknüpfte Momente angeführt werden (vgl. Campos, 2000):

(1) Lehrerbildung als System

Eine der wesentlichen Aufgaben von Lehrerbildung besteht in der Deckung des Qualifikationsbedarfs in "raplex societies" (rapidly changing and increasingly complex). Unter dieser Perspektive wird sie zu einem integrierten System auszugestalten sein, das sich in folgende zu vernetzende "Komponenten" untergliedern lässt: (a) Rekrutierung für den Lehrerberuf, (b) Lehrergrundbildung sowie Zertifizierung, (c) Induktion in den Lehrerberuf ("Berufseinführungsphase"), (d) kontinuierliche professionelle Entwicklung ("Lehrerfortbildung"), und (e) Lehrerweiterbildung (zum Erwerb zusätzlicher beruflicher Qualifikationen bzw. "advanced certification"); (f) Teilnahme an der Schulentwicklung und an (g) professionsrelevanter Forschung und Entwicklung stellen weitere zentrale Momente dar. Diese "Komponenten" scheinen zudem in einem hohen Masse abhängig von jenen Bedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer eine professionelle Dienstleistung erbringen sollten (z.B. professionelle Aufgaben und Verantwortlichkeiten, Organisation von schulischer Arbeit, Evaluation von Lehrerleistung, Karrierestrukturen).

Fragmentierungen mit einem Fokus auf Lehrergrundbildung (oder weiter in verschiedene "Kategorien" von Lehrpersonen) scheinen in mehrfacher Weise obsolet - Neave (1992) hat in diesem Zusammenhang von Orthodoxien und Paradoxien gesprochen. Argumente zur Überwindung von Fragmentierungen, die sich aus dem Wandel zu einer dynamischen Wissensgesellschaft ergeben haben, werden als hinlänglich bekannt vorausgesetzt (Europäische Kommission, 1995). Gleiches gilt für die Einbindung von Schulentwicklung und pädagogischer Forschung wie Entwicklung in ein Gesamtsystem der Lehrerbildung (F. Buchberger et al., 2000).

Wir meinen, dass systemische Lehrerbildungsreform, die sich auf alle angeführten Komponenten in einer integrativen Weise bezieht, unerlässlich geworden ist. Lehrerbildung ist zu einem permanent lernenden System auszugestalten, das sich nicht durch selbstgewählte Fragmentierungen wie Ausblendungen behindert (vgl. zu Reformen in den USA Darling-Hammond, 1999).

(2) Lehrerinnen- und Lehrerbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufgabe

Im Prinzipiellen erscheint wenig bestritten, dass Lehrerbildung als kontinuierlicher Prozess und berufsbiographische Aufgabe zu konzeptualisieren wäre (Keuffer &

Oelkers, 2001; Terhart, 2000). Eine Analyse konkreter Modelle befördert hingegen Brüche zutage: (a) zwischen verschiedenen Komponenten bzw. Studienangeboten der Ausbildung, (b) zwischen Ausbildung und deren Einrichtungen und Fort- wie Weiterbildung, (c) zwischen Aus- und Fort- bzw. Weiterbildung und Schulentwicklung wie pädagogischer Forschung und Entwicklung.

Was gerade nach der Vorlage des Memorandums zum lebenslangen Lernen der Europäischen Kommission (2000) als Erfordernis anerkannt wird, scheint in vielen Modellen der Lehrerbildung bislang noch nicht entsprechende Berücksichtigung gefunden zu haben (z.B. geänderte Aufgabenprofile einer Lehrergrundbildung, lebensbegleitende Qualifizierungssysteme). Bedeuten vor diesem Hintergrund historisch durchaus nachvollziehbare Fragmentierungen und Statiken nicht Ressourcenvergeudung wie Effizienzblocker und Entwicklungshemmer?

(3) Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Konglomerate mit unklaren Zielen

In scharfer Form hat Oelkers (2000) auf curriculare Probleme der Lehrerausbildung in deutschsprachigen Ländern hingewiesen und diesen mitunter nicht einlösbare Ansprüche vorgehalten. Als traditionsgeleitete und interessenabhängige Konstruktionen sind sie als Konglomerate zu betrachten, die vielfach nicht um die zentralen Aufgaben des Lehrerberufs ausgerichtet sind. Viel Ausbildung in einer Reihe von Wissenschaftsdisziplinen mit nicht immer klarem Professionsbezug, etwas Erziehungswissenschaft wie (Fach-)Didaktik und nicht immer kohärente berufspraktische Anteile scheinen professionelle Anforderungsprofile nur bedingt treffen zu können.

Sollte es Aufgabe des Lehrberufs sein, förderliche Lernumgebungen zu schaffen, Lernsituationen bereitzustellen und Lernen zu begleiten, dann darf nach der Angemessenheit von bestehenden Curricula der Lehrerbildung gefragt werden (Council of the European Communities, 2001). In welchem Masse können sie zur Entwicklung der in dynamischen Wissensgesellschaften für unerlässlich erachteten "transferable competencies" beitragen?

Gegenwärtige Diskussionen um Kerncurricula zur Lehrerbildung, Bemühungen zur Gewinnung einer "knowledge base" für den Lehrerberuf oder die Zielstellungen der Europäischen Kommission ("which minimal skills?") lassen unterschiedliches Problembewusstsein erkennen. Divergierende, unter dem (neuen) Sammeltopfbegriff "standards-based teacher education" zusammengefasste Bestrebungen können Potential für eine grundlegende (Curriculum-) Reform der Lehrerbildung versprechen (Cochran-Smith, 2001; Darling-Hammond, 2001; Oser, 2002) - ein Konzept mit Sprengkraft, wie Hascher und Altrichter (2002) vermuten, das zu grundlegender curricularer Neukonzipierung der Lehrerbildung führen sollte?

(4) Weitere Momente

Entwicklung und Forschung in der Lehrerbildung: Unter Ansprüchen wissensbasierter Lerngesellschaften wird auch Lehrerbildung um einen integrativen Einbezug von professionsrelevanter Entwicklung und Forschung in ihre Curricula nicht herumkommen können. Die Ausbildung und kontinuierliche Kultivierung von Problemlösekapazität und einer forschenden wie reflexiven Grundhaltung scheinen unerlässlich

geworden zu sein. Die Befähigung zu einem "collaborative problem solving" scheint eine kritische Größe zu werden, was auch Veränderung der Lernkulturen in der Lehrerbildung bedeutet.

Praxisbindung: Lehreraus- wie Lehrerfortbildung bedürfen Lernorte, an denen (angehende wie im Dienst stehende) Lehrer und Lehrerinnen umfassende Gelegenheiten vorfinden können, innovative Praxis in eigenen Lern- und Entwicklungsprozessen kennenzulernen und in kollaborativen Problemlöseprozessen zu erproben. "Professional Development Schools" (Whitford & Metcalf-Turner, 1999) oder "Modellschulen" (vgl. Finnland) scheint dabei ein besonderes Lösungspotential zuzukommen.

Evaluierung und Qualitätsentwicklung: Während sich in einigen europäischen Ländern in den letzten Jahren eine Evaluations- und Innovationskultur in der Lehrerbildung entwickeln konnte (vgl. skandinavische Länder), haben sich andere Modelle und Institutionen beharrlich einer internen wie externen Evaluierung und darauf aufbauender Qualitätsentwicklung entzogen. Damit kann Effizienz der Lehrerbildung nur vermutet werden, wird systematische Qualitätsentwicklung nachhaltig behindert.

Lernorte der Lehrerbildung: Viele Modelle der Lehrerbildung können durch eine Zersplitterung ihrer Lernorte gekennzeichnet werden. Es scheint ihr ein "place" zu fehlen, das heißt ein identitätsstiftender und kohärenter Ort mit klaren Verantwortlichkeitsstrukturen für sämtliche Komponenten und einer Integration von pädagogischer Forschung und Schulentwicklung.

LehrerbildnerInnen: Es ist ein Gemeinplatz, dass hoch qualifiziertes Personal für die Effizienz eines Systems eine notwendige Bedingung bedeutet. Einrichtungen der Lehrerbildung sind darauf hin zu befragen, welche Massnahmen der Qualifizierung bzw. kontinuierlichen professionellen Entwicklung sie für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzubieten imstande sind. Gezielte Aus- und Weiterbildung für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner kann in vielen europäischen Modellen nur bedingt beobachtet werden. Dies trifft unter anderem für BetreuungslehrerInnen/MentorInnen zu, denen nachhaltiger Einfluss auf die berufliche Sozialisation angehender Lehrerperso- nen zugesprochen werden muss.

Steuerungsmechanismen: Eine Steuerung von Lehrerbildung über (relativ einheitliche) staatliche Mechanismen (Lehrpläne, Curricula, Prüfungsordnungen) ist zunehmend obsolet geworden. Modernere Steuerungsmechanismen setzen auf einen "schlanken Staat", der sich auf wenige Bereiche strategischer Steuerung zurückzieht und gleichzeitig die Autonomie von Einrichtungen der Lehrerbildung in curricularen, (organisations-) strukturellen wie administrativen Belangen deutlich erhöht. Vielfalt wird zugelassen, wenig verbindliche Einförmigkeit zurückgedrängt. Verfahren offener Akkreditierung der von Einrichtungen der Lehrerbildung selbst im Rahmen breiter staatlicher Regelungen entwickelten Programme scheinen hohes Lösungspotential zu besitzen (Campos, 2000).

2. Lehrerbildungsreform im Bologna-Prozess

Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) bzw. dem Bologna-Prozess (vgl. <http://www.crue.upm.es/eurec/>; <http://www.esib.org/prague/documents/> bzw. Fee- rick [2002] zu Massnahmen der Europäischen Kommission im Bologna-Prozess)

verbindet sich die Zielstellung der Verwirklichung eines Europäischen Hochschulbildungsraums. Angesichts der Bedeutung, die diesem Prozess für die Entwicklung des tertiären Bildungssektors und Reformen der Lehrerbildung beigemessen wird wie auch in Anbetracht verkürzender Interpretationen in einer Reihe von nationalen bildungspolitischen Diskursen, bemühen wir uns kurz um einige Klärungen im Zusammenhang mit Reformen der (Primarschul-)Lehrerbildung.

Sechs Ziele sind 1999 für den Bologna-Prozess von 29 europäischen BildungsministerInnen vereinbart worden (<http://www.crue.upm.es/eurec/>), welche mit dem Kommuniqué des Prager MinisterInnentreffens 2001 präzisiert und um drei weitere ergänzt wurden (<http://www.esib.org/prague/documents/> vgl. die Darstellungen von Feerick [2002] und seine Analysen zur Unterstützung des Bologna-Prozesses durch Massnahmen der Europäischen Kommission): (a) Einführung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Diplome (auch durch eine Einführung eines Diploma Supplement), um sowohl die akademische wie professionelle Anerkennung von an unterschiedlichen Institutionen erworbenen Qualifikationen besser vornehmen zu können. (b) Einführung eines Systems von Higher Education, das im wesentlichen auf zwei Zyklen beruht ("undergraduate" und "graduate"). Der erste Zyklus mit einer Mindeststudiendauer von drei Jahren sollte für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationen vermitteln, der zweite zu einem Master- und/oder Doktordiplom führen. (c) Einführung eines Credit-Systems wie etwa dem ECTS (European Credit Transfer System). Dies sollte Vergleichbarkeit von Studien, einen Transfer von an unterschiedlichen Einrichtungen der Higher Education erworbenen Credits und eine Anerkennung auch ausserhalb Higher Education Studies erworbener Kompetenzen gewährleisten. (d) Förderung von Mobilität. (e) Förderung der Europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Entwicklung vergleichbarer Kriterien und Methodologien. (f) Förderung von Europäischen Dimensionen im Bereich der Higher Education (u.a. durch die gemeinsame Entwicklung europäischer Studienmodule). (g) Lebensbegleitendes Lernen. (h) Kooperation mit Institutionen der Higher Education und StudentInnen. (i) Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulbildungsraums.

Auf eine Erörterung treppenwitziger Hintergrundinformationen zum Bologna-Prozess wird an dieser Stelle verzichtet (Teichler, 2001). In einigen Unterzeichnerstaaten im (bildungs-)politischen Diskurs vorgetragene Behauptungen, dass wegen "Bologna" dreijährige Bakkalaureatsstudien für (Primarschul-) LehrerInnen oder eine Bakkalaureats-/Mastersstruktur eingeführt werden müssten, sind aus der Erklärung selbst bzw. dem Prozess nicht ablesbar. "Bologna" kennt den Begriff Bakkalaureat nicht bzw. es wird dieser von einer Reihe von Unterzeichnerstaaten abgelehnt und - wie vereinbart - von einem ersten Zyklus von mindestens dreijähriger Dauer (mit Relevanz für den europäischen Arbeitsmarkt) gesprochen. Zudem weisen die unterschiedlichen europäischen Modelle der Primarschullehrerausbildung in "Zyklus I-Studien" Differenzen in der Ausbildungsdauer von mehr als zwei Studienjahren auf.

"Bologna" für nationalstaatlich zu verantwortende Politiken zu missbrauchen (vgl. etwa für Deutschland die Darstellungen der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung von Thierack, 2002) könnte den Blick auf seine

wesentlichen dynamisierenden Komponenten verstellen. Unter Verweis auf "Bologna" neue - oder zutreffender alte - Fragmentierungen zwischen Primar- und Sekundarstufen- oder schleichende Abwertungen von Primarstufenlehrpersonen über unterschiedliche Ausbildungsniveaus wieder beleben zu wollen, könnte auch als Taschenspielertrick bezeichnet werden.

Mehrwert durch den Bologna-Prozess orten wir vorerst in einer Einführung eines (European) Credit Transfer Systems (ECTS) bzw. Credit Accumulation Systems. Kernpunkte von ECTS sind (a) eine Orientierung an zu erwerbenden Kompetenzen wie Lernergebnissen von Studierenden, (b) eine Modularisierung von Studienangeboten um Kompetenzbereiche und damit Potential für erhöhte Flexibilität sowohl der Studienprogramme wie der Studierenden durch die Möglichkeit ECTS-Punkte über Institutionen hinweg transferieren zu können (Schwarz & Teichler, 2001), (c) eine Zugrundelegung der Arbeitsbelastung von Studierenden als Masseinheit wie (d) eine Anerkennung von an unterschiedlichen Einrichtungen der Hochschulbildung bzw. des lebensbegleitenden Lernens erworbenen Kompetenzen bzw. Modulen. Ein ECTS-Punkt steht dabei für eine Arbeitsbelastung von etwa 28-30 Stunden. Nach ECTS-Vereinbarungen erstreckt sich ein Studiensemester auf 30 Punkte, was Studierenden eine Arbeitsverpflichtung von 840-900 Stunden pro Studiensemester abverlangt. In Studienplänen definierte Kompetenzen bzw. Lernergebnisse müssen innerhalb dieser Zeit bewältigbar sein. Dies bedeutet nicht nur für jene Studien gewaltige Herausforderung, in denen erhebliche Diskrepanzen zwischen vorgesehener und tatsächlicher Studiendauer bestehen, sondern grundsätzlich Auftrag und Verpflichtung zu nachhaltiger Curriculumreform - auch der (Primarschul-) Lehrerbildung.

Über eine Anwendung von ECTS scheinen zweizyklische Studienstrukturen Potential zu besitzen, einen sowohl erhöhten wie immer stärker diversifizierten Qualifikationsbedarf von Schulen und Lehrpersonen zu decken.

Nachhaltige Auswirkungen lassen sich auch mit der Zielstellung der Förderung europäischer Kooperation in der Qualitätssicherung im Hochschulwesen verbinden. Die Errichtung eines European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQUA) sollte zur Sicherstellung hoher Qualitätsstandards und Vergleichbarkeit von Qualifikationen auf einem europäischen Niveau beitragen können.

Wie das im Bologna-Prozess angesiedelte und von der Europäischen Kommission nachhaltig geförderte Projekt TUNING (Gonzalez & Wagenaar, 2002) auch für den Bereich Lehrerbildung anschaulich zeigt, kann "Bologna" Chance bieten ohne eine solche sein zu müssen. Teilbereiche von "Bologna" vorschnell (bildungs-)politisch für nationalstaatliche Interessen im Bereich der (Primarschul-)Lehrerbildung zu vereinbaren, erscheint zumindest diskussionsbedürftig.

3. Lehrerinnen- und Lehrerbildung an finnischen Universitäten

Die Ergebnisse der finnischen Schüler und Schülerinnen in der PISA-Studie (OECD, 2001) oder der Umstand, dass Finnland in den letzten Jahren im World Competitiveness Index Spitzenplätze erzielen konnte, haben das Interesse am "finnischen Erfolg" und dem Beitrag des Bildungswesens dafür sprunghaft steigen lassen. Wir möchten an dieser Stelle einige Vermutungen präsentieren, die in den finnischen Diskursen mit

den erwähnten Erfolgen in Zusammenhang gebracht werden. Einer mindestens vierjährigen universitären und am Modell pädagogischer Professionalität ausgerichteten (Primarschul-)Lehrerausbildung wird dabei eine bedeutende Rolle eingeräumt. Damit lassen sich auch am "Beispiel Finnland" jene europäischen Entwicklungslinien der Primarschullehrerbildung nachzeichnen, die an Konzepten pädagogischer Professionalität orientiert sind (vgl. etwa Schweden, Portugal).

Das finnische Bildungswesen befindet sich seit den frühen Siebzigerjahren in einem permanenten und von Dynamik gekennzeichneten Entwicklungsprozess. Die Einführung einer neunjährigen Gesamtschule wurde von einer Universitarisierung der Lehrerbildung flankiert. Die ökonomische Krise der frühen Neunzigerjahre führte zu weiteren Dynamisierungen im Bildungswesen. Der Umbau Finnlands in eine "knowledge based economy" wurde nationales Programm, das konsequent verfolgt wurde, etwa über eine substantielle Erhöhung der Zahl von AbiturientInnen und HochschulstudentInnen (vgl. dass im Jahr 2000 fast 70% des Geburtsjahrgangs ihre Studien im Bereich der Higher Education aufgenommen haben), ein Internationalisierungsprogramm des Bildungswesens, eine kohärente Forschungsstrategie oder die gezielte Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in das Bildungswesen. Gleichzeitig wurde das System der Bildungsverwaltung strikt dezentralisiert und den Gemeinden die Verantwortung für die meisten schulischen Belange (vgl. Curricula, Lehrereinstellung, Lehrerfortbildung) überantwortet. Besondere Bedeutung wurde der Förderung einer Innovations- und Entwicklungskultur in allen Bereichen des Bildungswesens eingeräumt.

Während die Lehrergrundbildung unter der Verantwortlichkeit der Universitäten stattfindet, obliegt im einphasigen finnischen Modell (das heisst, dass der Universitätsabschluss ohne weitere "Staatsprüfungen" eine volle Lehrbefugnis garantiert) die Verantwortlichkeit für die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern den Schulen selbst. KindergartenlehrerInnen erhalten ihre Ausbildung ebenso an Universitäten (dreijährige Bakkalaureatsstudien) wie alle anderen LehrerInnen auch (Magisterstudiengänge mit einer Mindestdauer von 4 Studienjahren). PrimarschullehrerInnen graduieren nach Annahme einer wissenschaftlichen Diplomarbeit als MagisterInnen der Pädagogik. Sekundarschullehrpersonen studieren primär in Fachdisziplinen, doch enthält ihr Studium zu etwa 25% professionelle Komponenten (Pädagogik, Didaktik, Verfassen einer "kleineren" pädagogischen Arbeit, berufspraktische Studien).

In finnischen Diskursen werden immer wieder zwölf Momente genannt, die eine qualitätsvolle Lehrerbildung kennzeichnen:

- Lehrerbildung in Finnland orientiert sich primär an der Entwicklung von professioneller wie persönlicher Autonomie und Verantwortlichkeit - und nicht an eng definierten "skills". Neben damit korrespondierenden lernkulturellen Aspekten scheint ein weiterer Gesichtspunkt von besonderer Bedeutung. Während über ein breit zu interpretierendes pädagogisches Kerncurriculum, berufspraktische Studien und einer Mindestausbildung in allen Lernbereichen der Primarschule Verbindlichkeiten definiert sind, wählen Studierende selbst für eine Zeitdauer von etwa
-

- einem vollen akademischen Studienjahr eine oder zwei Bereiche für Spezialisierungsstudien.
- Die Förderung der Entwicklung von professioneller Problemlösungskompetenz wird in den Vordergrund gerückt - Lehrerbildung als Übermittlung vorgefertigter Wissensinhalte und "systematisierten Wissens" scheint von sekundärer Bedeutung zu sein.
 - Forschung und Entwicklung nehmen in mehrfacher Hinsicht einen bedeutenden Platz ein. Von besonderer Bedeutung scheint die Arbeit der angehenden PrimarschullehrerInnen an wissenschaftlichen Magisterarbeiten in Pädagogik bzw. deren akademisch-professionelle Vorbereitung und Betreuung.
 - Die in der Lehrerbildung angebotenen Lernsituationen garantieren vielfache Gelegenheiten zur Entwicklung einer forschungsorientierten und reflexiven Grundhaltung.
 - Die Lehrerstudien beinhalten eine gezielte Praxiskomponente, unter anderem in Professional Development Schools.
 - Dem Lernen in konkreten Projekten und "collaborative problem solving" kommt eine besondere Pflege zu. Davon werden Beiträge zur Überwindung von "Individualismuskonventionen" und Vereinzelungen von Lehrarbeit bzw. Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern zu Teamarbeit erwartet.
 - Einrichtungen der Lehrerbildung verfügen über ein hohes Mass an Autonomie und gestalten ihre Studienprogramme in strukturellen wie curricularen Belangen weitestgehend selbst. Dadurch unterscheiden sich auch die Studienprogramme der verschiedenen Universitäten in ihren curricularen Strukturen.
 - Verantwortlichkeiten für Lehrerausbildung sind klar geregelt (vgl. Abteilungen für Lehrerbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten), Lehrerbildung hat einen koordinierten (Lern-) Ort, in dem selbstverständlich auch die Professional Development Schools integriert sind.
 - Besonders hervorgehoben werden kann die hohe Qualität der LehrerbildnerInnen (vgl. formale Qualifikationen, Beiträge zur nationalen wie internationalen pädagogischen Forschung vor allem im Bereich der Fach- bzw. Bereichsdidaktiken).
 - Zielstellungen und Verfahren der Lehrerausbildung, "stake holder interests" der Gemeinden und ihrer Schulen, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Lehrpersonen und nationale Rahmenziele des Bildungssystems befinden sich in einem kontinuierlichen Dialog und erscheinen weitgehend kompatibel.
 - Der Beitrag einer hoch entwickelten Evaluations- und Entwicklungskultur an Einrichtungen der Lehrerbildung, Schulen und im Bereich der strategischen Steuerung des Bildungssystems kann als "Erfolgsmoment" keineswegs unterschätzt werden (Jussila & Saari, 2000).
 - "Nur die Besten wollen in Finnland PrimarschullehrerInnen werden", so der finnische EU-Kommissar E. Likanen in einer Erklärung der PISA-Ergebnisse. Die hohe Attraktivität des PrimarschullehrInnenberufs und ein strikter Numerus Clausus gewährleisten hohe Ausbildungsleistung - und ein kosteneffizientes System der Lehrerbildung (vgl. zur Lehrerbildung in Finnland Mikkola, 2000 und Niemi, 2000).

4. Lehrertraining in England

Seit Mitte der Achtzigerjahre ist die Lehrerbildung - nach Selbstdefinition Lehrertraining - in England Gegenstand eines gleichermassen substantiellen wie rasanten Umbruchs geworden (Hargreaves, 2000). Als ein weiteres Zwischenergebnis dieses rasanten Prozesses referieren wir kurz das neueste Politikpapier "Qualifying to teach: professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training" (<http://www.canteach.gov.uk/itt/>), mit dem das Lehrertraining gesetzlich verbindlich geregelt wird ("Secretary of State's Standards which must be met by trainee teachers, requirements for training providers"). Wir versuchen sechs Kernmomente dieses an Performanzkriterien ausgerichteten "Standardmodells" zu beschreiben und versuchen dabei Hinweise auf eine weitere allgemeinere Entwicklungsrichtung von europäischen Modellen der Lehrerbildung zu geben. Wertungen aus der Sicht professioneller Lehrerbildung werden vermieden, auch wenn sich solche vor allem in einem Vergleich zu Finnland aufdrängten.

Das englische Modell des Lehrertrainings basiert nach Selbstdefinition auf Performanzstandards. Es beschreibt in "outcome statements" jene 42 Standards, die ein "trainee teacher" verbürgt nachweisen muss, um den Status eines "qualified teacher" zugesprochen zu bekommen - und an denen Lehrertrainings strikt auszurichten sind. Dabei sind die "Standards" eng an das "national curriculum" des schulischen Bildungswesens angebunden und in drei verknüpfte Bereiche gegliedert: (a) berufliche Werte und Praktiken, (b) fachliches Wissen (Wissen und Verständnis), und (c) Unterrichten ("skills of planning, monitoring and assessment, and teaching and class management").

Die Erfordernisse für AnbieterInnen von Lehrertraining werden in vier Bereichen ausgeführt: (a) Es werden Eingangsvoraussetzungen für trainees beschrieben und den Anbietern Verantwortung für den Erfolg des Trainings überantwortet. (b) Bei geforderter strikter Erfüllung der 42 "Standards" werden Rahmenvorgaben für die curriculare Ausgestaltung des Trainings selbst "schlank" gehalten. Unter anderem wird jedoch die Partnerschaft mit Schulen oder das Ausmass von Praxisperioden explizit eingefordert. (c) Dies trifft auch auf "partnership agreements" (etwa zwischen Schulen und sonstigen Anbietern von Lehrertrainings zu. (d) Explizit verankert ist auch, dass sich Anbieter von Lehrertrainings sowohl einer internen als auch externen Qualitätskontrolle zu stellen haben.

Während die Steuerung des Lehrertrainings in inhaltlicher Hinsicht durch das gewählte Standardmodell als in einem hohen Masse eingrenzend erlebt werden kann, wird den Anbietern grosse Freizügigkeit hinsichtlich der strukturellen Organisation eingeräumt. Anbieter können zwischen im Wesentlichen vier Organisationsmodellen wählen:

- In einem konkurrenten Modell werden die verschiedenen Standards in zeitlicher Parallelität angeboten.
- Konsekutive Organisationsmodelle sehen vorerst eine "Fachausbildung" vor, welcher ein primär schulpraktisches Training nachfolgt.
- "Flexible postgraduate" und
- "employment based"

stellen weitere Optionen zur Organisation dar.

Über den "Quango" (quasi non-governmental organisation) TTA (Teacher Training Agency) kann das Lehrertraining in England und Wales als privatisierte Unternehmung betrachtet werden. Bemerkenswert ist, dass die Zusprache von Mitteln für Lehrertraining für verschiedene Anbieter seitens der TTA erfolgs- und beurteilungs- (d.h. inspektions-) abhängig gemacht wurde.

Ein fünftes Moment kann mit "Kontrollkultur" umschrieben werden. Trainees und deren Leistungen werden über die erwähnten Performanzkriterien der 42 Standards kontrolliert, Anbieter von Lehrertraining über die Einrichtung OFSTED (Office for Standards in Education).

Initial Teacher Training und die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Lehrern und Lehrerinnen sind unter anderem durch sogenannte "career entry profiles" verknüpft, mit denen besondere Stärken wie Lernerfordernisse von Absolventinnen und Absolventen des Lehrertrainings beschrieben werden, auf die es dann in der Fortbildung zu achten gilt. Lehrerfortbildung hat primär einen Trainingscharakter (vgl. zu näheren Beschreibungen bzw. weiteren Aspekten des Lehrertrainings in England und Wales: Hargreaves, 2000; Jacques, 2002).

5. Nachzubemerkendes

Eine Fülle durchaus heterogener, mitunter widersprüchlicher Momente lässt Vermutungen zu, dass die Lehrerbildungsmodelle in den europäischen Ländern in substantielle Veränderungsprozesse eintreten sollten. Mit dem Arbeitsprogramm zur Bildungsentwicklung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union oder den Absichten des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines integrierten Europäischen Hochschulbildungsraums liegen gleichermaßen interpretationsfähige wie -bedürftige Ansätze vor. Gleichzeitig drängt sich den verschiedenen Modellen der (Primarschul-) Lehrerbildung - nach Fragen nach der Wissensbasis für den LehrInnenberuf und die Lehrerbildung - immer drängender die "outcomes question" auf; diese ist nicht nur in den USA "currently driving the field and to a great extent, determining policy and practice" (Cochran-Smith, 2001).

Mit Hänsel und Huber (1995) sind wir davon überzeugt, dass Lehrerbildung neu gedacht und neu gestaltet werden müsse. Dafür gilt es "state of the art-knowledge" über Lehrerbildung ebenso zu nutzen wie das professionelle Wissen und Können von Praktikern und Praktikerinnen - und das in den verschiedenen Ländern Europas akkumulierte (Erfahrungs-) Potential. Ein Absperren in nationale Diskurse und Mikropolitiken hinterfragen wir deutlich. Wir halten eine Öffnung und die Überwindung von Internationalitätsdefiziten für unerlässlich.

Ein Beitrag wie dieser mag unter Umständen zum Nachdenken und zur Erweiterung von Problemraumdefinitionen beitragen. Öffnung könnte aber vor allem bedeuten, dass Einrichtungen der Lehrerbildung Gelegenheit erhalten, in internationale Benchmarking-Prozesse einzutreten und - an "best practice" orientiert - gezielte Entwicklungsprozesse mit internationalen Partnern zu initiieren.

Literatur

- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2001). *Die Lehrerausbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Essen.
- Buchberger, F. (1994). Teacher Education in Europe - Diversity versus Uniformity. In M. Galton & B. Moon (Eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe* (p. 14-51). London: Fulton.
- Buchberger, F. & Buchberger, I. (2002). Europa - eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerausbildung? In A. Hilligus, D. Rinkens & C. Friedrich (Hrsg.), *Europa in Schule und Lehrerbildung* (S. 101-128). Münster: LIT.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000). *High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Green Paper on Teacher Education in Europa*. Umea: TNTEE.
- Campos, B. (Ed.). (2000). *Teacher Education Policies in the European Union*. Lisbon: INAFOP.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: policy, practice, and pitfalls. *Education Policy Analysis Archives*, 9 (11).
- Commission of the European Communities (2001). *Draft Council conclusions on the follow-up to the report on the future objectives of education and training systems in view of the preparation of a joint Council/Commission report to be presented to the Spring 2002 European Council*. 11762/01 EDUC 102 - COM (2001) 501 final.
- Darling-Hammond, L. (1999). Educating teachers for the next century: rethinking practice and policy. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers* (p. 221-256). Chicago: University of Chicago Press.
- Darling-Hammond, L. (2001). Standards setting in teaching: changes in licensing, certification, and assessment. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 751-776). Washington: AERA.
- De Wit, K. & Verhoeven, J. (2001). The higher education policy of the European Union: with or against the Member States? In J. Huisman, P. Maassen & G. Neave (Eds.), *Higher education and the national state* (pp. 175-231). Amsterdam: Pergamon.
- Europäische Kommission (1995). *Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg.
- Feerick, S. (2002). Bologna process update. In O. Gassner (Ed.), *Strategies of Change in Teacher Education. European views* (pp. 29-44). Feldkirch: PA Feldkirch.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2002). *Tuning education structures*. Bilbao: University of Deusto.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1995). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in teacher education: some lessons from England. In B. Campos (Ed.), *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 75-88). Lissabon: INAFOP.
- Hascher, T. & Altrichter, H. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerbildung*, 1 (4-7).
- Jacques, K. (2002). From universities to schools: story of radical change in teacher education in England. In O. Gassner (Ed.), *Strategies of Change in Teacher Education. European views* (pp. 61-74). Feldkirch: PA Feldkirch.
- Judge, H. (1990). The Education of Teachers in England and Wales. In E. Lambert (Ed.), *Fit to Teach. Teacher Education in International Perspective* (pp. 7-30). Atlanta: Georgia State University.
- Jussila, J. & Saari, S. (Eds.). (2000). *Teacher education as a future-moulding factor*. Helsinki: HEEC.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Weinheim: Beltz.
- Mikkola, A. (2000). Teacher education in Finland. In B. Campos (Ed.), *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 179-193). Lisbon: INAFOP.
- Neave, G. (1992). *The Teaching Nation*. New York: Pergamon.
- Niemi, H. (2000). Teacher Education in Finland: current trends and future scenarios. In B. Campos (Ed.), *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 51-64). Lisbon: INAFOP.

- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris.
- Oelkers, J. (2000). Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind möglich? In E. Cloer et al. (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land?* (S. 126-141). München: Juventa.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung - Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für Lehrerbildung*, 1, 8-19.
- Popkewitz, T. (1992). *Changing Patterns of Power. Social Regulation and Teacher Education Reform*. New York: SUNY.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington: AERA.
- Schwarz, S. & Teichler, U. (Hrsg.). (2001). *Credits an den Hochschulen*. Frankfurt: Luchterhand.
- Sikula, J. (Ed.). (1996). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Thierack, A. (2002). *Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerausbildung*. Paderborn: PLAZ.
- Whitford, B. & Metcalf-Turner, P. (1999). Of Promises and Unresolved Puzzles: Reforming Teacher Education with Professional Development Schools. In G. Griffin (Ed.). *The Education of Teachers* (pp. 257-278). Chicago: Chicago University Press.

Kurzberichte aus der Bildungsforschung¹

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

Lernen im Praktikum: Realität oder Mythos?

Es bestehen viele offene Fragen zur berufspraktischen Ausbildung von Lehrer/innen bzw. zum Lernen im Praktikum. Ein aktueller Diskussionspunkt für die Wissenschaft wie auch für die Auszubildenden und Auszubildenden ist dabei, wie Praktika gestaltet sein sollten, damit sie lernwirksam werden. Im vorliegenden Projekt mit einer Laufzeit bis 2004 wird diese Thematik anhand folgender drei Fragestellungen untersucht:

- Welche Lernprozesse vollziehen sich im Praktikum, und wodurch werden diese gefördert?
- Welche Lernprozesse vollziehen sich in unbetreuten Praxiserfahrungen (z.B. Stellvertretungen)?
- Welche Bedeutung kommt Schülerinnen und Schülern bzw. Schulklassen für die professionelle Entwicklung der Praktikant/innen zu?

Das Projekt versteht sich als Nachfolgeprojekt zu "Lernen im Praktikum", das von 1998 bis 2000 ebenfalls an der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik am Sekundarlehramt der Universität Bern durchgeführt wurde, und es versucht, einen weiteren Beitrag zur Klärung der oben gestellten Fragen zu liefern. Im erwähnten abgeschlossenen Projekt ging es vor allem um die Lerninhalte, -quellen und -prozesse im Praktikum aus der subjektiven Sicht der lernenden Praktikantinnen und Praktikanten und ihrer Praktikumslehrerinnen und -lehrer; die Daten wurden mittels quantitativer und qualitativer Methoden im Verlauf der Praktika erhoben. Im aktuellen Projekt soll das Lern- und Entwicklungspotenzial von Praktika ergänzend mittels eines objektiveren Zugangs präzisiert und validiert werden. Zum einen geschieht dies über Beurteilungen der Praktika in retrospektiver Sicht und im Vergleich mit Stellvertretungen, zum anderen anhand der Gegenüberstellung von subjektiven Lernerfolgen und vertieften Studien zu Lerninhalten während des Praktikums, wobei Videoanalysen, Tiefeninterviews und Befragungen von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden.

Kontakt

Dr. Tina Hascher (Projektleitung); Dr. Yves Cocard (cocard@sis.unibe.ch)

Publikation

vorgesehen (vgl. auch Meldung 99:059. Zu finden auf: www.skbf-csre.ch; Dokumentation; Zeichnisse; Projekte)

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 032 835 23 99, www.skbf-csre.ch

Teilzeitarbeitsverhältnisse und Personalbewegungen bei der Genfer Lehrerschaft 1999

Diese Publikation des Service de la recherche en éducation (SRED) berichtet über zwei thematische Studien, die sich auf statistische Analysen von Zahlenmaterial zu den "Human Resources" des Erziehungsdepartements des Kantons Genf abstützen. Diese Studien wurden teilweise ermöglicht durch die Verwendung einer neuen Version des Softwarepakets, das im Departement zur Personalverwaltung eingesetzt wird. Die erste der Studien betrifft die Teilzeitarbeit unter den Beschäftigten des Erziehungsdepartements (unter denen die Lehrerinnen und Lehrer die Mehrheit ausmachen). Die Zahlen bestätigen etwas, was allgemein bekannt ist: Frauen arbeiten häufiger in Teilzeitarbeitsverhältnissen als Männer; der Unterschied im durchschnittlichen Beschäftigungsgrad macht um die 5 Prozent aus. Dies ist nicht sehr viel, aber im Unterrichtsbereich arbeiten allgemein mehr Männer Teilzeit als in anderen Bereichen oder in den anderen Departementen der öffentlichen Verwaltung. Andererseits werden diese Werte etwas relativiert durch die unterschiedlichen Frauenquoten auf den verschiedenen Unterrichtsstufen. So drückt die starke Vertretung der Frauen im Primarschulbereich (sie stellen dort 83,5% der Beschäftigten und haben ein mittleres Pensum von 85%) ihren durchschnittlichen Beschäftigungsgrad nach oben, während umgekehrt die Übervertretung der Männer an der Universität, wo die mittleren Arbeitspensum unter 70 Prozent betragen, den mittleren Beschäftigungsgrad der Männer nach unten zieht.

Die Zahlen zu den Personalbewegungen zeigen eine grosse Anzahl vorzeitiger Abgänge, einschliesslich jener in Richtung Ruhestand. Betrachten wir beispielsweise die Personalabgänge auf der Primarstufe, so sind von den insgesamt 97 Abgängen vorerst einmal jene elf Fälle zu subtrahieren, wo Lehrpersonen in einen Urlaub gehen, aus dem sie zurückerwartet werden können. Von den verbleibenden 86 Ereignissen betreffen nun genau die Hälfte, also 43, vorzeitige Pensionierungen (entsprechend dem "PLEND", dem staatlichen Programm zur Förderung freiwilliger Abgänge), während nur 13 Personen regulär in Rente gegangen sind. Die restlichen Abgänge waren folgendermassen begründet: Tod: 1; Invalidität: 10; Ende eines befristeten Arbeitsverhältnisses: 7; Kündigung seitens des Arbeitnehmers bzw. der Arbeitnehmerin: 12.

Diese Zahlen müssen in Beziehung zur Grösse der Lehrerkohorten gesetzt werden, die in den nächsten paar Jahren in den Altersbereich der Früh- oder auch der regulären Pensionierung gelangen; die Behörden müssen dringend zur Kenntnis nehmen, dass die Frist zur Vorbereitung des Nachwuchses für diese Beschäftigten deutlich kürzer ausfallen werden, als zu der Zeit, als man noch mit Rückzügen im Zeitpunkt der Erreichung des regulären Rentenalters rechnete.

Kontakt

Pierre-Alain Wassmer, lic. en soc., tél. 022 327 70 59 (pierre-alain.wassmer@etat.ge.ch)

Publikation

Wassmer, Pierre-Alain. *Temps partiels et flux d'enseignants en 1999*. Genève: Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique, février 2002, 66 p. (disponible en version PDF sur le site du SRED: <http://agora.unige.ch/sred/Publications/DocStat/RHTempsPartiels99.pdf>)

Veranstaltungsberichte

Internationale PISA-Tagung. 15./16. August 2002 in Aarau

"Eine Welt, die nicht mehr liest" (P. Bichsel), beklagt das unzureichende Lesevermögen der Jugendlichen und wünscht sich Schulabgänger/innen, die lesebereit und des Lesens fähig, Texte verstehen, sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen und Informationen anzuwenden wissen.

Zur "Internationalen PISA-Tagung" haben sich am 15./16. August 2002 in Aarau über 400 Fachleute aus Forschung und Lehre sowie Vertreter/innen der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung und der Bibliotheken zusammengefunden, aufgeschreckt und beunruhigt durch das Ärgernis, dass die Schulen unseres Landes entgegen der selbstgefällig gehegten Vorstellung nicht zu den weltweit besten gehören, dass sie die Lesefähigkeiten ihrer Schüler/innen nur unzureichend fördern und somit in der Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrages im internationalen Vergleich bloss mittelmässig, wenn nicht gar schlecht abschneiden. Den Organisatoren der Tagung¹ ging es darum, die in den Medien plakativ referierten und kommentierten Befunde des "Programme for International Student Assessment" des Genaueren zu analysieren, sich von Expertinnen und Experten die verflochtenen Bedingungs- und Begründungszusammenhänge der Testresultate aufschlüsseln zu lassen und nach den Konsequenzen zu fragen, die aus der PISA-Studie zu ziehen sind. Welche Massnahmen sind zu treffen, damit die Schweiz im sportlichen Wettbewerb des Schulleistungsvergleichs und des nationalen Rankings aufholt und sich der Spitzengruppe zuordnet, zu der sie sich bislang fraglos glaubte zählen zu dürfen? Dass der Handlungsdruck gross ist, lässt sich dem Umstand entnehmen, dass sich nicht allein der Vorsteher des aargauischen Bildungsdepartements, Regierungsrat *Rainer Huber*, zu den anstehenden Problemen und ihrer Lösung vernehmen liess, sondern desgleichen die Vorsteherin des Eidgenössischen Departements des Innern, Bundesrätin *Ruth Dreifuss*. Als für das Bildungswesen zuständige Ministerin zeigte sie zum Schluss der Tagung auf, welche Aufgaben unseren Schulen warten und welche Voraussetzungen zu schaffen sind, damit die Jugendlichen ihre Lesefähigkeit verbessern, weil dies die "Basiskompetenz" ist, über die alle, die "für das Leben lernen", verfügen müssen.

Eine Schule fürs Leben

"Reading Literacy" ist nicht die einzige Grundkompetenz, die sich alle anzueignen haben, die "sich für das Leben rüsten". Bundesrätin *Ruth Dreifuss* gab zu bedenken,

¹ Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF/CSRE) und das Zentrum Lesen der Fachhochschule Aargau/Pädagogik (FHA) haben die Tagung initiiert und organisiert, unterstützt von der Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED), dem Schweizerischen Nationalfonds (SPP Zukunft Schweiz), der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE/SSF), der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) und der Hochschule Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel (HPSABB)

² Vgl. dazu folgende Dokumente: Kurzfassung des Berichtes PISA (<http://www.edk.ch>). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA

dass die PISA-Studie zufolge ihrer Einschränkung auf die Befähigung zu sinnfassendem Lesen, zu mathematischem Problemlösen und zu vernetztem naturwissenschaftlichem Sachverständnis lediglich eine "Teilantwort" auf die Frage gibt, über welches Wissen und Können sich junge Menschen ausweisen müssen, damit sie "ihre Rolle als eigenständige und verantwortliche Mitglieder unserer Gesellschaft wahrnehmen und erfüllen" können. Sie warnt vor einer einseitigen Fokussierung der Reformbestrebungen im Bildungsbereich auf die im Testverfahren PISA angesprochenen Anwendungsfelder "fachlicher" Ausbildungsinhalte. Wer sich kritisch mit der Anlage der PISA-Erhebung, mit den unter Zeitdruck zu beantwortenden Fragen und den Evaluationsmethoden auseinandersetzt, wird mit Frau Dreifuss einig gehen, dass "die sozialen und persönlichkeitsbildenden Dimensionen" des schulischen und auserschulischen Lernens hinter den "fachlichen Leistungen" nicht zurücktreten oder "ihnen gar geopfert werden" dürfen. Drei Feststellungen machen die Departementsvorsteherin "hellhörig" und "betroffen": (1) der Nachweis, dass es der Schule (noch) nicht gelingt, die durch Unterschiedlichkeit der sozialen Herkunft und durch Immigration bedingten, "von aussen" an sie herangetragenen Ungleichheiten der Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen aufzufangen und abzubauen, (2) der Tatbestand der geschlechtsabhängigen Divergenzen im Lernverhalten und in den Lernergebnissen, (3) der überwunden geglaubte, im Trendbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung³ erstmals offengelegte "Illettrismus". Wer die anstehenden Aufgaben der Bildungsreform ernst nimmt, wird sich zudem der Notwendigkeit nicht verschliessen können, dass unser föderalistisch strukturiertes Bildungssystem gesamtschweizerisch zu harmonisieren ist. Obschon der Aargauer Bildungsdirektor erwartet, dass von PISA Impulse zur Erhöhung des Wirkungsgrades der *aargauischen* Schule ausgehen, forderte er in seinem Referat richtigerweise gesamtschweizerische Massnahmen, so ein nationales "Bildungsmonitoring", u.a. die Definition "interkantonal verbindlicher Standards" und eine ihnen entsprechende "Qualitätssicherung, die sich an interkantonalen Normen orientiert". Mit der Festlegung von "Treffpunkten" in den Kernfachbereichen der obligatorischen Schule und der Abstützung auf "Rahmenlehrpläne", der bewussteren zielbezogenen Pflege der Erstsprache im Unterricht aller Fächer, der "besseren Integration fremdsprachiger Kinder", der systematischen Nutzung der IKT und mit der "Unterstützung der Kantone beim Ausbau des schulinternen Qualitätsmanagements" hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK - wie ihr Generalsekretär, *Hans Ambühl*, darlegte - in der Verfolgung der Strategie des "verbundenen Handelns" eine entsprechende Entwicklung eingeleitet. Dazu gehört die frühere und flexiblere Einschulung der Kinder, und es sollen die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufsrolle gezielt unterstützt und gestärkt werden.

2000. Neuchâtel BFS/EDK 2002. - Baumert, J. et al. (2001). PISA 2000. Opladen: Leske & Budrich. - OECD (2002): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse des Internationalen Schulleistungstudie PISA 2000. Paris: OECD (<http://www.pisa.oecd.org>).

³ Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, St. (2002). Illettrismus - wenn Lesen ein Problem ist. BBW/SKBF.

Die eigenen Schwächen wahrnehmen, sie ergründen und von den Erfolgen anderer lernen

Die PISA-Tagung wollte eine Plattform schaffen, mit dem Ziel, die Ergebnisse der Studie im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und Bildungssysteme zu reflektieren und auf Grund der Zusammenschau der verschiedenen Bildungsindikatoren Strategien zur Behebung offensichtlich gewordener Mängel und Unzulänglichkeiten zu entwickeln. Wie lassen sich schulische Lehr- und Lernprozesse in ihrem Bezug zu ausserschulischen Lernfeldern so beeinflussen, dass die basalen, als "Schlüsselqualifikationen" definierten Kompetenzen verhaltenswirksam aufgebaut werden können?

Zum Tagungsverlauf

Andreas Schleicher (Head OECD PISA-Programm, Paris) referierte die "PISA-Findings" mit dem Fokus auf die im internationalen Schulleistungsvergleich dokumentierten Lesekompetenzen schweizerischer Jugendlicher, "was sie heute sind und was sie, dem Beispiel der leistungsstärksten Staaten folgend, sein könnten". Die Resultate eines Landes wie Finnland belegen, dass es "reale Möglichkeiten" gibt, "Literacy" als Grundlage jeder Bildung und als Voraussetzung eines gelingenden beruflichen und persönlichen Lebens wirksam zu entwickeln, und dies selbst bei bescheidenerem Aufwand an finanziellen Mitteln für das Bildungswesen als die Schweiz ihn kennt, und innerhalb eines Schulsystems, das Abstand nimmt von jeder Selektion (Comprehensive School: Schuljahre 1 bis 9). Schleicher versteht "Literacy" als Befähigung, "kreativ und effizient mit schriftlicher Information umzugehen", sie zu analysieren, zu vergleichen und zu bewerten, als Vermögen, "Wissen in realitätsnahen Bezügen und in übergreifenden Zusammenhängen anzuwenden" und "Gedankengänge und Ideen wirkungsvoll mitzuteilen". Sein einführendes Referat vermittelte "Einsichten in das Zusammenspiel der Faktoren, die Kompetenzen fördern", und zeigte auf, "wie diese Faktoren im Vergleich der Länder ähnlich oder verschieden wirken", wobei es darum geht, hohe und zugleich ausgewogene d.h. nicht nur von einer Elite zu erbringende Leistungen zu erzielen. "Positiv verstärkt" werde der Leistungserfolg - so Schleicher - durch eine "konstruktive Leistungserwartung" auf Grund einer partnerschaftlich entspannten Schüler-Lehrer-Beziehung, durch die Verlagerung des Unterrichts von seiner "Input-Steuerung" weg hin zur Ausrichtung auf erwartete Lernergebnisse, die sich an verbindlichen, transparent kommunizierten Bildungszielen messen lassen. In Ländern mit besten Ergebnissen verfügen die Schulen über weit gehende Freiräume in der Gestaltung ihrer Lernumgebungen sowie in der Nutzung ihrer Ressourcen. Sie gehen konstruktiver als andere um mit Leistungsheterogenität, kennen keine oder keine frühe Selektion. Ihre Aufgabe ist es, alle Lernenden individuell zu fördern und sie zu eigenverantwortlichem Lernen anzuleiten. Zudem organisieren sie ihre Lernangebote vermehrt Fächer übergreifend. Die Einzelschule versteht sich als weitgehend autonom agierende, jedoch für die Lernergebnisse ihrer Schüler/innen haftbar gemachte und so in die Pflicht genommene "Handlungseinheit".

Was ein gemäss diesen Prinzipien gestaltetes Bildungssystem zu leisten vermag, stellte *Pirjo Linnakylä* (Universität Jyväskylä, Finnland) auf ansprechende Art dar, ohne jede Siegerpose, antwortend auf die Frage: "Why the Finnish students are doing

well". Lernerfolgsbestimmend sind die soziokulturellen familiären Hintergrundsbedingungen, die Lern- und Lesemotivation, die fürs Lesen aufgewendete Zeit⁴ und - was Frau Linnakylä besonders hervorhebt, das finnische Schulsystem, seine "pedagogical philosophy", die keine/n "sitzen lässt". Hervorzuheben sind der akademische Status der finnischen Lehrkräfte aller Stufen, die "school autonomy", das selbstverantwortete Monitoring der Schulen und ihre funktionierenden Tagesstrukturen.

Auf die erläuternde Darstellung der besten nationalen Bildungsleistungen liess Petra Stanat (National Project Manager PISA 2000, Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) die Analyse der Ergebnisse von PISA und der Ergänzungsstudie PISA-E für das im Gegensatz zu Finnland stark gegliederte Bildungswesen Deutschlands folgen, darauf hinweisend, dass die Chance, eine Schule mit erhöhten Ansprüchen zu besuchen, weitgehend von der sozialen Schichtzugehörigkeit abhängt.

Anders als die auf konkrete Sachverhalte des Schulleistungsvergleichs ausgerichteten Referate zielte der Vortrag von Cornelia Rosebrook (Goethe-Universität Frankfurt) zum Thema "Lesen - Basiskompetenz in der Mediengesellschaft" darauf hin, einen Einblick in die "Verlaufsperspektive des Leselernprozesses" zu geben. Dabei stellt sie fest, dass das ausserschulische Lesen im Aufbau der Lesekompetenz und für die Lesemotivation eine bedeutende Rolle spielt. Zwei Drittel der 15-jährigen Deutschen lesen in ihrer Freizeit nicht (mehr).

Die PISA-Studie orientiert sich an einem kognitionstheoretischen Modell und versteht Lesekompetenz als Dekodierfähigkeit. Anders Rosebrook. Sie entwickelte in ihrem Referat einen mehrschichtigen Lesekomptenzbegriff, "der die Dimensionen der Beteiligung und der Reflexion" mit der kognitiven Leistung der Sinnkonstruktion in Einklang bringt. Weil die Schule das Verstehen und den Genuss des Lesens im frühen Leseunterricht (Erstlesen und weiterführendes Lesen) entkoppelt, ergibt sich im Alter von 8 oder 9 Jahren ein erster Einbruch der Lesemotivation, ein zweiter im Pubertätsalter. Dem kann nur ein betont genussorientiertes, innere Beteiligung evozierendes "belletristisches" Lesen entgegenwirken, ein Lesen, das - wie Andrea Bertschi-Kaufmann (Zentrum LESEN. Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Pädagogik) bei Kongressbeginn ausführte - Leben erst beginnen lässt durch Teilhabe am verborgenen Weltwissen und an den Gefühlen und Gedanken anderer⁵, ein Lesen, wie es Peter Bichsel in seiner Kindheit erlebt hat. Ihn begleitet "der Geruch der Buchstaben" jenes Buches bis heute, das ihm "nicht ein Buch zum Fortkommen und zum Weiterkommen" war, sondern ein die "Erde" in ihrem Reichtum und in ihrer Grösse erschliessendes Buch, "das Buch zum Sein und zum Träumen".⁶

⁴ "borrowing of books", "daily reading", "engagement and self-concept in reading"

⁵ "Mit Schreiben und Lesen fängt eigentlich das Leben an". Eintragung auf einer mesopotamischen Wachstafel des 4./5. Jh.n.Ch. Hahn (2001). Das verborgene Wort. Roman. Stuttgart/München:DVA.

⁶ Peter Bichsel: Ein afrikanisches Wintermärchen.

Lesen ist keine Selbstverständlichkeit. Zum Lesediskurs in Workshops

In drei Sequenzen bot sich im Verlauf der Tagung die Gelegenheit, mit Fachleuten einschlägige Fragen der Leseförderung zu diskutieren. Hier in Kürze die angesprochenen Themen:

1. Leistungsdifferenzen zwischen immigrierten und einheimischen Schülerinnen und Schülern unter dem Aspekt der Bedeutung des Lernumfeldes für den Lernfortschritt in der Unterrichtssprache.
2. Geschlechterspezifische Differenzen der Lesesozialisation und geschlechterspezifischer Umgang mit Texten.
3. Bedeutung des selbstregulierten Lernens für die Weiterentwicklung der Lesefähigkeit.
4. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulische Leistung und auf den Zugang zu höheren Bildungsgängen. Die Frühintervention zur Behebung weit verbreiteter Defizite der Spracherziehung vor und nach der Einschulung.
5. Die Begegnung mit Sprachen und Lesen lernen ("Eveil au langage et ouverture aux langues").
6. Lesen lernen im Kontext neuer Medien: IKT, eine Chance für die Leseförderung im Spannungsfeld von Buch- und Bildschirmlesen?
7. Illettrismus, ein verdrängtes Phänomen - in der Informations- und Wissensgesellschaft eine bildungs- und kulturpolitische Herausforderung.
8. Die Beurteilung der Lesefähigkeit, die die Entwicklung der Lesekompetenzen positiv beeinflusst, setzt bei den Lehrkräften eine spezifische Diagnosefähigkeit voraus.
9. Erziehung und Bildung im Quervergleich der Länder Finnland und der Schweiz unter Bezugnahme auf die PISA-Ergebnisse.

Im Hinblick auf eine konzertierte Weiterführung des Diskurses und einer koordinierten Entwicklung von Strategien zur Verbesserung der Leseförderung wurde das schweizerische "Netzwerk Lesen" vorgeschlagen. Es stützt sich ab auf die Schlussfolgerungen und Empfehlungen, die dem Trendbericht "Illettrismus - wenn Lesen ein Problem ist" (2002) zu entnehmen sind und initiiert eine Zusammenarbeit der Fachleute durch Informationsaustausch und Kontakte.

Die andere Stimme

Dass *Peter Bichsel* einer auf Effizienz getrimmten Bildungswelt skeptisch begegnet und seine Einwände anlässlich seiner kommentierten Textlesung provokativ äussern würde, war zu erwarten, insbesondere in Anbetracht des Umstandes, dass die OECD letztlich um wirtschaftliches Wachstum und materielle Prosperität besorgt ist. Literacy hat als Basiskompetenz in der Informations- und Wissensgesellschaft dazu die Voraussetzung zu schaffen. So gesehen, sei sie kein Bildungsgut an sich, sondern "Mittel zum Zweck". Zusage dieser Instrumentalisierung drohe die Gefahr, dass die PISA-Bewegung die Ergebnisse der Studie "falsch beurteile" und aus den Befunden "falsche Schlüsse" ziehe. Die Schweiz, die im internationalen Vergleich schlecht dastehe, meine es Finnland gleich tun zu können, obschon die hiesigen gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht jene Finnlands seien. Angesagt seien "äussere Reformen", er aber

wünsche sich "innere": eine "langsamere" Schule und eine Schule ohne Prüfungsdruck und Selektion, wie sie Finnland auf Grund des Gesamtschulsystems kenne. Unsere schweizerische Schule sei "viel zu gut"; sie sei eine Prüfungsschule, in der die Schüler/innen - etwa im Fremdsprachenunterricht - "nicht die Sprache, sondern ihre Schwierigkeiten" lernten, eine Schule, die die Recht-Schreibung zum Mittel der Disziplinierung mache und dadurch jeden kreativ ungezwungenen Umgang mit Sprache hemme, eine unglaubliche Schule, die "Gewaltlosigkeit lehre", während Gewalt und Rücksichtslosigkeit in der Wirtschaftswelt das Gesetz sei.

Angesichts des verbreiteten kritiklosen "Urvertrauens in die Objektivität solcher Tests" ist diese Warnung vor möglichen Fehlinterpretationen berechtigt. Dennoch gilt es zunächst positiv festzustellen, dass PISA das schulische und ausserschulische Lernen in die Mitte des öffentlichen Interesses gerückt hat und dass von diesem Leistungsvergleich Impulse ausgehen, die zur innern (und äusseren) Reform unseres Bildungswesens beitragen, nicht zuletzt mit dem Ziel des Ausgleichs ungleicher Bildungschancen der Kinder aus unterschiedlicher Herkunft.

Heinz Wyss

Campus 2002: Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase.

Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) und Verleihung des Medida-Preises. 17. - 19. 9.2002 in Basel

Wie in allen gesellschaftlichen Bereichen, gewinnen die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auch in der tertiären Bildung zunehmend an Gewicht. Die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft hat zum Ziel, den Einsatz neuer Medien an Hochschulen zu fördern und ein Forum für didaktische Aspekte der neuen Medien zu bieten. Zudem verleiht die GMW jedes den Jahr "medida-prix" für viel versprechende digitale Lehr-Lernprojekte. Mit 100'000.- Euro ist der "medida-prix" der höchst dotierte Medienpreis im europäischen Raum.

Der 7. Jahreskongress der GMW war dieses Jahr dem Thema "Virtueller Campus / Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase" gewidmet. Ausgehend davon, dass nach der Pionierphase die nächste Herausforderung darin bestehe, die entstandenen Lernangebote in den regulären Lehrbetrieb zu implementieren, setzten sich etwa 400 Personen entlang dreier Leitthemen mit entsprechenden Problemstellungen und Lösungsansätzen auseinander:

Im Schwerpunkt "*Online-Betreuung und virtuelle Kommunikation*" wurden Anforderungen an die Moderation von netzbasierten Lernprozessen sowie Bedingungen für den sinnvollen Einsatz von synchronen und asynchronen Kommunikationsmedien diskutiert. Der Schwerpunkt "*Standardisierung und Metadaten*" thematisierte die Frage, welche technischen, vertraglichen und Qualitäts-Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit bereits entwickelte Online-Module und Kurse mehrfach genutzt werden

⁷ Walter Hagenbüchle im NZZ Folio vom August 2002.

können. Im Zentrum des dritten Schwerpunkts "*Hochschulstrategie*" stand die Frage, welche organisatorischen und beraterischen Strukturen Hochschulen bieten müssen, um eine nachhaltige Implementierung internetgestützter Lernangebote in die bisherigen Curricula zu ermöglichen.

Die folgenden Abschnitte möchten einige Blitzlichter auf einzelne Präsentationen zu den oben genannten Schwerpunkten werfen. Die Gesamtheit der Beiträge ist im Tagungsband publiziert.

Damit die Vorteile elektronisch vermittelter Kommunikation (z.B. zeitliche und örtliche Flexibilität, dauerhafte Aufzeichnung von Mitteilungen) zum Tragen kommen können, müssen deren Einschränkungen (z.B. mangelnde Verbindlichkeit, Koordinationsaufwand, kognitive Belastung, mangelnde Nachrichtenverbundenheit) durch didaktische Massnahmen ausgeglichen werden. Mit der Vermutung, dass das "Gruppenpuzzle", eine klassische Form der Organisation von kooperativem Lernen, geeignet sein könnte, die genannten Beeinträchtigungen aufzufangen, kam diese Methode in zwei Online-Kursen für Hochschulangehörige zum Einsatz. Wie die Referentinnen *K. Bett* und *K. Rinn* darlegten (Institut für Wissensmedien, Tübingen), bewährt sich das Gruppenpuzzle grundsätzlich als didaktische Struktur für Online-Gruppenarbeiten. Als besonders wichtig haben sich folgende Massnahmen erwiesen: Die Phase des Kennenlernens beansprucht Zeit und findet sinnvollerweise offline statt. Günstig ist, die Gruppendiskussionsforen nicht nur für die jeweiligen Gruppenmitglieder, sondern für alle Beteiligten zu öffnen, damit sich alle über das Gesamtgeschehen im Kurs informieren können. Die Verbindlichkeit und die aktive Teilnahme erhöht sich, wenn Teilnehmende selber auch Moderationsfunktionen im virtuellen Raum übernehmen. Die Gruppen müssen genügend gross sein, so dass der Ausfall von ein oder zwei Teilnehmer/innen die Arbeit nicht zum Erliegen bringt.

Die Entwicklung von webtauglichen Lernmöglichkeiten verschiedenster Art (z.B. Simulationen, Online-Seminare, Tests) ist sehr kostspielig. Dies legt nahe, bereits erarbeitete Lernmodule z.B. auf Online-Servern anderen Interessierten anzubieten. Dies setzt aber voraus, dass Konventionen über Datenstandards, über Kooperationen von Hochschulen, über didaktische Qualitätsstandards von E-Learning-Angeboten u.a.m. erarbeitet werden. *O. Liber* von der University of Wales plädierte in seinem Leitvortrag dafür, dass die Standardisierung von technischen Darstellungsformaten, Metadaten (Informationen über Autoren, Inhalt, Erstellungsdatum etc.) sowie Möglichkeiten, Inhalte auf einfache Weise für andere Verwendungen und Zielgruppen anzupassen, konsequent durchgedacht und ernsthaft angestrebt werden müssen.

Setzen Hochschullehrende neue Medien ein, bringt dies eine Reihe von neuen Anforderungen mit sich: Beispielsweise müssen Lehrende häufig ihre Medienkompetenzen erweitern, um geeignete Tools, Darstellungsformen, Kooperationsformen etc. auswählen und sinnvoll in der Lehre einsetzen zu können. Des weiteren stellt netzbasierte Betreuung andere Anforderungen als face-to-face-Kontakte mit Studierenden. Auch impliziert der Einsatz neuer Medien eine Zunahme von Managementaufgaben, da meist ganze Teams an der Vorbereitung und Durchführung einer Lehrveranstaltung beteiligt sind. *C. Bremer* (Universität Frankfurt) legte dar, dass Weiterbildungsangebote, die diesem neuen Anforderungsprofil gerecht werden sollen, "E-Learning-Kompetenzen" nicht einheitlich und "flächendeckend" vermitteln können. Vielmehr müssen

Angebote je nach Zielsetzung des Medieneinsatzes und Zielgruppen differenziert werden. Als besonders interessantes Weiterbildungskonzept hob sie das "LernTechNet" der Uni Basel hervor: <http://ltm.unibas.ch/>.

Ein wichtiges Ereignis der jährlichen GMW-Tagung ist die Verleihung des "medida-prix". Dieser Preis will innovative Lehr-Lernprojekte fördern, die zudem den Kriterien von nachhaltiger Nutzung und offenem Entwicklungspotenzial genügen. Aus 167 Eingaben nahm das Preis-Komitee acht Projekte ins Finale auf. Mit 50.000 Euro erhielt den grössten Anteil des Preises das Projekt "Ad Fontes" der Universität Zürich. Dieses Lernprogramm erlaubt den Studierenden, das historische Handwerk im Umgang mit Quellen sachgemäss zu erlernen, es schont historische Quellen und stellt einen deutlichen Qualitätsgewinn im Vergleich zur Quellenarbeit mit Kopien dar. Zudem wurde betont, dass aus diesem Projekt Impulse für den Einsatz neuer Medien in den Geisteswissenschaften zu erwarten sind (<http://www.adfontes.unizh.ch/1000.php>). Je 25.000 Euro erhielten das CASUS-Lernsystem der Ludwig-Maximilians-Universität München und das Projekt CAMPUS-Pädiatrie der Universitäts-Kinderklinik Heidelberg. Diese beiden Projekte beruhen auf dem Ansatz des problemorientierten Lernens. Die Lernumgebungen erlauben Studierenden, anhand realer medizinischer Fallbeispiele ihre Diagnose- und Therapiefähigkeiten zu schulen (<http://casus.medinn.med.uni-muenchen.de> und <http://www.medicase.de>).

Der von Novartis gesponserte Publikumspreis von Fr. 10 000.- wurde an die Universität Oldenburg für das Programm "Virtuelle Labore für das E-Learning in den naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern am Beispiel der Gentechnik" verliehen. Dieses Programm bereitet zweckmässig auf die reale Arbeit in gentechnischen Labors vor und spart damit u.a. auch Kosten, da gentechnische Versuche sehr teuer sind.

Im Zusammenhang mit der Preisverleihung kann kritisch angemerkt werden, dass zwar Kooperation und "Team-Learning" wichtige Konferenzthemen waren, alle Finalprojekte aber für die Interaktion einzelner Lernender mit den Lerninhalten konzipiert sind.

Die Themen der Konferenz überblickend, kann E-Learning als fruchtbare Variante des Lehrens und Lernens bewertet werden, wenn die Mängel netzbasierter Kommunikation durch geeignete didaktische Massnahmen kompensiert werden. Klar wurde aber auch, dass die Digitalisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche Bildungsinstitutionen gar keine andere Wahl lässt, als die eigenen Lehrangebote an technologische Entwicklungen anzupassen, sich vermehrt zu vernetzen und E-Learning als unerlässlichen Teil von zeitgemässen Ausbildungen anzubieten.

Literatur

Tagungsband: Bachmann, G., Haefeli, O. und Kindt, M. (Hrsg.). (2002). *Campus 2002. Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Münster: Waxmann

Susanne Haab

Modularisierungskonzepte und Leistungsnachweise. 7. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26.9.2002 in Lenzburg

Gegen 40 Vertreter/innen Pädagogischer Hochschulen haben sich am 26.9.2002 anlässlich des 7. Forums Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Stapferhaus Lenzburg auf Grund der Präsentation der Modularisierungsmodelle der PHZ Luzern (Michael Fuchs) und der HEP/PH Wallis (Toni Ritz) im Gespräch mit den Chancen und Problemen der modularen Studienorganisation und mit der Kreditierung erbrachter Leistungen auseinandergesetzt.

Verhindert die Vielfalt der Modelle die angestrebte Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Eingeleitet wurde das Forum durch Walter Bircher (PHZH) und Alexander Etienne (PH FR). Die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich in den verschiedenen Kantonen sehr unterschiedlich entwickelt. Die Studiengänge sind inhaltlich und strukturell wenig aufeinander abgestimmt. Die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz wird, wie Walter Bircher darlegte, somit auch in Zukunft überall anders sein! Es stelle sich daher die Frage, inwieweit die Ausbildungen gleichwertig sein werden und ob sich in Anbetracht dieser Divergenzen die Freizügigkeit der Studierenden und die interkantonale Anerkennung der Diplome rechtfertigen und gewährleisten lassen. Zwar hat die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen SKPH ihre Arbeit aufgenommen, aber vermutlich ist es jetzt zu spät, die Projekte zu koordinieren. Die EDK hat die Neuplanung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen auf der Tertiärstufe vor Jahren in Gang gesetzt, dann aber die Voraussetzungen der Diplomanerkennung allzu offen formuliert und sich in den Prozess der Modellentwicklung leider kaum eingeschaltet.

Im Hinblick auf die Modularisierung und die Leistungsnachweise stellen sich grundlegende, eingehend zu diskutierende *Fragen*:

- Wie werden Module definiert?
- Was ist zu tun, damit alle Module den übergreifenden Zielen entsprechen und sich ihnen zuordnen?
- Wie können die einzelnen Module zu einem in sich kohärenten Studiengang zusammengefügt werden?
- Wie wird der Lernerfolg überprüft?
- Wer ist für die Ausstellung des Leistungsnachweises zuständig?
- Wie werden die Credits ermittelt?
- Welche Module geben wieviele Kreditpunkte?
- Was steht schliesslich in einem Diplomaschein?

Module und modulbezogene Leistungsnachweise an der PHZH

Hans-Jürg Keller (Leiter Departement Primarschule PHZH) beschrieb in seinem den Ateliers vorangehenden Referat die Zürcher Lösung als Beispiel einer modularisierten Studienstruktur, die sich an der "Lernzeit der Studierenden" orientiert. Das Zürcher *Modularisierungsmodell* findet sich in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" detailliert

beschrieben¹. Von besonderem Interesse ist, was sich seit der Redaktion des publizierten Textes prozesshaft weiterentwickelt, in Details modifiziert², ergänzt und konkretisiert hat. Fachübergreifende Standards³ sollen der Partikularisierung und Inselbildung der fachspezifischen Module entgegenwirken. Alle Einzelmodule müssen offenlegen, zu welchem oder zu welchen der 10 Standards sie einen Beitrag leisten. Und die Studierenden belegen in ihrem Portfolio z.B. mit Dokumenten und Materialien das Erreichen dieser übergreifenden Standards. Die Diplomprüfung ist dann folgerichtig ein Kolloquium zum individuellen Portfolio.

In Abhängigkeit von der Verschiedenartigkeit der Module gestalten sich auch die *Leistungsnachweise* sehr unterschiedlich. Nicht für jedes einzelne Modul, sondern für Modulreihen sind Leistungsattests auszustellen, z.B. für

- eine selbstständige Arbeit mit Kolloquium,
- Aufgaben, die im Laufe eines Moduls bearbeitet werden,
- aktive Teilnahme an einem Projekt,
- Beiträge in einem Lernforum (e-learning),
- dokumentierte Praxiserfahrungen,
- Interpretation von Videodokumenten,
- Planungsarbeiten,
- Test, Fragebogen,
- bestandene Zwischenprüfung.

Damit die Studierenden (und die Dozentinnen und Dozenten!) nicht überfordert werden, ist die Häufung der Leistungsnachweise am Schluss eines Semesters zu vermeiden. Zu klären ist, welche Massnahmen diesbezüglich zu treffen sind.

Das Zürcher Modell hat wichtige Planungsvorgaben einer tertiarisierten Aus- und Weiterbildung umgesetzt

- Die Flexibilisierung des Studiums (inkl. Möglichkeit eines Teilzeitstudiums mit entsprechender zeitlicher Verlängerung);
- die Individualisierung mit diversen Wahlmöglichkeiten unter Berücksichtigung von Vorleistungen;
- die Initiation in das lebenslange Lernen, indem in der Weiterbildung zusätzliche Unterrichtsberechtigungen erworben oder Nachdiplomstudien/-kurse besucht werden können;
- die Kohärenz der Leistungsnachweise auf Grund des individuellen Portfolios.

¹ Vgl. Beiträge zur Lehrerbildung, 20, (1), 52-60.

² Vor- und Nachbearbeitungszeit bei 2 Wochenstunden Lehrveranstaltungen: neu 17 statt bisher 12 Std. Lernzeit; eine Praktikums- oder Studienwoche neu 45 statt bisher 40 Std. Lernzeit; neu: e-learning in selbständiger, jedoch begleiteter Bearbeitung einer Lernaufgabe ca. 45 Std. Lernzeit.

³ (1) Fachwissen und -können, (2) Lernen und Entwicklung, (3) Umgang mit Heterogenität, (4) Eigenständiges Lernen, kritisches Denken, Problemlösen, kreatives Gestalten, (5) Soziales Umfeld, (6) Kommunikation, (7) Beurteilung, (8) Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, (9) Sicherung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung, (10) Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie. Vgl. die INTASC-Standards, wie sie in den meisten US-amerikanischen Staaten für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger verwendet werden.

Offen bleibt, ob es gelingt zu erreichen, dass die Studierenden zwischen den Modulen und dem Berufsfeld einen Bezug herstellen können, ob durch die vielen Wahlmöglichkeiten die Orientierung an Standards sichtbar bleibt und ob die Mobilität während des Studiums und im Beruf angesichts der Vielfalt verschiedenartiger, Unterschiedliches fordernder Ausbildungsgänge überhaupt möglich sein wird.

Modularisierungskonzept und Leistungsnachweis an der HEP/PH des Wallis - erste Erfahrungen

Als zweisprachiger Kanton führt das Wallis eine Pädagogische Hochschule mit einem Standort in Brig und einem Standort in St. Maurice. Die Studierenden sind verpflichtet, mindestens zwei Semester im andern Sprachraum zu studieren.⁴ Toni Ritz (Adjunkt der Teilschule Brig der HEP/PH VS) zeigte in seinen Ausführungen auf, was die Besonderheiten der auf zwei Sprachregionen aufgeteilten Aus- und Weiterbildungsinstitution sind, ging jedoch - wie dem Atelierbericht zu entnehmen ist - nicht auf die Modularisierungsaspekte ein. Wichtig war ihm, darzulegen, dass sich Grundausbildung und Weiterbildung inhaltlich und organisatorisch verbinden, indem die Studierenden ein Ausbildungsportfolio führen, das in der Weiterbildung erweitert und differenziert werden kann. Es gliedert sich in zwei Teile: Der eine Teil ist der Kompetenzentwicklung gewidmet. Er ist Grundlage für den persönlichen Lernweg und für die Arbeit zwischen dem Mentor und dem Studierenden. Der andere Teil ist eine der Grundlagen für die Kreditierung der Ausbildung. Die sehr umfangreiche schulpraktische Ausbildung wird nicht benotet, sondern mit "erreicht" vs. "nicht erreicht" beurteilt. Wer die Leistungsziele nicht erreicht, muss in einem nachfolgenden Praktikum die geforderten Leistungen erbringen. Nach Meinung von Toni Ritz sind die schulpraktische Befähigung und die Diplomarbeit innerhalb der umfassenden Leistungsbeurteilung noch zu schwach gewichtet, und die Standards und Formen der Leistungsbeurteilungen sind inhaltlich und zeitlich zu wenig aufeinander abgestimmt, was vor allem am Semesterende zu massivem Stress für die Studierenden (und die Dozentinnen/Dozenten!) führt.

Toni Ritz formulierte zum Schluss seiner Ausführungen, was es zu optimieren gilt:

- Wir müssen lernen, die Studierenden besser in die Evaluation einzubeziehen.
- Der Prozess der Entwicklung und Einführung beansprucht alle dermassen, dass der Überblick verloren zu gehen droht und dass sich der Aufbau eines "institutionellen Wissens" schwierig gestaltet.
- Als kleine PH gilt es besonders zu beachten, dass das Ausbildungsprofil der Dozierenden den qualitativen Anforderungen an ihre Kompetenz entspricht und dass die Zusammenarbeit mit den Universitäten gepflegt wird, vor allem im Bereiche der materialen Bildung.
- Die Diplome sind im Stufenbezug zu differenzieren.

⁴ Vgl. die "Carte d'identité" der HEP/PH VS in *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 179. Ferner Maradan, O. (2002). Die HEP der französisch- und italienischsprachigen Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 150-162.

- Die HEP/PH VS weiss sich lokal kulturell verwurzelt, ohne indes in ihrer Nähe zum Heimatlichen ihre Offenheit zu verlieren.

*Modularisierung und Leistungsnachweis an der PHZ - Stand der Planung*⁵

Die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ führt an drei Standorten - Luzern, Schwyz und Zug - Teilschulen, die mit 'freien' Modulen ihr Profil entwickeln können.⁶ Die Planung der PHZ, die sich unter anderem auf die Entwicklungsarbeiten in Zürich und Rorschach abstützt, ist noch nicht so weit fortgeschritten, dass Aussagen gemacht werden können zur Beurteilung der Leistungen und zu ihrer Kreditierung.

Die PHZ Luzern schliesst sich mit der Universität Luzern, der Akademie für Erwachsenenbildung AEB und anderen Institutionen zum Campus Luzern zusammen und strebt einen Austausch in Form von Wahlpflichtstudien mit den Partnerinstitutionen an. Die PHZ kennt *fünf verschiedene Formen von Modulen*:

- A-Module dienen der *Akzessvorbereitung*. Sie sind Teil des stufenübergreifenden Grundstudiums; sie können aber auch bei individuellem Nachholbedarf in einem Fachbereich belegt werden.
- K-Module sind obligatorische Teile des *Kernstudiums*. Sie sind fach- und stufengebunden. Sie können interdisziplinär oder transdisziplinär sein.
- V-Module ermöglichen eine *Vertiefung* der Handlungskompetenz, die über das erforderliche Wissen und Können im jeweiligen Fachbereich hinausgeht und eine vertiefte Kompetenz ermöglicht.
- S-Module sind *Spezialisierungsmodule*, die die angestrebte Lehrbefähigung ergänzen. Sie werden als Wahlpflichtmodule belegt.
- I-Module bieten interdisziplinäre *Impulsstudien* an, in denen sich die Studierenden vertiefte Handlungskompetenzen zur Gestaltung der Praxis aneignen.

Die Rahmenbedingungen definieren die *Transversalen Verpflichtungen* (Themen wie Heterogenität, rollenbewusstes Lehren und Lernen u.a.). Sie verpflichten die einzelnen Fächer zur Kooperation.

Die *berufspraktische Ausbildung* gilt als "Taktgeber" für die Modulkonstruktion. Sie ist im Wesentlichen in drei Praktika gegliedert, die gegenüber der bisherigen Ausbildung folgende neuen Elemente enthalten:

- "Einstieg in die Praxis": intensive Begleitung im Rahmen von Mentoratsgruppen und Kooperationsschulen.
- "Feldstudie": Bearbeiten einer z.B. fachdidaktischen oder (heil-)pädagogischen Fragestellung
- "Kindergartenkultur/Schulkultur": Die beiden Stufen stehen im "Geben" und "Nehmen" in einem Wechselbezug. Die Studierenden erkunden und dokumentie-

⁵ Fuchs, M. & Schärer H.-R. (2002). Modularisierung an der PHZ Luzern. Ausbildung KGU und PRST. Rektorat PHZ LU, Museggstrasse 22, 6004 Luzern.

⁶ Vgl. das Profil der PHZ in *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 180f. Ferner Schärer, H.-R. (2002). Die Reformprojekte der Deutschschweizer Lehrpersonenbildung im Spannungsfeld von Vielfalt und Einheit. Eine Zwischenbilanz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (2), 137-149.

ren das Praxisfeld des Kindergartens und der Schule unter einem festgelegten Fokus.

Ausgewählte Voten aus dem abschliessenden Gespräch

Alois Niggli (Universität Fribourg) fasste die Ergebnisse der Gespräche sachgemäss prägnant, zugleich kritisch wertend zusammen und gab Raum zu Fragen der Teilnehmer/innen.

- Welche Konzepte des Lernens, der Lernschrittabfolge stehen hinter dem Bau des Studienverlaufs? Fehlt uns diesbezüglich (noch) eine Kultur?
- Die Modularisierung scheint da kontraproduktiv zu wirken. Neben der Flexibilität, die durch die Modularisierung gefördert wird, bedingt ein die Theorie mit der Praxis verbindender Studiengang ein Minimum an Systematik und Stringenz. Wie gelingt es in einer modularisierten Ausbildung, die Praktika mit der Theorie in Einklang zu bringen? In guter Art und Weise haben die Musikhochschulen die Verbindung von Theorie und Praxis verwirklicht. Das Studieren dieser Praxis lohnt sich.
- Das Problem der Zeitachse und damit der Nahtstellen zwischen den Modulen scheint ungelöst. Könnten regelmässige Kontaktwochen verbindend wirken?
- Wie können/müssen die komplexen, neuen Ausbildungssysteme untereinander verbunden werden?
- Auf den Umgang mit der Verantwortung für die selbstgestaltete Studienzeit müssen die Studierenden vorbereitet werden. Das setzt voraus, dass wir nicht an den Studierenden vorbeiplanen.

Vreni Häni Gruber und Heinz Vettiger

Grundkenntnisse - Grundkompetenzen - Grundhaltungen. 7. web-Impulstagung vom 13.11.2002 in Bern¹

Die bernischen Gymnasiallehrerinnen und -lehrer sind besorgt. Zuzufolge des Abbaus der Oberprimen und der teilweisen Zuordnung der Quartan zu den Sekundarschulen ist die gymnasiale Bildung verkürzt. Das ruft der Frage, ob und wie weit das Gymnasium seinen Bildungsauftrag in Anbetracht der veränderten institutionellen Bedingungen zu erfüllen vermag d.h. "was angesichts der veränderten Strukturen (noch) möglich" ist (vgl. Einladung zur web-Impulstagung).

Wer sich auf die notwendige Klärung dieses Sachverhalts einlässt, tut gut daran, sich die differenziert formulierten Bildungsziele der Maturitätsschulen (MAR, Art. 5) zu vergegenwärtigen. Da ist von "grundlegenden Kenntnissen" die Rede, von der "Fähigkeit zum selbständigen Urteilen", von einer "breit gefächerten, ausgewogenen

¹ web = Weiterbildung / Entwicklung / Beratung. Tagungsorganisation durch das Zentrum web der Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) der Universität Bern (Prof. R. Hadorn), in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (ZS LLFB) und den Landesorganisationen der bernischen Lehrpersonen (LEBE/BGV).

und kohärenten Bildung", von der "persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist", vom Vermögen, "sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen", "logisch zu denken und zu abstrahieren", von der Befähigung zu "intuitivem, analogem und vernetztem Denken" auf Grund der "Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit". Den Erwerb all dieser basalen Kenntnisse und Kompetenzen hat das Gymnasium zu gewährleisten, und dies in einem Lehrgang, der sich als *Bildungsprozess* versteht. In der Auseinandersetzung mit definierten Inhalten und zusammen mit der Vermittlung von *Kenntnissen* und dem Aufbau von *Kompetenzen* soll er zugleich die Aneignung und Verinnerlichung stabiler *Haltungen* ermöglichen.

Mythe ou réalité?

Was in abstracto postuliert ist, gilt es an der konkreten Umsetzung in der Schulwirklichkeit zu messen und umgekehrt. Das zu leisten oder besser: diese Situationsanalyse und Reflexion anzubahnen war das Ziel der Impulstagung, deren Thematik sich von der Formulierung des Rahmenlehrplans hat inspirieren lassen: "*Das Gymnasium kann und will den Jugendlichen ... eine Grundlage an Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen vermitteln, die es ihnen möglich macht, ihr Wissen auf jedem Gebiet und jederzeit zu erweitern*".

Eingesetzt hat das Symposium mit einem Referat von Fritz Osterwalder (Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik am Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern) "Ein neuer Bildungsbegriff im 21. Jahrhundert?", und es gliederte sich in der Folge in zwei Gesprächssequenzen zur Beurteilung dessen, was das Gymnasium unter den gegebenen Umständen leistet und wo es an die Grenzen des Machbaren stösst. Die erste aus fachdidaktischer Innensicht, die zweite aus einer Aussenperspektive in dialogischer Ausleuchtung der "Schnittstellenproblematik" und der Diskussion der Anforderungen, mit denen sich das Gymnasium konfrontiert sieht. Zum Abschluss der Tagung umkreisten Fachleute der Universität, des AHL, des Gymnasiums und ein Absolvent des gymnasialen Bildungsgangs unter Leitung von Rudolf Helfer (Chefredaktor Spick) in einem Podiumsgespräch die Leitfrage "Was für ein Gymnasium wollen wir?" und suchten, ausgehend von unterschiedlichen Gesichtspunkten, eine Annäherung an eine Antwort.

Ein neues Verständnis gymnasialer Bildung oder Dauer im Wandel?

Als ein in Forschung und Lehre der historischen und systematischen Pädagogik verpflichteter Universitätsdozent zeichnete Osterwalder den Wandel des Verständnisses gymnasialer Bildung im Rückgriff auf die Bildungstheorien des 18. bis 20. Jahrhunderts, so das Konzept Humboldts, den neoklassischen Ästhetizismus, die Idealisierung der bildungsbürgerlichen subjektiven Gebildetheit und selbstreferentiellen Innerlichkeit, die sich insbesondere im Studium der alten Sprachen verwirklicht sah. Die Rede war im weiteren von dem an den Lebensbezügen der Jugendlichen orientierten Bildungsverständnis Sprangers, der Abwendung von Enzyklopädismus und Intellektualismus und von der Aufwertung des sozialen Kontextbezuges des Individuums, das sich für seine spätere Berufstätigkeit tüchtig macht; schliesslich - verkürzt - von der Ausrichtung auf Schlüsselqualifikationen. Osterwalder zeigte, wie in der Entstehung

der Bildungskonzepte und ihrer zeitbedingten Veränderung die Dichotomie des Gegenspiels von personaler Bildung und inhaltsbezogener, durch Leistung ausgewiesener Bildung die Konstante ist und es bleibt.

Osterwalders Auseinandersetzung mit dem Thema "Ein neuer Bildungsbegriff im 21. Jahrhundert?" in historischer Rückschau wäre dann erhellend gewesen, wenn er kritisch aufgegriffen hätte, was im Selbstverständnis des *heutigen* Gymnasiums nachwirkt, in seiner Bildungstradition und in der didaktischen Konzeption seines Unterrichts. Relevanter waren Osterwalders Aussagen zur Frage, "wie Bildung angelegt wird" und was der Wechsel des Bildungssystems von seiner konsekutiven, vertikalen Anlage hin zur horizontalen, die Eigenständigkeit jeder Stufe stärkenden Gliederung bewirkt hat. Das erste habe zur "Überbürdung" der je unteren Stufe geführt, das zweite zu einem Mangel an systemischer Kohärenz und zu einseitiger Orientierung auf personale Ziele hin. Die Folge: hier wie dort, jetzt wie einst Klagen. Somit gelte es ein *neues* Konzept zu schaffen und es zu legitimieren.

Osterwalders "Cantus firmus": "Bildung kann ... bestimmt werden als der Set von Inhalten". "Sie konstituiert und stabilisiert sich in Form von Standards". *Öffentliche Bildung* ist auf Inhalte hin angelegt, "die von öffentlichem Interesse sind", auf Personen nur insoweit, als dies inhaltlich "unterlegt" ist. Standards legitimieren sich nicht auf Grund "personaler Aspekte" des Bildungsprozesses, sondern gestützt auf das wissenschaftliche Wissen und ebenso auf die in öffentlicher Auseinandersetzung erhärteten gesellschaftlichen Ansprüche. "Schule und Bildungsinstitutionen unterstehen ... der öffentlichen Kontrolle und der Kontrolle durch die Wissenschaft".

Öffentliche Bildung: Standards und ihre Legitimation

Nach Osterwalder kann das MAR 95 nicht das Referenzdokument sein, wenn es gilt, die Frage zu beantworten, wohin der Weg des Gymnasiums zu führen habe. Anders die evaluativen Studien TIMSS und PISA. Sie zeigen, was die Schule leistet, was nicht. Von ihnen gehen Impulse aus, welche Massnahmen zu treffen sind. Auf diese Herausforderungen hat sich die Schule einzulassen. Die Schule *im System öffentlicher Bildung* kann nicht die der Beliebigkeit ihrer Inhalte sein. Ihre Standardisierung und Legitimierung erhöhen die Effektivität des Unterrichts und die Verlässlichkeit der Schule. Im Diskurs mit der Wissenschaft und der Auseinandersetzung mit der Öffentlichkeit gesteht Osterwalder den Lehrkräften der Gymnasien immerhin einen eigenen Entscheidungsraum zu, und dies sowohl bezüglich der Definition der Inhalte als auch im Hinblick auf die Profilierung ihrer Schulen. Dieses zum Abschluss des Referates gesprochene, von den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern gut aufgenommene Wort: eine *captatio benevolentiae*?

Was ist neu? die Inhalte, die Anforderungen? die Lehr- und Lernformen?

Standards weisen aus, welche Wissensbestände und welche Kompetenzen und - im Zusammenhang mit ihnen - welche Haltungen die Absolventinnen und Absolventen des Gymnasiums bis zur Matura zu erwerben haben. Sie definieren das outputbezogene Qualitätsniveau des Unterrichts und sind somit Richtschnur für die Evaluation der Lehr- und Lernergebnisse. In der Beantwortung der Frage, was Standards sind und was sie leisten, hat sich geklärt, dass Standards das

Kompetenzprofil absichern, sowohl das der Schule als Bildungsinstitution als auch das der an ihr Lehrenden und das derer, die mit der Matura die Ergebnisse ihres Lernens ausweisen. Weil dem so ist, hätte ich gerne mehr dazu gehört. Die Standards sind von zwei Seiten her bestimmt: abgestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse und angemahnt durch die Öffentlichkeit und ihre Anforderungen. Wer aber legt die Standards im Einzelnen fest? Was ist ihre Auswirkung auf den Lehr- und Lernprozess? Und immer wieder die Frage: Wie steht, was messbar ist (Grundkenntnisse – Grundkompetenzen), zum schwieriger Überprüfaren (Grundhaltungen)? Gelingt es, dank den *verbindlichen* Standards die Kohärenz, Transparenz und Wirksamkeit gymnasialer Bildung zu erhöhen und ihre Qualität ungeachtet der verkürzten Ausbildungszeit zu verbessern? All dies ist Anlass zum Weiterdenken und -handeln. Dies freilich nicht abgelöst von der didaktischen *Gestaltung des Unterrichts*. Von ihr war im Referat nicht die Rede. Ich meine indessen, ein "neuer Bildungsbegriff" sei nicht allein Grundlage zur Neubestimmung der Inhalte und der Leistungsnormen, sondern - und dies werte ich als die wichtigere Aufgabe - er müsse wirksam werden in der Überlegung, wie Lehren und Lernen als intentionaler *Prozess* besser, d.h. wirksamer funktioniert², und er sollte Anlass sein, die dem "neuen" Bildungsverständnis nicht entsprechenden tradierten Handlungsmuster (die der Lehrenden wie die der Lernenden) aufzubrechen. Ein neuer Bildungsbegriff impliziert, dass wir unsere Berufsrolle überdenken, damit die Formen des Lehrens und Lernens dem neuen Bildungsverständnis entsprechen. Es ist dies die Aufgabe des wissenschaftlichen Diskurses, die der Aus- und Weiterbildung der Gymnasiallehrpersonen, und es bedingt die Weiterentwicklung der Qualität der gymnasialen Ausbildung eine erfahrungsgestützte Verständigung im Kollegium.

Heinz Wyss

² Weshalb war im Referat davon nicht die Rede, blieb der konstruktivistische Ansatz unerwähnt, das Lernen als selbstverantwortete aktive Tätigkeit?

Buchbesprechungen

ROOS, Markus (2001). **Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können.** Chur: Rüegger. 274 Seiten. Fr. 56.-

Im Kanton Luzern läuft seit 1988 ein Entwicklungsprojekt; das Beurteilen konsequent mit Fördern verbindet. Alles Beurteilen im Schulalltag und in der Kommunikation mit Eltern ist darauf ausgerichtet, das individuelle Lernen und die Entwicklung zu unterstützen. Das ewige Funktionsdilemma der Schule und der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, zwischen den widersprüchlichen Aufträgen Selektion und Förderung hin und her pendeln zu müssen, wird im Projekt "Ganzheitlich Beurteilen und Fördern" klar zu Gunsten der maximalen Förderung entschieden. Mit welchem Erfolg? Mit welcher Wirkung? Wie könnten wir es besser machen? Dies war nach zehn Jahren Entwicklungsarbeit im ältesten, differenziertesten und professionellsten Beurteilungsprojekt der Deutschschweiz die Fragestellung der Projektleitung für eine externe Evaluation, die vom Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (FS&S) des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich übernommen und von Markus Roos im Rahmen seiner Dissertation durchgeführt wurde.

Markus Roos beginnt mit einer theoretischen Auseinandersetzung zu den im Projekttitel vorkommenden Elementen, die gleichzeitig die kürzeste Version des Projektprogramms sind: Ganzheitlichkeit, Beurteilen und Fördern. Ganzheitlichkeit wird aus einer historischen und einer aktuellen Perspektive beleuchtet. Dabei spielen das Konzept der drei Kompetenzen (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) wie auch ein pädagogischer Leistungsbegriff eine zentrale Begründungsrolle. Vor diesem Hintergrund werden die Auswirkungen aufgezeigt, die sich bei einer Umsetzung für den Unterricht und die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind ergeben. Beurteilen und Fördern werden im Projekt in einem Atemzug genannt, weil sie im Konzept der Ganzheitlichkeit von Lehren und Lernen eng verbunden sind. Vier Stationen kennzeichnen den Lernprozess nach GBF, den Roos darstellt, auf seine Relevanz untersucht und schliesslich kritisiert: Alles bewusste und gesteuerte Lernen beginnt mit der Bestimmung und Deklaration von *Lernzielen*. Diese sind die Bezugsgrößen allen systematischen und unsystematischen, mitunter auch fehlerhaften *Beobachtens* im Unterricht, das immer als Unterstützung des Lernprozesses ausgewertet und umgesetzt werden soll. Nach dem beobachteten, zielorientierten Lernen folgt im Kreis der vier Stationen die Beurteilung, d. h. die Feststellung des Lernerfolgs der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Auf der Palette von Funktionen, Formen und Verfahren der Beurteilung hat sich das Projekt GBF eindeutig positioniert, denn das Ziel der Beurteilung ist die Förderung, die aufgrund der Beurteilung individualisierend und ressourcenorientiert nach geeigneten Massnahmen sucht und sie plant und realisiert.

Jedes Entwicklungsprojekt steht in einem Umfeld, an dem die beteiligten Personen entscheidend mitwirken. Die Situation der Schüler und Schülerinnen, der Lehrpersonen, der Schulleitungen, der Eltern und der Verantwortlichen für Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Projekt wird in einem weiteren Kapitel untersucht, denn sie gehört zu den wichtigsten Bedingungsfaktoren für den Erfolg oder Misserfolg des

Projekts. Die Betroffenen müssen während des Projekts zu Beteiligten werden, was nicht selten mit verschiedenartigen Problemen und Widerständen verbunden ist.

Nach einer kurzen, informativen Darstellung von Geschichte, Struktur, Organisation des Projekts GBF werden die Fragestellung und das Forschungsdesign vorgestellt, das der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht wird. Fünf Fragen stehen im Zentrum. Sie zielen auf die Projektakzeptanz, die Rahmenbedingungen, die Einführung auf lokaler Ebene, die Wirkungen auf den Unterricht und das GBF-Fördermodell. Das Design zeichnet sich aus durch verschiedene Erhebungszeitpunkte (nämlich beim Projekteinstieg und zwei Jahre danach), durch den Einbezug aller direkt Beteiligten (Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern und Behörden) sowie durch vielfältige Erhebungsmethoden wie Interviews, Fragebogen und Unterrichtsbeobachtung.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Projekt mehrheitlich akzeptiert wird. Vor allem bei den beteiligten Lehrpersonen ist die Akzeptanz zu beiden Messzeitpunkten konstant hoch. Auch die Eltern freuen sich über den individuelleren, ganzheitlicheren Unterricht. Nach 2 Jahren sinkt die Zustimmung leicht. Eltern fürchten sich vor allem vor dem Übergang zur Notenbeurteilung. Die Furcht reduziert sich, wenn ihre Kinder diesen Übergang selber erlebt haben. Je höher die Schulklasse, desto geringer fällt bei allen befragten Erwachsenen die Zustimmung für GBF aus: Von 90 % Zustimmung auf der Stufe 1./2. Klasse sinkt diese auf etwa 50 % für die 3. und 4. Klasse und erreicht schliesslich 25 % für die 5. und 6. Klasse. Bei der Zustimmung allein der Eltern zeigt sich ein interessantes Detail: Es sind vor allem die Eltern leistungsschwacher Kinder, die GBF in höheren Klassen zugunsten von Notenzeugnissen ablehnen, und nicht jene von leistungsstarken Kindern.

Für die GBF-Lehrpersonen sind nach zwei Jahren GBF zwei Erfahrungen besonders problematisch: die zeitliche Belastung und die eher schwerfälligen Gespräche mit Fremdsprachigen. Entsprechend wird bei den Rahmenbedingungen die Klassengrösse als Faktor für die Belastung bzw. für das Gelingen genannt. Die Erwartung der GBF-Einsteiger/innen an die GBF-Kursleitung waren sehr hoch, wurden aber von dem, was in den Kursen selbst geboten wurde, mehr als erfüllt, was die Kursleitung in ihrer Arbeit bestärkt. Auf lokaler Ebene entscheidet sich, ob einzelne oder ob alle Lehrpersonen eines Schulhauses bei GBF einsteigen wollen und dürfen. Hier lohnt es sich, in der Phase der Entscheidungsfindung Zeit zu investieren, denn ohne gut informierte Lehrerinnen und Lehrer, die abschätzen können, worauf sie sich einlassen, und ohne Überzeugung und Zustimmung von Schulleitung und Schulbehörde wird das Projekt besser nicht gestartet. Als Nebeneffekt der GBF-Beteiligung wird festgestellt, dass die intensive Auseinandersetzung mit Beurteilen und Fördern durch den Einbezug aller Lehrkräfte auch die Teambildung fördert.

Durch die Implementierung einer Kultur der regelmässigen Reflexion (Lerntagebücher, Lernpartnerschaften, formative Lernkontrollen usw.), aber teilweise auch durch eine grössere Lernzieltransparenz wird die Unterrichtsqualität messbar verbessert. Ein Vergleich mit Kontrollklassen zeigt, dass viele der vom Projekt intendierten Wirkungen auch von den Kindern wahrgenommen werden.

Das GBF-Fördermodell mit den vier Stationen Lernziele – Beobachten – Beurteilen – Fördern hat eine nachweisbare Wirkung, doch werden nicht alle Intentionen umge-

setzt. Die Arbeit mit individuellen Lernzielen wird deutlich gesteigert, so dass den Kindern nicht nur ihre Aktivität bekannt ist, sondern auch das damit zu erreichende Ziel. Dies gelingt den GBF-Lehrpersonen vorwiegend in der Sachkompetenz, während Sozial- und Selbstkompetenz noch nicht gleichwertig behandelt werden. Erst in bescheidenem Ausmass konnte das gezielte Beobachten im Unterricht umgesetzt werden, wohl weil der individualisierte Unterrichtsalltag zu stark beansprucht. Trotzdem schätzen die Lehrpersonen ihre Fähigkeit, Fortschritte zu erfassen, als gut ein. Ebenso trauen ihnen die Eltern diese Fähigkeit zu, und zwar noch in höherem Mass, als sie es selbst tun. Beim Beurteilen kommt es bei den Lehrpersonen zu einer Verschiebung betreffend Bezugsnorm: Die Sozialnorm verliert eindeutig an Gewicht zugunsten der Individual- und der Lernzielnorm. Gleiches kann von den Eltern nicht behauptet werden, die nach wie vor einen Hang zur Sozialnorm zeigen, mit der sie bisher einzig in Kontakt gekommen sind. Bei den GBF-Kindern zeigt sich eine ausgeprägte Steigerung in der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung, wobei der Schritt von der "richtig"/"falsch" bewertenden Selbstkontrolle zur Reflexion der eigenen Arbeiten mit dem Ziel, seine Stärken und Schwächen kennenzulernen, vielfach noch nicht vollzogen ist. Eltern wie Lehrpersonen erleben die Beurteilung recht stark als förderorientiert. Die Eltern machen in den zwei Jahren zwischen der ersten und der zweiten Befragung Fortschritte im Sinne von GBF, indem die ressourcenorientierte Einstellung gegenüber einer defizitorientierten an Boden gewinnt. Dazu tragen wesentlich die drei Beurteilungsgespräche in zwei Jahren bei, bei denen es nachweislich gelingt, die hohen Erwartungen der Eltern zu erfüllen. Auch die Kinder schätzen das Beurteilungsgespräch grundsätzlich und vor allem dann, wenn sie mit der Lehrperson gut auskommen, ihre Arbeiten gerne besprechen und in der Klasse ein förderndes Lernklima wahrnehmen.

Für den Erfolg des GBF-Projekts fand Roos 29 Faktoren auf den drei Ebenen kantonale Behörden, lokale Einzelschule, Unterricht. Kantonale Behörden bzw. die Projektleitung etwa trugen zum Erfolg bei, indem sie dem qualitativen vor dem quantitativen Ausbau von GBF Priorität einräumten und durch eine Ko-Leitung eine nachhaltige Weiterbildung der Lehrpersonen organisierten. Lokale Einzelschulen waren besonders erfolgreich, wenn alle Beteiligten von GBF überzeugt waren und eine geringe Belastung durch andere laufende Projekte bestand. Auf der Ebene Unterricht und Klasse reagierten Mädchen und jüngere Kinder besonders stark im Sinne von GBF und trug ein individualisierender, offener Unterricht mit ganzheitlichen, niveaugerechten Aufgaben zum Erfolg bei.

Zur Optimierung der praktischen Umsetzung der Projektziele lässt Roos 31 Empfehlungen auf den gleichen drei Ebenen folgen, von denen hier drei beispielhaft herausgegriffen werden: Kantonal soll die Umsetzungsqualität erhalten oder gesteigert werden; lokal soll der Übergang zur Notenbeurteilung besser gestaltet werden; im Unterricht sollen mehr spielerische, kindgerechte Formen der Reflexion über das Lernen zur Anwendung kommen.

Dieser Evaluation verdankt das Projekt GBF eine detaillierte wissenschaftliche Aussensicht, die viele Erkenntnisse aus internen Evaluationen bestätigen mag, aber durch ihre Tiefenschärfe und ihren Längsschnittcharakter mehr Fakten und Wissen über die Entwicklung und das Ausmass des Erfolges offenlegt. Nach gut zehn Jahren Entwicklungsarbeit ist ein Rechenschaftsbericht entstanden, der den Auftraggebenden,

den bildungspolitischen Instanzen des Kantons Luzern, vor Augen führt, was im Projekt grundsätzlich und mit der zweijährigen Einführung gelingt und wo Unterstützung notwendig ist, um noch nachhaltiger an der Umsetzung zu arbeiten.

Die Publikation enthält eine Fülle an Anregungen und Hinweisen auf Problemzonen für alle, die ein förderorientiertes Beurteilungsprojekt bearbeiten oder starten wollen. Selbst wenn die Voraussetzungen und Bedingungen eines Projekts nicht gleich günstig sind, lässt sich aus den zahlreichen Hinweisen auf eine erfolgversprechende Umsetzung viel Gewinn ziehen, wenn es darum geht, ein Projekt auf realistischen Erwartungen und Versprechungen aufzubauen.

Urs Vögeli-Montavani

PEEZ, Georg (2002). **Einführung in die Kunstpädagogik**. Stuttgart: Kohlhammer (Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft; Band 16)

Wie an einem roten Faden wird man in diesem Taschenbuch durch das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Kunst als einer zentralen Frage auch der Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung geführt.

Georg Peez zeigt unterschiedliche Facetten des Verhältnisses zwischen Kunst und Pädagogik auf, indem er seine Ausführungen mit prägnanten Beispielen aus der zeitgenössischen Kunst veranschaulicht (Kap. 1). Dieses Veranschaulichen ist eine der Stärken dieses Buches, es erleichtert das Mitdenken und das Verbinden von Gedanken mit bekannten Bildern oder mit bildhaften Vorstellungen.

Zwischen Nutzung von Kunst für Lehr- und Lernprozesse und dem Nicht-Vermittelbaren an der Kunst liegt ein weites Feld, auf welchem sich verschiedene Konzeptionen von Kunstpädagogik und Mythen der Kunsterziehung entwickelten und weiter entwickeln. In diesem Zusammenhang ist das Buch 'Einführung in die Kunstpädagogik' anregend und klärend, auch für die sehr ähnliche Situation in der Schweiz, wo das Fach *Bildnerische Gestaltung* genannt wird. Es wird ein reichhaltiges Bild von den Inhalten und den komplexen Sinngehalten dieses Faches vermittelt. Verschiedene Positionen werden erläutert, und durch die Einbettung in den geschichtlichen und gesellschaftlich-kulturellen Kontext werden Entwicklungen und Wertsetzungen einsehbar (Kap. 2 und 3). Die Differenzen eines pluralen Fachverständnisses finden im Begriff der ästhetischen Erziehung einen gemeinsamen Nenner. Diese Konzepte zielen auf planbare Einwirkungen vor allem bei Kindern und Jugendlichen und "thematisieren die didaktisch zu begründenden, absichtsvollen Handlungen von Lehrenden, das Unterrichten oder das Arrangieren von Erfahrungs- und Lebenssituationen".

Das Fach Kunstpädagogik oder Bildnerische Gestaltung schliesst Verfahren der Rezeption von bildnerischen Werken oder ästhetischen Objekten, sowie das eigene bildnerische Tun, das Machen und Herstellen ein. Die profunde Kenntnis des Autors von fachlichen, schulischen und ausserschulischen Praxisfeldern prägt die substantiellen Beiträge in Kap. 4 und 5. An den Beispielen des Zeichnens und des Formens und Gestaltens mit Ton werden das Gemeinsame einer bildnerisch-ästhetischen Praxis, aber auch unterschiedliche Facetten dieser Arbeitsweisen und Medien erörtert. Mit

den Ausführungen zur Erweiterung des Faches durch digitale Medien wird deutlich, dass wir es dabei nicht bloss mit einem neuen Werkzeug zu tun haben. Am Beispiel des rezeptiven und produktiven, intuitiven und reflektierten Umganges mit Hypertexten beurteilt der Autor die Charakteristik des Digitalen viel grundsätzlicher als neue Kulturtechnik, denn diese "verändert Wissensaneignung, Kommunikations- und Lernformen bis hin zu Denk- und Handlungsprozessen" (Kap. 2.7). Die digitalen Medien prägen die ästhetischen Erfahrungs- und Weltzugangsweisen der Schülerinnen und Schüler einschneidend. Daraus erwachsen für das Fach Bildnerische Gestaltung neue Aufgaben, die es wahrzunehmen gilt und für welche auch günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen.

Im weiteren werden Berufsfelder von Kunstpädagogen und -pädagoginnen vorgestellt und die Perspektive von der Institution Schule auf zusätzliche Praxisfelder und Zielgruppen erweitert, eine Veränderung, die auch in der Schweiz an Bedeutung gewinnt.

Interessant sind die Ausführungen über das bildnerisch-ästhetische Lernen und die Methoden Aspekte des Faches (Kap. 6). Als Lehrpersonen pendeln wir oft zwischen zwei Positionen: dem Nachahmen, Verwenden von Vorlagen, sich Orientieren an Konventionen - gegenüber der Betonung des Intuitiven, Schöpferischen, Kreativen und Spontanen. Georg Peez gelingt es, aus einer eher distanzierten, unvoreingenommenen Perspektive diese Verfahren und Methoden zu beurteilen und ihren je spezifischen Beitrag zum Lernen, ihre Grenzen und Chancen herauszuschälen.

In einem eigenen Kapitel wird auf Informationsquellen und Adressen von Berufsverbänden über Forschungseinrichtungen bis Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien hingewiesen. Wer sich aufgrund des Überblicks in eine Thematik vertiefen will, findet am Schluss des Buches ein umfangreiches Literaturverzeichnis.

Die Lektüre ist so konzipiert, "dass ein selektiver Einstieg für Lesende mit jedem Kapitel möglich ist, um von hier aus - ähnlich dem Hypertextprinzip - eigene Wege durch die Seiten zu finden", wie der Autor selbst im Vorwort schreibt. Als geradezu erfrischend empfinde ich die verbale Klarheit und Verständlichkeit der Texte. Georg Peez ist bereits vielen Lehrpersonen in der Schweiz bekannt als kompetenter Dozent im Nachdiplomstudiengang "Fachdidaktik Kunst und Gestaltung" an der Universität Bern 1999-2002.

Das Buch 'Einführung in die Kunstpädagogik' eignet sich ausgezeichnet als Grundlagenlektüre für Studierende und kommt in der aktuellen Aufbauphase der schweizerischen Pädagogischen Hochschulen wie gerufen, weil Vergleichbares bei uns bisher fehlt. Darüber hinaus bietet das Buch einen profunden und aktuellen Überblick über die Forschungsfelder und -methoden des Faches, womit u.a. eine wertvolle Ausgangsbasis für die neuen Aufgaben der Dozierenden im Bereich Forschung und Entwicklung gelegt wird.

Edith Glaser-Henzer

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Didaktik/
Fachdidaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Allgemeine Pädagogik

- Böhm, W. (Hrsg.). (2002). *Pädagogik - wozu und für wen?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolle, R. (2002). *Jean-Jacques Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung des Menschen durch Erziehung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität.* Münster: Waxmann.
- Fournés, A. (2002). *Johann Friedrich Herbart's Bestrebungen um eine systematische Einheit pädagogischen Denkens und Handelns.* Bern: Peter Lang.
- Niemeyer, C. (2002). *Nietzsche, die Jugend und die Pädagogik. Eine Einführung.* München: Juventa.
- Tröhler, D., Zurbuchen, S. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2002). *Der historische Kontext zu Pestalozzi's "Methode". Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert.* Bern: Haupt.

Beurteilen und prüfen

- Döpp, W., von der Groeben, A. & Thurn, S. (2002). *Lernberichte statt Zensuren.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunz-Heim, D. (2002). *Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht.* Weinheim: Juventa.
- Rhyn, H. (Hrsg.). (2002). *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule.* Bern: Haupt.
- Valtin, R. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand.* Weinheim: Juventa.

Didaktik / Fachdidaktik

- Aregger, K. & Buholzer, A. (2002). *Didaktische Prinzipien. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung* (2., überarb. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Beyer, A. (Hrsg.). (2002). *Fit für Nachhaltigkeit? Biologisch-antrophologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.* Leverkusen: Leske + Budrich.
- Moser, H. (2002). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung.* Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Wehr, H. (2002). *Wege einer Erziehung zur Stille.* Donauwörth: Auer.

Entwicklungspsychologie

- Bach, G. & Viebrock, B. (Hrsg.). (2002). *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven - Konzepte - Forschungsprogramm.* Bern: Peter Lang.
- Herschkowitz, N. & Chapmann Herschkowitz, E. (2002). *A good start in life. Understanding your child's brain and behavior.* Washington : Joseph Henry Press.

LehrerInnenbildung und -weiterbildung, LehrerInnenberuf

- Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fahrholz, B., Gabriel, S. & Müller, P. (Hrsg.). (2002). *Nach dem Pisa-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform.* Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Herrmann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge.* Weinheim: Beltz.
- Knauder, H. (2002). *Bildungsmanagement im Klassenzimmer. Wie Neue Medien den LehrerInnenberuf verändern.* Innsbruck: Studien Verlag.

Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik

- Antor, G. & Bleidick, U. (2001). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer.

- Gehrmann, P. & Hüwe, B. (2002). *Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Theis-Scholz, M. (2002). *Sonderpädagogische Förderung lern-beeinträchtigter Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.

Interkulturelle Pädagogik

- Trad, A. R. (2002). *Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation*. Bern: Peter Lang.

Pädagogische Psychologie

- Beissner, K. (2002). *I see what you mean - Metaphorische Konzepte in der (fremdsprachlichen) Bedeutungskonstruktion*. Bern: Peter Lang.
- Grzesik, J. (2002). *Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hosenfeld, I. (2002). *Kausalüberzeugungen und Schulleistungen*. Münster: Waxmann.
- Pfister, R. (2002). *Flow im Alltag. Untersuchungen zum Quadrantenmodell des Flow-Erlebens und zum Konzept der autotelischen Persönlichkeit mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Bern: Peter Lang.
- Rüedi, J. (2002). *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*. Bern: Haupt.
- Trempala, J. & Malmberg, L.-E. (eds.). (2002). *Adolescents' future-orientation. Theory and research*. Bern: Peter Lang.

Schulentwicklung und Schulorganisation

- Astleitner, H. (2002). *Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand*. Bern: Peter Lang.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2002). *Führungsqualität an Schweizer Schulen. Werkzeuge zu Klima, Kultur und Kompetenz der Führenden an Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Bd. 17*. Leverkusen: Leske + Buch.
- Miller, R. (2002). *Schulentwicklung braucht Kommunikation. 12 Zugänge zur Zusammenarbeit*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Sozialpädagogik

- Andresen, S. & Tröhler, D. (2002). *Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Oser, F. (2002). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Verlag Rüegger.
- Schulewski, U. (2002). *Handlungsstrategien von SozialpädagogInnen in der beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher*. Bern: Peter Lang.

Zeitschriftenspiegel

Lehrerinnen- und Lehrerausbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Timmermann, G. (2002). A comparison between unwanted sexual behavior by teachers and by peers in secondary schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (5), 397-404.
- Molinari, L., Melotti, G. & Emiliani, F. (2002). Children's rights in educational relationships. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (2), 139-155.
- Haag, L. & Mischo, C. (2002). "Saisonarbeiter" in der Schule - einem Phänomen auf der Spur. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 109-115.
- Hauser, S. (2002). Perspektiven netzbasierter beruflicher Weiterbildung - Einschätzungen von Expert/-innen. *Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 10 (3), 163-170.
- Sherin, M.G. (2002). When teaching becomes learning. *Cognition and Instruction*, 20 (2), 119-150.
- Staub, F.C. & Stern, E. (2002) The nature of Teachers' Pedagogical Beliefs. Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence from Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344-355.

Didaktik / Methodik

- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 77-86.
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J.-E. & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12 (5), 509-527.
- Renkl, A. (2002). Worked-out examples: Instructional explanations support learning by self-explanations. *Learning and Instruction*, 12 (5), 529-556.
- Daradoumis, T. & Marques J.M. (2002). Distributed cognition in the context of virtual collaborative learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (1/2), 135-148.

Allgemeine Pädagogik

- Deinet, U. (2002). Schule und Jugendarbeit - von der Kooperation zur freundlichen Übernahme? *Deutsche Jugend*, 50 (7/8), 327-335.
- Weiss, M. (2002). Stichwort: Bildungsökonomie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (2), 183-200.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Spiel, C., Wagner, P. & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34 (3), 125-135.
- Buff, A. (2002). Spontane Kognitionen nach einer Prüfung: Eine Replikationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (2), 125-128.
- Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character? *Educational Psychology Review*, 14 (2), 155-171.

Schulentwicklung / Schulorganisation / Bildungsforschung

- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 213-229.

Veranstaltungskalender

2.1. - 5.1.2003: St. Petersburg Beach, Florida, USA
25th Annual NITOP (National Institute on the Teaching of Psychology), Tagung zur **Psychologiedidaktik**, Veranstalter: American Psychological Association, Section 2; Anmeldungen und Fragen an Joanne Fetzner, jfetzner@uiuc.edu

24.1. - 25.1.2003 Bonn, Haus der Geschichte

Lernen aus der Geschichte

Projekte zu Holocaust und Nationalsozialismus in Schule und Jugendarbeit. Veranstalter: Fördergesellschaft Kulturelle Bildung e.V., Dahlmannstr. 26, D-53113 Bonn. Informationen unter info@kulturelle-bildung.de sowie <http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

9.2. - 12.2.2003 in Edinburgh, GB

eLearninternational 2003: World eLearning Conference 2003

Veranstalter: The Edinburgh International Conference Centre, Informationen unter <http://www.elearninternational.co.uk> und Email: elearninternational@strategem.co.uk

14.2.-15.2.2003 an der Universität Hamburg

Männlichkeitskonstruktionen - Jungen in der Schule

Informationen: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de>.

Anmeldung an Prof. Hannelore Faulstich-Wieland, E-Mail: Faulstich-Wieland@erzwiss.uni-hamburg.de

20.2. - 21.2.2003 in Grünwald bei München

Schulradio und Hörspielgestaltung in der Schule - Die FWU/RADS-Audiobox im Praxiseinsatz

Informationen unter <http://www.fwu.de/akademie/thema6.htm>, akademie@fwu.de.

28.2.2003 in Basel

Ich verstehe Bahnhof - Symposium im Rahmen des MGU-Projektes "Metaphern in der Wissenschaft"

Ort: Universität Basel, Kollegiengebäude, Hörsaal 001, Petersplatz 1, 4003 Basel. Leitung: Prof. Dr. Anton Hügli. Tagungssekretariat: Marta Onori, Marta.Onori@unibas.ch und Christina Volz, Christina.Volz@stud.unibas.ch

1.3. - 2.3.2003 in München

11. Musiktherapie Tagung.

Veranstalter: Freies Musikzentrum München, Ismaningerstr. 29, D-81675 München, Anmeldungen an info@freies-musikzentrum.de, www.freies-musikzentrum.de

8.3. - 9.3.2003 in Bremen

31. Kinderverhaltenstherapietage an der Universität Bremen

Auskünfte: Eva Todisco, Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation, Grazer Str. 2, D-28359 Bremen, todisco@uni-bremen.de

17. - 19.3.2003 in Frankfurt am Main

Frühjahrstagung 2003 der Sektion Empirische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Thematischer Schwerpunkt: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungswesen - Konzepte und Standards auf dem Prüfstand empirischer Forschung.

Veranstalter: Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) und Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB).

Beiträgen (Symposien, Beiträge im Rahmen von Symposien, Poster oder Einzelvorträge) können bis spätestens 3. Januar 2003 eingereicht werden.

Information und Anmeldung siehe www.dipf.de/ebf.

30.4. - 2.5.2003 in Luzern

Kongress Unterrichtsentwicklung auf der Sekundarstufe II

Prüfstein der Schulentwicklung ist der Unterricht. Bildungsforscherinnen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich und Praktiker der Sekundarstufe II geben in Referaten und Workshops Einblick in Konzepte und Erfahrungen. Veranstalter: Schweiz. Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen (WBZ), Schweiz. Institut für Berufs-

pädagogik (SIBP). Weitere kantonale und regionale Institutionen. Ort: Kantonsschule (Gymnasium) Luzern, Alpenquai 46-50, 6003 Luzern, www.wbz-cps.ch Anmeldung: claude.armand@wbz-cps.ch

10.5.2003 in Zürich

Videobasierte Unterrichtsforschung - Fenster zum Lehren und Lernen in verschiedenen Unterrichtskulturen. Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Lehrerbildung

Tagung veranstaltet von der Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogische Psychologie und Didaktik. Leitung: Prof. Dr. K. Reusser

Anlässlich der Tagung werden Ergebnisse aus der schweizerisch-internationalen Videostudie zum Mathematiklernen in sieben Ländern (Australien, Hongkong, Japan, Niederlande, Tschechien, Schweiz, USA) und in den drei Landesteilen der Schweiz präsentiert. Darüber hinaus werden Möglichkeiten des Einsatzes gefilmter Unterrichtsdokumente in der Lehrerbildung diskutiert.

Die Tagung richtet sich an die an der Studie beteiligten Lehrpersonen, Lehrerbildner und Lehrerbildner/innen und Bildungsforscherinnen und -forscher sowie an weitere interessierte Personen.

Information: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, z.H. Frau Domenica Flütsch, Gloristr. 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 20, E-Mail: fluetsch@paed.unizh.ch

Juli 2003 - April 2005

Nachdiplomstudium Fachdidaktik Mathematik

Veranstalter: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Fachdidaktik

Adressaten: Das Nachdiplomstudium richtet sich an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, welche die entsprechende Fachdidaktik bzw. Bereichsdidaktik bereits unterrichten oder sich dafür interessieren.

Beschreibung: Das Nachdiplomstudium umfasst Lehrveranstaltungen im Umfang von 450 Lektionen und wird berufs begleitend in zwei Jahren absolviert. Abgeschlossen wird das Nachdiplomstudium Fachdidaktik mit einer Diplomarbeit sowie einer mündlichen Prüfung.

Zahlreiche Dozenten aus dem In- und Ausland werden in einem Rhythmus von 14 Tagen ihre Module durchführen. Es können auch einzelne Module besucht werden.

Weitere Informationen: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Fachdidaktik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 83 60, www.afd.unibe.ch, marti@sis.unibe.ch

7.9. - 10.9.2003 in Mainz

16. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Auskunft: Katja Waligora, Psychologisches Institut, Staudingerweg 9, D-55099 Mainz, E-Mail: waligora@mail.uni-mainz.de

10.9. - 12.9.2003 in Saarbrücken

3. Tagung der Fachgruppe Medienpsychologie der DGPS

Auskunft: Dr. Dagmar Unz, Universität des Saarlandes, AE Medien- und Organisationspsychologie, Postfach 15 11 50, D-66041 Saarbrücken, E-Mail: d.unz@mx.uni-saarland.de

18.9. - 20.9.2003 in Wien

6. Tagung der Fachgruppe Methoden und Evaluation

Auskunft: Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation, Universität Wien, Universitätsstr. 7, A-1010 Wien, Tel: +43 1 4277-47807.

18. - 20.9.2003 in Bern, Unitobler

Schweizerischer Heilpädagogik-Kongress 2003

Die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik organisiert zum dritten Mal einen schweizerischen Fachkongress für Heilpädagogen und Fachleute aus Nachbargebieten (Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Psychologen, Ergotherapeuten, Regelpädagogen u.a.). Unter dem Motto "Ein- und Aussichten/Réflexions et Perspectives" bilden die Integration behinderter Menschen im Rahmen des Bildungswesens und die Finanzierung

sonderpädagogischer Massnahmen die Schwerpunktthemen des diesjährigen Kongresses.

Daneben steht der Kongress als Forum für ein breites Spektrum von Fachbeiträgen zu Fragen der Bildung und Erziehung im Bereich der Heil- und Sonderpädagogik zur Verfügung. Auch Präsentationen aus Nachbargebieten der Heil- und Sonderpädagogik werden sehr geschätzt.

Call for papers: Für die Anmeldung von Fachbeiträgen bis spätestens Ende März 2003 steht ein Anmeldeformular mit weiteren Informationen zur Verfügung. Dieses kann telefonisch (041 266 30 40), per Fax (041 226 30 41) oder per E-Mail (kongress@szh.ch) angefordert werden; es kann aber auch direkt von der Homepage der SZH heruntergeladen werden. <http://www.szh.ch/d/news/szh-tagung.shtml#Kongress>.

21.9. - 24.9.2003 Universität Bielefeld

9. Fachtagung Pädagogische Psychologie

Tagungssekretariat (vor der Tagung): PAEPS 2003, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung für Psychologie, Arbeitseinheit 12 - Lernen und Kognition, Postfach 10 01 31, D-33501 Bielefeld, e-mail: paeps2003@uni-bielefeld.de.

Informationen unter www.uni-bielefeld.de:8081/psychologie/paeps2003/

29.9. - 2.10.2003 Universität Bremen

Entwicklungszeiten - Jahrestagung Grundschulforschung 2003

Kontaktadresse: Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, FB 12 Bibliothekstrasse, D-28359 Bremen, gpaed@uni-bremen.de. www.entwicklungszeiten.de/

Kurznachrichten

BBW

Internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen.

Die französischsprachigen Länder schliessen sich in der "Frankophonie" zusammen, mit dem Zweck der Analyse der Bildungssysteme, des Informationsaustausches und der Entwicklung der Bildungspolitik im Rahmen der ständigen Konferenz der französischsprachigen Bildungsminister (CONFEMEN). Im Hochschulbereich ist der Aufbau eines französischsprachigen Hochschulraumes durch die Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) vorgesehen. Die Francophonie ist eine zwischenstaatliche Organisation mit 55 Mitgliedern, darunter auch der Schweiz. Im August 2002 fand in Bern die 28. Session der Parlamentarischen Versammlung der Frankophonie statt, und im Dezember tagt in Lausanne die Ministerkonferenz der Frankophonie. Dabei geht es u.a. um die Stellung der französischen Sprache gegenüber der englischen, um die Bedeutung, die der Kompetenzmessung einzuräumen ist, um den Stellenwert der neuen Technologien im Unterricht und im Lernprozess sowie um die Solidarität mit den Entwicklungsländern.

EDK

Interkantonale Mobilität und Anerkennung ausländischer Lehrdiplome

Auf Grund der Freizügigkeitsvereinbarung der EDK von 1998, dem Konkordat, dem alle Kantone und das Fürstentum Liechtenstein beigetreten sind, können sich die Studierenden frei für eine Fachhochschule entscheiden, wobei der Wohnsitzkanton an den Trägerkanton der Ausbildungsinstitution einen je nach Studienrichtung festgesetzten jährlichen Betrag zu bezahlen hat (Fr. 6'000.- bis Fr. 24'000.-).

Am 1.6.2002 sind die bilateralen Verträge zwischen der Schweiz und der EU in Kraft getreten. Damit haben EU-Bürgerinnen freien Zugang zum schweizerischen Arbeitsmarkt. Inhaber/innen von Lehrdiplomen sind freilich erst auf Grund eines formellen Anerkennungsverfahrens unbefristet wählbar.

Auf der Hochschulstufe neu geordnete Lehrerbildung: uneinheitlich vereinheitlicht

Mit einem Flyer zeigt die EDK an, dass sich "die Lehrer/innenbildung in der Schweiz verändert und optimiert": "Bis 2004 lösen 15 Ausbildungseinrichtungen, mehrheitlich Pädagogische Hochschulen, 150 Schulen ab". Neben der Professionalisierung von Ausbildung und Berufsstand der Lehrpersonen sollen die Ausbildungen "harmonisiert" werden. Von einer *Harmonisierung* kann nicht die Rede sein, so lange die Bedingungen der Zulassung von PH zu PH derart unterschiedlich sind.¹ Als erste PH hat die EDK die Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel HPSA BB anerkannt, die neben Anwärterinnen und Anwärtern mit gymnasialer Maturität auch Absolventinnen und Absolventen der DMS 3 aufnimmt, und das ohne eine der Matura entsprechende Allgemeinbildung d.h. ohne jegliche zusätzliche Studienvorbereitung, wobei sich alle Kandidatinnen und Kandidaten (auch Maturitätszeugnisinhaber/innen!) einer Aufnahmeprüfung unterziehen müssen. Andernorts ist die Aufnahme von Absolventinnen und Absolventen von DMS 3 und HMS oder einer Berufsmaturität an definierte *Auflagen* gebunden ("Maturitätsäquivalenz"). Damit sind die Eintrittsbedingungen sehr ungleich, und dies bei zugesicherter Freizügigkeit in der Wahl der Ausbildungsinstitutionen. Gleiche Divergenzen sind bezüglich der Standards und Anforderungen vorzusehen. Hier besteht dringender Bedarf nach Abstimmung und Koordination - eine vordringliche Aufgabe der SKPH, der Konferenz der Direktorinnen/Direktoren der PH.

EDK an der Expo 02: Beteiligung des Bundes an den Bildungsausgaben

Anlässlich ihrer ordentlichen Plenarversammlung in Yverdon auf der Arteploge, erstmals durchgeführt vor einer "Tribüne" von ca. 100 geladenen Zuhörerinnen und Zuhörern, verabschiedete die EDK eine *Resolution*, in der sie ihrer "Besorgnis" (in

¹ Vgl. Banz Schubiger, A. & Stauffer, M. (2002). *Zulassungsbestimmungen und Ausbildungsgänge der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: IDES EDK.

der Debatte erlebt als Äusserung des Grolls und Unwillens) Ausdruck gibt, dass sich der Bund nicht angemessen an den Aufwendungen im Bildungsbereich beteiligt. Selbst im eidgenössisch geregelten Berufsbildungswesen hat sich das finanzielle Engagement des Bundes reduziert. Es beläuft sich zur Zeit auf 15% der anfallenden Kosten. An den gestiegenen Universitätskosten partizipiert der Bund unzureichend. Dies belastet die Kantone mehr und mehr, und zudem sollen die Fachhochschulen für Gesundheit, Soziales und Kunst - Ausbildungsinstitutionen mit hohem Frauenanteil - auch weiterhin nicht vom Bund mitfinanziert werden. Mit dem Aufbau der Pädagogischen Hochschulen warten den Kantonen weitere erhebliche Aufwendungen. Zum "Null-tarif" - wie RR Hans Ulrich Stöckling praesidentialiter sagt - lässt sich nicht machen, was zu tun ist. Die EDK verlangt mit ihrer Resolution vom Bund imperativ eine verlässliche und seiner Aufgabe entsprechende Beteiligung an den Bildungsaufwendungen.

Stärkung und Attraktivierung des Lehrberufs

Am 1. Juni 2001 hat die EDK in einer Erklärung verlauten lassen, dass sie es sich zur Aufgabe mache, die beruflichen Perspektiven der Lehrer/innen zu verbessern und die Rekrutierung geeigneter Personen für den Lehrberuf gesamtschweizerisch koordiniert zu fördern. Auf Grund eines "zukunftsgerichteten Bildes der Schule" und des sich wandelnden Verständnisses des beruflichen Auftrages der Lehrpersonen gelte es im Zusammenhang mit ihrer professionellen Höherqualifikation durch die Neuordnung ihrer Aus- und Weiterbildung auf Hochschulebene ihre soziale Stellung als Fachleute des Bildens zu stützen und zu stärken. Zu diesem Zweck hat sie eine Task Force "Lehrerberufsstand" eingesetzt, in deren Auftrag Beat Bucher und Michel Nicolet "Thesen zum Berufsbild der Lehrperson" entwickelt haben.²

² Vgl. das Berufsleitbild und die Landesregeln der Dachverbände der Lehrerinnen- und Lehrerverorganisationen (LCH und SER). Während sich diese Leitdokumente auf die einzelnen Lehrer/innen und das persönliche Berufsverständnis beziehen, nehmen die vorliegenden Thesen vermehrt auf den gesellschaftlichen Berufsaspekt Bezug. Sie sind "aus einer politisch-soziologischen

Im Anschluss an die Plenarversammlung der EDK vom 29.08.2002 auf der Arteplage Yverdon haben etwa 100 Personen aus Bildung, Arbeitswelt und Erwachsenenorganisationen diese Berufsgrundsätze in ihrer vorliegenden ersten Fassung diskutiert. Mit dieser Öffnung hin zu einem Zielpublikum geladener Gäste hat die EDK eine ausgreifende Debatte eingeleitet. Sie soll ein "gemeinsames Bewusstsein für die wichtige gesellschaftliche Rolle der Schule und damit der Lehrpersonen" schaffen, ausgehend von den Fragen, mit welchen Aufgaben sich die Schule heute und morgen unter sich ändernden sozialen und ökonomischen Kontextbedingungen auseinanderzusetzen hat und welche Funktion und Rolle dabei den Lehrpersonen zukommt. Die EDK wird zu diesem Zweck die im Entwurf vorliegenden Thesen bereinigen, sie in überarbeiteter Form "in einer breiten Vernehmlassung" zur Diskussion stellen³ und sie anlässlich der Plenarversammlung 2003 in Zug als "Empfehlungen" verabschieden. Damit will sie die erwähnte "nationale Kampagne" zur Stützung des Lehrberufs in Gang setzen, zusammen mit Aktivitäten in den drei weiteren Handlungsfeldern, die sie in ihrer letztjährigen Erklärung als wichtige Aufgabenbereiche aufgeführt hat:

- dem der Steuerung und Koordination des Aufbaus der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, unter Einbezug von Forschung, Entwicklung und Dienstleistung,
- dem der gemeinsamen, langfristig angelegten Strategie zur Rekrutierung fähiger und motivierter Anwärter/innen für die Lehramtsstudien, dies unter den Aspekten der Harmonisierung der zur Zeit noch sehr unterschiedlichen Zulassungsbedingungen, der Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Studienanforderungen (Standards) und der Verbesserung der beruflichen Laufbahnperspektiven,
- dem des Ausbaus der Information über die Möglichkeiten und Anforderungen des Lehramtsstudiums an einer frei wählbaren schweizerischen Pädagogi-

Optik formuliert" (Task Force Lehrerberufsstand").

³ Der Bericht der EDK zum Thesenpapier wird im Herbst 2002 in der Reihe der EDK-Dossiers publiziert.

schen Hochschule, über die zielstufen-gerichtete und die persönliche Profilierung dieser Studien, die gesamtschweizerische Anerkennung der Diplome und die vielfachen Angebote von Zusatzausbildungen, Nachdiplomstudien, Weiterbildungen und Beratungsdiensten.

Empfehlungen zur Weiterbildung der Lehrkräfte aller Stufen

Die EDK beabsichtigt, im Jahre 2003 "Empfehlungen zur Weiterbildung der Lehrkräfte aller Stufen" zu erlassen, wie sie dies im Tätigkeitsprogramm vom Juni 2001 (Ziff. 11.2) angezeigt hat. Zu diesem Zweck hat sie eine "Spurgruppe" mit der Redaktion von "Feststellungen und Thesen" beauftragt, deren vorläufige Fassung sie im Rahmen einer "Consultation restreinte" publik gemacht hat.

Generalsekretariat der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH)

Die SKPH hat anlässlich ihrer Mitgliederversammlung vom 30.8.2002 Frau Dr. Sonja Rosenberg, Salvenach FR, mit Amtsantritt zu Anfang 2003 zu ihrer Generalsekretärin gewählt. Frau Rosenberg ist promovierte Psychologin, Erwachsenenbildnerin und ausgebildete Fachfrau für Organisationsentwicklung und Management. Das Generalsekretariat der SKPH mit Sitz in Bern wird durch die EDK finanziert. Es verfügt über erhebliche Mittel.

Zukunft der Diplommittelschulen: Ergebnisse der Vernehmlassung

Die Ergebnisse der im Frühjahr 2002 durchgeführten Vernehmlassung zeigen, dass die Diplommittelschulen als Ausbildungsweg beibehalten werden sollen. Ihre Funktion der Vorbereitung auf Berufsausbildungen der Tertiärstufe (höhere Fachschulen und Fachhochschulen in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst) ist unbestritten. Die DMS vermittelt inskünftig

- eine dreijährige Vollzeitausbildung, die mit einem Zertifikat abgeschlossen wird, welches den Zugang zu bestimmten Höheren Fachschulen ermöglicht und

- eine dreijährige Vollzeitausbildung plus Zusatzausbildung (bis zu einem Jahr, beispielsweise in Form von Berufspraktika), die mit einer Fachmaturität abgeschlossen wird, welche den Zugang zu bestimmten Fachhochschulstudiengängen sicherstellt.

In den kommenden Monaten wird ein gesamtschweizerisches Anerkennungsreglement entwickelt und es wird die künftige Benennung der heutigen Diplommittelschulen festgelegt. Da die Abschlüsse dieses Schultyps nicht mehr als "Diplome" bezeichnet werden können - "Diplome" sind Abschlüsse, die der Tertiärstufe vorbehalten sind -, muss die heutige DMS einen neuen Namen erhalten (Beschluss des Vorstandes der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 26.9.2002). Die EDK wird über die Anerkennung, die Abschlüsse und den neuen Namen zu bestimmen haben. Für die in den Kompetenzbereich des Bundes fallenden Ausbildungsgänge und Abschlüsse werden Absprachen mit dem zuständigen Bundesamt (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) zu führen sein.

Eine ausgewogenere Finanzierung des Bildungswesens durch die Kantone und den Bund auf Grund der Verständigung auf gemeinsamen Ziele

Mit einer Resolution zum "bildungspolitischen Engagement von Kantonen und Bund" und der Forderung, sich *gemeinsam* "über prioritäre Ziele, deren Umsetzung und Finanzierung" zu verständigen, antwortet die EDK auf die Botschaft des Bundesrats "über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2004-2007" (BFT-Botschaft). Dass der Bund regelnd ins postobligatorische Bildungswesen eingreift, sich jedoch unzureichend an den Bildungsausgaben beteiligt, hat die EDK bereits am 28.08.02 öffentlich beklagt. Jetzt fordert sie anlässlich ihrer Jahreskonferenz vom 7./8.11.02, dass die Kantone und der Bund zusammen in einem "Masterplan" festschreiben, was es in den gemeinsam verantworteten Bildungssektoren bis 2008 anzustreben, vordringlich zu realisieren und zu finanzieren gilt. Im Bildungswesen stehen dringende Innovationen an: die Verbesserung des Leseverständnisses (PISA), der Ausbau der schulischen Betreuungstrukturen, die Integration auslän-

discher Schulpflichtiger, die Neuordnung der Vorschulphase und der Berufsbildung. Im Hochschulbereich nimmt die Zahl der Studierenden zu (Universitäten, Fachhochschulen) und es entstehen mit der Schaffung der Pädagogischen Hochschulen neue Institutionen. Die EDK verlangt, dass der Bund "sein bildungspolitisches Engagement verlässlich wahrnehme" und sich entsprechend seiner Regelungskompetenz in ausgewogenerer Weise als bisher an den Bildungsausgaben beteilige. Bislang bringen die Gemeinden und Kantone 88% der für das Bildungswesen erforderlichen Mittel auf, wobei sich die Kosten in den vergangenen Jahren zusehends "zu Lasten der Kantone verschoben" haben.

In concreto bedeutet die anzustrebende Neuregelung, dass der Bund auf ineffiziente Teilmassnahmen der Rechtsetzung verzichtet (Hochschulartikel, Revision des Fachhochschulgesetzes) und "bis 2008 ein neues, umfassendes Hochschulförderungsgesetz" schafft, das den gesamten Hochschulbereich einbezieht (die kantonalen Universitäten, die ETH, die Fachhochschulen, wobei die Fachhochschulen für Gesundheit, Soziales und Kunst in die Bundeskompetenz zu überführen sind, die Pädagogischen Hochschulen), und dies unter Berücksichtigung des in Gang gesetzten Bologna-Prozesses. Der Einsatz der finanziellen Mittel ist über *Grundbeiträge* zu regeln, wobei der Grundausbildung und dem Ausbau der Forschung erste Priorität zukommt. Die Aufgaben der Rechtsetzung, der Finanzierung und des Massnahmenvollzugs im Bildungswesen sind zwischen den Kantonen und dem Bund so abzustimmen, dass der Bund seiner Regelungskompetenz im postobligatorischen Bereich entsprechend "als verlässlicher Partner" in die Pflicht genommen wird.

Im weiteren hat die EDK im Rahmen ihrer diesjährigen Jahresversammlung in Genf die Lage beurteilt, wie sie sich nach dem derzeitigen Stand der GATS-Verhandlungen (Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen der WTO unter Einbezug der Bildung) präsentiert. Sie beanstandet die fehlende Transparenz und den Umstand, dass die Bildungsbehörden bislang in die Verhandlungen nicht einbezogen worden sind. Die EDK verlangt eine Analyse der Auswirkungen dessen, was die Schweiz im Bildungsbereich

seitens des Staatssekretariates für Wirtschaft Seco an Verpflichtungen bereits eingegangen ist, und fordert mit Nachdruck, dass die Verantwortlichen der Bildungspolitik inskünftig umfassend informiert und in den Entscheidungsprozess kontinuierlich einbezogen werden.

Kantone

BE

Das Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Spiez soll geschlossen werden. Nach der Aufhebung der regionalen Institute in Langenthal und Biel droht jetzt nach dem Entscheid der Regierung auch Spiez die Schliessung und den dort tätigen Dozentinnen und Dozenten die Arbeitslosigkeit. Grund ist die unzureichende Anzahl Studierender. Im Gegensatz zu den Entscheiden zur Schliessung der Institute in Langenthal (2001) und Biel (2002) hat im Fall von Spiez das Kantonsparlament über den Beschluss der Regierung zu befinden, weil das Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Regionalisierung vorschreibt und somit im Hinblick auf die Zusammenfassung aller Stufenausbildungen in Bern abzuändern ist.⁴

Pädagogisches Profil: Richtlinien des bernischen Berufsverbandes der Lehrerinnen und Lehrer (Lebe)

Die Thesen der EDK zum Berufsprofil der Lehrpersonen nehmen die sozialen Aufgaben der Schule ernst, fordern von den Lehrerinnen und Lehrern Kompetenzen als Sachverständige für soziale Integration und den Umgang mit Heterogenität, meinen jedoch, die Lehrkräfte könnten nicht mit *allen* Aufgaben der Schulsozialarbeit überbürdet werden. Ihr Kerngeschäft sei der Unterricht; von den Aufgaben der Schule als "Erziehungsinstanz" seien sie durch den Einsatz von zusätzlichem Personal "zu entlasten". Der bernische Berufsverband (Lebe) geht in seiner Broschüre zum "Pädagogischen Profil", der von allen Lehrpersonen, den Eltern der Kinder und den Behörden zu

⁴ Der Grosse Rat will die Lehrer/innenbildung aus ihrem Zusammenhang mit der Universität herauslösen und eine Pädagogische Hochschule schaffen (Motion Peter Santschi Vgl. Kurznachrichten in BzL 2/2002).

beachtenden Leitschrift, über diese Ansätze einer Aufgliederung der Funktionen des Bildens und Erziehens hinaus und nimmt die Eltern resp. die Inhaber/innen der elterlichen Gewalt in die Pflicht, indem sie "die Grenzen der Schule" aufzeigt und damit einer Entwicklung entgegentritt, die "das Pflichtenheft der Lehrerschaft" in den letzten Jahren "sukzessive erweitert" hat.

LU (PHZ)

Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz

2003 beginnt in Luzern das einjährige Grundstudium für künftige Lehrpersonen aller Stufen (ab 2004 auch an den Teilstituten der Kantone Schwyz und Zug), auf das sich die weiteren drei Jahre des fach- und lernwissenschaftlichen Studiums (Sekundarstufe I) abstützen, wobei ein Fach vertieft zu studieren ist, damit "Schulen mit Profil" auch über "Lehrpersonen mit Profil" verfügen.

SO

Pädagogische Fachhochschule Solothurn

Mit dem "Werkstattbericht der Projektphase I"⁵ ist die erste Projektphase abgeschlossen. Es beginnt die zweite Phase, die der "Ausgestaltung" der PFH, wobei der Schwerpunkt auf der Grundausbildung liegt. Drei Arbeitsgruppen sind am Werk: (1) Inhalte/Baukasten/Module, (2) Zulassungsbedingungen, Prüfungsreglemente, Evaluation, (3) Berufspraxis und Weiterbildung. Die Planungsarbeit geht aus von *Grundsätzen*: Die Zulassung ist mit Matura, DMS 3 oder Berufsmatura möglich, für Berufsleute gestützt auf einen Vorkurs, wobei im Verlauf des Grundstudiums Defizite kompensiert werden. Auf das Grundstudium (1. Jahr) folgt die stufenspezifische Ausbildung (KG und 1./2. Schuljahr + 3.-6. Klasse). Die Ausbildung richtet sich pro Jahr auf je einen thematischen Schwerpunkt aus (Kind - Unterricht - Schule). Die berufspraktische Aus-

bildung nimmt einen Viertel der Ausbildungszeit in Anspruch; insgesamt ist das Studium je zur Hälfte geführt und individuell verantwortet resp. teambezogen-eigenständig. Die modular strukturierten Lerneinheiten können an "beliebigen" PHs absolviert werden und werden nach dem ECTS (European Credit Transfer System) an das Total von 180 Credits angerechnet.

Das "Module linguistique" - ein Kooperationsprojekt zwischen der HEP und der PFH SO

Eine Vereinbarung mit dem Comité stratégique de la BEJUNE regelt einen achtwöchigen Aufenthalt der Studierenden in der jeweiligen anderen Sprachregion: 6 Wochen Praktika an einer Primarklasse, je eine Woche Einführung und Auswertung (erstmalige Durchführung: 21.10. bis 29.11.2002 in Solothurn, August/September 2004 in Neuchâtel).

ZH

Weiterbildungs- und Beratungsangebote der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH)

Während andere Pädagogische Fachhochschulen ihre curriculare und organisatorische Planung in einem ersten einseitig auf die Ausgestaltung der Grundausbildung ausrichten, nimmt die PHZH alle Bereiche ihres Leistungsauftrages *gleichgewichtig* wahr und steht in einem lebendigen dialogischen Wechselbezug zur aktiven Lehrerschaft. Anlässlich von vier Informationsveranstaltungen haben der Rektor W. Furrer und die Departmentsleiter C. Zingg (Berufseinführung und Zusatzausbildungen), H. Wirth (Weiterbildung und Nachdiplomstudien) sowie K. Mäder (Beratung und Schulentwicklung) ihre Unterstützungs- und Studienangebote einer grossen Zahl interessierter Lehrpersonen erläutert, während R. Vaissière (Prorektor Weiterbildung und Beratung) einführend und als Gesprächsleiter bewusst machte, dass mit der anfangs Oktober 2002 zu eröffnenden PHZH nicht bloss eine neugeordnete Aus- und Weiterbildungsinstitution mit Forschungs-, Entwicklungs- und Dienstleistungs- resp. Unterstützungsaufträgen entsteht, sondern dass sich den im Schuldienst stehenden Lehrkräften zugleich neue, bisher nicht gekannte Perspektiven, Laufbahnmöglichkeiten und Supportdienste erschliessen.

⁵ Schmid, K. & Straumann, M. (Hrsg.). (2002). Werkstattbericht der Projektphase I: Grundausbildung - Weiterbildung Forschung und Entwicklung. Solothurn, PFH. Vgl. zudem Goltz, St. & Straumann M. Problemanalyse des Lehrberufs. Schriftenreihe der PFH SO Nr. 3.

Damit stellt sich die PHZH von Anbeginn als Partnerin der aktiven Lehrerschaft vor und profiliert sich als Bildungszentrum, zuständig für den Prozess der permanenten Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in einem offenen, durchlässigen System der persönlichen Qualifikation der Lehrpersonen.⁶

Basisstufe

Im Kanton Zürich entscheidet das Volk im November mit der Abstimmung über das Bildungs- und das Volksschulgesetz darüber, ob die Grundstufe (Basisstufe) im Jahre 2008 eingeführt wird. Entgegen den Vorgaben der EDK, die eine vierjährige Grundstufe vorsieht (-2/+2), sollen die beiden Kindergartenjahre und das *erste* Schuljahr zusammengefasst werden. In den Kantonen AR, AG, GL, TG wird die Basisstufe ab 2003 in Schulversuchen getestet.

Weitere Institutionen

SIBP/ISPPF

Schriftenreihe und berufspädagogische Kolloquien

Das SIBP publiziert Schriften zur Berufsbildung des In- und Auslandes, zu spezifischen wie zu allgemeinen pädagogischen und didaktischen Themen. Zudem führt das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (Zollikofen) Kolloquien durch.

Babylonia 2/2002

Strategien für den Sprachunterricht und das Sprachenlernen

Die neueste Babylonia-Nummer greift die aktuelle Thematik der Bedeutung der Strategien des Spracherwerbs auf. Claus Altmayer analysiert die Beziehung zwischen den Sprachlernstrategien und dem Konstruktivismus. Aus aktuellem Anlass äussert sich Peter Sieber zur PISA-Studie. Er beschreibt und wertet die Entwicklung der Lesefähigkeit in der deutschsprachigen Schweiz. Sein Text wird von Gianni Ghisla kritisch kommentiert. Die weiteren Beiträge gehen von konkreten Erfahrun-

gen aus und enthalten zahlreiche didaktische Anregungen für die Lehrkräfte.⁷

Personalien

Peter Sieber (PHZH) erhält den Wissenschaftspreis für Deutschdidaktik

Der Erhard-Friedrich-Preis für besondere Leistungen in der Deutschdidaktik wurde am 23.9.2003 PD Dr. Peter Sieber, Prorektor der PH Zürich, anlässlich des Symposiums Deutschdidaktik in Jena verliehen. Mit Peter Sieber wird ein Wissenschaftler geehrt, der der Deutschdidaktik und der Lehrerbildung nicht nur in der Schweiz, sondern auch in Deutschland, Österreich und Italien (Südtirol) wichtige Impulse gegeben hat. Verliehen wurde ihm der Preis auch in Anerkennung seiner Beiträge zur Schreibforschung und Textlinguistik, zum sprachlichen Lernen (Sprachfähigkeiten von Heranwachsenden) und wegen seiner Arbeiten zur Klärung des Verhältnisses von Standardsprache und Mundart. Der Erhard-Friedrich-Preis, der dieses Jahr zum dritten Mal verliehen wurde, ist der einzige Wissenschaftspreis für Deutschdidaktik. Er wird vom Friedrich-Verlag gestiftet. Die Wahl des Preisträgers bzw. der Preisträgerin erfolgt durch eine unabhängige Jury von Fachleuten.

⁶ Vgl. auch Heller, W. & Rosenmund M. (2002). Das Weiterbildungsangebot und seine Nutzung. Eine Analyse des Anmeldeverhaltens der Zürcher Lehrkräfte in den Jahren 1997-1999. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

⁷ Die Nummer 4/2001 ist zum Preis von Fr. 16.- plus Fr. 2.50 Porto erhältlich. Anschrift: Babylonia, Palazzo Lanzi, Via Cantonale, 6594 Contone. Tel. 091 840 1143, Fax: 091 840 1144, E-mail: babylonia@idea-ti.ch

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BUCHBERGER Friedrich, Prof. Dr., Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, Kaplanhofstrasse, 40, A-4020 Linz, Österreich. - BUCHBERGER Irina, Prof. PhD, Department of Teacher Education, University of Helsinki, Centre for Language and Literature Learning (LLL), P.O. Box 38 (Ratakatu 6 A), FIN-00014 Helsinki, Finland. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich. GLASER-HENZER Edith, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen. 4800 Zofingen. - HAAB Susanne, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich. - HÄNI GRUBER Vreni, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Institut Primarstufe, 4800 Zofingen. - HEITZMANN Anni, Dr., Abteilung für das höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, Postfach, 3000 Bern 9. - MESSNER Helmut, Dr., Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - KESSELRING Thomas, PD Dr., Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kanton und Universität Bern, Muesmattstrasse 29, 3012 Bern. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich. - RUTHEMANN Ursula, Dr., Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Institut Primarstufe, 4800 Zofingen. - SIEBER Peter, PD Dr., Pädagogische Hochschule, Prorektorat FDW, Schönberggasse 1/Postfach, 8021 Zürich. - TREMP Peter, Fachhochschule Aargau, Departement Pädagogik, Didaktikum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - VETTIGER Heinz, Dr., Dozent für Allgemeine Didaktik und Pädagogische Psychologie an der Fachhochschule Aargau Pädagogik, Institut Primarstufe, Bildungszentrum, 4800 Zofingen. - VÖGELI-MONTAVANI Urs, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - WIELAND Gregor, Steinackerstrasse 24/Postfach 60, 3184 Wünnewil. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.