



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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



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

BEITRÄGE ZUR

LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 19

HEFT 1

MÄRZ 2001

ISSN 0259-353X

Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

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, Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a,
Postfach, CH-3000 Bern 9, Tel. 031 926 16 65, 631 47 11, E-Mail: heitzmann@sis.unibe.ch
Dr. Helmut Messner, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, CH-5000 Aarau,
Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69, E-Mail: helmut.messner@ag.ch
Dr. Christine Pauli, Morellweg 12, CH-3007 Bern, Tel. 031 371 22 35, E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a
CH-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, CH-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, CH-6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42,
E-Mail: mfuchs@pzm-luzern.ch

Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Beat Trottmann, Alzbachstrasse 48, CH-5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68,
E-Mail: beat.trottmann@swissonline.ch

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, lic. phil., Grossmatt 6, CH-6052 Hergiswil, Tel. 041 630 47 46

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, CLIP, Schreinerweg 7, 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 siehe 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).

Abruckerlaubnis

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 / Abonnementmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten

(Frau Eveline Schneuwly), Tel. (nur montags) 031 631 83 60.

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>Kurt Reusser, Lucien Criblez, Anni Heitzmann, Helmut Messner, Christine Pauli, Heinz Wyss</i>	3
Schwerpunkt	Berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	
	<i>Anni Heitzmann & Helmut Messner</i> Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion	5
	<i>Walter Herzog & Regula von Felten</i> Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	17
	<i>Regula von Felten & Walter Herzog</i> Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum	29
	<i>Michaela Horstendahl & Ulrich Herrmann</i> Praktika als Wege zur Berufspraxis?	43
	<i>Matthias Baer, Erwin Beck, Christian Brühwiler, Titus Guldemann, Ruth Niedermann & Michael Zutavern</i> Unterrichten lernen	62
	<i>Roland Messmer</i> Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrer/innenbildung	82
Schule und kognitive Entwicklung	<i>Franz E. Weinert</i> Der Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung	93
Bildungsforschung	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	103
EDK	<i>Heinz Wyss</i> Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	105
	Elektronische Medien als Lehr- und Lernhilfen - auch in der Lehrerbildung? - Netd@ys 2000	106
	Was bedeutet das Europäische Sprachen- portfolio ESP für das Sprachenlernen? Was für die Lehrkräfte?	107
Veranstaltungs- berichte	<i>Moritz Rosenmund & Heinz Wyss</i> Ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine neue Lehrerinnen- und Lehrergeneration. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2.-4.11.2000 in Locarno	110
	<i>Helen Lehmann & Heinz Wyss</i> Leistung und Leistungsbeurteilung. Impulstagung des Höheren Lehramts der Universität Bern vom 3.11.2000 in Köniz	118
	<i>Heinz Wyss</i> Die Zukunft der Lehrer/innenbildung: mehrsprachig und interkulturell. Tagung vom 2.12.2000 in Zürich	121

Buchbesprechungen	<i>Ruedi Stüssi</i>	123
	MOSER, H. (2000). Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests	
	<i>Markus Diebold</i>	124
	MESSMER, R. (1999). Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung	
	<i>Erwin Beck</i>	126
	KÜBLER, M. & ALBISSER, S. (Hrsg.). (1999). Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Michael Fuchs</i>	129
	SCHADER, B. (2000). Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen	
	OCHSNER, T., KENNY, U. & SIEBER, T. (Hrsg.). (2000). Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schweiz	132
	<i>Kurt Hess</i>	133
	MOSER OPITZ, E. (2001). Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen	
	<i>Lucia Amberg & Peter Tremp</i>	135
	CRIBLEZ, L. & HOFSTETTER, R. (2000). La formation des enseignant(e)s primaires: histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen	
	<i>Markus Furrer</i>	138
	REICHENBACH, R. & OSER, F. (Hrsg.). (2000). Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz	
	BUCHBERGER, F., CAMPOS, B.P., KALLOS, D. & STEPHENSON, J. (2000). Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training	141
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	143
Zeitschriftenspiegel		145
Veranstaltungskalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	147
Kurznachrichten		149
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Wer kennt sie nicht, die viel beschworene Kluft, den oft beklagten Gegensatz bzw. den immer wieder konstatierten Graben zwischen der 'Welt der Theorie' und der 'Welt der Praxis' - nicht nur in der Lehrerbildung, sondern überall, wo Wissenschaft und technologische Anwendung, Disziplin und Profession, nomothetisches Wissen und praktisches Handeln, regelgeleitetes Denken und situative Wirksamkeit aufeinander treffen und ins produktive Verhältnis gesetzt werden wollen. Auch wenn ständig von 'Vermittlung' gesprochen wird, ist die herkömmliche Deutung des Theorie-Praxis-Problems meist eine *dualistische*, und ihre Wurzeln reichen bis in die Antike zurück: hier das Nachdenken über die reinen Ideen und dort das - meist tiefer bewertete - lebensweltliche Handeln. Zum oft als 'gestört' bezeichneten Verhältnis zwischen Theorie und Praxis gehört auch, dass der Wissensfluss in der Regel linear und einseitig als von der Theorie zur Praxis führend begriffen wird. Entsprechend sind vor allem akademische Ausbildungsgänge einem Wissens-Anwendungsparadigma professioneller Kompetenz verpflichtet. Professionelles Lernen in anspruchsvollen Berufen besteht danach im *Transfer* von hochschulförmig angeeignetem Ausbildungswissen. Meist liefern akademische Ausbildungen jedoch nur die Theorie, während ihre Nutzung in situierten beruflichen Handlungskontexten in der Regel bloss marginal und unsystematisch begleitet wird. Die Verwertung des theoretisch Gelernten wird damit *privatisiert* und den Lernenden als individuelle Aufgabe für später übertragen - mit dem Preis, dass die Theorie meist auf weite Strecken folgenlos bleibt.

Daran ändern auch Lehrergrundausbildungen mit hohen Praxisstudienanteilen nur graduell etwas. Auch in Ausbildungen, wo Theoretiker und Praktiker sich mehr als bloss höflich grüssen, ja sogar intensiv zusammen arbeiten - was auf jeden Fall erstrebenswert ist -, kann den individuellen Lernenden *nicht* die Aufgabe abgenommen werden, pädagogisches Denken und situiertes Handeln miteinander zu verknüpfen. Professionelle Kompetenz ist zwar auch, aber nicht nur als Anwendung von theoretischem Wissen zu beschreiben. Neuere Konzepte des professionellen Lernens betonen, dass der Erwerb handlungswirksamer beruflicher Kompetenzen

- wesentlich *situiert*, d.h. im Handlungskontext komplexer Problem- und Anforderungssituationen erfolgt;
- die *Aufarbeitung* und Veränderung subjektiver (impliziter) Theorien und eigener *handlungsleitender Kognitionen* erfordert - was einem langfristig angelegten biographischen Lernprozess entspricht;
- durch reflexive schulpraktische Studien initiiert werden kann, jedoch nur, wenn die Lernenden dabei *durch Experten adaptiv begleitet* (intelligente Formen des 'Scaffolding' und 'Coaching') und zur didaktischen Reflexion und zur Theoretisierung des eigenen beruflichen Handelns angeleitet werden;
- bereits im Theorieunterricht dadurch gefördert werden kann, dass Theorien nicht nur als deklaratives Wissen *'über'* pädagogische Sachverhalte, sondern in ihrer *instrumentellen Funktion* für das pädagogische Sehen, Denken und Handeln gelehrt werden - was innovative Formen des akademischen Unterrichts erfordert;

- ausbildungsorganisatorisch nicht nach einem *Einbahnstrassen-Modell* (nach dem das Wissen allein von der Theorie zur Praxis fließt), sondern nach einem *Modell des reziproken Austauschs* zwischen theoretischen und berufspraktischen Ausbildungselementen zu erreichen ist - was Konzepte des forschenden und experimentellen Lernens nahe legt;
- durch die Lehrergrundausbildung (die eine wirksame theoretische und berufshandwerkliche Starthilfe leisten soll) allein nicht geleistet werden kann, sondern einer systematischen Verknüpfung mit innovativen und adaptiven Formen der *Lehrerweiterbildung* und des biographischen Lernens bedarf.

Das Schwerpunktthema des vorliegenden Heftes liefert den ersten Teil einer Serie von Beiträgen, in denen über neuere Konzepte und Ausbildungsformen der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen nachgedacht wird (Texte von *Anni Heitzmann & Helmut Messner, Walter Herzog & Regula von Felten, Regula von Felten & Walter Herzog, Michaela Horstendahl & Ulrich Herrmann, Roland Messmer*). Ergänzt werden die Aufsätze durch einen Beitrag von *Matthias Baer, Erwin Beck, Christian Brühwiler, Titus Guldimann, Ruth Niedermann & Michael Zutavern* zur Frage, was eigentlich die Ausbildungsforschung zum 'Unterrichten lernen' von Lehrpersonen zu sagen hat. Erstaunlich wenig! - so die nüchterne Bilanz des Textes. Neben viel normativer Programmatik und einer eher schwachen Kausalistik steckt die Lehrer(aus)bildungsforschung immer noch in den Kinderschuhen.

Beschäftigen sich die Texte der vorliegenden Nummer vorab mit *Grundfragen einer Professionalisierung der berufspraktischen Ausbildung* von Lehrerinnen und Lehrern, so wird das zweite Heft des Jahrgangs der *Funktion und Rolle der Lernbegleitung, Lernberatung und Unterstützung* in schulpraktischen Studien und in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gewidmet sein.

Mit dem Aufsatz "Der Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung" ehren wir den am 7. März 2001 nach kurzer, schwerer Krankheit im 71. Lebensjahr unerwartet verstorbenen Wissenschaftler und Mentor der Pädagogischen Psychologie, *Prof. Dr. Dres h.c. Franz Emanuel Weinert*. Professor Weinert, der nach mehreren Jahren als Volksschullehrer und nach einem Psychologiestudium zuerst in Heidelberg, danach ab 1981 als Direktor am Max-Planck-Institut für Psychologie in München wirkte, war einer der grossen Männer der deutschen Nachkriegspsychologie. Viele Schweizer Wissenschaftler und Lehrerbildner verdanken ihm wichtige Impulse, die er insbesondere durch seine didaktisch klaren Schriften und seine brillanten und humorvollen Vorträge in reichem Masse zu geben vermochte.

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

P.S. Die bisherigen Redaktionsmitglieder begrüßen ihre neuen KollegInnen *Anni Heitzmann* und *Lucien Criblez* und wünschen Ihnen viel Befriedigung und ein produktives Wirken zum Wohle der BzL.

Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen

Eine Einführung in die Diskussion

Anni Heitzmann und Helmut Messner

Dieser Einführungstext vermittelt eine Übersicht über die Fragen und Probleme hinsichtlich der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Vordergründig ist die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen unbestritten, in der konkreten Umsetzung besteht jedoch eine grosse Unsicherheit. Ausgehend von sechs Grundfragen werden aktuelle Diskussionspunkte und Problemstellungen formuliert, deren Klärung für die weitere Ausgestaltung der berufspraktischen Ausbildung wichtig ist.

In jeder beruflichen Ausbildung von Fachleuten stellt sich die Frage nach den relativen Anteilen und dem Verhältnis von Berufspraxis und systematischer Lehre. Dies gilt auch für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Antwort auf diese Frage fällt unterschiedlich aus, je nachdem, was unter Praxis verstanden wird und welche Faktoren für die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen als bestimmend angesehen werden. Das neue Reglement der Erziehungsdirektorenkonferenz vom 26. August 1999 über die Anerkennung von Lehrdiplomen postuliert einen Praxisanteil von mindestens 20% der gesamten Ausbildungszeit für Lehrpersonen der Sekundarstufe I (EDK, 1999). Für die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Kindergarten und die Primarstufe wird für die berufspraktische Ausbildung ein Anteil von 20-30% der gesamten Ausbildungszeit vorgeschrieben. Offen bleibt jedoch die Frage, wie die berufspraktische Ausbildung gestaltet werden soll und was als berufspraktische Ausbildung gilt. Dazu gibt es viele programmatische Vorschläge und Ideen, wie eine Tagung der Verantwortlichen der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Jahre 1999 am Didaktikum in Aarau gezeigt hat (vgl. Bächler & Dillier, 2000). Empirische Untersuchungen und generalisierbare Forschungsergebnisse sind dazu jedoch kaum vorhanden.

In der aktuellen Diskussion um die berufspraktische Ausbildung geht es vor allem um folgende Fragen:

- Was ist unter 'Praxis' zu verstehen?
- Welche Qualifikationen setzt die berufliche Handlungsfähigkeit voraus?
- Welche Ausbildungsmodelle liegen der berufspraktischen Ausbildung zugrunde?
- Welchen Zweck erfüllt die berufspraktische Ausbildung?
- Welches ist die Rolle von Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleitern?
- Welches ist das Verhältnis der berufspraktischen Ausbildung zur systematischen Lehre?

1. Zum Begriff der Praxis

Grundlegend für die Planung und Erforschung der berufspraktischen Ausbildung ist die Definition und die Klärung des Praxisbegriffs, auf den sich die berufspraktische Ausbildung bezieht. Der Praxisbegriff ist eng mit dem Berufsauftrag von Lehrperso-

nen verknüpft. Wie das Unterrichts- und Schulverständnis insgesamt unterliegt er dem historischen und kulturellen Wandel. Zentrale Elemente dieses Auftrags sind das Unterrichten im Sinne des Planens und Gestaltens von Lehr-Lernsituationen auf einer bestimmten Schulstufe, Strategien des Klassenmanagements, des Prüfens und Beurteilens von Leistungen sowie Aufgaben und Methoden der Erziehungsarbeit. In neueren Berufsbildern (vgl. EDK, 1999) gehören auch Aufgaben wie die Zusammenarbeit im Kollegium, der Kontakt und das Gespräch mit den Eltern, die Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten und die eigene Weiterbildung zum erweiterten Berufsauftrag von Lehrpersonen. Eine genauere Kenntnis des Berufsprofils auf den verschiedenen Stufen erfordert jedoch Berufsfeldstudien, welche die konkreten Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf empirisch erheben und sinnvoll kategorisieren. Es gibt einzelne Studien dazu, die vor allem die Belastungen im Lehrberuf fokussieren (vgl. Carle & Buchen, 1999; Rudow, 1994; Spanhel, 1995). Die Berufsfeldstudie von Albisser, Kübler und Meier (1998) am Seminar Spiez analysiert die unterrichtsbezogenen Merkmale des aktuellen Berufsfeldes von Primarlehrpersonen.

Neben den Inhalten und Merkmalen des Berufsfeldes ist die Auffassung, worauf die praktische Handlungsfähigkeit beruht und wie sie gelernt werden kann, für den Praxisbegriff bestimmend. In Anlehnung an Wanzenried (1995) können verschiedene Dimensionen der Unterrichtskompetenz unterschieden werden. Sie bedingen unterschiedliche Formen und Orte des Lernens. Berufliches Handeln von Lehrpersonen hat *erstens* eine handwerklich-technische Seite im Sinne der Lehrkunst, die durch praktische Übung und Erfahrung entwickelt werden kann. Zu denken ist hier an verschiedene Fertigkeiten und Strategien des Lehrens und des Klassenmanagements. Unterrichtskompetenz hat *zweitens* eine inhaltliche Seite, die ein vertieftes Verständnis der Unterrichtsinhalte und ihrer Lernbarkeit erfordert. Auch dieses Verständnis kann in der berufspraktischen Ausbildung vertieft werden, indem die Studierenden Lernschwierigkeiten und Lernwege der Schülerinnen und Schüler bei verschiedenen Inhalten und Lernzielen untersuchen (vgl. Hengartner & Röthlisberger, 1995). Die Entwicklung solcher Aspekte der Unterrichtsbefähigung erfordert andere Settings und Ansätze für die berufspraktische Ausbildung als für die handwerklich-technische Seite.

Unterrichtliches Handeln hat *drittens* eine soziale Komponente, welche die Interaktion einer Lehrperson mit ihren Schülerinnen und Schülern sowie die Wahrnehmung und Steuerung von Gruppenprozessen umfasst. Jeder, der in der Ausbildung von Lehrpersonen tätig ist, weiss um die Bedeutung dieser Seite für den Unterrichtserfolg. Wie kann die Entwicklung dieser sozialen Fähigkeiten in der berufspraktischen Ausbildung unterstützt und gefördert werden? In den 70er Jahren hat man auf die Wirkung von gruppenspezifischen Übungen - im Sinne von Trainings in künstlichen sozialen Erfahrungs- und Reflexionsräumen - vertraut (vgl. Müller et al., 1975, S. 208 ff.). Es ist offensichtlich, dass die sozialen Fähigkeiten eng mit dem Persönlichkeitsprofil von Lehrpersonen verknüpft sind. Respekt und soziale Anerkennung erreicht man bei den Schülerinnen und Schülern weniger durch bestimmte Techniken als vielmehr durch eigene Sicherheit und Glaubwürdigkeit. Diese Persönlichkeitsdimensionen sind systematisch nur schwer beeinflussbar. Unterrichten können heisst *viertens*, bedeutungshaltige und anregenden Lernumgebungen konzipieren, welche

bei den Lernenden die Entwicklung inhaltsgebundener Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern (vgl. Wittmann, 1998). Der Entwurf von didaktischen Designs erfordert neben Ideenreichtum vertiefte fachdidaktische und lernpsychologische Kenntnisse. Diese Seite des beruflichen Handelns kann durch die begleitete Entwicklung und Erprobung von Lernumgebungen sowie durch die gezielte Reflexion von Praxiserfahrungen gefördert werden. Schliesslich erfordert Professionalität im Lehrberuf konzeptionelle Fähigkeiten und die Reflexion der eigenen Rolle und der Erfahrungen. Bestandteil der Professionalität sind grundlegende pädagogisch-didaktische Überzeugungen und Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern, die sich im Zuge der eigenen Berufspraxis in den ersten Jahren herausbilden.

2. Berufspraktische Ausbildungsmodelle und Ausbildungsformen

Wie erwerben Studierende in der Grundausbildung die notwendige berufspraktische Handlungskompetenz, damit sie als Berufsanfänger in der Schulwirklichkeit erfolgreich bestehen?

Den verschiedenen Vorschlägen zur schulpraktischen Ausbildung liegen verschiedene ausbildungsdidaktische Modellvorstellungen über Ziele und Wege der Ausbildung zugrunde. Dewey unterschied schon 1904 das traditionelle *Lehrlingsmodell* der berufspraktischen Ausbildung, das auf die Perfektionierung von Fertigkeiten durch Nachahmung eines erfolgreichen Meisterlehrers und durch gezieltes Training abzielt, von der *Laborkonzeption* der berufspraktischen Ausbildung, bei der die Studierenden durch unterrichtspraktische Studien ihr Problembewusstsein und ihr Verständnis der Praxis erweitern (Dewey, 1904/1992). Das Lehrlingsmodell verbindet das Training der Klassenführung mit der Anwendung von Techniken des Unterrichts in verschiedenen Fächern und anhand verschiedener Inhalte. Dieser komplexe Zugang überfordert oftmals die Fassungskraft der Studierenden und trägt den unterschiedlichen Situationen der Schulrealität zu wenig Rechnung. Bei der Laborkonzeption des berufspraktischen Lernens stehen Praxisstudien im Zentrum der Ausbildung. Die Ausbildung beginnt mit der Beobachtung und Reflexion des Unterrichts (Hospitien) in Praktikums- oder Übungsschulen mit dem Ziel, bestimmte Fragen zu beantworten und Vorstellungen über die pädagogische Arbeit der Schule als Ganzes zu gewinnen. In einem weiteren Schritt assistiert der Novize einer Praxislehrkraft und unterstützt einzelne Schüler/innen beim Lernen. Erst nach diesen Erfahrungen planen Studierende eigenverantwortlich wirklichen Unterricht und werten diesen aus. Dabei geht es weniger um die technisch korrekte Anwendung einzelner Methoden als vielmehr um die prinzipiengeleitete Gestaltung von substanziellen und wirksamen Lernumgebungen zu spezifischen Lernzielen.

Anders als beim 'Lehrlingsmodell' steht beim 'akademischen Ausbildungsmodell' die selbständige Anwendung des in der theoretischen Ausbildung erworbenen pädagogisch-didaktischen Wissens in der unabhängigen Praxis im Vordergrund. Dieses Modell kennzeichnet vor allem die universitäre Lehrer- und Lehrerinnenbildung, die in vielen Fällen eine strukturell unabhängige erste und zweite Phase unterscheidet. Die fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung geschieht hier weitgehend unabhängig von der berufspraktischen Ausbildung in einer

ersten Ausbildungsphase. In der zweiten Phase steht dann die berufspraktische Ausbildung im Vordergrund, die auf die Inhalte der ersten Phase nicht systematisch Bezug nimmt.

Im Gegensatz zum akademischen Ausbildungsmodell richtet das Modell der Praxisreflexion (Schön, 1983; Dick, 1995) das Augenmerk auf das implizite Handlungswissen von Studierenden, das in Unterrichtsbesprechungen bewusst gemacht und damit bearbeitbar wird. In den gleichen Formenkreis berufspraktischer Ausbildung gehört die Leitidee des Abholens und Bewusstmachens von Alltagsvorstellungen und handlungsleitenden Kognitionen von Auszubildenden in der Praxis (vgl. Füglistler, 1984). In eine ähnliche Richtung zielen auch biografische Ansätze, welche die eigene Entwicklung und Schulbiografie thematisieren und reflektieren (vgl. Gautschi, 1995; Gudjons et al., 1996). Auch Übungen und soziale Erfahrungen in institutionalisierten Selbsterfahrungsgruppen zielen darauf ab, das berufliche Selbstkonzept zu klären und die soziale Entwicklung zu unterstützen. All diese reflexiven Ansätze bezwecken nicht primär die Einübung des pädagogisch-didaktischen Handwerks oder der Lehrkunst i.e.S., sondern das Bewusstwerden der Alltagstheorien und beruflichen Überzeugungen, welche das berufliche Handeln steuern. Dieses Bewusstmachen der Alltagsvorstellungen von Unterricht, der eigenen Lernbiographie, von realen und idealen Schul- und Unterrichtssituationen sowie von Erwartungen bezüglich Schüler- und Lehrerrolle ist nach Buchmann (1989) von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, durch einen bewusst herbei geführten Bruch mit der Erfahrung der "Vertrauthetsfalle zu entgehen". Sie rechtfertigt diesen Bruch einerseits mit der Transformation des Wertesystems, die beim Rollenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle eintritt und mehr als einen blossen Perspektivenwechsel beinhaltet, sowie andererseits mit der grossen Verantwortung der Lehrperson gegenüber den Lernenden, die eine maximale Offenheit bedingt.

Ein Ausbildungsmodell, das gewissermassen eine Synthese der diskutierten Modelle darstellt, ist das Modell der 'Kognitiven Meisterlehre' nach Collins, Brown und Newman (1989). Dieses Konzept verbindet das Modelllernen (modeling) mit konkreten Hilfestellungen (coaching) und der Reflexion von Lösungsansätzen und ihren Wirkungen (reflection). Diesem Ansatz entsprechen die Konzeption des Curriculums im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975) und das didaktische Konzept der Grundformen des Lehrens von Aebli (1983), das die lernpsychologische Analyse von Grundtypen des Lehrens und Lernens verbindet mit der systematischen Anwendung und Reflexion dieser Grundformen in der Praxis.

Vermutlich gibt es das allgemeingültige berufspraktische Ausbildungsmodell nicht. Es kommt vielmehr darauf an, welches die berufspraktischen Zielsetzungen der Grundausbildung sind.

3. Zur Funktion der berufspraktischen Ausbildung

Welche beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsstrategien werden am wirkungsvollsten in der Berufspraxis entwickelt und vermittelt? Vieles was darüber gesagt wird, ist eher Programm als fundiertes Wissen. Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass die berufspraktische Ausbildung dazu dient, die berufliche

Handlungsfähigkeit und das professionelle Handeln zu entwickeln und zu fördern. In einem engen Sinne des Wortes versteht man darunter das Beherrschen von Planungsprozessen, Unterrichtsfertigkeiten und Wissensformen, die für den Lehrberuf konstitutiv sind oder aber die Kenntnis verschiedener didaktischer Methoden und Handlungsstrategien. Oft werden diese eher technischen Ziele noch mit dem Ziel der Auslese und Eignungsabklärung gekoppelt, um Studierende zu erkennen, welche für den Lehrberuf ungeeignet erscheinen.

Interessant ist, dass für die berufspraktische Ausbildung weltweit dieselben wesentlichen Ziele genannt werden, die je nach Kultur etwas anders akzentuiert werden, so z.B. in Japan, wo ein besonderer Wert auf die innere Haltung, das Wecken von Freude am Lehrberuf und die Wertschätzung der schulischen Erziehung sowie das Verständnis für verschiedene Lehrmethoden und deren kritische Evaluation gelegt wird (Furrer, 1995).

Das zentrale Problem der berufspraktischen Ausbildung besteht u.E. darin, dass in diesem Ausbildungsbereich eine gewisse Zieldiffusion besteht, weil er mit unterschiedlichsten Erwartungen und Funktionen überfrachtet ist. Eine weitere Entwicklung der berufspraktischen Ausbildung erfordert deshalb eine Klärung bzw. Spezifizierung der Ziele und eine Differenzierung entsprechender Ausbildungsformen. Unter dem Motto der Realitätsnähe wird für die berufspraktische Ausbildung von den Studierenden viel Praxis gefordert und in der Folge in den Praktika oft einfach unterrichtet, ohne den Fokus und die Zielrichtung genauer zu bestimmen. Praxis allein garantiert indessen noch keine Professionalisierung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen.

Der erfolgreiche Berufseinstieg erfordert in erster Linie Sicherheit in elementaren Techniken der Klassenführung und der Unterrichtsgestaltung sowie Zielklarheit und pädagogisch-didaktische Grundprinzipien, die das eigene Handeln leiten. Mit Blick auf dieses Ziel sind in der Grundausbildung sowohl spezifische Übungs- und Trainingsprogramme zum Klassenmanagement im Sinne des Microteachings als auch Praxisstudien im Sinne Deweys für die berufspraktische Ausbildung erfolgversprechend. Das Modell des reflexiven Lernens in der Berufspraxis ist eher eine Form der beruflichen Weiterbildung in der Phase der Berufseinführung und der ersten Berufsjahre (vgl. Messner & Reusser, 2000).

Interessant ist die Tatsache, dass die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen praktisch überall ähnliche Grundelemente aufweist, nämlich *ein Beobachtungs- oder Informationspraktikum, schulpraktische Übungen, Lehrübungen und Übungsschule, geführtes Praktikum, selbstständiges Praktikum und Berufseinführung*, wie sie im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975, S. 187 ff.) vor 25 Jahren vorgeschlagen worden sind (vgl. Tabelle 1).

Ein wichtiger Diskussionspunkt betrifft dabei die Frage, wann und in welcher Reihenfolge diese Elemente in die Ausbildung integriert werden sollen (z.B. einphasige oder zweiphasige Ausbildung). Aus sachlichen Gründen ist es in keinem Fall zwingend, diese Elemente nacheinander anzubieten oder in eine erste und zweite Phase aufzuteilen.

Tabelle 1: Formen des Theorie-Praxisbezugs (vgl. Müller et al., 1975: Bericht "Lehrerbildung von morgen")

Element	Inhalt/Funktion	Mittel/Methode	Ziele	Organisation	Betreuung
Informationspraktikum (Beobachtungspraktikum)	Berufsfelderkundung Datensammlung	Hospitationen, gezielte Beobachtungen	vertiefte Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht, Perspektivenwechsel, Bruch mit Erfahrungen, Forschungsfeld	auf verschiedenen Schulstufen und -typen, evtl. im Team, Zeitdauer: ca. 1 Woche	keine spezielle, Praxislehrkraft oder Erziehungswissenschaftler
Schulpraktische Übungen	Darstellung und Isolierung von didaktischen Teilelementen	Demonstration, Analyse Microteaching	Illustration und Anwendung erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Theorien. Verhaltenstraining, Erwerb von propositionalem und Fallwissen	in Übungsklassen und Übungsschulen Demonstrationen in Grossgruppen Übungen und Diskussion in Kleingruppen Zeitdauer: einzelne Stunden	Erziehungswissenschaftler, Allgemein- oder Fachdidaktiker
Lehrübungen	Durchführung von Unterrichtssequenzen oder einzelnen Lektionen	Planung und Vorbereitung (einzeln oder als Team)	Erfahrung sammeln, Einüben von "beruflichen Verhaltensweisen" und bestimmten Fertigkeiten. Anwendung von propositionalem und Fallwissen	in Übungsklassen, Übungsschulen Durchführung und Auswertung in Kleingruppen Zeitdauer: einzelne Stunden	speziell geschulte Praxislehrkraft (Übungsschullehrer)

Element	Inhalt/Funktion	Mittel/Methode	Ziele	Organisation	Betreuung
Praktikum	Hospitation Vorbereiten und Durchführen von Unterricht mit Begleitarbeiten (Beurteilung, Administration etc.)	angeleitete und zunehmend selbständige Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten; kontrollierte Simulation einer "Echtsituation", meist in Anwesenheit der Praktikumslehrkraft	Pädagogisches Handeln erfahren und lernen, Aufbau von praktischem Handlungswissen	in verschiedenen Schulen, einzeln (1 Stud. bei 1 Praktikumslehrkraft) Zeitdauer: variabel, einige Wochen, evtl. verteilt, max. 2 Monate	Praktikumslehrkraft
Lehrvikariat (selbständiges Praktikum)	eigenständige Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und Begleitarbeiten	zeitlich begrenzte "Echtsituation" ohne Anwesenheit einer Praktikumslehrkraft	Eigenverantwortung, Motivierung und Lernförderung durch praktische Erfahrung auch bzgl. einer vertieften Auseinandersetzung mit Theorien, Erweiterung von Wissensformen, Erwerb von praktischem Handlungswissen	in verschiedenen Schulen, einzeln, evtl. im Jobsharing	keine, evtl. Beratung durch Mentor, Coach, Inspektoren
Berufseinführung (erste Lehrtätigkeit)	eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Unterricht und ausserunterrichtlichen Tätigkeiten während längerer Zeit (Elternabende, Schulorganisation, Schulentwicklung, etc.)	länger dauernde Konfrontation mit der "Echtsituation" und dem Umfeld Schule, gezielte Fortbildung und Beratung	Weiterentwicklung und Vervollständigung des professionellen, pädagogischen Handelns	individuell, Zeitdauer 1 – 2 Jahre, evtl. Zusammenschluss in Supervisionsgruppen	Berater (Mentor, Coach), Inspektoren

Eine Integration dieser aufeinanderfolgenden Ausbildungsinhalte ist nicht allein organisatorisch zu erreichen, sondern nur über die Kommunikation und Kooperation der an der Ausbildung beteiligten Personen, welche die Lernpsychologischen Prozesse, die den einzelnen Elementen zugrunde liegen, verstehen.

4. Zur Rolle von Begleiterinnen und Begleitern in der berufspraktischen Ausbildung

Die berufspraktische Ausbildung von Studierenden wird in der Regel von verschiedenen Begleitpersonen betreut, von Praxislehrpersonen und von Dozierenden der Ausbildungsinstitution.

Die Grundfrage nach der Rolle der Begleitpersonen und der Betreuungsart bestimmt nachhaltig die Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung und ist abhängig vom jeweiligen Praxisverständnis, den angestrebten Zielen und Funktionen. Den Praxislehrpersonen kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Sie schaffen den Lernkontext, der den Studierenden Erfahrungen ermöglicht. Sie nehmen als Begleiter eine komplexe Mehrfachrolle wahr. Als Vorbild für den Lehrberuf stellen sie ein Modell dar, das nachgeahmt, hinterfragt, geprüft werden kann. Sie sichern in der Alltagssituation die Kontrolle für den erfolgreichen Unterrichtsverlauf und ermöglichen so den Studierenden einen geschützten Raum für Lernerfahrungen. Gleichzeitig wirken sie als Berater oder Coaches direkt steuernd oder indirekt stützend und initiieren die Reflexion über Praxiserfahrungen. Welche dieser Rollensegmente kommen wann und in welcher Gewichtung zum Tragen? Welche Persönlichkeitsstruktur und welche Ausbildung brauchen Praxislehrpersonen, um den vielfältigen Ansprüchen gerecht zu werden? Wie beeinflussen die verschiedenen Rollen die Lernprozesse der Studierenden? Eine etwas andere Rolle haben die Vertreter der Ausbildungsinstitution, die als Mentoren die Studierenden in der Lehrpraxis begleiten. Sie unterstützen die Verknüpfung der Praxis mit den Ausbildungsinhalten der systematischen Lehre. Auch diesbezüglich sind noch viele Fragen klärungsbedürftig. Wie stark soll beispielsweise die berufspraktische Ausbildung durch Vorgaben der Lehre gesteuert werden (z.B. Erkundungsaufträge, Praxisstudien). Das Heft 2/2001 der Beiträge zur Lehrerbildung wird in seinem Schwerpunkt "Begleiten und Beraten in der berufspraktischen Ausbildung" einzelne dieser Fragen detaillierter behandeln.

5. Das Verhältnis der berufspraktischen Ausbildung zur Theorie

Als pädagogisches Dauerthema wird die "Kluft zwischen Theorie und Praxis" beschworen und oft ganz verschieden begründet, z.B. mit der Konkurrenz zwischen Forschung und Lehre an der Universität oder mit dem mangelnden Berufs- bzw. Disziplinbezug der Ausbildung. Probleme werden unter anderem darin gesehen, dass vor allem in der universitären Lehrerbildung der berufspraktischen Ausbildung eine geringe Relevanz zugemessen werde (keine Entwicklung schulnaher Praxisprojekte, keine echte Koordination mit dem universitären Bildungsangebot), dass die Dozierenden der Lehrerbildung eine zunehmende Praxisdistanz hätten und von ihrer Ausbildung, ihren Interessen und ihrem Zeitbudget her gar nicht in der Lage wären, die Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung adäquat zu begleiten (Nicklis,

1972). Dies gilt nicht in gleichem Masse für die Ausbildung von Lehrpersonen in seminaristisch strukturierten Ausbildungsinstitutionen. Auch an Pädagogischen Fachhochschulen, in denen der Berufsbezug zentraler Bezugspunkt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, sind Theorie und Praxis klarer aufeinander bezogen. Die Frage nach dem Theoriebezug der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrerbildung muss differenziert betrachtet werden. In welchem Verhältnis soll die berufspraktische Ausbildung zur Gesamtausbildung stehen, insbesondere zu den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen? Soll die Praxis als blosses Übungs- und Erfahrungsfeld verstanden werden oder wird sie als Bezugspunkt für die Theorie gesehen? Wann ist wieviel und welche Theorie nötig, um die Wirksamkeit der berufspraktischen Ausbildung zu optimieren? Wie kann es handlungs- und denkpsychologisch zu einer Intergration von Theorie und Praxis kommen?

Das "Klinische Prinzip" wie es der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975) als Grundprinzip der schulpraktischen Ausbildung im Bericht "Lehrerbildung von morgen", darstellt, versucht eine Integration zwischen Theorie und Praxis und fordert eine enge Durchdringung von Theorie und Praxis (vgl. Tab. 1). So "ist einerseits die Theorie durch die empirische Erschliessung von Praxisproblemen zu erschliessen, andererseits sind die Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie zu analysieren und durchschaubar zu machen" (Müller et al., 1975, S.187). Die beiden Schwerpunkte dieses Prinzips - "Theoriebewährung im praktischen Versuch" und "Lehrtätigkeit zur Einübung in den Beruf" - können je nach Ziel- und Funktionsansprüchen verschiedenen Ausbildungsphasen und Ausbildungselementen zugeordnet werden. Gautschi versteht die Berufspraxis als Lernort, an dem die Verknüpfung der 'klinischen' und 'akademischen' Kultur in der Ausbildung von Studierenden stattfindet (Gautschi, 2000, S. 54). Sie dient einerseits als wichtiges Erfahrungsfeld, in dem Studierende wie Dozierende Probleme und Fälle für die theoretische Ausbildung gewinnen, und andererseits als Anwendungsfeld, in dem Studierende und Dozierende ihr erworbenes Wissen und Können praktisch erproben und die Wirkung ihrer Tuns beobachten und reflektieren.

Nach Reusser (1989) ist das Problem des Theorie-Praxis-Bezugs sicher nicht primär ein organisatorisches Problem der Qualität und der Anordnung von Praktika, sondern verweist auf die Wichtigkeit der Herstellung einer denk- bzw. handlungspsychologischen Einheit zwischen Wissen und Handeln, Denken und Tun in der berufspraktischen Ausbildung. Neuere Studien weisen darauf hin, wie wichtig es ist, den Lernkontext "Berufspraxis" in seiner Gesamtheit zu betrachten (Dick, 1996; Häscher & Moser, 2000).

6. Das Dilemma der berufspraktischen Ausbildung

Die Widersprüche in der berufspraktischen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer sind offensichtlich: Einerseits wird von Professionalisierung des Lehrerberufs gesprochen und professionelles, wissensgestütztes Handeln gefordert, andererseits sagen Junglehrpersonen aus, sie hätten "zu wenig Praxis und zu viel Theorie" gehabt. Lehramtsstudierende fordern möglichst viele Praxisbezüge und erwarten direkt verwertbares Ausbildungswissen, das zwar allgemeingültig, aber doch spezifisch in verschiedensten Situationen angewendet werden kann. Berufsanfänger, so haben ver-

schiedene Studien nachgewiesen, haben nach wenigen Monaten "Gelerntes vergessen" und greifen in der Folge auf erlebte Muster ihrer eigenen Schulzeit zurück. Ausgebildete Lehrpersonen sehen sich rückblickend nur ungenügend auf die Praxis vorbereitet (Rotermund, 1998).

Diese Widersprüche können nicht allein mit der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung in der Ausbildung erklärt werden. Dass trotz des Konsenses über die wichtigen Ausbildungselemente eine gewisse Unzufriedenheit mit der berufspraktischen Ausbildung herrscht, mag verschiedene Gründe haben:

- Kapazitätsengpässe und mangelnde Ressourcen verhindern eine optimale Betreuung.
- Mangelnde Kommunikation, Koordination und Kooperation, zum einen zwischen den Ausbildnern unter sich, zum andern zwischen den Ausbildnern und den Auszubildenden, bewirken eine Desintegration der Ausbildungselemente und -inhalte.
- Die Komplexität des pädagogischen Handelns in der Praxis, welche nicht von der Theorie determiniert ist, hat zur Folge, dass die Theorie gegenüber der Praxis immer defizitär sein wird (Herzog, 1995).
- Die Betreuung der Studierenden erfolgt nicht auf der Tätigkeitsebene mit der Vermittlung von "knowing how" (Wissen für die Praxis), sondern eher auf der Wissensesebene des "knowing that" (Wissen über die Praxis) (vgl. Messner & Reusser, 2000, S. 281 f.).
- Das Autoritätsverhältnis der Praktikumsituation verhindert die für ein echtes Coaching nötige Reziprozität. Die Praktikumslehrkraft wird deshalb oft nicht als Beratungsperson wahrgenommen, sondern als ein zu imitierendes Modell.
- Die Dauer der berufspraktischen Ausbildung ist zu kurz, um genügend Erfahrungen für den Erwerb von handlungspraktischem Reflexionswissen zu machen.
- In den weitgehend kontrollierten Erfahrungsräumen der Grundausbildung sind zu wenig Freiräume für selbständige Unterrichtsversuche vorhanden, "in der kontrollierten Simulation eines Praktikums werden viel schwächere Effekte erzielt als im unkontrollierten Ernstfall" (Oelkers, 1999).
- Die starke Individualisierung des Lehrerberufs verhindert eine Standardisierung der Ausbildung.
- Der Zuwachs an "persönlichem Können" ist in der berufspraktischen Ausbildung nicht immer direkt erfahrbar, eher wird erfahren, was man nicht kann oder es werden Rezepte und Routinen als vermeintliches Können gespeichert.

Das Ziel der berufspraktischen Ausbildung, nämlich die professionelle Handlungsfähigkeit, ist also nicht so einfach zu erreichen. Im Gegensatz zur Professionalisierung von andern Berufsgruppen, z.B. Ärzten oder Juristen, welche ihr Wissen innerhalb ihres Berufsstandes monopolisiert haben, erfolgt nach Herzog (2000) die Professionalisierung bei Lehrpersonen anders. Weil Lehrpersonen ihr Wissen in der Schule immer öffentlich darstellen und vermitteln, wird das pädagogische Wissen und Handeln als "kulturelle Selbstverständlichkeit" erfahren.

Es ist zu hoffen, dass durch eine breite Diskussion der berufspraktischen Ausbildung wichtige Grundfragen geklärt werden und die angeführten Probleme gelöst werden können. Dazu ist allerdings vermehrt auch eine Ausbildungsforschung notwendig, welche in gezielten Studien die Wirksamkeit einzelner Ausbildungsformen

überprüft. Dieser Diskurs wird zwar vielleicht nicht zur endgültigen Klärung der Frage führen, was denn professionelle Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen sei, es ist jedoch zu hoffen, dass er zur Klärung der Frage beiträgt, wie pädagogisch professionelle Handlungsfähigkeit in der berufspraktischen Ausbildung erworben werden kann.

Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Albisser, St., Kübler, M. & Meier, A. (1998). Was arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 207-221.
- Bächler, H. & Dillier, Th. (2000). Tagung der Verantwortlichen für die berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 239-242.
- Buchmann, M. (1989). Änderung des Lehrplans in der Lehrerausbildung: Bruch mit der Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 414-424.
- Carle, U. & Buchen, S. (Hrsg.). (1999). *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Bd. 2. Weinheim: Juventa.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Dewey, J. (1904/1992) Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10(3), 293–310.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274–275.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- EDK (Hrsg.). (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: EDK.
- Füglistler, P. (1984). 'Sich hinbegeben' und 'Abholen' – Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (1), 3-18.
- Furrer, R.W. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 7–8.
- Gautschi, P. (1995). Biographische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von "Reflektierenden Praktikern" – Ein Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 293–299.
- Gautschi, P. (2000). Forschendes Lernen in Praxiszirkeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 54–55.
- Gudjons, H. et al. (1996). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte* (4. Aufl.). Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Hascher T. & Moser P. (2000). Lernen im Praktikum. *Projektbericht der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Bern. Sekundarlehramt Universität Bern.
- Hengartner, E. & Röthlisberger, H. (1998). Standorte und Denkwege bei Kindern. Erkundungsprojekte in der fachdidaktischen Ausbildung. In E. Beck u.a. (Hrsg.), *Eigenständig lernen* (S. 109-132). St. Gallen: UVK Fachverlag.
- Herrmann, U. & Hertrampf H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 172–191.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253–273.
- Herzog, W. (2000). Eine neue Ära der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Vortrag anlässlich der Eröffnung der Kantonalen Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (in press).
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Müller, F., Gehrig H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.

- Nickliss, W.S. (1972). *Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Inhalte, Strukturen, Methoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum. *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien* (2), 66–81.
- Reusser, K. (1989). Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 425–438.
- Rotermund, M. (1998). Ist die Lehrerbildung ohne schulpraktische Studien effektiver? *Deutsche Schule*, 90 (4), 422–426.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Spanhel, D. & Hübner, H.G. (1995). *Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wanzenried, P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung* 13 (1), 9–21.
- Wittmann, E. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), S. 329–342.

Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Walter Herzog und Regula von Felten

"One reflects in order to see something that is not available to simple looking but requires the mirror of mind."

Margret Buchmann

Bei den laufenden Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz steht der Anspruch auf Professionalität weit oben auf der politischen Agenda. Der schillernde Begriff der Professionalisierung sammelt Hoffnungen auf einen Status- und Kompetenzgewinn der Lehrberufe, weckt aber auch Befürchtungen, die Praxisnähe der bisherigen, seminaristischen Lehrerbildung könnte verloren gehen. Eine praxisnahe Ausbildung bietet jedoch per se keine Erfolgsgarantie. Dies wird im folgenden am Beispiel der berufspraktischen Ausbildung von Lehrkräften erläutert. Gefordert werden Praktika, in denen sich Erfahrung und Reflexion gegenseitig durchdringen und befruchten können. Dabei gehen wir von der These aus, dass sich die Vorzüge der alten Ausbildungsformen nur dann im Rahmen der neuen konstruktiv nutzen lassen, wenn den Besonderheiten der Lehrerverprofessionalität Beachtung geschenkt wird.

Professionalisierung meint in einer gängigen Begriffsvariante Ausrichtung der Wissensbasis einer Berufsgruppe am wissenschaftlichen Wissen in der Erwartung, dass die Vertreterinnen und Vertreter der Profession Expertenstatus erlangen. Als Expertinnen und Experten stützen sich Professionelle bei ihrer Berufsarbeit auf Ergebnisse der Wissenschaft. Allerdings beruht Expertise nicht ausschliesslich auf wissenschaftlicher Kompetenz (vgl. Radtke, 1996; Stichweh, 1994; Terhart, 1992). Ebenso häufig, wie die Wissenschaft als Definitionskriterium von Professionalität genannt wird, findet sich daher der Hinweis, dass die Kontexte, in denen sich Forschende und Praktiker bewegen, in wesentlicher Hinsicht voneinander verschieden sind (vgl. Herzog, 1999; Schön, 1983), so dass die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in wichtigen Belangen von dessen Erzeugung differiert. Damit stellt sich die grundsätzliche Frage, wie Professionen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen umgehen.¹

Die Antwort auf diese Frage fällt verschieden aus, je nachdem wie das Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt wird (vgl. Alisch, 1999; Rice, 1997; Stricker, 1997). Besteht zwischen Theorie und Praxis Kommensurabilität oder Inkommensurabilität? Bilden Disziplinen und Professionen adjunkte oder disjunkte Kategorien? Beruht praktisches Handeln auf der Anwendung von theoretischem Wissen oder auf einer Epistemologie der Praxis? Wir wollen uns mit diesen Fragen nicht grundsätzlich auseinandersetzen, sondern das Problem des Verhältnisses von Wissenschaft

¹ Mit Hoyle (1991) unterscheiden wir in Professionalisierung als klassifikatorischem Kriterium des *Lehrerberufs* (was uns hier nicht interessiert) und Professionalisierung der beruflichen *Entwicklung* von Lehrkräften (was Thema unserer Ausführungen ist).

und Profession in bezug auf die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrkräfte behandeln.

Der Stellenwert von wissenschaftlichen Theorien im Verhältnis zur praktischen Vorbereitung angehender Lehrkräfte ist umstritten. Zwar wird der Wert von Praktika im allgemeinen hoch eingeschätzt (Hascher & Moser, 1999). Zwischen den theoretischen Ausbildungsinhalten und der Berufsanleitung im Rahmen von Praktika liegen jedoch oft Welten, die manchen Skeptiker fragen lassen, ob zwischen dem einen und dem anderen überhaupt eine Beziehung besteht. Nur zu gut bekannt sind anekdotische Bemerkungen, wonach die eigentliche berufliche Sozialisation während der Berufseinführung stattfindet, wo den Novizinnen und Novizen empfohlen werde zu "vergessen", was ihnen an "Theorie" vermittelt worden ist. Radikale Kritiker der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sprechen sich gar für die Abschaffung einer von der berufspraktischen getrennten theoretischen Ausbildung aus (Meier, 1995; Rotermund, 1999).

Auf Probleme bei der Nutzung wissenschaftlichen Wissens in der pädagogischen Praxis verweisen auch empirische Studien. Untersuchungen zum "Praxisschock" von Junglehrkräften zeigen, wie schwierig es ist, Einstellungsänderungen, die in der Grundausbildung bewirkt worden sind, in ein entsprechendes Handeln umzusetzen (vgl. Tanner, 1993). Die im Freiraum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erworbenen progressiven pädagogischen und didaktischen Überzeugungen vermögen sich gegenüber den kontextuellen und situativen Determinanten der Unterrichtstätigkeit nur bedingt durchzusetzen. Die Junglehrkräfte reaktivieren alltagspädagogische Vorstellungen und regredieren auf konservative Einstellungen. Offensichtlich wird das Lehrerhandeln im Modell der technischen Rationalität falsch verstanden (vgl. Alisch, 1999; Feiman-Nemser & Floden, 1986, p. 512 ff.; Radtke, 1996). Analyse und Entscheidung in der Unterrichtssituation folgen eher einem *narrativen* als einem *logischen* Denkstil und werden wesentlich von biographischen Erfahrungen beeinflusst (Carter & Doyle, 1996; Dick, 1995; Powell, 1996). Wo diese nicht leicht erkennbaren Bedingungen praktischen Handelns ausgeblendet werden, laufen Theorie und Praxis aneinander vorbei.

Der Abschied vom technizistischen Modell des Unterrichtens geht zusammen mit der Anerkennung der Lehrkraft als kompetentem Akteur pädagogischen Handelns. Vom blossen Stellglied im Getriebe schulischer Wissensvermittlung wird der Lehrer zum urteils- und entscheidungsfähigen Subjekt, das seinen Unterricht eigenständig analysieren und umsichtig reflektieren kann. Sobald die Lehrkraft in diesem Sinne als intelligenter, situativ abwägender Akteur sichtbar wird, nimmt das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln einen anderen Charakter an. Theorie und Praxis stehen nicht länger in einer deduktiven Beziehung zueinander, sondern werden von der *Person* des Praktikers bzw. der Praktikerin vermittelt (Herzog, 1986). Damit wirft die Nutzung von wissenschaftlichem Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Reihe von psychologischen Fragen auf, für deren Beantwortung zwei Wege offenstehen: von der Wissenschaft her die Entwicklung einer *Theorie der pädagogischen Praxis* (Herzog, 1999) und von der Ausbildung her die *Einrichtung von reflexiven Praktika* (von Felten, 1998; von Felten & Herzog,

2001; Herzog, 1995a). Im folgenden beschäftigen wir uns ausschliesslich mit dem zweiten Weg.

Wir beginnen mit einer Erörterung der impliziten Wissensbestände, die angehende Lehrkräfte in ihre Ausbildung mitbringen (1). Dies führt uns zu einer Kritik der Erfahrung als Grundlage der berufspraktischen Ausbildung (2). Wir schliessen mit Empfehlungen zur Gestaltung der Praktikumsausbildung von Lehrkräften (3).

1 Formen des Lehrerwissens

Erfahrungen mit universitären Ausbildungsformen in Deutschland zeigen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer oft ungenügend auf ihre Berufspraxis vorbereitet fühlen. Dabei geben die vorliegenden Studien jedoch keinen Anlass, die Wissenschaftsorientierung der Grundausbildung zurückzunehmen. "Den Betroffenen geht es nicht darum, die Lehrerbildung einseitig an der Berufspraxis oder der Wissenschaft zu orientieren. Vielmehr sind sie davon überzeugt, dass beide Orientierungen notwendig und verbesserungsbedürftig sind. Es müssen also komplexe Reformstrategien gefunden werden, die es erlauben, beide Anliegen miteinander zu verbinden" (Fried, 1998, p. 58).

In theoretischer Hinsicht kann das Problem der lernwirksamen Gestaltung von Praktika von Erkenntnissen her erschlossen werden, wie sie zum Prozess des Wissenserwerbs in den Fachdidaktiken vorliegen. Lehrerstudierende, die sich erziehungswissenschaftliches Grundlagenwissen aneignen, befinden sich in einer vergleichbaren Situation wie Schülerinnen und Schüler, denen im Fachunterricht disziplinäres Wissen vermittelt wird. Eine Reihe von Studien zeigt, wie schwierig der Erwerb wissenschaftlichen Wissens ist, wenn er in einem Bereich stattfindet, wo die Lernenden über einschlägige Intuitionen und Alltagswissen verfügen (Gardner, 1993; Herzog, 1995b; Krist, 1999; Wineburg, 1996, p. 429 ff.). Dabei ist die Situation von Lehrerstudierenden insofern zugleich schwieriger wie auch exponierter, als das Wissen, das sie erwerben sollen, nicht einem *allgemeinbildenden* Zweck dient, sondern von *berufsbildender* Art ist. Aus diesem Grund kommt den Praktika gleichsam eine Scharnierfunktion zu: Sie sollen den Erwerb von Wissen mit dessen Nutzung verbinden.

Eine wesentliche Erkenntnis der fachdidaktischen Forschung zum Wissenserwerb betrifft den Wechsel von Konzepten, Medien und Symbolen beim Lernen von Wissenschaft (vgl. Smith, diSessa & Roschelle, 1993). Übertragen auf die Situation von Lehrerstudierenden, ist davon auszugehen, dass diese nicht unwissend in die Lehrerbildung eintreten. Wie der Geist einer Schülerin oder eines Schülers ist auch derjenige einer angehenden Lehrkraft kein unbeschriebenes Blatt, sondern voll von Wissensbeständen verschiedenster Art und Qualität. Dabei ist vieles, was Lehrerstudierende in pädagogischer und didaktischer Hinsicht wissen, weder explizit noch bewusst verfügbar.

Im Hinblick auf die psychologische Funktion von Wissen für das Handeln wollen wir drei Formen des Lehrerwissens unterscheiden: intuitives Wissen, Beobachtungswissen und reflexives Wissen. Die ersten beiden Wissensformen bleiben zu meist *implizit*, während das reflexive Wissen *explizit* verfügbar ist. Im folgenden erläutern wir das intuitive und das Beobachtungswissen etwas ausführlicher. Zum re-

flexiven Wissen sei nur soviel gesagt, dass es sich dabei um Wissen handelt, das durchdacht und sprachlich artikuliert ist – einerseits als Ergebnis der theoretischen Ausbildung, andererseits als Folge der Verarbeitung von praktischen Lehrerfahrungen (vgl. Abschnitt 3). Ein wesentliches Ziel der praktischen Ausbildung von Lehrkräften besteht darin, unartikulierte Wissensbestände zu explizieren und in reflektierter Form mit explizitem Wissen zu verknüpfen.

(1) *Intuitives Wissen*. Gemäss Weizenbaum gibt es "... einige Dinge, die Menschen deshalb wissen, weil sie einen menschlichen Körper haben. Kein Organismus, der nicht ebenfalls einen menschlichen Körper hat, kann diese Dinge auf dieselbe Weise wissen, wie Menschen dies tun. Jede symbolische Darstellung dieser Dinge verliert notwendig einen Teil der Information, der für bestimmte menschliche Zwecke wesentlich ist" (Weizenbaum, 1978, p. 276f.). Der Körper spielt nicht nur im Falle von Gewohnheiten und sprachlich schwer artikulierbaren Erfahrungen, wie sie sich beispielsweise beim Musikhören einstellen, eine bedeutende Rolle, sondern auch als metaphorische Basis rationaler Erkenntnisformen (vgl. Johnson, 1987). Unser Wissen wurzelt in Formen der Welterschliessung, die sich nicht restlos in Form von "effektiven Verfahren", d. h. als Computerprogramme und Datenstrukturen darstellen lassen (Weizenbaum, 1978, p. 283). Evolutionsbedingt verfügen wir über Erkenntnisformen, die uns nicht nur erlauben, intuitives mathematisches und physikalisches Wissen zu generieren, sondern auch eine intuitive Didaktik.

Tatsächlich spricht einiges dafür, dass Menschen über eine natürliche didaktische Kompetenz verfügen, die nicht erst bei Erwachsenen, sondern bereits bei Kindern ausgeprägt ist. Im Unterschied zu den höheren Affen, von denen nicht bekannt ist, dass sie ihre Jungen unterrichten (vgl. allerdings Boesch, 1991), scheinen Menschen in fast jedem Alter fähig zu sein, anderen etwas beizubringen, ohne dass sie auf diese Leistung formell vorbereitet worden wären (Papousek & Papousek, 1987). Wieweit diese intuitive Didaktik den Idealen eines wissenschaftlich begründeten Unterrichts entspricht bzw. deren Aneignung erschwert oder gar verunmöglicht, ist nicht bekannt. Jedoch kann aufgrund von Untersuchungen zum intuitiven Wissen von Kindern angenommen werden, dass solche Vorkenntnisse den Erwerb wissenschaftlichen Wissens eher erschweren als erleichtern (vgl. Gardner, 1993; Herzog, 1995b; Krist, 1999). Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung folgt, dass ihre Klientel *von Anfang an* über stabile Überzeugungen didaktischer Art verfügt, was sie unter Umständen zur Ansicht führt, bereits ausreichend auf den Schuldienst vorbereitet zu sein (Sugrue, 1997, p. 220). Wie Kinder im Fachunterricht nur schwer von ihrem intuitiven Wissen abzubringen sind, treten Lehrerstudierende mit vorgefassten Meinungen in ihre Grundausbildung ein, die sich nicht ohne weiteres sprengen lassen.

(2) *Beobachtungswissen*. Von wesentlichem Einfluss auf die Wissensbestände angehender Lehrkräfte ist auch die lange Erfahrung mit Schule und Unterricht, die sie als Schülerinnen und Schüler gemacht haben. Es gibt in komplexen, posttraditionalem Gesellschaften kaum mehr einen Beruf, den Kinder und Jugendliche durch blosser Beobachtung so gut kennenlernen können wie denjenigen des Lehrers. Im Verlaufe ihrer Schülerkarriere haben sich angehende Lehrkräfte schwer aufdeckbare und nicht leicht beeinflussbare Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster angeeignet, die nicht als "Alltagstheorien" bezeichnet werden können, da sie nicht in propositio-

naler Form vorliegen. Es sind durch Beobachtung während Tausenden von Unterrichtsstunden angeeignete Wissensbestände, über die eher implizit als explizit verfügt wird.

Das Beobachtungswissen prägt den persönlichen Unterrichtsstil einer Lehrkraft nachhaltig (Gautschi, 1995, p. 293; Hagemann & Rose, 1998; Raymond, Butt & Townsend, 1992; Sugrue, 1997). Es übt eine Assimilationskraft aus, die unter Umständen das Neue, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf theoretischem Niveau vermittelt wird, glatt zu Vereinnahmungen und Akkommodationsprozessen zu verhindern vermag. Die *Übervertrautheit* mit Schule und Unterricht kann die professionelle Entwicklung angehender Lehrerinnen und Lehrer massiv beeinträchtigen. Feiman-Nemser und Buchmann (1985) sprechen von einer "Vertrautheitsfalle", die dann besonders tückisch ist, wenn der *Erfahrung* als Medium beruflichen Lernens hohe Bedeutung beigemessen wird (vgl. Abschnitt 2). Das Beobachtungswissen kann nicht einfach durch wissenschaftliches Wissen *ersetzt* werden, da es allererst aufgearbeitet und artikuliert werden muss. Eine solche Aufarbeitung ist aber kaum anders als im Kontext praktischen Handelns möglich, weil implizite Wissensstrukturen, die sich körperlich als *Habitus* niederschlagen, nur im Handeln sichtbar werden. Allein in der konkreten Tätigkeit zeigt sich, wie eine Person die Situation des Unterrichts schematisiert (vgl. Carter & Doyle, 1996, p. 124f.; Clandinin, 1985, 1986; Feiman-Nemser & Floden, 1986, p. 514f.; Powell, 1996).

Andere Professionelle – wie Ärzte, Anwälte oder Architekten – können *nicht* auf ein analoges Beobachtungswissen rekurren wie Lehrer. Denn die Rolle des Klienten wird im Falle der klassischen Professionen nur punktuell ausgeübt, so dass die lange Beobachtungszeit fehlt, die ein ähnlich kompaktes Wissen wie im Falle der Lehrkräfte erzeugen liesse. Aufgrund der vergleichsweise geringen Vertrautheit mit ihrer künftigen Berufsarbeit dürften Studierende der Medizin oder Jurisprudenz eine weit radikalere *Diskontinuität* zu ihrem Common-sense-Wissen erleben als Lehrkräfte, die sich aufgrund ihrer umfassenden informellen Kenntnisse von Schule und Unterricht vor dem Bewusstseinswandel schützen können, den eine formelle, wissenschaftsbasierte Ausbildung mit sich bringt. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss mit einem biographisch bedingten Konservatismus der Auszubildenden rechnen, der die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, die den intuitiven Kompetenzen und impliziten Wissensbeständen der Studierenden widersprechen, schwierig macht. Aufgrund ihrer hohen Vertrautheit mit pädagogischen Situationen, ist das Bedürfnis angehender Lehrkräfte nach explizitem, theoretisch begründetem Wissen vergleichsweise gering (Buchmann, 1987, p. 161).² Was den "gesunden Menschenverstand" in Frage stellt, wird als "Theorie" verdächtigt und abgewehrt. Die grosse Kunst der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht darin, Diskontinuität zur

² Das Lernbedürfnis von Lehrerstudierenden beschränkt sich zumeist auf Fragen der Stoffauswahl, der Unterrichtsführung und des Klassenmanagements sowie auf organisatorische Belange der Berufsarbeit, d. h. einerseits auf Probleme, die angehende Lehrkräfte zwar aus der Schülerperspektive kennen, von denen sie aber nur beschränkt wissen können, wie man sie erfolgreich bewältigt, und andererseits auf Aspekte der Lehrertätigkeit, die aus der Schülerperspektive schwer durchschaubar sind (Beziehungen zu Kollegen, Eltern, Behörden, Korrekturarbeit, Notengebung etc.).

Schulerfahrung der Lehrerstudierenden zu schaffen, *ohne* die starke Motivation, die sie für ihren Beruf mitbringen, zu untergraben.

2 Kritik der Erfahrung

Die Hindernisse bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität, die wir in bezug auf die impliziten Wissensbestände angehender Lehrkräfte herausgearbeitet haben, sind bei der Gestaltung der Berufspraktika in Rechnung zu stellen. Gemeinhin gelten die Praktika als Orte der *Erfahrungsbildung*. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollen in der Praktikumsphase ihres Studiums lernen, das in der theoretischen Ausbildung erworbene Wissen handlungswirksam *anzuwenden*. Unsere bisherigen Überlegungen führen zu einer radikalen Kritik dieser Auffassung. Praktika sind nicht als Orte der Erfahrungsbildung zu begreifen, sondern als Gelegenheiten, um verborgene Wissensbestände pädagogischer und didaktischer Art zu reflektieren und mit wissenschaftlichem Wissen zu verbinden. In Praktika soll implizites Wissen aufgearbeitet werden, um dem expliziten Wissen Anschlussmöglichkeiten zu bieten. Dies sei im folgenden näher begründet.

Die pädagogische Hochschätzung der Erfahrung verdankt sich fragwürdigen Idealen. Im Namen von Lebensnähe und Anschauung wird der Schule "Erfahrungsverlust" (von Hentig) und "Entsinnlichung" (Rumpf) vorgeworfen. Didaktiken setzen sich zum Ziel, "das, was man selber nicht erfahren hat", so zu vermitteln, "als hätte man es selber erfahren" (Loser, 1969, p. 21). Die Erfahrung dient zur *Auszeichnung* von Menschen: "Wenn wir einen Menschen als 'erfahrenen' Pädagogen, Politiker, Soldaten oder Seemann bezeichnen, so sagen wir in diesen Hinsichten das Äusserste über ihn aus, und es gibt kaum einen höheren Titel" (Gehlen, 1976, p. 26). Es gilt als ausgemacht, dass Erfahrungen lehrreich sind. Rumpf kritisiert die Schule dafür, dass sie die Alltagswelt entdramatisiert und den Schüler "... in eine ganz andere Welt versetzt, als es die ist, in der er mit seinem Körper sonst lebt und denkt" (Rumpf, 1980, p. 459). Ein emphatischer Begriff von Wirklichkeit dient als Rechtfertigung für die Zurückweisung mediatisierter Erfahrungen. Dass dies eine überholte Art didaktischen Denkens sein könnte, machen uns die neuen Informationstechnologien nur zögerlich bewusst (vgl. Forster-Wäckerlin & Herzog, 2001).

Wie brüchig die Erfahrung als Erkenntnisgrundlage ist, zeigen neuere Positionen der Wissenschaftstheorie (vgl. Bachelard, 1980; Hübner, 1986; Quine, 1979). Unser Wissen entspringt keineswegs unmittelbar der Erfahrung. Die induktive Begründung der Erkenntnis ist logisch unhaltbar (Popper, 1969). Bereits für Galilei war die Welt nicht sinnliche Gegebenheit, sondern gedankliche Konstruktion. Der Erkenntnisprozess moderner Wissenschaft beruht nicht auf der Erfahrung, sondern auf dem *Experiment*. Anders als Erfahrungen, die uns *zustossen*, werden Experimente *durchgeführt*. Sie definieren den Erkenntnisprozess als handlungsgebunden. Experimente erlauben es, die Erfahrung zu strukturieren, d. h. nicht einfach *geschehen* zu lassen, sondern gezielt vorzubereiten. Insofern beruht das wissenschaftliche Wissen nicht auf einer Verfeinerung des Alltagsverständes. Die bewusst angestellte, planmässige und

systematische Forschung setzt den *Bruch* mit dem Alltagswissen voraus (vgl. Bachelard, 1980, 1984; Herzog, 1995b).³

Im Lichte der experimentellen Methode erscheint die Erfahrung als *konservativ*. Bollnow nennt die Berufung auf die Erfahrung "... ein auf die Beibehaltung des Gewohnten drängendes, beharrendes, alle Neuerungen behinderndes Element" (Bollnow, 1968, p. 229). Erst die Reflexivität des experimentellen Handelns erlaubt es, den Phänomenalismus der blossen Erfahrung zu überwinden und Neues zu entdecken. Damit wird verständlich, weshalb die Erfahrung nicht im Vordergrund von Praktika stehen kann. Die Erfahrung verfestigt den biographisch bedingten Konservatismus angehender Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 1). Sie bestärkt das Bild, das sich Lehrerstudierende während einer langen Zeit des Beobachtungslernens über Schule und Unterricht aufgebaut haben. Indem sie den *Möglichkeitssinn* beschneidet, behindert sie die Entwicklung einer experimentellen Einstellung gegenüber dem Berufsfeld. Bereits Herbart äusserte die Ansicht, "... dass blosser Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe ..." (Herbart, 1964a, p. 284). Und er mokierte sich über den erfahrenen Lehrer: "Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians ..." (Herbart, 1964b, p. 7).

Nach dieser Kritik der Erfahrung lässt sich die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung dahingehend bestimmen, dass es gilt, den impliziten pädagogischen Aristotelismus angehender Lehrkräfte zugunsten einer Galileischen Betrachtungsweise von Erziehung und Unterricht zu relativieren. Was die Praktika anbelangt, dürfen diese nicht als Orte der Erfahrungsbildung verstanden werden. Ihre Funktion ist eine andere, nämlich die Stärkung der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, experimentell zu denken und situativ zu lernen. "Everyday experience works against the ability to imagine other possibilities or to see the world from a variety of perspectives" (Floden, Buchmann & Schwille, 1987, p. 490). Lehrkräfte müssen fähig sein, die Vielfalt, Heterogenität und Variabilität unterrichtlicher Ereignisse so zu analysieren, dass sie die wesentlichen Bedingungen einer konkreten Situation rasch erkennen können. In diesem Sinne ist Donald Schöns Diktum zu verstehen, Lehrkräfte seien zu befähigen, "on-the-spot experiments" durchzuführen (Schön, 1983, p. 141 ff.).

Experimentelles Denken wird durch die eingleisige Anwendung vorfabrizierter Wissens Elemente nicht gefördert: "... learning to teach is *not* a two-step process of (i) learning theory; and (ii) putting theory into practice" (Russell, 1988, p. 32). Wir stimmen mit Dick überein, wonach die Ausbildung von Lehrkräften "... nicht, wie häufig praktiziert, einseitig in der Richtung vom Denken zum Handeln – von der Theorievermittlung zu deren Anwendung – erfolgen kann, sondern komplementär ebenso in der Gegenrichtung vom Handeln zum Denken bzw. von der Erfahrung zur Reflexion führen muss" (Dick, 1999, p. 161f.). Entscheidend ist die Verknüpfung bzw. Durchdringung von Erfahrung und Reflexion, da in praktischen Situationen an-

³ In die Wissenschaftsgeschichte projiziert, geht es um den Gegensatz zwischen einem Aristotelischen, am *Phänomen* orientierten und einem Galileischen, an *Theorien* orientierten Zugang zur Wirklichkeit (vgl. Weizsäcker, 1980, p. 128f., 240ff.). Galilei steht hier und im folgenden als Symbol für eine moderne, am Experiment orientierte Logik wissenschaftlicher Forschung.

ders nicht gelernt werden kann. Nicht der *erfahrene* Lehrer ist das Ideal, sondern der *reflexive*, der sein Wissen flexibel zu nutzen weiss. Dabei ist die Offenheit für das Neue "... keine natürliche Gabe, sondern eine mühsam zu erwerbende Tugend" (Bollnow, 1968, p. 234).

Mit diesen Ausführungen wenden wir uns wohlverstanden nicht gegen die Erfahrung *als solche*. Es geht darum, die Praktika im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung theoretisch korrekt zu positionieren. Der Erfahrungsbegriff ist dabei solange nicht hilfreich, wie wir davon ausgehen müssen, dass Lehrerstudierende mit einem breiten impliziten Wissen über Schule und Unterricht in die Praktika kommen. Es steht jedoch ausser Zweifel, dass Handeln nur durch Handeln und Praxis nur durch Praxis gelernt werden kann. Insofern stellt die Erfahrung ein zweiseitiges Schwert dar: Einerseits sind Erfahrungen unabdingbar, um die Praxis des Unterrichtens zu lernen, andererseits können sie verhindern, dass das praktische Handeln auf professionellem Niveau gelernt wird. Die Situation bei den Lehrberufen ist im Vergleich mit anderen Professionen insofern eine besondere, als angehende Lehrkräfte aufgrund ihrer langen Sozialisation in der Schülerrolle eine Übervertrautheit mit Schule und Unterricht aufweisen, die der Rezeption und Nutzung von wissenschaftlichem Wissen äusserst hinderlich ist. Eine der grössten Herausforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht deshalb darin, "... to help prospective teachers make a complex conceptual shift from common-sense to professional views of teaching" (Feiman-Nemser & Buchmann, 1986, p. 240).⁴

3 Forderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt die Ausbildungsverantwortlichen vor ein Problem, dem sie sich bisher weitgehend entziehen konnten: Wie ist wissenschaftliches Wissen über Erziehung und Unterricht in einem Berufsfeld zu vermitteln, in dem Alltagserfahrungen und implizite Wissensbestände von so grosser Bedeutung sind? Aufgrund unserer Analyse ergeben sich zwei Forderungen an die Ausbildung von Lehrkräften: *Erstens* gilt es, das implizite Wissen von Lehrerstudierenden aufzuarbeiten, um ihnen ihre pädagogischen und didaktischen Vorurteile verfügbar zu machen. *Zweitens* ist ein experimentelles Denken zu fördern, damit die angehenden Lehrkräfte in den Praktika und im späteren Berufsfeld Erfahrungen machen können, die sie mit wissenschaftlichem Wissen über Erziehung und Unterricht anreichern können. Diese doppelte Aufgabe stellt sich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung *insgesamt*, betrifft aber insbesondere die berufspraktische Ausbildung, die eine Art Drehscheibe zwischen Wissen und Handeln darstellt.

Erfahrungen sind von zweifelhaftem Wert, wenn sie nicht von Reflexionen durchdrungen werden. In komplexen Situationen wie dem Unterricht können sie zu Lernhindernissen werden, da sie eher implizite Wissensbestände reaktivieren als die

⁴ Nur nebenbei gesagt, geben wir mit dieser Analyse ein klares Plädoyer für eine institutionalisierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab. Weder ist das implizite Wissen über pädagogisches und didaktisches Handeln ausreichend, um angemessen unterrichten zu können, noch kann das erforderliche Wissen durch blosser Erfahrung erworben werden.

Nutzung expliziter, wissenschaftlicher Erkenntnisse anregen. Weil der Prozess der Erkenntnisbildung nicht als Vorgang induktiven Lernens begriffen werden kann, hat das wissenschaftliche Wissen nur dann eine Chance, alltägliches Wissen zu relativieren, wenn die Assimilationskraft des letzteren geschwächt wird. Dazu ist am ehesten eine experimentelle Einstellung geeignet. Experimente stehen für die geforderte Durchdringung von Erfahrung und Reflexion: Sie durchbrechen die phänomenale Textur der Wirklichkeit, setzen eine Haltung des methodischen Zweifels frei und lassen habituelle Situationsdeutungen in Frage stellen.

Auch die Einübung in ein experimentelles Denken ist eine Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung *insgesamt*. In den Praktika soll dieses Denken jedoch erprobt und verfeinert werden. Lehrerstudierende sind zu befähigen, ihrem Unterricht in einer hypothetischen Haltung zu begegnen. Das setzt voraus, dass sie mit vertrauten Erfahrungen *brechen* und sich von Urteilsformen, die sie sich in der Schülerrolle angeeignet haben, *distanzieren* können (vgl. Buchmann, 1989; Buchmann & Schwille, 1983; Floden, Buchmann & Schwille, 1987). Diese schwierige Forderung lässt sich einlösen, wenn die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf die impliziten Kategorien aufmerksam gemacht werden, die ihrem Handeln zugrunde liegen.

Die Aufgaben der Praktikumslehrkräfte müssen neu definiert werden. In einer professionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind die Berufspraktika nicht länger als Meisterlehren zu gestalten. Denn die Lehrlingsphase haben die Studierenden aufgrund ihrer langen "apprenticeship of observation" (Lortie) längst schon absolviert (vgl. Carter & Doyle, 1996, p. 122). Auch von den Praktikumslehrerinnen und -lehrern ist eine experimentelle Mentalität gefragt. Diese zeigt sich unter anderem darin, dass die Lehrerstudierenden nicht einem *Einheitsmodell* von Unterricht unterworfen werden. Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst, die Lehrkräfte in ihrer pädagogischen und didaktischen Autonomie zu fördern und in ihrer professionellen Freiheit zu stärken (vgl. Barnard, Muthwa-Kuehn & Grimmett, 1997, p. 903; von Felten & Herzog, 2001). Praktikumslehrkräfte sollten daher ihren künftigen Kolleginnen und Kollegen nicht in erster Linie zeigen, wie sie *selber* unterrichten. Auf keinen Fall sollten sie den Eindruck erwecken, *ihre* Art zu unterrichten sei die *einzig richtige*. Vielmehr haben sie den Studierenden zu helfen, ihren je *eigenen* Weg zu gutem Unterricht zu finden. Deshalb sollten sie demonstrieren können, wie man auf *verschiedene* Weise gut unterrichtet.

Wenn Praktikumslehrkräfte ihre Funktion in diesem Sinne als Coaches und nicht als Lehrmeister verstehen (vgl. Herzog, 1995, p. 267 ff.), dann setzt dies allerdings voraus, dass sie *erstens* von ihrem eigenen Unterricht Distanz nehmen können, *zweitens* eine Idee davon haben, wie auf verschiedene Weise gut unterrichtet werden kann, und *drittens* über den aktuellen Stand der Unterrichtsforschung ausreichend informiert sind. Diese Ansprüche sind nur dann einzulösen, wenn die Ausbildung der Praktikumslehrkräfte ihrerseits professionalisiert wird. Auch für die Praktikumslehrerinnen und -lehrer kann die Erfahrung nicht länger einziges Gütekriterium sein. Das Wissen, das sie weitergeben, muss die Kriterien von Expertise erfüllen. Wo der Lehrmeister eine orale Kulturform repräsentiert, deren Wissen *personifiziert* ist, stehen der Experte und die Expertin für eine literale Kultur, deren Wissen an die Qualität der *Methoden* gebunden ist, durch die es erzeugt wird. "Expertentum ist nicht an

formelhafte Wahrheiten gebunden, sondern beruht auf dem Glauben an die Korrigierbarkeit von Wissen, einem Glauben, dessen Grundlage seinerseits der methodische Zweifel ist" (Giddens, 1996, p. 157). Wenn die Praktikumslehrkraft *Expertin* sein soll – und etwas anderes kommt in einer tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht in Frage –, dann kann sie nicht einfach *erfahren* sein. Vielmehr muss sie die experimentelle Haltung, die sie an die Praktikantinnen und Praktikanten weitergeben soll, mit ihrer Person selber verkörpern. Sie soll ein Beispiel sein dafür, wie sich Erfahrung und Reflexion denkend und handelnd konstruktiv durchdringen lassen.

Literatur

- Alisch, L.-M. (1999). Theorie-Praxis-Relation. In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. I: Metatheoretische Perspektiven*, 2. Halbband (S. 85-114). Münster: Aschendorff.
- Bachelard, G. (1980). *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (1984). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Barnard, K., Muthwa-Kuehn, T. & Grimmer, P.P. (1997). Getting the Questions Right: Reforming Teacher Education in America. *Teaching and Teacher Education*, 13, 893-904.
- Boesch, Ch. (1991). Teaching among wild chimpanzees. *Animal Behaviour*, 41, 530-532.
- Bollnow, O.F. (1968). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14, 221-252.
- Buchmann, M. (1987). Teaching Knowledge: The Lights That Teachers Live By. *Oxford Review of Education*, 13, 151-164.
- Buchmann, M. (1989). Änderung des Lehrplans in der Lehrerbildung; Bruch mit der Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (3), 414-424.
- Buchmann, M. & Schwille, J. (1983). Education: The Overcoming of Experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. In J. Sikula, Th.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition* (pp. 120-142). New York: Macmillan.
- Clandinin, D.J. (1985). Personal Practical Knowledge. A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15, 361-385.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom Practice. Teacher Images in Action*. London: Falmer.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-292.
- Dick, A. (1999). Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme* (S. 149-167). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of Experience in Teacher Preparation. *Teachers College Record*, 87, 53-65.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1986). The First Year of Teacher Preparation: Transition to Pedagogical Thinking? *Curriculum Studies*, 18, 239-256.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The Cultures of Teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Felten, R. von (1998). Reflexive Praxis in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Qualitative Untersuchung eines Ausbildungspraktikums. Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Felten, R. von & Herzog, W. (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 29-42.

- Floden, R.E., Buchmann, M. & Schwille, J. (1987). Breaking with Everyday Experience. *Teachers College Record*, 88, 485-506.
- Forster-Wäckerlin, M. & Herzog, W. (2001). Lernen im digitalen Raum. Analyse und erkenntnistheoretische Grundlegung. In R. Groner & M. Dubi (Hrsg.), *Das Internet und die Schule. Bisherige Erfahrungen und Perspektiven für die Zukunft* (S. 19-45). Bern: Huber.
- Fried, L. (1998). Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. *Empirische Pädagogik*, 12, 49-90.
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gautschi, P. (1995). Biografische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von "Reflektierenden Praktikern" – Ein Erfahrungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 293-299.
- Gehlen, A. (1976). *Anthropologische Forschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Giddens, A. (1996). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 113-194). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hagemann, W. & Rose, F.-J. (1998). Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 7-19.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum. Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21, 312-335.
- Herbart, J.F. (1964a). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J.F. Herbart, Sämtliche Werke, Bd. 1* (S. 279-290). Aalen: Scientia.
- Herbart, J.F. (1964b). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J.F. Herbart, Sämtliche Werke, Bd. 1* (S. 1-139). Aalen: Scientia.
- Herzog, W. (1986). Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik. Ein Modell der Anwendung pädagogischen Wissens. *Pädagogische Rundschau*, 40, 311-336.
- Herzog, W. (1995a). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Herzog, W. (1995b). *Gaston Bachelard als Naturwissenschaftsdidaktiker*. Forschungsbericht Nr. 12. Bern: Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 340-374.
- Hoyle, E. (1991). Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 135-144). Köln: Böhlau.
- Hübner, K. (1986). *Kritik der wissenschaftlichen Vernunft* (3. Aufl.). Freiburg: Alber.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Krist, H. (1999). Die Integration intuitiven Wissens beim schulischen Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 191-206.
- Loser, F. (1969). Die Unterrichtsgrundsätze der Lebensnähe und der Anschauung und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. *Bildung und Erziehung*, 22, 14-31.
- Meier, U.P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (1), 35-39.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987). Intuitive Parenting: A Dialectic Counterpart to the Infant's Integrative Competence. In J. Doniger Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development*. Second Edition (pp. 669-720). New York: John Wiley & Sons.
- Popper, K.R. (1969). *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge* (3. Aufl.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Powell, R.R. (1996). Epistemological Antecedents to Culturally Relevant and Constructivist Classroom Curricula: A Longitudinal Study of Teachers' Contrasting World Views. *Teaching & Teacher Education*, 12, 365-384.
- Quine, W.V.O. (1979). *Von einem logischen Standpunkt. Neun logisch-philosophische Essays*. Frankfurt: Ullstein.

- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1992). Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories. In A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (p. 143-161). New York: Teachers College Press.
- Rice, Ch.E. (1997). Scenarios. The Scientist-Practitioner Split and the Future of Psychology. *American Psychologist*, 52, 1173-1181.
- Rotermund, M. (1999). Professionalität und Praxissemester. *Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. Die Deutsche Schule*, 91, 468-477.
- Rumpf, H. (1980). Schulen der Körperlosigkeit. *Neue Sammlung*, 20, 452-463.
- Russell, T. (1988). From Pre-service Teacher Education to First Year of Teaching: A Study of Theory and Practice. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (pp. 13-34). London: Falmer.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Smith, J.P., diSessa, A. & Roschelle, J. (1993). Misconceptions Reconciled: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3, 115-163.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stricker, G. (1997). Are Science and Practice Commensurable? *American Psychologist*, 52, 442-448.
- Sugrue, C. (1997). Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: Their Implications for Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 20, 213-225.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103-131). Opladen: Leske + Budrich.
- Weizenbaum, J. (1978). *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weizsäcker, C.F. von (1980). *Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie*. Frankfurt: Fischer.
- Wineburg, S.S. (1996). The Psychology of Learning and Teaching History. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 432-437). New York: Macmillan.

Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum

Regula von Felten und Walter Herzog

Der folgende Beitrag stellt ein Konzept für ein Ausbildungspraktikum vor, bei dem die Reflexion des eigenen Handelns im Mittelpunkt steht. Das Konzept basiert auf theoretischen Überlegungen zur Wirkung von implizitem Wissen auf das Handeln in Unterrichtssituationen. Es soll angehenden Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, die praktische Ausbildung als Raum für experimentelles Denken und Handeln zu nutzen. Das Konzept ist im Rahmen einer explorativen Studie mit Seminaristinnen und Seminaristen erprobt worden. Die Ergebnisse erlauben es, Folgerungen in bezug auf die Gestaltung und Durchführung reflexiver Praktika und die Ausbildung von Praktikumslehrkräften zu ziehen.

Während ihrer theoretischen Ausbildung erwerben angehende Lehrerinnen und Lehrer erziehungswissenschaftliches Wissen als Grundlage für ihre Lehrtätigkeit. In den Praktika sollen sie lernen, dieses Wissen praktisch zu nutzen. Es zeigt sich jedoch, dass dieser Weg von der Theorie zur Praxis durch implizites Wissen über Unterricht gestört wird: In schwierigen Situationen greifen Praktikantinnen und Praktikanten unbewusst eher auf Mittel zurück, die ihnen aus der eigenen Schulzeit vertraut sind, als auf pädagogisches und didaktisches Wissen aus der Ausbildung. Damit die Praktika nicht zu "Vertrauthetsfallen" werden, muss dieses unbewusste Vorwissen aufgedeckt werden (Herzog & von Felten, 2001). Dies kann dadurch geschehen, dass die Praktikantinnen und Praktikanten aufgefordert werden, ihre Erfahrungen als Lehrende zu kommentieren, um sich bisher unartikuliertem Wissen bewusst zu werden. Im Praktikum sollten angehende Lehrkräfte deshalb - unterstützt durch die Praktikumslehrkraft - Gelegenheit erhalten, den Weg vom Handeln zum Wissen und wieder zum Handeln zu durchlaufen, d.h. ihre Unterrichtstätigkeit zu *reflektieren* (vgl. Erickson & MacKinnon, 1991; Herzog, 1995; Schön, 1987). Indem sie Unterrichtssituationen analysieren, eigenes Handeln begründen, alternative Handlungsmöglichkeiten in Betracht ziehen und deren Wirkung schliesslich erproben, wird das Praktikum zum Experimentierfeld.

Im folgenden wollen wir am Beispiel einer explorativen Studie illustrieren, wie angehende Lehrkräfte angeleitet werden können, ihre Unterrichtstätigkeit zu reflektieren und ihr Handlungsrepertoire schrittweise zu erweitern. Dabei verarbeiten wir auch Ergebnisse aus Untersuchungen zu reflexiven Praktika (Clarke, 1995; Clift, Houston & Pugach, 1990; Erickson & MacKinnon, 1991; Ghisla, 1996; Grimmitt & Erickson, 1988; Kramis, 1988; Rovero, 1996; Russell & Munby, 1992; Schön, 1991; Zeichner, 1986), ohne uns allerdings im Detail daran zu orientieren. Nachdem wir unser Konzept reflexiver Praktika erläutert haben (1), schildern wir die methodische Anlage der erwähnten Studie (2) und stellen deren Ergebnisse vor (3). Abschliessend diskutieren wir zwei Probleme, die sich bei der Durchführung reflexiver Praktika ergeben, und plädieren für eine professionelle Ausbildung von Praktikumslehrkräften (4).

1 Das reflexive Praktikum

Unter Reflexion verstehen wir ein Nachdenken über Handlungen und deren Wirkungen in der Praxis, das in sinnvolle Entscheidungen für weitere Handlungen mündet (von Felten, 1998, p. 14; Herzog, 1995). Ziel reflexiver Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Vermittlung der Fähigkeit zur Reflexion des Unterrichtshandelns als einer wichtigen Bedingung erfolgreichen Unterrichts. In reflexiven Praktika sollen Lehrerstudierende lernen, ihren Unterricht in Nachbesprechungen zu analysieren, um allmählich fähig zu werden, auch *während* des unterrichtlichen Handelns zu reflektieren.

Die Aufgabe der Praktikumslehrkraft besteht darin, dem Praktikanten bei der Reflexion seines Unterrichts behilflich zu sein. Dazu übernimmt sie drei Funktionen: *Erstens* sorgt sie für eine möglichst objektive Repräsentation des Unterrichtsverlaufs. *Zweitens* unterstützt sie den Reflexionsprozess des Praktikanten. *Drittens* unterrichtet sie selber, um dem Praktikanten zu demonstrieren, was sich nur unvollständig erklären lässt. Sie bietet sich als Modell an und lenkt den Blick auf kritische Aspekte des Unterrichtens.

In den Praktika, wie sie herkömmlicherweise durchgeführt werden, nimmt die Planung und Realisation des Unterrichts Praktikantinnen und Praktikanten so sehr in Anspruch, dass die Reflexionsarbeit in der Regel zu kurz kommt. Damit wird die Chance vergeben, die Lehrerstudierenden in die konkrete Analyse von Unterricht einzuüben. Basierend auf unseren theoretischen Überlegungen haben wir ein Konzept reflexiver Praktika entwickelt, das neben der Planung und Realisation von Unterricht als drittes Element die *Reflexion* umfasst. Dabei sind uns Vorgaben von Schön (1983, 1987) nützlich gewesen, dessen Ausführungen sich allerdings im wesentlichen auf Praktika in künstlerischen und administrativen Berufen (Architektur, Musik, Städteplanung, Management u. ä.) beziehen. Das Klassenzimmer bietet jedoch eine völlig andere Ausbildungssituation als das Architekturbüro. Im Schulpraktikum werden im allgemeinen zwanzig bis dreissig Schülerinnen und Schüler unterrichtet, so dass die angehende Lehrkraft ihr Handeln nicht *während* des Unterrichts, sondern erst *im nachhinein* mit der Expertin überdenken kann. Im Gegensatz zur Architektur, wo sich Handlungen in Skizzen, Plänen und Modellen niederschlagen, fehlt in den Praktika der Lehrerbildung auch eine sinnliche Referenz, an der sich die Besprechung orientieren könnte. Um zum Diskussionsgegenstand zu werden, muss die Unterrichtssituation daher repräsentiert werden, was an sich schon eine schwierige Aufgabe darstellt und die Gefahr bietet, dass der Reflexionsprozess gar nicht erst in Gang kommt (vgl. Kilbourn, 1988; Russell & Munby, 1991).

Um im Anschluss an den Unterricht Reflexion zu initiieren, müssen die Praktikumslehrkräfte den Studierenden bei der Vergegenwärtigung der Geschehnisse im Unterricht behilflich sein. Verglichen mit herkömmlichen Praktika, ist es in reflexiven Praktika entscheidend, dass die Praktikumslehrkraft den Unterricht der Praktikantin nicht voreilig bewertet. Damit sich Reflexion einstellen kann, muss sich die Praktikumslehrkraft mit Ratschlägen zurückhalten. Nicht die Bewertung des Unterrichts, sondern die Anleitung zu dessen Analyse steht im Zentrum der Zusammenarbeit.

Um die Repräsentation von Unterricht zu objektivieren, haben wir die Methode des "auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens" (Ludwig-

Tauber, 1997; Ludwig-Tauber, Herz, Studer & Stoll, 1997) eingesetzt und für unsere Zwecke angepasst. Die Methode umfasst vier Schritte (vgl. von Felten, 1998, p. 25 ff.): 1. *Beobachtungsauftrag erteilen*: Der Praktikant erteilt der Praktikumslehrerin vor der Durchführung der Lektion einen geeigneten Beobachtungsauftrag (z.B. Wie spreche ich mit den Schülerinnen und Schülern? Wie verteile ich meine Aufmerksamkeit? Wie reagiere ich auf Unterrichtsstörungen und andere unerwünschte Ereignisse?). 2. *Auftragsbezogen beobachten und protokollieren*: Vor der Beobachtung überlegt die Praktikumslehrerin, wie sich der vereinbarte Aspekt am besten beobachten und festhalten lässt (z.B. verbale Aussagen protokollieren, Strichliste anfertigen, Schüleraktivitäten festhalten). Während des Unterrichts protokolliert sie, *ohne zu werten*. Das Protokoll wird unmittelbar nach der Beobachtungsphase in eine lesbare Form gebracht. 3. *Datengestützt reflektieren*: Als Grundlage für die Nachbesprechung mit dem Praktikanten dient das Beobachtungsprotokoll. Der Praktikant äussert sich zu den erhobenen Daten sowie zu seinen Erlebnissen. Es entwickelt sich ein Gespräch, bei dem die Praktikumslehrerin den Praktikanten beim Reflektieren unterstützt. 4. *Reflexion schriftlich festhalten*: Unmittelbar nach der Nachbesprechung hält der Praktikant deren wichtigste Ergebnisse schriftlich fest. Zu zwei Punkten soll sich das Protokoll äussern: a) zum erlebten Unterricht sowie zu den Beobachtungen der Praktikumslehrkraft, b) zu den Konsequenzen für das zukünftige Handeln.

Werden diese vier Schritte befolgt, so kann sich der Praktikant gezielt mit ausgewählten Bereichen seiner Unterrichtstätigkeit auseinandersetzen. Die Praktikumslehrerin stellt ihm ihre Beobachtungen für die Rekonstruktion des Unterrichtsverlaufs zur Verfügung und unterstützt ihn bei der Analyse der Lektion. Dabei soll die Praktikumslehrerin vor allem den Praktikanten sprechen lassen und das Nachgespräch nicht durch weitere Themen ergänzen, die ihr als erfahrene Lehrerin ebenfalls dringlich erscheinen.

Um eigene Themen zur Sprache zu bringen, haben wir den Praktikumslehrkräften empfohlen, zeitweise selber den Unterricht zu übernehmen und ausgewählte, auf den Wissensstand ihrer Praktikantin bzw. ihres Praktikanten abgestimmte Unterrichtsbeispiele zu *demonstrieren*. Solche Demonstrationen vermögen die Aufmerksamkeit der Praktikantin auf Aspekte des Unterrichts zu richten, deren Bedeutung sie sich bisher nicht bewusst war. Zudem regen Demonstrationen, vor allem wenn sie unreflektierte Momente des Unterrichts betreffen, den Reflexionsprozess stärker an als blosse Erklärungen. Sie helfen der Praktikantin, ihren Unterricht neu zu betrachten und können dadurch Handlungsspielräume eröffnen (vgl. Schön, 1987, p. 107 ff.). Gemeint ist nicht, dass die Praktikantin den Praktikumslehrer *imitiert*. Die Funktion von Demonstrationen liegt vielmehr im Aufbau von Diskrepanzen, um die Praktikantin auf implizite Handlungskonzepte aufmerksam zu machen und dadurch ihren Reflexionsprozess zu fördern.

Um durch Demonstrationen ausgelöste Reflexionen zu vertiefen, wird die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens auch dann eingesetzt, wenn die Praktikumslehrkraft unterrichtet. Allerdings wechseln Praktikumslehrerin und Praktikant nun ihre Rollen: Die Praktikumslehrerin erteilt einen Beobachtungsauftrag, durch den der Praktikant auf einen wichtigen Aspekt ihres

Unterrichtshandelns aufmerksam werden soll. Der Praktikant beobachtet das Handeln der Praktikumslehrerin und protokolliert gemäss ihrem Auftrag. Im Nachgespräch teilt er ihr seine Beobachtungen mit; die Praktikumslehrerin kommentiert die Beobachtungen des Praktikanten und erläutert ihr Handeln. Schliesslich hält der Praktikant wiederum schriftlich fest, was er durch Demonstration und Nachgespräch gelernt hat.

2 Durchführung des reflexiven Praktikums

Um die Realisierbarkeit dieser neuen Art von Praktikum zu prüfen, ist mit einer Seminarklasse und einer Gruppe von Praktikumslehrerinnen und -lehrern des Lehrerseminars Solothurn eine explorative Studie durchgeführt worden (von Felten, 1998). An der Untersuchung haben 15 Seminaristinnen und 5 Seminaristen sowie 3 Praktikumslehrerinnen und 8 Praktikumslehrer teilgenommen. Im Normalfall hat eine Praktikumslehrkraft zwei Seminarist(inn)en betreut. Das Ausbildungspraktikum hat zwei Wochen gedauert und ist im April 1998 durchgeführt worden. Dem eigentlichen Praktikum gingen fünf vorbereitende Halbtage voraus, während derer die Praktikanten dem Unterricht der Praktikumslehrkräfte beiwohnten. Dabei erhielten sie von den Praktikumslehrkräften gezielte Beobachtungsaufträge, die sie nach der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens auszuführen hatten. Im eigentlichen, zweiwöchigen Praktikum wurden dann die Rollen getauscht (wobei ein gegenläufiger Rollenwechsel auch in dieser Phase möglich war).

Die Praktikumslehrerinnen und -lehrer wurden von der Erstautorin über das Vorgehen informiert und erhielten schriftliche Unterlagen. Auf Wunsch wurden sie zudem in ihrem Unterricht besucht und persönlich in ihre neue Rolle eingeführt. Dabei hatten sie sich in die Lage der Praktikantin zu versetzen, und es wurde ihnen demonstriert, wie sie diese beim Reflektieren ihres Unterrichts unterstützen sollten. Die Seminaristinnen und Seminaristen wurden im Didaktik- und Pädagogik/Psychologieunterricht auf das reflexive Praktikum vorbereitet.

Nach der Durchführung des Praktikums wurden die an der Untersuchung beteiligten Seminaristinnen und Seminaristen sowie die Praktikumslehrerinnen und -lehrer aufgefordert, das neue Verfahren mittels eines halbstandardisierten Fragebogens zu beurteilen. Dabei mussten sie auf die einzelnen Schritte der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens sowie die weiteren Elemente der Praktika in dreifacher Weise Bezug nehmen: Ergaben sich unwillkommene Schwierigkeiten? Eröffneten sich besondere Möglichkeiten? Wie werden die Teilschritte bzw. die Methode als Ganzes beurteilt? Die Antworten auf die beiden ersten Fragen konnten frei formuliert werden; bei der dritten Frage stand eine vorgegebene Antwortauswahl zur Verfügung. Der Fragebogen überprüfte theoriegeleitete Fragen, ohne den Blick auf unerwartete Aspekte des Forschungsgegenstands zu versperren. Damit sollte der Standard der Offenheit, der an qualitative Forschung gestellt wird, gewährleistet werden (vgl. Mayring, 1996, p. 16 f.).

Die Antworten auf die offenen Fragen wurden nach dem Verfahren von Mayring inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring, 1996, p. 91 ff.). Um zu überprüfen, welche Art von Reflexion die reflexiven Praktika bei den beteiligten Seminaristinnen und Seminaristen ermöglichten, wurden Einzelfallanalysen durchgeführt. Dabei konnten neben den Äusserungen in den Fragebogen auch die Beobachtungsprotokolle

und die schriftlichen Reflexionen im Anschluss an die Nachgespräche genutzt werden. Auf diese Weise gelang es, den Verlauf der einzelnen Praktika ziemlich genau zu rekonstruieren.

3 Ergebnisse

Ziel reflexiver Praktika ist es, angehende Lehrerinnen und Lehrer darin zu unterstützen, den eigenen Unterricht differenziert zu analysieren, um im Schulalltag erfolgreich handeln zu können. Inwiefern diese Zielsetzung im Rahmen der explorativen Studie erreicht worden ist, wollen wir im folgenden darstellen. Dabei präsentieren wir zuerst die wichtigsten Ergebnisse zur Zusammenarbeit zwischen der Praktikumslehrkraft und dem Praktikanten bzw. der Praktikantin (3.1). Anschliessend zeigen wir anhand von zwei Fallbeispielen, wie der Reflexionsprozess konkret abgelaufen ist und welche Schwierigkeiten dabei aufgetreten sind (3.2).

3.1 Zusammenarbeit im reflexiven Praktikum

Die Auswertung der Fragebogen zeigt folgende Ergebnisse (von Felten, 1998, p. 34 ff.):

- Zu den vorbereitenden Halbtagen bemerkten zwei Fünftel der Praktikantinnen und Praktikanten, dass sie beim Beobachten ihrer Praktikumslehrkraft profitieren konnten, zwei Drittel bezeichneten die Nachgespräche als nützlich, um von der Expertin bzw. dem Experten zu lernen, und gut die Hälfte meinte, dass ihnen das Vorgehen insgesamt für die Vorbereitung des Praktikums dienlich war.
- Das datengestützte Nachgespräch erlebten zwei Drittel sowohl der Praktikantinnen und Praktikanten als auch der Praktikumslehrkräfte als geeignet, um den Unterricht zu reflektieren, d.h. die Unterrichtssituation vielseitig zu betrachten, sich des eigenen Handelns bewusst zu werden, Handlungsalternativen aufzudecken und Handlungsvorsätze zu fassen.
- Mit dem Erteilen von Beobachtungsaufträgen hatten drei Viertel der Praktikantinnen und Praktikanten sowohl nach eigener Aussage wie nach dem Urteil der Praktikumslehrkräfte Schwierigkeiten. Das Hauptproblem bestand darin, einen sinnvollen Beobachtungsauftrag zu finden.
- Dass Praktikumslehrkräfte auf Bewertungen verzichten und Praktikantinnen und Praktikanten Selbstverantwortung übernehmen, ist nur bedingt erreicht worden. Zwar fand ein Drittel der Praktikumslehrkräfte, dass ihnen die eingesetzte Methode half, Bewertungen zu vermeiden. Damit übereinstimmend bemerkte die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten, dass sie ihr Handeln selber bewerten konnten. Doch zeigen verschiedene Äusserungen, dass dieser Punkt schwer zu verwirklichen war. Lediglich zwei Fünftel der Praktikantinnen und Praktikanten gaben an, im reflexiven Nachgespräch Verantwortung für das eigene Lernen übernommen zu haben.
- Etwas mehr als die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten äusserte die Meinung, dass ihnen die schriftlichen Reflexionen nach den Nachgesprächen geholfen hätten, ihre Eindrücke zu verarbeiten und für die Gestaltung des künftigen Unterrichts zu lernen.

- Demonstration von Unterricht durch die Praktikumslehrkräfte wurde während der zweiwöchigen Hauptphase des Praktikums wenig praktiziert. Spezifisches Berufswissen wurde eher im Gespräch weitergegeben als modellhaft veranschaulicht.
- Viele Praktikumslehrerinnen und -lehrer haben im Nachgespräch Themen angesprochen, die ihnen wichtig erschienen, auch wenn diese nichts mit dem erteilten Beobachtungsauftrag zu tun hatten. Von den Praktikantinnen und Praktikanten wurde diese Aussage bestätigt.
- Knapp die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten und gut die Hälfte der Praktikumslehrkräfte fand, dass das reflexive Praktikum eine partnerschaftliche Zusammenarbeit förderte. Gut die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten fühlte sich von der Praktikumslehrkraft in geeigneter Weise unterstützt, ein Fünftel erlebte sie als zurückhaltend und ein Fünftel als dominant.
- Drei Viertel der Praktikumslehrkräfte erklärten sich bereit, die praktizierte Methode (vorbereitende Halbtage und Hauptphase des Praktikums) bei entsprechender Unterstützung wieder einzusetzen; gut die Hälfte sagte, die Methode von sich aus weiterhin zu benutzen. Praktikumslehrkräfte, die Vorbehalte anbrachten, bezeichneten die Methode als zu anspruchsvoll oder als eine Möglichkeit neben anderen.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass das reflexive Praktikum sowohl für die Seminaristinnen und Seminaristen als auch für die Praktikumslehrkräfte ungewohnt war und - gemessen an der seminaristischen Ausbildungskultur - einen Paradigmenwechsel darstellte. Die Auswertung zeigt, dass die eingesetzte Methode den angehenden Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich die Reflexion des eigenen Handelns ermöglichte. Bei auftauchenden Schwierigkeiten griffen die Praktikumslehrkräfte allerdings auf ihr herkömmliches Vorgehen zurück.¹ Dabei muss berücksichtigt werden, dass Zeit und Mittel für die Einführung in die neue Art der Zusammenarbeit beschränkt waren und ein zweiwöchiges Praktikum eine sehr kurze Zeit ist, um diese neue Art von Praktikum zu erproben.

Die Idee des reflexiven Praktikums verlangt, dass die Praktikantinnen und Praktikanten im Anschluss an den Unterricht thematisieren, was sie beschäftigt. Es liegt in erster Linie an ihnen, die Beobachtungsdaten zu interpretieren und zu beurteilen. Eine Praktikantin formulierte treffend: "Ich konnte einfach mal meine Gefühle, Gedanken zum Beobachtungsprotokoll sagen, ohne dass jemand sagte: Das und jenes war nicht gut" (P1, p. 4).² Obwohl die Praktikumslehrkräfte in den Nachgesprächen nicht werten sollten, zeigt die Auswertung der Fragebogen, dass dieser Anspruch nicht von allen erfüllt worden ist. Trifft eine Praktikantin, der das Reflektieren über die Beobachtungsprotokolle schwer fällt, auf einen Praktikumslehrer, der in den Mittelpunkt stellt, was ihn *selber* beschäftigt, wird Reflexion verhindert. Die Praktikantin kann zum Schluss gelangen, dass es für sie hilfreicher wäre, "... wenn der/die Praktikumslehrer:in im Nachgespräch äussern könnte, was ich ändern *sollte*, was er/sie gut

¹ Wie für angehende Lehrerinnen und Lehrer gilt auch für Praktikumslehrkräfte, dass sich alte, implizite Denk- und Wissensformen nicht leicht überwinden lassen (vgl. Herzog & von Felten, 2001).

² P = Praktikant:in. Zitiert wird nach den Fragebogenprotokollen, die in von Felten (1998) dokumentiert sind.

fand" (P18, p. 7). Auf diese Weise kann die Praktikantin nicht lernen, ihr Handeln selbstverantwortlich zu reflektieren und zu entwickeln.

Die Praktikumslehrerinnen und -lehrer wurden darauf aufmerksam gemacht, dass das Erteilen von Beobachtungsaufträgen für Lehrkräfte in der Ausbildung ungewohnt ist. Im Falle von Schwierigkeiten wurde ihnen empfohlen, die Praktikanten bei der Formulierung eines geeigneten Auftrages zu unterstützen (vgl. von Felten, 1998, p. 86 f.). Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass dieser Schritt vielen Praktikantinnen und Praktikanten tatsächlich Mühe bereitete. Die Praktikumslehrkräfte beurteilten diese Schwierigkeiten unterschiedlich. Für einige waren sie Hinweise darauf, dass das neue Vorgehen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer überforderte. Sie entschieden sich, die Methode in wesentlichen Punkten zu verändern: den Beobachtungsauftrag selber zu wählen (PL6, p. 3 ff.)³ oder das Nachgespräch durch Beurteilung zu ergänzen (PL9, p. 6). Andere deuteten die gleichen Probleme als Anfangsschwierigkeiten: "Die Nachbesprechungen verliefen noch harzig, anfangs vor allem auch, weil wir den Auftrag noch nicht genau verstanden hatten, dann weil wir je etwas anderes erwarteten. Mit der Zeit aber fanden wir uns langsam und begannen die Funktion dieser Arbeit zu verstehen. ... Wir gaben uns auf alle Fälle Mühe, im Sinne dieser Methode zu arbeiten" (PL8, p. 1).

3.2 Zwei Fallstudien zum Reflexionsprozess

Die folgenden Fallstudien veranschaulichen die eben dargestellten Ergebnisse und verdeutlichen, wie unterschiedlich Praktikumslehrkräfte und Praktikantinnen bzw. Praktikanten auf die Durchführung der reflexiven Praktika reagierten. Beigezogen werden Daten von zwei Praktikantinnen, deren Praktikumslehrkräfte die Methode mit gutem Gefühl eingesetzt und nicht in entscheidenden Punkten verändert hatten sowie die Bereitschaft zeigten, auch in Zukunft mit reflexiven Praktika zu arbeiten. Zurückgegriffen wird auf die schriftlichen Reflexionen der Praktikantinnen, die ergänzt werden mit Aussagen aus den Fragebogen der Praktikantinnen und der Praktikumslehrkräfte. Wir stellen einen wenig erfolgreichen und einen erfolgreichen Fall dar.

Erstes Fallbeispiel: Frieda⁴

Das erste Beispiel zeigt eine Praktikantin, die sich mit der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens schwer tat. Ihr Praktikumslehrer beurteilte die eingesetzte Methode im Fragebogen als "eher überfordernd" (PL5, p. 6).

Die 21-jährige Frieda unterrichtete eine 5. Klasse und arbeitete mit einem Praktikumslehrer zusammen, der vier Jahre Unterrichtserfahrung hatte und seit einem Jahr in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig war. Frieda hatte wie viele andere Praktikanten Mühe, einen Beobachtungsauftrag zu formulieren, der ihrer Situation angepasst war. "Manchmal wusste ich nicht, was der Lehrer bei mir beobachten musste. Vielleicht, weil ich am Anfang nicht wusste, dass ich von einem Problem (Schwierigkeit), das mich direkt betraf, ausgehen konnte" (P10, p. 3). Erschwerend kam

³ PL = Praktikumslehrkraft. Zitiert wird nach den Fragebogenprotokollen, die in von Felten (1998) dokumentiert sind.

⁴ Die Namen der Praktikantinnen sind geändert worden.

hinzu, dass es Frieda nicht gelang, ihre Klasse klar zu führen, was auch die Nach- und Vorbereitungsphasen belastete. "Ich denke, dass es, um eine Lektion zu reflektieren, eine gewisse Zeit braucht, um das Ganze noch einmal aus einer anderen Ebene zu betrachten. Ich hätte gerne noch mehr Zeit gebraucht zum Nachdenken. Dies hängt aber nicht vom Lehrer ab. Das Problem war einfach, dass ich den ganzen Tag unterrichtete und die Phase zum Überlegen und Nachdenken zu kurz war" (P10, p. 4).

Die Analyse ihrer schriftlichen Reflexionen bestätigt, dass Frieda kaum imstande war, ein Problem gezielt anzugehen. Sie hüpfte von Schwierigkeit zu Schwierigkeit und beschäftigte sich mit zahlreichen Problemen gleichzeitig. Ebenso zahlreich waren ihre Handlungsvorsätze. Um "undiszipliniertes" Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu verhindern, nahm sie sich nach einer ihrer ersten Lektionen vor, alles Material bereitzuhalten, ihre Lektionen besser zu durchdenken, klare Aufträge zu erteilen, Zielvorstellungen bekanntzugeben sowie den Schülerinnen und Schülern klare Grenzen zu setzen.

Aus Friedas schriftlichen Reflexionen lässt sich auf die Art der Zusammenarbeit mit dem Praktikumslehrer schliessen. Dieser versuchte ihr aufzuzeigen, wie sie schwieriges Verhalten der Klasse verhindern könnte (nicht auf unnötige Fragen und provozierende Bemerkungen eingehen, weniger Frontalunterricht, mehr Schüleraktivität), da er spürte, wie sehr sie darunter litt. Dies führte aber nicht zur beabsichtigten Entlastung, sondern zu mehr Stress. Offenbar hatte die Praktikantin nach dem zweiten Gespräch das Gefühl, ihren Schulstil ändern und eine neue Unterrichtsform anwenden zu müssen. Diese Radikallösung irritierte wiederum den Praktikumslehrer. Er kommentierte ihre Reflexion mit der Frage: "Warum musst du etwas verändern?" (Kommentar von PL5 zur Reflexion von P10 vom 28.4.1998).

Äusserungen aus dem Fragebogen des Praktikumslehrers bestätigen die Analyse der Reflexionen Friedas: "Da die Praktikantin mir nicht so konkrete Aufträge stellte (stellen konnte?), legte ich die Bereiche selber fest. Zusätzlich legte ich bei der Nachbesprechung für mich je noch einen Bereich fest, über den wir uns unterhielten" (PL5, p. 4). "Im Verlauf jeder Besprechung stellte ich der Praktikantin jeweils zu einem passenden Thema eine Auswahl 'meiner' Alternativen vor. Zum Teil versuchte sie, Elemente in ihren Unterricht zu integrieren" (PL5, p. 5).

Auffallend ist, dass sich Friedas Praktikumslehrer sehr bemühte, seiner Praktikantin eigenes Wissen und Können weiterzugeben, dazu aber ausschliesslich das *Gespräch* wählte. Im Fragebogen sprach er dieses Problem von sich aus an. Er erwähnte, dass er bereit wäre, die Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens wieder einzusetzen, sie aber optimieren möchte. Bei einem nächsten Mal würde er "zusätzlich und unterstützend einzelne Teilaspekte besprechen oder *demonstrieren*" (PL5, p. 6 - unsere Hervorhebung).

Praktikumslehrer und Praktikantin wollten in diesem Fallbeispiel zu viel auf einmal verändern. Sicher hat Frieda oft nur ansatzweise verstanden, was ihr der Praktikumslehrer nach einem anstrengenden Unterrichtstag erklären wollte. Denn sie war extrem gefordert. Sie litt unter dem anstrengenden Verhalten der Schülerinnen und Schüler und empfand ihr Praktikum als Kampf ums Überleben. Ihr Handlungsalternativen *vorzuzeigen*, wäre unter diesen Umständen hilfreich und entlastend gewesen.

Zweites Fallbeispiel: Monika

Das zweite Fallbeispiel zeigt, wie es einer Praktikantin gelang, in einem ausgewählten Bereich ihre reflexive Kompetenz zu entwickeln, indem sie ihrer Praktikumslehrerin über einige Tage gezielte Beobachtungsaufträge erteilte.

Die 21-jährige Monika absolvierte ihr Praktikum an einer 5. Klasse und arbeitete mit einer Praktikumslehrerin zusammen, die vierzehn Jahre Unterrichtserfahrung hatte und seit einem Jahr in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirkte. Die Beobachtungsschwerpunkte ergaben sich bei Monika nach eigener Aussage "wie von selber" (P16, p. 3). Sie liess Bereiche beobachten, die sie "wundernahmen" oder "aktuelle Probleme und Schwierigkeiten" (P16, p. 3) darstellten.

Während der ersten Praktikumswoche befasste sich Monika mit dem Thema "Lehrerfragen - Schülerantworten". Als erstes interessierte sie sich für ein Problem, das ihr während des Unterrichtens auffiel: Es ist nicht einfach, den Überblick zu behalten, welche Schüler und Schülerinnen man bereits aufgerufen hat und welche nicht. Die Praktikantin erteilte ihrer Praktikumslehrerin einen entsprechenden Beobachtungsauftrag, reflektierte mit ihr zusammen im Nachgespräch die Daten und schrieb anschliessend eine erste Reflexion. Der folgende Auszug aus Monikas Reflexion zeigt, wie sie dem Problem begegnete, dabei einen weiteren Aspekt der Problematik entdeckte, Handlungsalternativen suchte und neue Handlungsvorsätze fasste⁵:

"[*Problem*] Ich merke oft, wie ich während des Unterrichtens den Überblick verliere, welche Schüler ich oft aufrufe und welche nicht. Es melden sich immer dieselben Schüler. Ich finde es wichtig, dass diese Schüler, die etwas zu sagen haben, auch zu Wort kommen. Trotzdem nehme ich nicht immer zuerst diese an die Reihe, die aufstrecken. Ich finde es auch wichtig, die stillen Schüler bewusst aufzurufen! Anhand des Beobachtungsprotokolls sehe ich, dass ich immer dieselben Schüler aufgerufen habe. [*Neue Sichtweise*] Ich habe jedoch auch Fragen an die Klasse gerichtet, ohne eine Antwort abzuwarten. [*Handlungsvorsatz*] Dies will ich in Zukunft vermeiden. Ich will versuchen, ganz bewusste Fragen zu stellen, Fragen, deren Antworten mich auch wirklich interessieren. [*Handlungsalternative*] Vielleicht frage ich auch einmal die Schüler, warum gewisse sich selten melden, ob jemand findet, er komme nicht zu Wort! - Das sind meine spontanen Überlegungen nach der Protokollbesprechung. [*Handlungsvorsatz*] Ich will besser zuhören, was die Kinder zum Unterricht mündlich beitragen. Ich möchte noch besser darauf eingehen können, mich darauf konzentrieren können" (Reflexion vom 28.4.98).

Am darauf folgenden Unterrichtstag versuchte Monika, ihre Handlungsvorsätze umzusetzen. Der Praktikumslehrerin gab sie den Auftrag, ihren Unterricht anhand folgender Fragestellungen zu beobachten: "Stelle ich Fragen, ohne eine Antwort zu erwarten? Nehme ich die Kinder ernst? Höre ich ihnen auch zu?" (Reflexion vom 29.4.98). Nach der Besprechung des Unterrichts schrieb sie folgendes:

⁵ Einfügungen in eckigen Klammern: unser Kommentar. Dabei werden folgende Reflexionsschritte unterschieden: (1) Darstellung des Problems [*Problem*], (2) kontextuelle Einbettung des Problems [*Kontext*], (3) Entdeckung neuer Sichtweisen [*Neue Sichtweise*], (4) Suche nach Handlungsalternativen [*Handlungsalternative*], (5) Formulierung eines Handlungsvorsatzes [*Handlungsvorsatz*] und (6) Erproben der Lösungsidee (von Felten, 1998, p. 30f., 45 f.).

"Es war richtig spannend, über das Beobachtungsprotokoll zu sprechen. [*Erproben der Lösungsidee*] Interessant war, dass ich heute wirklich Fragen stellte und meistens (einmal nicht) auch eine Antwort erhalten habe. [*Neue Sichtweise*] Ich musste jedoch feststellen, dass ich oft eine Frage an alle richte: 'Habt ihr es alle gesehen?' und mich mit der Antwort von zwei Schülern zufrieden gebe! [*Handlungsvorsatz 1*] Dies möchte ich unbedingt vermeiden. Ich will versuchen, falls ich eine solche Frage an alle stelle, auch Antworten von allen wahrzunehmen. Ich will jeden Einzelnen fragen, ansprechen, anschauen, oder fragen, was meint der Rest dazu? [*Handlungsvorsatz 2*] Falls mich gar nicht alle Antworten wundernehmen, will ich versuchen, auch keine solchen Fragen zu stellen. Ich möchte echte Fragen stellen. [*Handlungsvorsatz 3*] Vor allem will ich auch die Schüler und ihre Reaktionen wahrnehmen. Ich will mich darauf konzentrieren, dass ich die Schüler nicht unterbreche, dass ich reagiere, wenn vorlaute Schüler andere unterbrechen. Ich möchte auch versuchen, mir Zeit zu nehmen und den Kindern Zeit zu lassen. [*Problem*] Ich leide darunter, dass ich immer das Gefühl habe, die Schüler könnten sich langweilen. [*Handlungsalternative*] Vielleicht kann ich auch in zukünftigen Situationen spontaner reagieren. Reagieren auf Einschübe der Schüler, reagieren auf ihr Verhalten. [*Neue Sichtweise*] Ich glaube, mit der Erfahrung fällt mir all dies dann auch leichter. Momentan konzentriere ich mich noch ein wenig zu fest auf das, was ich sagen will, vermitteln will. [*Handlungsvorsatz 1*] Ich möchte in Zukunft vermeiden, dass ich Fragen stelle, auf die ich gar keine Antwort[en] der Kinder erwarte, weil sie fast zu schwer [sind]. [*Handlungsvorsatz 2*] Auch will ich Fragen vermeiden, die nur einen ganz bestimmten Begriff verlangen. [*Handlungsvorsatz 3*] Ich will offen sein für die Ideen und Gedanken der Schüler und mich nicht nur auf meine Lösung fixieren" (Reflexion vom 29.4.98).

Diese zweite Reflexion zeigt, dass sich Monika mit dem Fragenstellen im Unterricht in zunehmend differenzierterer Weise auseinandersetzte. Ein weiteres Mal wählte sie den gleichen Beobachtungsschwerpunkt. In der Reflexion kam sie zu folgenden Schlüssen:

"[*Erproben der Lösungsidee*] Nur ganz kurz: Ich finde, mir ist diese Doppelstunde gut gelungen! Ich konnte die Schüler ernst nehmen, habe meine Zusammenfassung nicht mehr in einer Frage formuliert. Ich habe immer (ausser einmal) alle Kinder antworten lassen, wenn ich die Frage an alle gerichtet hatte! Ich konnte das verbessern, was mich gestern doch noch sehr gestört hatte. [*Handlungsvorsatz*] Ich will versuchen, dies beizubehalten und mit der Zeit noch unbewusster so 'fragen' können und auf die Kinder 'reagieren' können!" (Reflexion vom 30.4.98).

Die Reflexionsreihe dieser Praktikantin veranschaulicht, wie es ihr gelang, ihr Frageverhalten im Unterricht vielseitig zu betrachten und ihr Handeln schrittweise zu verbessern. Ihre Wortwahl ("Ich merke oft ..., Ich will versuchen ..., Ich leide darunter ..., Ich glaube, ich konnte das verbessern") zeigt, wie eigenständig sie sich mit ihren Schwierigkeiten auseinandersetzen konnte.

Über ihre Erfahrung mit der Methode des auftragsbezogenen Beobachtens und datengestützten Reflektierens schrieb Monika unter anderem: "Ich habe das Gefühl, am Anfang ist es nicht ganz einfach, mit dieser Methode zu arbeiten. Ich selber habe diese Arbeitsmethode anfangs falsch verstanden. Man muss sich auch genügend Zeit

nehmen, sich in diese Arbeitsmethode einzuarbeiten. Ich glaube, es war ein Lernprozess. Es braucht immer auch wirklich zwei Personen, die willig sind, so zu arbeiten, und die den Sinn darin sehen. Dann habe ich das Gefühl, es funktioniert und ist auch sinnvoll" (P16, p. 7). Ihre Praktikumslehrerin berichtete ähnliches. Im Laufe der Zusammenarbeit "... fanden wir uns langsam und begannen die Funktion dieser Arbeit zu verstehen ..." (PL8, p. 1). "Es hat gut geklappt. Ich stehe hinter dieser Methode" (PL8, p. 2). Sie erlebte ihre Praktikantin während der Zusammenarbeit als selbständig: "Mir fiel auf, dass die Praktikantin immer nur von ihr persönlich schrieb. Ich fand es sehr gut" (PL8 p. 4).

4 Diskussion

Ein wesentliches Ziel der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern liegt darin, diese zu befähigen, in ihrem Berufsfeld situativ zu lernen. Da die Unterrichtssituation äusserst komplex ist, kann das Lernen in der Praxis nicht als einfache Folge von Erfahrung begriffen werden (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Lernen unter komplexen Bedingungen setzt *Reflexion* voraus. Diese ist an theoretische Vorgaben gebunden, die dem Lernen eine Orientierung geben. Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bemisst sich danach, ob es gelingt, den Konservativismus der Erfahrung zu durchbrechen: Nicht an überkommenen Bildern aus der eigenen Schulzeit sollen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer orientieren. Vielmehr müssen sie ihre Handlungsweisen in der Praxis systematisch erproben. Reflexive Praktika können bei dieser Zielsetzung eine wichtige Rolle spielen. Ihre Aufgabe ist die Förderung der analytischen Kompetenz der Lehrerstudierenden, damit diese fähig werden, ihren Unterricht theoretisch angemessen und praktisch wirksam zu überdenken. Die Chance der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt im Mentalitätswandel von der *Erfahrung* zum *Experiment* (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Gelingt es, diesen Mentalitätswandel zu bewirken, ist zu erwarten, dass die Praktikantinnen und Praktikanten auch in die Lage versetzt werden, das erziehungswissenschaftliche Wissen, das sie während ihrer theoretischen Ausbildung erworben haben, in ihrer Berufsarbeit konstruktiv zu nutzen.

Ziel der explorativen Studie, über die wir berichtet haben, war, einen Teil der theoretisch begründeten Ansprüche an reflexive Praktika auf ihre Umsetzbarkeit hin zu überprüfen. Dabei haben wir zwei Akzente gesetzt: (1) Praktikumslehrerinnen und -lehrer geben ihren Praktikantinnen und Praktikanten Raum, um eigene Fragen und Probleme des Unterrichtens zu bearbeiten und ihr Handeln selbstverantwortlich zu reflektieren. (2) Um den Reflexionsprozess zu optimieren, bietet sich die Praktikumslehrkraft als Modell an und ermöglicht der Praktikantin, ihren Unterricht in einem nonverbalen Medium zu reflektieren.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sowohl die Praktikantinnen und Praktikanten als auch die Praktikumslehrkräfte das auf Beobachtungsdaten gestützte Nachgespräch als ein geeignetes Instrument beurteilen, um Unterricht zu reflektieren. Knapp die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten und gut die Hälfte der Praktikumslehrkräfte fand, dass das reflexive Ausbildungspraktikum ein partnerschaftliches Verhältnis fördere. Gut die Hälfte der Praktikantinnen und Praktikanten hatte sich im Nachgespräch von ihrer Betreuungsperson in geeigneter Weise unterstützt gefühlt.

Drei Viertel der Praktikumslehrkräfte äusserten sich dahingehend, die für sie neue Methode der Praktikumsbegleitung auch in Zukunft einsetzen zu wollen. Skeptisch stimmt, dass lediglich zwei Fünftel der Praktikantinnen und Praktikanten angaben, im reflexiven Nachgespräch Verantwortung für das eigene Lernen übernommen zu haben. Verschiedene frei formulierte Äusserungen weisen darauf hin, wie ungewohnt es für die angehenden Lehrkräfte war, ihr eigenes Lernen zu steuern und zum eigenen Unterricht Stellung zu nehmen.

Einige der aufgetretenen Schwierigkeiten bei der Durchführung der Studie führen wir auf ihren explorativen Charakter zurück. So wurden die Praktikumslehrkräfte relativ knapp auf die für sie unvertrauten neuen Bedingungen vorbereitet. Auch die Informationsunterlagen, die den Lehrkräften sowie den Seminaristinnen und Seminaristen zur Verfügung gestellt wurden, scheinen die neue Form des Praktikums nicht ausführlich oder nicht deutlich genug dargestellt zu haben. Schliesslich wäre eine intensivere Begleitung der Praktikumslehrkräfte notwendig gewesen, da diese bei Schwierigkeiten allzu schnell auf alte Lösungsmuster zurückgriffen, was den Intentionen reflexiver Praktika zuwiderlief.

Über diese methodisch bedingten Grenzen unserer Studie hinaus sind aber auch systematische Probleme in Erwägung zu ziehen, wobei wir auf drei Punkte aufmerksam machen wollen, die miteinander verknüpft sind. *Erstens* verweisen die Schwierigkeiten der Praktikantinnen und Praktikanten, ihren Betreuern Beobachtungsaufträge zu erteilen, auf die Notwendigkeit, die reflexiven Praktika systematisch in den Kontext der theoretischen Ausbildung einzubinden. Dies war uns nicht möglich gewesen, da wir nur die Gelegenheit hatten, unsere Überlegungen im Rahmen der berufspraktischen Ausbildung zu überprüfen. Wir deuten die Schwierigkeiten bei der Erteilung von Beobachtungsaufträgen als mangelnde bzw. unangemessene Vorbereitung der Seminaristinnen und Seminaristen auf die Unterrichtssituation bzw. die Berufspraktika. Dabei wären zwei Ansprüche zu beachten: (a) Im Rahmen ihrer theoretischen Ausbildung ist den Lehrerstudierenden *wissenschaftliches Denken* so zu vermitteln, dass sie die Bedeutung und den Nutzen einer experimentellen Einstellung erkennen können. Dank dieser Vorbereitung dürfte das Gefühl des Befremdens ausfallen, das einige Seminaristinnen und Seminaristen in unserer Studie daran hinderte, sich auf die Anforderungen reflexiver Praktika einzulassen. (b) Eine *Theorie der pädagogischen Praxis* (vgl. Herzog, 1999) würde es erlauben, die theoretische Ausbildung so zu gestalten, dass auch inhaltlich auf die Reflexion von Unterricht vorbereitet werden könnte. Wie schon Herbart wusste, erfordert die Vorbereitung auf das Lernen im Praxisfeld notwendigerweise theoretisches Wissen (vgl. Herbart 1964, p. 286 f.). Aber nicht *jede* Theorie kann diese Vorbereitung leisten. Nur Theorien, die die *relevanten* Bedingungen unterrichtlichen Handelns aufschlüsseln, sind dazu in der Lage.

Zweitens lässt die von anderen Studien bekannte Tatsache, dass Junglehrkräfte ihre erste Berufsphase als "survival stage" erleben (Carter & Doyle, 1996, p. 133; Fuller & Bown, 1975), darauf schliessen, dass auch in den Praktika Überlebensstra-

tegien gefragt sind als die Reflexion des eigenen Handelns.⁶ Praktikantinnen und Praktikanten sehen sich leicht vor Probleme gestellt, die sie mit existentieller Betroffenheit reagieren und Reflexionsangebote abwehren lässt. "For the student, having to plunge into doing - without knowing, in essential ways, what one needs to learn - provokes feelings of loss. Except in rare cases, students experience a loss of control, competence, and confidence; and with these losses come feelings of vulnerability and enforced dependency. It is easy, under these circumstances, to become defensive" (Schön, 1987, p. 166). Diese Verlustgefühle haben unseres Erachtens wesentlich mit unartikulierten Voreinstellungen zu tun, die während der theoretischen Ausbildung zwar angetastet, aber nicht handlungswirksam relativiert werden konnten. Wenn es ein Ziel reflexiver Praktika ist, solche impliziten Wissensbestände aufzudecken, dann gilt es, sich auf die damit verbundenen Schwierigkeiten einzustellen. Dies dürfte allerdings nur möglich sein, wenn den Praktika grundsätzlich eine neue Funktion zugemessen wird und die Praktikumslehrkräfte systematisch auf ihre neue Aufgabe vorbereitet werden.

Drittens erfordern reflexive Praktika ein professionelles Selbstverständnis der Praktikumslehrkräfte. Die Aufgabe der Praktikumslehrerinnen und -lehrer besteht nicht darin, den angehenden Lehrkräften zu zeigen, "wie man es macht". Es ist auch nicht zu sehen, wie im Rahmen einer tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein praktizistisches Verständnis der Ausbildungspraktika zu begründen wäre (vgl. Herzog & von Felten, 2001). Auf die Notwendigkeit eines neuen Selbstverständnisses der Praktikumslehrkräfte wollen wir anhand von zwei Problemen hinweisen: (a) Den Praktikumslehrerinnen und -lehrern fiel es zum Teil schwer, sich im Nachgespräch zurückzuhalten und ihre Kommentare auf Bemerkungen zum Beobachtungsprotokoll zu beschränken. Offenbar sitzen normative Vorstellungen über die (einzig) richtige Art, wie Unterricht zu erteilen ist, tief im Bewusstsein der Praktikumslehrkräfte, so dass sie Mühe haben, sich *Alternativen* unterrichtlichen Handelns überhaupt vorzustellen. Hier ist eine Erweiterung der Kompetenzen von Praktikumslehrkräften dringend angezeigt: Diese sind so auszubilden, dass sie über *plurale* Konzepte von gutem Unterricht verfügen. (b) Obwohl wir die Praktikumslehrkräfte aufgefordert hatten, die Aufgaben der Beurteilung und Bewertung der Praktikantinnen und Praktikanten zu trennen, ist dies nicht im gewünschten Ausmass gelungen, was seitens der Seminaristinnen und Seminaristen ungünstige Konsequenzen zur Folge hatte. Sollen reflexive Praktika erfolgreich sein, ist unseres Erachtens dringend geboten, die Aufgabe der Praktikumsbegleitung von Bewertungsfunktionen zu entlasten. Das Coaching der Praktikantinnen und Praktikanten verträgt sich nicht mit dem Erteilen von Zensuren. Nur in einem Raum, der ein experimentelles Denken und Handeln zulässt, kann Reflexion stimuliert und gefördert werden.

Literatur

Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. In J. Si-

⁶ Clarke nennt aufgrund von vier Fallstudien als wesentliche Bedingung reflexiver Praktika die Fähigkeit der Studierenden "to entertain uncertainty" (Clarke, 1995, p. 259 - Hervorhebung weggelassen).

- kula, Th. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd Ed.) (pp. 120-142). New York: Macmillan.
- Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny. *Teaching & Teacher Education*, 11, 243-261.
- Clift, R.T., Houston, W.R. & Pugach, M.C. (Eds.). (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press.
- Erickson, G.L. & MacKinnon, A.M. (1991). Seeing Classrooms in New Ways: On Becoming a Science Teacher. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (pp. 15-36). New York: Teachers College Press.
- Felten, R. von (1998). Reflexive Praxis in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Qualitative Untersuchung eines Ausbildungspraktikums. Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Ghisla, G. (1996). Die didaktische Werkstatt in der Lehrerbildung: neue Perspektiven der Integration von Unterrichtspraxis und Reflexion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 183-194.
- Grimmett, P.P. & Erickson, G.L. (Eds.). (1988). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Herbart, J.F. (1964). Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J.F. Herbart, Sämtliche Werke, Bd. 1* (S. 179-290). Aalen: Scientia.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 340-374.
- Herzog, W. & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17-28.
- Kilbourn, B. (1988). Reflecting on Vignettes of Teaching. In P.P. Grimmett, L. Gaalen & L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 91-111). New York: Teachers College Press.
- Kramis, J. (1988). *Zur Effektivität von Microteaching und Reflective Teaching. Eine quasi-experimentelle Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten*. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 75. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (CH).
- Ludwig-Tauber, M. (1997). *Unterricht beobachten. Vorgehen und Methode. Das Konzept des auftragsbezogenen Hospitierens und des datenbasierten Feedback*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ludwig-Tauber, M., Herz, K., Studer, G. & Stoll, F. (1997). Anregung von Lehrerreflexion mit datengestütztem Feedback. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 236-243.
- Mayring, Ph. (1966). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rovero, Ph.R. (1966). Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes: recherche-formation centrée sur l'entretien de stage. *Vous avez dit ... pédagogie*, 41. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, Sciences de l'éducation.
- Russell, T. & Munby, H. (1991). Reframing: The Role of Experience in Developing Teachers' Professional Knowledge. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (pp. 164-187). New York: Teachers College Press.
- Russell, T. & Munby, H. (Eds.) (1992). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London; Falmer.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K.M. (1986). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-575.

Praktika als Wege zur Berufspraxis?

Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern

Michaela Horstendahl und Ulrich Herrmann

Für eine moderne (universitäre) Lehrerausbildung werden Schulpraktische Studien als unverzichtbarer Bestandteil deklariert. Ihre Aufgabe soll vor allem die bessere Verzahnung von Theorie und Praxis sein. In diesem Beitrag wird zunächst die Differenz von Wissenschafts- und Berufswissen und das daraus resultierende Problem einer berufsorientierten akademischen Lehrerausbildung diskutiert. Anschliessend wird ein Vorschlag gemacht, wie - in Anlehnung an Professionsstandards für den Lehrerberuf - die Lernsituation in Schulpraktischen Studien strukturiert werden kann, damit die Studierenden ihre Praktika als selbstgesteuerte Lernprozesse in Schule und Unterricht ausgestalten können.

In der Diskussion über die universitäre Ausbildung von Sekundar- und Gymnasiallehrern¹ ist die Klage über das sogenannte 'Praxis'-Defizit notorisch. Studienreformempfehlungen sprechen sich für eine Erhöhung des 'Praxis'-Anteils aus, sagen aber selten präzise, was dort für welche Ausbildungs- oder späteren beruflichen Zwecke gelernt werden soll bzw. kann. Solche Empfehlungen gründen in der Überzeugung, dass die Erkundung des Schul- und Unterrichtsalltags nicht nur Anstösse für die Überprüfung der Berufswahlentscheidung bewirken kann, sondern dass aus solchen Erkundungen - verbunden mit ersten Versuchen eigener Unterrichtsgestaltung - die Ausbildungsinteressen in Richtung auf den späteren Lehrerberuf fokussiert und erste Schritte des Berufslernens i.e.S. getan werden können.

Wir möchten in den folgenden Überlegungen *erstens* noch einmal einen Schritt zurückgehen und fragen, ob die *strukturell-kognitiven* Probleme der universitären Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer/innen nicht an ganz anderer Stelle zu suchen sind und ob die *Ergänzung* des Studiums durch Praktika einen Systemdefekt eher verdeckt als behebt. *Zweitens* möchten wir in konstruktiver Absicht und unter Berücksichtigung der derzeitigen institutionellen Rahmenvorgaben der Gymnasiallehrerausbildung einen Vorschlag unterbreiten und begründen, der sich auf die *Pragmatik* der Praxiserkundung konzentriert, d.h. auf die Frage, welche Praxis sowohl den Zielsetzungen der Berufserkundung angemessen ist als auch dem Erfordernis genügen kann, bereits während des Universitätsstudiums einen Einstieg in spezifische Modi des Berufslernens zu leisten, die auch später im Beruf Gültigkeit behalten.

Die einleitenden Bemerkungen sind allgemeiner Art, nach unserer Auffassung aber als Hintergrund zum Verständnis der "Praxis"-Debatte des Lehramtsstudiums unabdingbar.

¹ Im folgenden ist der besseren Lesbarkeit wegen von Gymnasiallehrern die Rede. Die Qualifikationsanforderungen an Primarlehrer liegen anders, ebenso diejenigen in der beruflichen Bildung. - Mit der männlichen Bezeichnung ist immer zugleich auch die weibliche gemeint.

1. Wozu Praktika?

Dass Schul- und Unterrichtspraktika ein notwendiger Bestandteil der Lehrerausbildung sind, ist nie bestritten, aber hinsichtlich ihrer praktischen Durchführung selten gut begründet und so gut wie nie dokumentiert und in ihren Effekten evaluiert worden (vgl. aber Oelkers & Oser, 2000). Dass Praktika berufsrelevante Einstellungen und Kompetenzen fördern sollen, leuchtet unmittelbar ein, ist aber in den *tatsächlichen* Effekten selten und systematisch *gar nicht* kontrolliert worden. Die Vielfalt der Organisationsformen solcher Praktika ist überraschend gross, was aber lediglich den Schluss zulässt, dass die Gestaltung offensichtlich grosse politisch bzw. individuell abweichende Vorstellungen zulässt und dass ein Abgleich der Erfahrungen in den verschiedenen Organisationsformen und der Ausbildungseffekte in den letzten 50 Jahren nicht stattgefunden hat.

Vermutlich gibt es nur wenige *effektive* Verfahren, ein (Hochschul- bzw. universitäres) Studium *und* berufsrelevante Lernprozesse für angehende Lehrer/innen miteinander *so* zu verbinden, dass auch gewisse Nachhaltigkeitseffekte in die ersten Berufsjahre hinein zu erwarten sind. Diese Verfahren bzw. Organisationsformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Praktika nicht ins Studium einbeziehen und so etwas wie die *sekundäre* Vermittlung von "Theorie" und "Praxis" versuchen, sondern das Studium *anwendungs-* bzw. *berufsorientiert* gestalten *mit Hilfe* der Erkundung des Berufsalltags als desjenigen Bereichs, der Theorieprobleme und Forschungsfragen aufwirft, die im Studium als Einstieg ins Berufslernen zu bearbeiten sind. Nicht das Wissenschaftswissen als solches ist hier wichtig, sondern nur in seiner analytischen Bedeutung zur Durcharbeitung von Berufswissen.

(1) Zuerst seien die Übungsklassen und Übungsschulen der Pädagogischen Seminare der Universitäten erwähnt (die bekanntesten waren diejenigen der Universitäten Jena und Tübingen), in denen *nicht* vornehmlich Unterrichtsgestaltung und Unterrichten geübt wurde, sondern wo aufgrund teilnehmender Beobachtung und eigener Unterrichtsbeteiligung Fragestellungen für das Studium der Pädagogik, Pädagogischen Psychologie und Jugendkunde, der Didaktik, Methodik und Fachdidaktik ermittelt wurden. Kennzeichnend war auf jeden Fall, dass eine unterrichtstheoretische und -praktische Überfrachtung des Einstiegs in die Auseinandersetzung mit diesem Teil der Berufswelt der Lehrer explizit *vermieden* wurde. - Dieses Verfahren entspricht dem *bedside teaching* in der Mediziner-Ausbildung und der Ausbildung an Musik- und Kunst-(Gewerbe-)Hochschulen.

(2) In Zeiten der Universitätsreform vor 30 Jahren wurden Projektstudien und Studienprojekte favorisiert, bei denen forschendes Lernen und lernendes (experimentelles) Handeln miteinander verbunden wurden. Die Effekte der Projektarbeit hängen ab von der Qualität der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung z.B. einer Unterrichtseinheit und letzteres wiederum von der Qualität der Dokumentation des Lehrerhandelns, der Interaktionen und Kommunikationen im Unterricht u.a.m. Diese Lernform ist zeitlich und personell sehr aufwendig: die Semesterwochenstunden einer Studiengruppe von 6 bis 8 Studierenden erreichen leicht den zeitlichen Umfang naturwissenschaftlicher Grosspraktika, das wissenschaftliche Ausbildungspersonal wird mit dem überwiegenden Umfang seiner Wochenarbeitszeit beansprucht. - Hier geht es also *nicht* um die besonders intensive Begleitung von *Praktikanten*,

sondern um die Organisation der *Selbstorganisation* von Lehramtsstudierenden in einer für ihr Studium als Berufslernen spezifischen Arbeits- und Lernform. Das Verfahren entspricht derjenigen des Architekturstudiums, der Ausbildung der Ingenieure (im Hauptstudium), der weiterqualifizierenden Berufsbildung. Auch Kombinationsstudiengänge funktionieren so (Mechatronik, Materialwissenschaften).

(3) Nicht zuletzt erweist sich ein Wechsel von eher theorie-orientierten und eher berufs-orientierten Studienphasen als förderlich für Lern- und Kompetenzzuwächse, in denen aufeinander abgestimmte Themenfelder erarbeitet, Praxisbereiche erkundet und praktische Problemlösungen erarbeitet und erprobt werden. - Dieses Verfahren ist charakteristisch für (a) Spezialhochschulen, die besondere Berufsfelder und -profile bedienen; (b) das Fernstudium; (c) Aufbaustudien für den Erwerb von zusätzlichen oder höherwertigen Qualifikationen (z.B. bei Therapeuten); (d) hochschulförmig organisierte Weiterbildung (z.B. in Qualifizierungsmassnahmen für Hochschulabsolventen mit einem 1. Abschluss); schliesslich (e) insgesamt für Fachhochschulen, so dass es nicht verwundern kann, dass sie sich als Anbieter von Lehrerausbildung definieren, in durchaus *richtiger* Einschätzung ihrer effektiven Ausbildungsverfahren, aber in *deutlicher* Verkennung der fachlichen Anforderungen an Gymnasiallehrer/innen in den Oberstufen.

Der Vergleich dieser Verfahren zeigt, dass sie sich nicht gleichermassen für alle berufsrelevanten Lern- und Ausbildungsprozesse eignen; denn die jeweilige Akzentsetzung, die in der Organisationsform ihre Ausprägung findet, beruht jeweils auf bestimmten Voraussetzungen: bei (1) ist das Kompetenzprofil des Lehrers in den Bereichen Pädagogische Psychologie und Fachdidaktik und *nicht* in der Fachwissenschaft angesiedelt; bei (2) bildet das Absolvierthaben einer Grundausbildung bzw. das Verfügen über Vorkenntnisse die Grundlage für die Projektarbeit, die nur als *selbständige* auch effektiv ist; bei (3) die Entscheidung für den raschen Übergang in einen Beruf, bei dem in den ersten Jahren die regelmässigen intensiven Fort- und Weiterbildungsmassnahmen für die *trainees* als die entscheidende Grundlage für deren nachhaltigen Berufserfolg betrachtet werden.

Für eine Organisation der Gymnasiallehrerausbildung heute stehen offensichtlich diese drei Verfahren aus verschiedenen Gründen nicht zu Verfügung. Auch mit den jüngsten Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz (Terhart, 2000) ist für die (Gymnasial-)Lehrerausbildung eine Klärung nicht in Sicht, welche Lern- und Arbeitsformen für Studierende und Auszubildende (Referendare) *für* den Berufseinstieg und *im* Berufsalltag für gewünschte Einstellungen und Kompetenzen effektiv sind (vgl. Herrmann, 2000). Das war schon in der Vergangenheit so: Die einen beschwören die Qualität der seminaristische Ausbildung - so auch heute noch nicht ohne Grund mancherorts in der Schweiz (vgl. Kübler & Albisser, 1999) -, die anderen die "Bildnerhochschule" (die Spranger [1920/1970] sich ausgedacht hatte); die nächsten halten die Einphasigkeit für den Stein der Weisen (Oldenburger Modell; Döbrich, Kodron & Mitter, 1980; Ewert, Furck & Ohaus, 1981), wieder andere plädieren für ein striktes Konsekutiv-Modell des Studiums von Fächern und anschliessender Ausbildung zum Lehrer (mit präzisen Rekrutierungsvorgaben und -verfahren), im Gegenzug plädieren andere für das "duale" System der ins Studium eingelagerten Praktika. Wahrscheinlich ist das in der Bundesrepublik Deutschland übliche Verfah-

ren, ein wissenschaftliches *akademisches* Studium abzuschliessen mit einem (ersten) *Staats-Examen*, die unzweckmässige Mischform *deswegen*, weil auf diese Weise das Lehrerstudium, das ja keinen *Studiengang*, sondern einen *Abschluss* darstellt, fachlich und fakultär keinen 'Ort' hat und damit weder ein identitätsstiftendes Selbstverständnis *als Lehrerausbildung* noch akademisches Ansehen gewinnen kann.

Es sei angemerkt, dass in solchen Plänen eigentlich *sekundäre* Probleme debattiert wurden und werden: *Zeitbudgets* für Studien- und Ausbildungsanteile und *Zeitpunkte* für deren Platzierung, Anteile für Pädagogik und Didaktik in der Regel *ohne Profilierung* der Pädagogischen Psychologie und der Fachdidaktiken, Idealbilder vom Lehrerberuf anstelle der drängenden Probleme bei der Bewältigung des Berufseinstiegs, nebulöse fachliche Kompetenzen anstelle der vordringlichen *Selbstentwicklung*. Und es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es eine *empirische* Berufsausbildungsforschung erst in Ansätzen gibt (vgl. Herrmann & Hertrampf, 2000; Hertrampf & Herrmann, 1999).

Schliesslich ist auf einen Konsens in der *Organisationsfrage* nicht zu hoffen. *Dieser* Konsens ist aber auch nicht *wirklich* wichtig, weil es nicht um eine *Organisationsreform* von den an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen geht, sondern um *Lernprozesse beim Einstieg ins Berufslernen*, für deren Erfolg nicht die Institution verantwortlich ist, sondern im Falle einer akademischen Ausbildung der Studierende/Auszubildende selber. Diese Selbstverantwortung kann er jedoch nur dann übernehmen, wenn die dafür erforderlichen Entscheidungsfähigkeiten *entwickelt* worden sind, und diese Entwicklung muss sich vollziehen im Bereich der *Entwicklung der Selbstreflexivität* durch berufsrelevante Lernprozesse und weniger durch Qualifizierung einer akademisch definierten Fachkompetenz (die sich im übrigen nicht einmal auf die *Schulfächer* bezieht).

Zwar muss man realistischerweise davon ausgehen, dass aufgrund der Gewichtung der fachwissenschaftlichen Studien die Selbstentwicklung der angehenden Gymnasiallehrer auch im Rahmen systematisch organisierter Berufskontakte *immer* randständig bleiben wird. Das Resultat dieses Sachverhalts wird gewöhnlich als das Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis bezeichnet, was insofern irreführend ist, als die Studierenden ja weder mit der Theorie noch mit der Praxis ihres beruflichen Handelns bekannt gemacht werden. Es geht vielmehr um den Sachverhalt, dass das Studium der Fächer nicht die *eigentliche berufswissenschaftliche* Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer/innen darstellt und dass diese deshalb die verschiedenen Wissensformen - Wissenschaftswissen und Berufswissen - nicht ineinander 'übersetzen' können. Das Theorie-Praxis-Problem besteht nicht in der mangelhaften Vermittlung von Theorie und Praxis, sondern im Fehlen von Handlungswissen, das auf der einen Seite die praktische Bedeutung von Theorie und auf der anderen die Theoriebedürftigkeit von Praxis erweist.

Die vorliegende Abhandlung versucht, einleitend zur Klärung der Differenz von Wissenschafts- und Berufswissen sowie zur Bedeutung und den Konsequenzen dieser Differenz (Kap. 2) beizutragen. Sodann wird ein Vorschlag gemacht, wie sich Studierende und Auszubildende (Referendare) *eigene* Inhalte und Formen operativ relevanten beruflichen *Handlungswissens* aneignen können sollten (Kap. 3). Abschliessend geben wir einige Hinweise auf die erforderlichen komplementären Kom-

petenzen bei den Ausbildern im Beruf (Mentoren, Ausbildungslehrer, Fachleiter) (Kap. 4).

2. Die Differenz von Wissenschaftswissen und Berufswissen

Dass ein Universitätsstudium in vielen Fächern und Fakultäten neben der Aneignung einer wissenschaftlichen Grundausbildung zugleich auch der Vorbereitung auf das Erlernen akademischer Berufe dienen muss, kann nicht in Abrede gestellt werden. Ob und wie sich beide Zielsetzungen *zugleich* realisieren lassen, ist in vielen Bereichen erfolgreich erprobt, in anderen strittig, in manchen zweifelhaft. Diese Differenzen ergeben sich vor allem aus den unterschiedlichen *Wissensformen*, die für Wissenschaft auf der einen und für Berufstätigkeit auf der anderen Seite spezifisch und damit spezifisch *different* sind. Übereinstimmungen resultieren aus *Gleichförmigkeiten* in den Begründungen und Verwendungsformen des Wissens. Im ersten Fall ist z.B. auf Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft und Forschung zu verweisen, die in Berufstätigkeiten ausserhalb der Wissenschaft nicht mehr dominant sind bzw. sein können - für Physiker und Chemiker im Anlagenbau, in der Projektentwicklung oder Kundenberatung, Mediziner in der praktischen ärztlichen Tätigkeit, Psychologen in der Personalentwicklung oder in therapeutischen Berufen, Germanisten als Lektoren und Redakteure. Im zweiten Fall handelt es sich um Berufe, in denen Wissenschaftswissen als Professionswissen (und vielfach auch umgekehrt) modelliert ist: Juristen als Richter (mit denselben Gesetzestexten und Kommentaren, gebunden an letztinstanzliche Entscheidungen), Ingenieure als Technologie-Entwickler, Kulturwissenschaftler als Ausstellungs-Kuratoren.

Mit anderen Worten: Wissenschaft und Berufstätigkeit stehen nicht *als solche* und *von sich aus* im vielbeschworenen Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, sondern es gibt (berufs-)praxisbezogene Theorieformen und theorie-basierte Praxisformen in unterschiedlichen Ausprägungen. Abgesehen davon gelten noch einige Grundsätze, die weder neu noch überraschend sind, die aber immer wieder in Vergessenheit geraten:

(1) Nichts ist praktischer als eine gute Theorie, denn ihr Gütekriterium ist die sinnvolle Ordnung praktischer Probleme und eine erfolgversprechende Problemlösung, mindestens -bearbeitung. Praxis ohne Theorie ist gar keine Praxis im eigentlichen Sinne des Begriffs (regelgeleitetes Handeln aus *Prinzipien*), sondern nur Herumprobieren oder blosses "Hantieren" (Kant) nach mehr oder weniger zufälligen individuellen Verallgemeinerungen zufälliger Erfahrungen.

(2) Die Qualität einer guten Praxis weist sich aus durch die Übertragbarkeit auf analoge Fälle, wobei das Problem der Übertragung häufig darin besteht, dass ähnlich gelagerte Fälle noch längst nicht analoge sein müssen, und dies wiederum verweist darauf, dass gute Praxis in unterschiedlichen Problemsituationen nicht möglich ist ohne theoriegeleitete Reflexion über das *tertium comparationis*, das die Schlussfolgerung bzw. Übertragung auf den nächsten Fall plausibilisiert und legitimiert. Man könnte auch so formulieren: "gute Praxis" ist nicht erreichbar ohne ein heuristisches Konzept von "best practice".

(3) Keine Theorie *als Theorie* kann vorwegnehmen, was erst die Erfahrung der Praxis vermitteln kann: dass das Befolgen einer Regel *auch* dazu führen kann, die

Abweichung oder die Ausnahme von dieser Regel zu begründen und zu befolgen. (Das gilt für unser Rechtssystem, das in vielen wesentlichen Bereichen nicht *lege lata*, nach gesetztem Recht, verfährt, sondern *de lege ferenda*, nach zu schaffendem Recht, d.h. nach Richterrecht, weil dies den Prinzipien der Gerechtigkeit und Billigkeit, des Rechtsfriedens und der Rechtsentwicklungsdynamik innerhalb unserer Rechts- als Wertegemeinschaft entspricht.)

Als ein extremer Fall der *Differenz* von Wissenschafts- und Berufswissen gilt mit Recht seit der 'Erfindung' dieses Berufsstandes derjenige der Gymnasiallehrer. An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wandelte sich das Selbstverständnis dieses Berufsstandes vom 'Schulmeister' zum 'gelehrten Schulmann' - man könnte auch sagen: vom Fachmann für Lehren und Lernen, der über 'Lehrgeschicklichkeit' verfügte, zum Repräsentanten schulischer Gelehrsamkeit -, denn das Universitätsstudium ihrer Fächer wurde im Unterschied zu vorher die Grundlage ihrer Selbstdefinition als Profession. Mit dem Erfolg, dass diesem Berufsstand das (selbst-)kritische Bewusstsein von der Notwendigkeit einer didaktisch-unterrichtspraktischen Professionalität abhanden kam und dass mehr und mehr die Einsicht verschwand, dass die Inhalte der Wissenschaft und ihre Selbstbegründung als Wissenschaftswissen nicht übereinstimmen können mit den Themen der Schule und ihrer *didaktischen* Begründungsbedürftigkeit für die Weckung von Interesse und für sachliche Zugänge auf Seiten der Schüler. Verräterisch ist, wie immer, der Sprachgebrauch: wer von *Lehrerbildung* spricht, meint in der Regel (Persönlichkeits-)Bildung im Medium der Wissenschaft; wer von *Lehrerausbildung* spricht, zielt auf den methodisch-didaktisch trainierten Instruktoren und Lernberater. Zwischen diesen beiden Polen oszillieren seit der Weimarer Zeit fast alle Vorschläge zur Gestaltung bzw. Reform des Studiums und der Berufsvorbereitung künftiger Lehrer/innen.

Dem zwiespältigen Selbstverständnis des Berufsstandes liegt also ein Strukturproblem zugrunde - die kurzschlüssige Verbindung von Wissenschafts- und Schulwissen -, und erst wenn *dieses* Problem angemessen bearbeitet und verstanden wird, kann damit gerechnet werden, dass sich Kultur und Leistung unserer allgemeinbildenden Gymnasien allmählich erholen und verbessern. Auf der praktischen Seite aber kommt man keinen Schritt weiter, wenn man ins Studium und in die Ausbildung und die Begleitung der ersten Berufsjahre der Gymnasiallehrer nicht mehr Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Fachdidaktik integriert und zwar so, dass sie vor allem *hier* die Hintergründe und die Hintergrundbegründungen ihrer beruflichen Wirksamkeit, ihres persönlichen Erfolgs, ihrer Berufszufriedenheit und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ihrer Schüler sehen und verstehen lernen. Mit anderen Worten: dass sie *hier* die operativ wirksamen Kerne ihres Berufswissens sehen (und nicht im akademischen Fachwissen), und dass sie über ihre Expertise zur fachdidaktischen Organisation von lehr- und lerngangsförmigen Lern- und Verstehensprozessen die Definition ihrer beruflichen Professionalität vornehmen.

Dieses aber ist ein (Selbst-)Lernprozess des basalen Berufslernens, und deshalb muss *dieser* Prozess im Vordergrund stehen bei allen Überlegungen, wie es gelingen kann, mit begründeter Aussicht auf das Erreichen der gewünschten Effekte solche (Selbst-)Lernprozesse anzustossen und zu verstetigen. Dabei ist es naheliegend, den beruflichen (Selbst-)Lernprozess in typische Phasen zu gliedern und deshalb für sei-

nen Anfang danach zu fragen, welche Situationen und Handlungen, Herausforderungen und (Selbst-)Erfahrungen geeignet sind, diesen Anfang erfolgreich *so* zu gestalten, dass die herkömmlichen Routinisierungen, professionellen Defizite und Deformationen, die vorschnellen Rückzüge auf die angeblichen Vorgaben des Lehrplans und zementierten Zwänge des Alltags vermieden werden und der Novize auf dem Weg zum Experten vor allem eines lernt: zusammen mit anderen - Kollegen und Schülern - den gemeinsamen Schul- und Unterrichtsalltag ko-konstruktiv zu gestalten.

Deshalb müssen die Anfangserfahrungen einer Berufspraxis auf *Selbstreflexion* angelegt sein, sie müssen *tätigkeitsorientiert* sein, sie müssen Freiräume für neue *Selbst-* und *Situationsdefinitionen* und daraus resultierenden neuen Tätigkeitsformen enthalten, sie müssen auf Lernzuwächse (im Denken, Verhalten und Handeln) hin angelegt sein (durch die Beachtung von Mikrostrukturen des Handelns und durch übendes Wiederholen), und deshalb müssen sie *situativ angemessen* sein für eine erfolgreiche Problembearbeitung, die die Grundlage einer sich festigenden reflektierten Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist. Die Fokussierung auf die Selbstreflexivität im Ausbildungsprozess wird um so dringlicher, wenn die Befunde der Berner Untersuchungen (vgl. Oelkers & Oser, 2000) zutreffen, dass Lehrerstudierende mit der herkömmlichen Beschäftigung mit Pädagogik und Didaktik keinen Zugewinn an Professionswissen verbinden, ja dass sie sogar der herkömmlichen Pädagogik und Didaktik die Qualität von Professionswissen überhaupt absprechen. Dann ist es naheliegend, den Prozess des Berufslernens bereits an seinem Anfang *so* zu gestalten, dass dieses Lernen an die Aktivität und Reflexivität des Lernenden in der Form erhöhter Selbstreflexivität gebunden wird. Die Lehrerstudierenden müssen demzufolge vorrangig nicht in Erfahrung bringen, was sie zu tun oder zu lassen haben, sondern wahrnehmen und analysieren lernen, welche Kompetenzdefizite sie haben. Oder gedacht in der eingangs konstatierten Problematik der 'Übersetzung' von Wissenschafts- und Berufswissen: Sie müssen lernen, sich die Wissensform des *operativen* Wissens, eines *Handlungswissens* anzueignen, das nicht durch Wissenschaftswissen oder durch kollegiale Erfahrung, sondern aufgrund *eigener* kontrollierter Erprobung *selbstlegitimiert* ist, weil es sich für die Effektivität der Lern- und Verstehensarbeit der *Schülerinnen und Schüler* bewährt hat (vgl. Messner & Reusser 2000; Herrmann & Hertrampf, 2000).

Dies sind - knapp skizziert - die Überlegungen, die dem nachfolgenden Vorschlag zugrunde liegen, wie den Studierenden des gymnasialen Lehramts (und nicht nur diese) ein Einstieg ermöglicht werden soll, um Phänomene und Probleme des Schul- und Unterrichtsalltags, mit denen sie in Berührung kommen, reflektierend und handelnd zu bearbeiten.

3. Vorschläge zur Gestaltung von Schul- und Unterrichtspraktika im Rahmen der Ausbildung von Gymnasiallehrern

Um Prozesse der Selbstreflexion und Selbst- und Situationsdefinition zu fördern, muss die Ausbildungssituation den Studierenden handhabbar erscheinen, d.h. Problemsituationen sollten sich den Studierenden nicht als überkomplex, unüberschaubar, nicht bewältigbar darstellen. Vielmehr sollten sie von den Ausbildern und den

Studierenden so aufbereitet werden können, dass auf Einzelaspekte der Schul- und Unterrichtsproblematik fokussiert werden kann und Vernetzungen der Problem- aspekte untereinander zeitweilig in den Hintergrund treten. Diese Reduktion der Pro- blematik erhebt nicht den Anspruch, der Situation im Berufsalltag gerecht zu werden. Sie kann jedoch auf eine allmähliche Annäherung an die Berufssituation hinarbeiten durch eine Wiederherstellung der Vernetzungen, indem die Studierenden angeleitet werden, eine Steigerung der Differenziertheit des Wahrnehmungs- und Reflexions- grades zu leisten.

Das Trainieren und Fördern der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit ist op- timal möglich, wenn ein festgelegter Lehr-Lerngang vermieden wird und der Studie- rende seine Lehr-Lern-Situation mitgestalten kann. Dabei folgt er seinen Interessen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, seiner Einschätzung der eigenen Kompe- tenzdefizite und seinen Wünschen und Möglichkeiten, diesen Defiziten durch selbst- gesteuertes Lernen abzuhelpen.

In diesem Sinne ist der nachstehende Vorschlag zur Gestaltung von Schul- und Unterrichtspraktika als ein Orientierungsrahmen zu verstehen, der die Studierenden unterstützen soll, ihren eigenen Ausbildungsgang zu entwerfen. Die in ihm aufge- führten Strukturmerkmale der Ausbildungssituation sollen als Anknüpfungspunkte zur Gestaltung dienen und keineswegs als Aufgabenkatalog missverstanden werden, den es abzuarbeiten gilt. Die Auseinandersetzung mit den Merkmalen eines Profes- sionsstandards (s.u.) soll die Studierenden anleiten, sich gezielt auf Schul- und Un- terrichtserfahrungen einzulassen und ihre Erfahrungen angemessen zu reflektieren. Dabei wird auf Lernen durch Interaktion und Kooperation mit anderen Studierenden, den Mentoren und dem universitären Ausbildungspersonal abgehoben. Die Studie- renden sollen lernen, ihre Fachkompetenzen in Berufskompetenzen einzuordnen.

Eine Möglichkeit, Schul- und Unterrichtssituationen und -erfahrungen in Einzel- aspekte zu gliedern, ergibt sich in Anlehnung an die Gruppen von Professionsstan- dards nach Oser (1997).

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen; Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose; Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken; Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
4. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; Medieneinsatz
5. Leistungsmessung
6. Zusammenarbeit in der Schule
7. Schule und Öffentlichkeit

Jede Gruppe von Standards soll unter drei Perspektiven betrachtet werden: Heraus- forderungen und Anforderungen an die Studierenden; Kompetenzen und Handlungs- fähigkeiten zu deren Bewältigung; Lern- und Ausbildungsverfahren zur Aneignung der erforderlichen bzw. wünschenswerten Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten. Unter diesen Perspektiven ist folgendes zu verstehen:

- (1) Praktikanten/Referendare sind bestimmten situativen Herausforderungen und An- forderungen eigenen Handelns ausgesetzt, auf die sie angemessen reagieren lernen müssen. Darin besteht das Risiko des Berufs, mithin des Berufslernens von

Lehrern. Für die Ausbildung ergeben sich daher Leitfragen, die zugespitzt auf Praktika zunächst allgemein formuliert und dann detailliert werden.

- (2) Aus dieser Perspektive resultiert die Frage nach den Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten, wiederum in allgemeinen Leitfragen gefasst und nachfolgend detailliert. Die Absicht ist, abstrakt-allgemeine Kompetenz-Kataloge, die in der Literatur weit verbreitet sind, durch diese Konkretionen zu vermeiden.
- (3) Gleichzeitig werden Hinweise gegeben, wie in entsprechenden Lern- und Ausbildungsverfahren die Nutzung vorhandener Ressourcen und der Erwerb neuer Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten vor allem auch durch eigene Aktivitäten ermöglicht werden kann.

Die nachstehenden Vorschläge (vgl. S. 52-59) sind aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Übersichtlichkeit in Tabellenform gegeben. Die Formulierungen dienen der näheren Skizzierung der in den Standards und Perspektiven angesprochenen Dimensionen von Schul- und Unterrichtssituationen. Die Studierenden bedürfen auf diesem allgemeinen Niveau der Situationsbeschreibungen noch der Hilfe durch ihre Mentoren bei der Formulierung situationsangemessener Arbeitsaufträge. Die anschließenden erforderlichen Differenzierungen sind nur im Fachunterricht sinnvoll und müssen daher von den Fachlehrern als Fachdidaktikern geleistet werden.

4. Anforderungen an die Kompetenzen von Mentoren und Fachleitern

Die neuen Anforderungen an die Auszubildenden können nicht ohne Auswirkungen auf die Anforderungen an die Kompetenzen der Ausbilder bleiben. In dem Maße, wie den Studierenden und Referendar/innen auf dem Hintergrund kritisch-konstruktiver Selbstreflexivität Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Fachdidaktik in ihren operativ relevanten Wissensbeständen vermittelt werden sollen, und in dem Maße, wie sie ihre Kompetenzdefizite wahrnehmen und bearbeiten lernen sollen, müssen Mentoren und Fachleiter imstande sein, diese Wissensbestände für die aktuellen Erfahrungs- und Handlungssituationen ausweisen zu können. Dies ist erkennbar mehr und anderes als die Reflexion der eigenen Praxis und ihre Übersetzung in "Muster"-Empfehlungen und Standardlösungen; denn dies würde nur imitatives Verhalten in einer Ausbildungssituation bewirken, die mit Benotung verbunden ist, und dies führt nur zur Verhinderung des Findens *eigener* erfolgreicher Handlungsformen.

Allgemeine Fragestellungen zu den Perspektiven (Detaillierung in den folgenden Tabellen)		
<p><i>Herausforderungen, Anforderungen, Risiken</i></p> <p>Leitfragen: Was muss ich für meine spätere Arbeit in der Schule lernen? Was kann/sollte ich <i>jetzt</i> lernen? Worauf ich muss ich <i>jetzt</i> achten?</p>	<p><i>Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten</i></p> <p>Leitfragen: Was muss ich beherrschen? Worauf muss ich zurückgreifen können? Was muss ich beachten? Wie entwickle und sichere ich ein realitätsgerechtes, erfolgreiches, meine Schüler und mich zufriedenstellendes berufliches Selbstverstehen? Welche Ressourcen erschließe ich dafür nachhaltig?</p>	<p><i>Lern- und Ausbildungsverfahren</i></p> <p>Leitfragen: Was soll ich tun? Wie gehe ich vor? Wer hilft mir? Bei/von wem kann ich lernen? Welche Arbeits- und Lernhilfen stehen zur Verfügung? Wie lerne ich, meinen Beruf zu lernen? Wann muss ich welche Interventionen zu meiner Selbstentwicklung herbeiführen? Wie lerne ich, Zustimmung zu erfahren und Korrekturen zu akzeptieren?</p>

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen, Selbstorganisationskompetenz		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie nehmen Schüler mich wahr? Wie wirke ich auf die Schüler? Wie kann ich meine Wirkung auf die Schüler mit meinen Intentionen abstimmen? Wie wirken die Schüler auf mich? Wie kann ich die Wirkung der Schüler auf mich mit den Intentionen der Schüler abstimmen?</p> <p>Wie bewältige ich die ungewohnte Situation vor/in der Klasse? Wie vermeide ich Angst-/Fehl-/Vermeidungsreaktionen? Wie kontrolliere ich Atmung, Stimme, Körpersprache?</p> <p>Wie kontrolliere, dokumentiere, reflektiere und wie korrigiere ich meine Selbsterfahrungen? Wer hilft mir dabei, daraus praktische Schlüsse zu ziehen? Wie werden die praktischen Schlussfolgerungen und ihre erwünschten Effekte kontrolliert und dokumentiert? Welche Rolle spielen dabei Kollegen und Schüler?</p> <p>Wie vermeide ich falsche Routine?</p> <p>Wie erreiche ich realitätsgerechte Kontroll- und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen?</p>	<p>Feedback- bzw. Kontrollverfahren bei den Interaktionen im sozialen Bereich</p> <p>Techniken und Analyse-schemata zur Selbstreflexion</p> <p>Risikowahrnehmung und -bereitschaft; Coping- und Entspannungsstrategien</p> <p>Kommunikationstechniken zum Aufbau förderlicher Beziehungen</p> <p>Konzepte und Analysemethoden zu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kontrollüberzeugungen - Selbstwirksamkeitserwartungen 	<p>Videodokumentationen und -auswertungen</p> <p>Selbstanalyse in Gruppengesprächen</p> <p>Schüler- und Elterngespräche</p> <p>Leiten eines Gespräches, das zum Abgleich der verschiedenen Wahrnehmungs- und Erlebensweisen führt (TZI)</p> <p>Entwicklung von Strategien zur Minimierung der Diskrepanzen zwischen Intention und Erleben der am Kommunikationsprozess Beteiligten</p> <p>Supervisions- und Balint-Gruppen</p>

2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose Lernstrategien vermitteln, Lernprozesse begleiten		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie erleben die Schüler den Unterricht? Welche Interessen haben die Schüler an den Arbeitsvorhaben? Wie lasse ich Schüler Anknüpfungspunkte ihres subjektiven Erfahrungsbereichs zum Unterrichtsgegenstand finden und formulieren?</p> <p>Wie kann aus dem Unterrichtsgegenstand ein Arbeitsvorhaben einer Lerngruppe werden? Wie fördere ich Neugier, wie verstetige ich intrinsische Motivation?</p> <p>Wie erfasse ich das Niveau, auf dem einzelne Schüler arbeiten? Wie kann ich Unterrichts- und Arbeitsmaterial für verschiedene Niveaus erstellen und effektiv einsetzen?</p> <p>Wie kann ich Lernschwierigkeiten diagnostizieren und den Unterricht entsprechend abstimmen? Über welche Lernstrategien müssen die Schüler verfügen, um sich auf welchem Niveau erfolgreich mit dem Unterrichtsgegenstand/ Arbeitsvorhaben auseinandersetzen zu können?</p>	<p>Feedback- bzw. Kontrollverfahren bei Interaktionen im sachbezogenen Bereich</p> <p>Kenntnis der Kognitions-/ Motivationspsychologie</p> <p>Fachdidaktische Rekonstruktion des Unterrichtsgegenstandes und der Arbeitsvorhaben</p> <p>Analyseschemata zur Gliederung des Unterrichtsgegenstands und der Arbeitsvorhaben in abgestufte Komplexitätsniveaus</p> <p>Analyseschemata zur Beobachtung und Diagnose von Schülerhandlungen bei ihrer Lernarbeit und deren Organisation</p>	<p>Vorstrukturierung eines ausgewählten Aspekts eines Themengebietes</p> <p>Formulierung von Instruktionen auf verschiedenen Komplexitätsniveaus:</p> <p>(a) Analyse eines Unterrichts des Mentors</p> <p>(b) Umsetzung und Analyse einer Inneren Differenzierung des Unterrichts in Teamwork mit dem Mentor</p> <p>(c) Gestaltung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtsstunde oder -sequenz</p> <p>vor dem Hintergrund des jeweiligen Komplexitätsschemas.</p> <p>Planung, Durchführung und Analyse einer Einstiegsphase in ein neues Arbeitsvorhaben: Ermittlung der Schülervorkenntnisse und der Schülerinteressen durch z.B. Klassengespräch; Concept Mapping, Brainstorming, Kollagen</p> <p>Aufbereitung der Schülerideen und Ansätze (Vorschläge) zur Weiterverarbeitung im nachfolgenden Unterricht</p>

3. Disziplinprobleme und Schülerrisiken, Aufbau von sozialem Verhalten		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie gehe ich mit Disziplinschwierigkeiten um? Bin ich ihre Ursache? Ist es meine Unterrichtsgestaltung?</p> <p>Habe nur ich in dieser Klasse/Situation diese Schwierigkeiten?</p> <p>Wie kann ich (zusammen mit anderen) intervenieren? Welche Möglichkeiten der Selbstregulation der Klasse/ Schülergruppe bestehen?</p> <p>Wie gehe ich mit ethnischen und kulturellen Disparitäten in der Schülerschaft einer Klasse um? Wie fördere ich das Aufeinanderzugehen?</p>	<p>Selbstwahrnehmung und Selbstkritik</p> <p>Analyse problematischer sozialer Verhaltensweisen und ihrer "Botschaften"</p> <p>Copingstrategien: Gestaltung förderlicher gruppenspezifischer und selbstreflexiver Prozesse mit/ bei Schülern</p> <p>Interkulturelle Bildung</p> <p>Thematisierungen gemeinsam mit den Schülern (vor allem auch außerhalb des Unterrichts)</p>	<p>Sensibilisierung für selbst- und fremdinduzierte Schwierigkeiten</p> <p>Beobachtung und Analyse der Klassensituation sowie der Positionen und Gruppierungen in ihr</p> <p>Gespräche mit dem Mentor und mit anderen Lehrern der Klasse; mit Eltern; mit Beratungslehrern und mit der Bildungsberatungsstelle</p> <p>Gesprächskreis mit Jugend- und Sozialarbeitern; Kooperation mit den Trägern der Stadtteil- und lokalen Kulturarbeit</p>

4. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; Medien		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie kann ich Lehrplanvorgaben in Lerngangprozesse umsetzen?</p> <p>Wie kann ich die "Öffnung des Unterrichts" gestalten (Gruppenunterricht, Projektphasen, Freiarbeit usw.)?</p> <p>Wie kann ich die Eigentätigkeit der Schüler fördern? Wie kann ich die Schüler zu selbstbestimmter Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand/ Arbeitsvorhaben motivieren?</p> <p>Wie kann ich erkennen, welche Unterrichts- und Arbeitsmethoden für welchen Aspekt des Unterrichts- und Arbeitsvorhabens anregend, sinnvoll und motivierend sind?</p> <p>Wie kann ich den Unterrichtsgegenstand mit außerschulischen Erfahrungen und Fragen verknüpfen?</p>	<p>Psychologische Didaktik (Oser, Aebli)</p> <p>Fachdidaktische Rekonstruktion ("Didaktische Analyse")</p> <p>Strategien zur Öffnung des Unterrichts; Strategien zur Autonomieunterstützung der Schüler bei Lernhandlungen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts</p> <p>Kommunikationsstrategien zur Eruerung der Schülerinteressen</p> <p>Strategien zur Planung und Durchführung von Projekten</p> <p>Übersicht über Unterrichtsmaterialien der Print- und Non-print-Medien; Strategien zur effektiven Unterrichtsvorbereitung und Erstellung von Arbeitsmaterialien</p>	<p>Voraussetzungen s. Tab. 2; Ermöglichung des situierten und kumulierenden Lernens</p> <p>Analyse des Offenheitsgrades des Unterrichts des Mentors</p> <p>Analyse der vom Mentor eingesetzten Strategien zur Förderung (oder Schwächung) selbstbestimmter Lernhandlungen</p> <p>Analyse der Bewältigungsmöglichkeiten bzw. -strategien der Schüler bzgl. der Offenheit einer Unterrichtssituation und bzgl. der Anforderung an selbstbestimmte Handlungen</p> <p>Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtsstunde, die das Niveau der vertrauten Offenheit und Selbstbestimmtheit der Schüler aufgreift und auf die nächst höhere Ebene überführen will</p> <p>Kontrolle des Gelingens</p>

5. Leistungsmessung		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Welche Leistungen will ich herbeiführen und sichern? Welche sind vorgeschrieben, welche können ausgehandelt werden?</p> <p>Welche Formen (Instrumente) der Leistungsfeststellung und -messung gibt es und sollte ich einsetzen können?</p> <p>Welche Form der Leistungsmessung wird den Zielen meines Unterrichts gerecht?</p> <p>Wie kann ich diese Form der Leistungsmessung mit gängigen Standards abgleichen bzw. in ein komplementäres Verhältnis bringen?</p> <p>Wie beteilige ich die Schüler an der Leistungsdefinition, -feststellung und -bewertung? Wie fördere ich ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen?</p>	<p>Kenntnis und Einsatz verschiedener Instrumente der Leistungsmessung</p> <p>Kenntnis ihrer Vor- und Nachteile</p> <p>Förderung der Leistungsmotivation, -bereitschaft und -fähigkeit durch geeignete Leistungsdefinitionen</p>	<p>Analyse der Leistungsfeststellung und -messung durch den Mentor: Wie finden sich die Ideen und Ansprüche bzgl. welcher Lehrinhalte der Mentoren in der Leistungsmessung wieder?</p> <p>Desgleichen durch die Schüler: Einübung in Selbstbewertung</p> <p>Auswertung einer Leistungsmessung im Unterricht des Mentors, unabhängige Auswertung und anschließender Vergleich der Ergebnisse (zusammen mit den Schülern)</p> <p>Entwurf (Durchführung und Auswertung) einer Lern- und Leistungskontrolle zum selbst gehaltenen Unterricht</p> <p>Einsatz unterschiedlicher Formen der Leistungsmessung im Unterricht des Mentors und Vergleich der Ergebnisse bzw. der Interpretationen durch den Mentor, die Schüler und durch mich</p>

6. Zusammenarbeit in der Schule		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Welche Atmosphäre nehme ich im Lehrerkollegium wahr? Ist die Atmosphäre der Schule Gegenstand gemeinsamer Aufmerksamkeit und Anstrengungen?</p> <p>Wie spricht man über Schüler und das Verhältnis zu ihnen?</p> <p>Wie spricht man über berufsalitägliche Fragen und Probleme?</p> <p>Könnte ich im Kollegium einen Platz finden?</p> <p>Wie geht man auf mich zu?</p> <p>Wo und wie könnte ich mich in das Kollegium einordnen? Ist das Kollegium ein Kollegium oder eine zufällige Ansammlung von "Einzelkämpfern"?</p>	<p>Kenntnisse zur Analyse gruppendynamischer Prozesse</p> <p>Fähigkeit, auf sich aufmerksam machen, sich einbringen können, kritische Fragen vorbringen können</p> <p>Gruppenprozesse einleiten und moderieren können</p>	<p>Beschreibung der Atmosphäre im Kollegium</p> <p>beobachtende Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Fachkonferenzen</p> <p>Interview des Schulleiters zur Einschätzung und Gestaltung der Situation des Kollegiums</p>

7. Schule und Öffentlichkeit		
Herausforderungen, Anforderungen, Risiken	Kompetenzen, Handlungsfähigkeiten	Lern- und Ausbildungsverfahren
<p>Wie kann ich die Stellung der Schule in der Öffentlichkeit in Erfahrung bringen?</p> <p>Hat "meine Schule" eine Kontur/ein Profil? Wie kommt es zustande? Wie wird es vermittelt? Kann ich mich daran beteiligen?</p> <p>Welche Kontakte herrschen zwischen der Schule und ihrem Umfeld?</p> <p>Wie werden Fragen und Probleme von Lehrern, Eltern, Schülern und Schulleitung gemeinsam angegangen und bearbeitet?</p> <p>Welche Möglichkeiten sehe ich für mich, an der Präsentation der Schule in der Öffentlichkeit mitzuarbeiten?</p>	<p>Kenntnisse (und ggf. Engagement in) des kommunalen und regionalen politischen und kulturellen Umfelds der Schule</p> <p>Kontakte zu anderen Kulturträgern der Stadt und der Region; ggf. ehrenamtliche Mitarbeit</p>	<p>Verfolgen der Darstellung schulischer Angelegenheiten in der Öffentlichkeit</p> <p>Analyse der Bereitstellung von Mitwirkungsfeldern für Eltern und Schüler durch die Schule</p> <p>Analyse der Wahrnehmung der Mitwirkungsmöglichkeiten im Schulgeschehen von Eltern und Schülern</p> <p>Beobachtende Teilnahme an Elternabenden und Elternsprechtagen</p> <p>Projekte mit Schülern und Lehrern: Erstellen einer Homepage; Sammeln und Umsetzen der Ideen der verschiedenen Interessengruppen</p>

Aus den Spalten 2 und 3 der Tabellen (S. 52-55) - Lern- und Ausbildungsverfahren - ergeben sich einige wichtige Hinweise auf die erforderlichen Kompetenzen der Ausbilder korrespondierend zu den gewünschten Lernzuwächsen auf Seiten der Studierenden, der Referendarinnen und Referendare.

- Kenntnis der kognitions- und motivationspsychologischen Theorien und einschlägigen Forschungsergebnisse der Pädagogischen Psychologie
- Konzepte und Analysemethoden zu
 - Kontrollüberzeugungen
 - Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
 der eigenen Person, der Studierenden und der Schüler/innen
- Fachdidaktische Rekonstruktion des Unterrichtsgegenstandes und der Arbeitsvorhaben:
 - Analyseschemata zur Gliederung des Unterrichtsgegenstands und der Arbeitsvorhaben in abgestufte Komplexitätsniveaus
 - Analyseschemata zur Beobachtung und Diagnose von Schülerhandlungen bei ihrer Lernarbeit und deren Organisation
 - Analyseschemata zur Beobachtung und Diagnose von Lehrerhandlungen bei ihrer Lehr-Lernarbeit und deren Organisation
- Techniken und Analyseschemata zur Selbstreflexion; Techniken zur Förderung des Selbstmanagements der eigenen Person, der Studierenden und der Schüler/innen
- Bereitschaft, sich auf die Risiken der Ausbildungssituation einzulassen und Copingstrategien zu entwickeln
- Sensibilität gegenüber den Risiken der Studierenden in ihrer Ausbildungssituation und Vermittlung von Copingstrategien; Sensibilität gegenüber den Risiken der Schüler/innen in Unterrichtssituationen
- Konzepte zur Gliederung des Ausbildungsvorhabens in Problembereiche und abgestufte Schwierigkeitsgrade, die dem Ausbildungsniveau und der Problemlage des Studierenden gerecht werden
- Kommunikationstechniken zu adäquaten Gesprächsanalysen und -führungstechniken in Unterrichts- und Schulsituationen: Unterrichtsgespräche, Beratungsgespräche mit Studierenden, Kollegen, Eltern usw.
- Kooperationsstrategien (Erfahrungen mit Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten, Planung, Durchführung und Auswertung fächerübergreifender Arbeitsvorhaben, Organisation von Schulinitiativen (Schulgarten, internationaler Austausch, Stadtteilprojekte, international kooperative Schülerzeitungen, Kunst- und Kulturreisen, Schul- und Stadtteilstfeste usw.)

Weinert hat nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass die bisherigen Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung den Lehrerinnen und Lehrern keine Regeln für "richtiges" Handeln bereitstellen, weil Forschung auf diesem Gebiet dies prinzipiell nicht leisten kann, wie wir eingangs mit dem Hinweis auf die Differenz von Wissenschaftswissen und Berufswissen betont haben (Weinert, 1996; S. 41; Wahl, 1991). Wir möchten diesen Hinweis ergänzen durch einen zweiten, der für das Verständnis und die Gestaltung der Ausbildungssituation von zentraler Bedeutung ist: Lehrerhandeln - sei es bei Auszubildenden, sei es bei Experten - ist immer experimentelles Handeln, d.h. Handeln mit ungewissem Ausgang und in der Regel

unter ungünstigen Voraussetzungen und unter Druck. Deshalb ist Berufslernen in der Ausbildung wahrscheinlich um so effektiver für den Übergang in die eigene Berufstätigkeit, je deutlicher der Experimentalcharakter des Lehrerhandelns als konstitutiv für die Berufstätigkeit auf Dauer verstanden wird. Dieses Verständnis wird Lehrerinnen und Lehrer auch künftig davor bewahren, in falsche Routine und ineffektiven Schematismus zu verfallen.

Literatur

- Döbrich, P., Kodron, Ch. & Mitter, W. (1980). *Einphasige Lehrerbildung. Gutachten für die Universität Oldenburg*. Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Ewert, K., Furck, C.-L. & Ohaus, W. (1981). *Gutachten über den Modellversuch "Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg" und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerbildung: erstellt für den Niedersächsischen Landtag*. Oldenburg: Universität, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Herrmann, U. (2000). Der lange Abschied vom "geborenen Erzieher". Lehrerpersönlichkeit, Lehrerbildung, Lehrerberuf und -berufsalltag. Erfahrungen Positionen und Thesen vom Ende der 40er bis zu den 70er Jahren. In J. Bastian (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 15-32). Opladen: Leske & Budrich.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Berufsanfang des Lehrers - der Anfang von welchem Ende? *Die Deutsche Schule*, 92, 54-65.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). "Lehrer" - Eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von "Lehrerpersönlichkeit" und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In U. Carle, & S. Buchen (Hrsg.). *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Band 2 (S. 49-71). Weinheim: Juventa.
- Kübler, M. & Albisser, S. (Hrsg.). (1999). *Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Spiez: Staatliches Seminar Spiez.
- Messner, H. & Reusser K. (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 277-294.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Umsetzungsbericht. Aarau.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-36.
- Spranger, E. (1970). Gedanken über Lehrerbildung. Zuerst 1920. Wiederabgedruckt in: Ders. (1970). *Schule und Lehrer*. Hrsg. von L. Englert. (Gesammelte Schriften, III) (S. 27-73). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. Weinert, (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich D: Praxisgebiete. Ser. I: Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.

Unterrichten lernen

Matthias Baer, Erwin Beck, Christian Brühwiler, Titus Guldemann,
Ruth Niedermann und Michael Zutavern

Angesichts des Reformeifers in der Lehrerbildung sollte man erwarten, dass die Frage "Wie lernen Lehrpersonen unterrichten?" einen Berg an substanziellen Antworten ergibt, die als Eckpfeiler die Veränderungen leiten. Der Versuch, sich zu orientieren, zeigt schnell auf, dass viel mehr Programmatik als Forschung existiert. Die einfache Frage erweist sich als tückisch und schwierig zu erforschen. Es dominieren Selbstevaluationen, Einzelfallstudien und Befragungen der Auszubildenden und Studierenden zu ihrer Einschätzung der Ausbildung. Viel weniger finden sich Analysen von Ausbildungswirkungen anhand von Kompetenzmessungen, Longitudinalstudien in grösseren Populationen oder Interventionen mit Kontrollgruppen.

Für gezielte Ausbildungsforschung braucht es zum einen Vorstellungen über die Anforderungen des Lehrberufs, auf die eine Grundausbildung vorbereiten soll, und zum anderen Modelle über die Entwicklungsschritte, mit denen die nötigen Kompetenzen erworben werden können.

Schule von heute

Die Frage "Wie lernen Lehrpersonen unterrichten?" muss zuerst zu Überlegungen über die Schule von heute (und morgen) führen. Sucht man die Lehrerforschung danach ab, welche Ergebnisse zur Beantwortung dieser Frage vorliegen, muss bedacht werden, dass die Untersuchungen über Lehrerwissen und -handeln unter Umständen für ein anderes schulisches Lernen entwickelt worden sind, so dass die Ergebnisse für die Beantwortung der Frage in Bezug auf die Anforderungen heutiger Schulen nur beschränkt relevant sind.

Welches sind Wesensmerkmale einer Schule von heute? Es besteht ein hohes Mass an Heterogenität in der Schülerschaft, was sich beim Lernen und in der Erziehung ausdrückt. Die Institution der 'Familie' hat sich verändert und mit ihr die Sozialisationsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen. Je nach Schulort handelt es sich um eine multikulturelle Schülerschaft, die besondere Ansprüche stellt. Neue Medien wie Computer und Internet haben die Informations- und Kommunikationsweisen in der Arbeitswelt und im privaten Alltag grundlegend verändert. Die vermittelnden und integrierenden Ansprüche gegenüber der Schule sind parallel zu den vielfältigen Entwicklungen in der Gesellschaft gestiegen. Will die Schule diesen gewandelten Rahmenbedingungen gerecht werden, muss sie lernen, angemessen mit der Heterogenität ihrer Schülerschaft umzugehen. Dies bedeutet beispielsweise, dass sie sich an einer neuen pädagogischen Grundhaltung orientieren muss, die geeignet ist, das ganze Spektrum an Leistungsfähigkeiten zu erfassen. Gefordert ist eine Orientierung an einem nach oben offenen Begabungskonzept, das allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird, d.h. den lernschwachen Kindern genauso wie denjenigen mit besonderer Leistungsfähigkeit. Neben der Schule bestehen andere Lerngelegenheiten im Alltag und in den Medien, die Wissen vermitteln. Selbstverständlich muss die Schule die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) trotzdem einbeziehen.

Die Schule versucht, den hohen Ansprüchen gerecht zu werden, indem sie selbstgesteuertes Lernen fördert und damit die Sachkompetenz mit metakognitiver Kompetenz erweitert, so dass Wissenserwerb gleichzeitig das Lernen des Lernens bedeutet. Sie berücksichtigt aber auch gesellschaftliche Erfordernisse wie Gleichberechtigung der Geschlechter, Verantwortung gegenüber Mitmenschen und Mitwelt, Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeit und übernimmt damit einen wichtigen Auftrag in der Förderung der Sozialkompetenz.

Wie sich die Schule und das darin geförderte Lernen im Spiegel der Lehr-Lern-Forschung darstellt, zeigt die folgende Übersicht.

Lernen in einer verständnis- und lernorientierten Schule

Die zurückliegenden drei Jahrzehnte brachten der Erforschung der kognitiven Entwicklung und des Lernens grosse Fortschritte. Neben kognitiven und metakognitiven Prozessen wurden zunehmend auch emotionale, motivationale, persönlichkeits-, fachbereichsspezifische und soziale Prozesse des Lernens und der Entwicklung untersucht. Diese Ergebnisse der modernen Lehr-Lern-Forschung sind von grosser Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht und es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte, die reichhaltiges Wissen über Lernen und kognitive Entwicklung haben und dieses Wissen fach- und situationsspezifisch auf die Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler beziehen können, bessere Lehrkräfte sind.

Im Auftrag des amerikanischen Erziehungsministeriums hat eine namhafte Expertengruppe die vielfältigen Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung der letzten Jahrzehnte zu vierzehn Prinzipien zusammengefasst und so auf prägnante Weise dargestellt, worin der "Nutzen" der modernen pädagogisch-psychologischen Forschung für eine am neuesten Stand der Erkenntnis orientierte Reform von Schule und Unterricht gesehen werden kann (Lambert & McCombs, 1998, S. 15-22).

In modernen "Learner-Centered Schools and Classrooms" gelten die folgenden, auf den Lernenden und dessen Lernprozess bezogene Prinzipien:

Kognitive und metakognitive Faktoren

- Der Erwerb komplexen Fachwissens ist am wirksamsten, wenn er in einem intentionalen Prozess der Wissenskonstruktion auf der Grundlage von Information und Erfahrung erfolgt.
- Der erfolgreiche Lernende baut sich mit der Unterstützung von Lehrpersonen sinnvolle und kohärente Strukturen des Wissens und Handelns auf.
- Der erfolgreiche Lernende kann neue Information mit bereits bestehendem Wissen in sinnstiftender Weise miteinander verknüpfen.
- Der erfolgreiche Lernende kann sich ein Repertoire von Denk- und Problemlösestrategien erarbeiten und ist in der Lage, für das Erreichen von komplexen Lernzielen von diesen Strategien Gebrauch zu machen.
- Strategien höherer Ordnung für die Auswahl, die Begleitung und die Beurteilung von mentalen Prozessen im Sinne des Monitorings erleichtern kreatives und kritisches Denken.
- Lernen ist beeinflusst durch Umweltfaktoren wie die den Lernenden umgebende Kultur, die verfügbaren Technologien und Medien und die Formen der unterrichtlichen Praxis.

Motivationale und affektive Faktoren

- Was und wieviel gelernt wird, wird beeinflusst durch die Motivation des Lernenden. Die Motivation zu lernen wird ihrerseits beeinflusst durch emotionale Zustände, Überzeugungen, Interessen, Ziele und Denkgewohnheiten des lernenden Individuums.

- Die Kreativität des Lernenden, seine Fähigkeit für komplexes Denken und seine natürliche Neugierde tragen je zur Lernmotivation bei. Intrinsische Motivation wird durch Aufgaben stimuliert, die für den Lernenden von optimaler Neuigkeit und Schwierigkeit sind.
- Der Erwerb komplexer Wissensinhalte und Fertigkeiten erfordert extensive Anstrengung durch den Lernenden sowie dessen Unterstützung.

Entwicklungsbezogene und soziale Faktoren

- Für Individuen, die sich entwickeln, gibt es unterschiedliche Gelegenheiten und Bedingungen fürs Lernen. Lernen ist am effektivsten, wenn den unterschiedlichen Entwicklungszuständen innerhalb und zwischen physischen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Bereichen Rechnung getragen wird.
- Lernen wird gefördert durch soziale Interaktion, interpersonelle Beziehungen und die Kommunikation mit andern.

Individuelle Unterschiede

- Abhängig von Vorerfahrungen und Anlagen bestehen bei Lernenden unterschiedliche Strategien, Annäherungsweisen und Kapazitäten fürs Lernen.
- Lernen ist am wirksamsten, wenn den Unterschieden in Bezug auf die sprachlichen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung getragen wird.
- Das Setzen von angemessen hohen und herausfordernden Standards und die Beurteilung sowohl des Lernenden selbst als auch seines Lernprozesses sind integrale Bestandteile jedes Lernprozesses.

Das Bild des Lernenden ist nicht mehr das des passiven Rezipienten, wie auch die grundlegenden Annahmen von Weinert (1996) über das Lernen bestätigen. Lernen ist:

- ein aktiver und konstruktiver Prozess,
- kontextuiert und situiert
- intrinsisch motiviert
- selbstorganisiert und selbstkontrolliert.

Die Untersuchung des schulischen Lernens im europäischen Raum hat unter anderem gezeigt, dass der Unterricht üblicherweise zu stark inhaltszentriert und zu wenig verständnis- und lernorientiert ist (Weinert, 1999a). Das heisst: Viele Lehrende orientieren sich in erster Linie an den in Lehrplan und Lehrmitteln vorgegebenen Lernzielen und Lerninhalten und achten dabei viel zu wenig darauf, was bzw. wie gut das einzelne Kind versteht. Verständnisorientierung bedeutet auch Orientierung an den Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das individuelle Vorwissen ist wichtig, aber auch die metakognitiven und personellen Kompetenzen in Bezug auf das eigene Lernen. Ein diesem Ziel entsprechendes Lehrerhandeln ist stärker lernorientiert. Aus Fehlern kann man lernen, Mitschüler erlebt man als Lernpartner/in und Lehrpersonen als Lernberater/in. Ziel ist ein Unterricht, in dem die Lernenden mit den inhaltlichen Lernleistungen immer auch etwas über das eigene Lernen dazugewinnen.

Der Wissenserwerb wirkt sich in mehreren Kompetenzen gleichzeitig aus. Weinert (1999b, S. 30) spricht gar vom Erfordernis einer dreifachen Repräsentation des Wissens: "Es muss mindestens dreifach erworben werden (...) für die individuelle Verfügbarkeit des systemischen Wissens, für die praktische Nutzbarkeit des Gewussten und für das spätere Lernen des zu Wissenden (...)". Dies entspricht dem Unterricht, in dem lernerzentriert, situativ und zielorientiert kognitive und metakognitive Kompetenzen erworben werden, wie es verschiedene kognitionspsychologische Unterrichtskonzeptionen anregen (z.B. Beck, Guldemann & Zutavern, 1995).

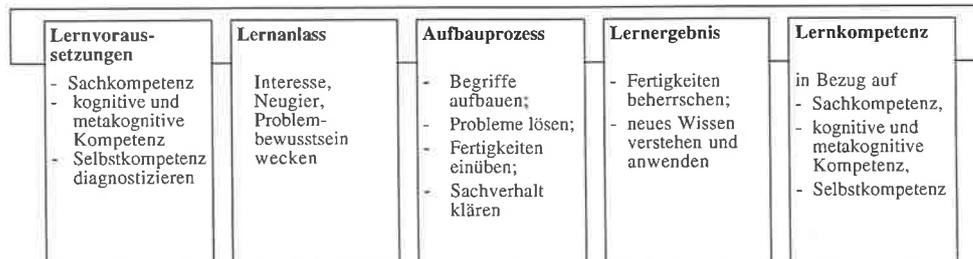


Abbildung 1: Modell eines Lernprozesses

Betrachtet man den Lernprozess nach dem in Abbildung 1 vereinfacht dargestellten Modell, so kann sich dieser Mangel an Verständnis- und Lernorientierung gleich an mehreren Stellen negativ auswirken:

- Lernvoraussetzungen: Die unterschiedlichen Voraussetzungen der verschiedenen Schülerinnen und Schüler bleiben zu wenig berücksichtigt, dabei sind sie unter Umständen ein wesentlicher Schlüssel zum Verstehen.
- Lernanlass: Das Interesse und Problembewusstsein der Lernenden wird nicht angemessen geweckt, die Neugier auf das zu erwartende Wissen wird nicht oder zu wenig angeregt.
- Aufbauprozess: Für den Aufbau eines Begriffs oder eines Sachverhaltes fehlt es vielfach an der notwendigen Klarheit und Strukturiertheit.
- Überprüfung des Lernergebnisses: Wie gut die Lernenden das neu erworbene Wissen verstanden und mit ihrem Vorwissen verknüpft haben, bleibt oft ungeprüft.

Versuche, jenen zu helfen, die ihr Nichtverstehen signalisieren, scheitern daran, dass die ausschliesslich auf den Inhalt statt aufs Verstehen gerichtete Aufmerksamkeit der Lehrperson kaum einen Zugang zu den im individuellen Lernprozess für das Scheitern relevanten Faktoren eröffnet (Lernberatung). Als Ursache eines vor allem für einzelne Lernende immer wieder durch Misserfolge gekennzeichneten Lernens kann deshalb ein unangepasstes, zu wenig auf Verständnis orientiertes Lehrerhandeln vermutet werden.

Neue Aufgaben für die Lehrerbildung

Damit die künftigen Lehrpersonen in dieser vielfältigen und anspruchsvollen Schule von heute adaptiv unterrichten und handeln lernen, muss die Lehrerbildung

- Einstellungen, subjektive Theorien, Motivationen
- Wissen, Kompetenzen
- Handlungsqualität, Standarderfüllung

verändern. Dazu müssen die folgenden Aufgabenbereiche vorbereitet werden:

1. Verstehendes Beobachten von Lernvorgängen

Lernexperten: Klären von Lernvoraussetzungen, Verstehen des Lernprozesses, Analysieren und Deuten von Fehlern, Beobachtung und Analyse der interaktiven und sozialen Strukturen in einer Schulklasse bzw. Lernergruppe.

2. Gestaltung von schülergerechtem Sachlernen

Sachkompetenz: Kenntnis zentraler Konzeptionen zur Schaffung von Lernsituationen zum Erwerb der curricularen Inhalte und Erreichen der Lernziele, Problemlösen, vernetztes Denken, didaktische Kompetenzen, Unterrichtsorchestrierung, Repräsentationsweisen, Umgang mit Heterogenität, kooperatives Lernen, metakognitive Förderung.

3. Diagnose von Lernfortschritt und Zielerreichung

Diagnose von individuellen und kooperativen Lernprozessen und Lernleistungen: Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung, Voraussetzungen für lernzielorientierte Förderung schaffen, Evaluation der kognitiven, sozialen und persönlichen Entwicklung.

4. Beraten von Lernen und Entwicklung

Begleitung der kognitiven, sozialen und persönlichen Entwicklung der Lernenden: Beratung in allen Fragen des Lernens und der Erziehung, neue Rolle als Lernberater in relativ autonomen schulischen Lernprozessen, Förderung des ganzen Spektrums einer heterogenen Schülerschaft von lernschwachen Kindern bis zu Kindern mit besonderen Leistungsfähigkeiten.

5. Gestaltung anregender Lernumgebungen

Motivationsförderung individuell und in Gruppen: Förderung von positiven sozialen Kontakten, Begeisterung für aktives, selbständiges Lernen und Förderung der Eigenmotivation und des Selbstvertrauens, Förderung von Situationen, in denen sich intrinsische Motivation entwickeln kann.

Forschung zur Lehrerbildung

Mit dieser Aufgabenliste wäre ein Blickwinkel vorgegeben, unter dem Forschung zur Lehrerausbildung nach Erkenntnissen über den Kompetenzerwerb abzusuchen wäre. Wie Lehrerinnen und Lehrer unterrichten lernen, hat in den letzten Jahren im Vergleich zu früher auch als Forschungsfrage wachsendes Interesse gefunden. Dennoch kommen Wideen, Mayer-Smith & Moon (1998) auf Grund ihrer kritischen, allerdings auf den angelsächsischen Sprachraum bezogenen Analyse von nahezu 100 Untersuchungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Schluss, dass das Bild davon, wie unterrichten gelernt wird, zur Zeit bei weitem noch kein vollständiges ist. Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass es auch noch kein besonders gut gemaltes Bild ist, d.h. die methodologische Heterogenität ist selbst unter den von den oben genannten Autoren nach Qualität ausgewählten Studien gross und der thematische Fokus der Studien oft recht global.

Doch bevor auf solche Einschränkungen eingegangen werden soll, werden im folgenden einige ausgewählte Ergebnisse der Lehrerausbildungsforschung vorgestellt, aus denen sich Hinweise für das oben skizzierte Anforderungsprofil ableiten lassen.

Einstellungen

In der Metaanalyse von Wideen, Mayer-Smith & Moon (1998) wurden 93 empirische Studien zur Lehrerausbildung analysiert. Ausgewählt wurden empirische (quantitative und qualitative) Studien, die Daten unmittelbar bei Lehrerstudierenden bzw. Junglehrerinnen und -lehrern gesammelt haben. Diese Studien handeln insbesondere von Wahrnehmungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen dieser Lehrpersonen und deren Beziehung zur Ausbildung. Daraus geht hervor:

Nicht nur in den Vereinigten Staaten und Kanada, mehr und mehr auch in Europa und in der Schweiz bestehen kulturell durchmischte Gesellschaften. Trotzdem zeigen die von Wideen et al. analysierten Studien, dass sich hier wie dort die typischen Lehrerstudierenden hauptsächlich aus (weissen) Frauen aus den mittleren Gesellschaftsschichten zusammensetzen. Sie sind in der Agglomeration oder auf dem Land aufgewachsen, haben vor ihrem Lehrstudium eine lokale Mittelschule besucht und sind kaum anderswo als an ihrem jetzigen Wohnort aufgewachsen. Nach Abschluss ihrer Ausbildung werden sie wiederum in einer lokalen oder regionalen Schule tätig.

Zwar sind die gesellschaftlichen Verhältnisse hierzulande und in Europa zweifellos nicht in allen Teilen mit jenen in den Einwanderungsländern Nordamerikas vergleichbar, aber der Trend, dass eine zunehmend homogene Population von Lehrpersonen eine zunehmend heterogene Population von Schülerinnen und Schülern unterrichtet (Gomez, 1994), ist auch bei uns festzustellen. Nicht nur müsste deshalb gefragt werden, wie *frau* unterrichten lernt, es wäre auch zu fragen, wie gelehrt wird, multikulturelle Schulklassen zu unterrichten. In Fallstudien konnte gezeigt werden, wie die familiäre und soziale Herkunft der Lehrpersonen einen Einfluss auf ihre Bewältigung in multikulturell geprägten Schulen hat. Aus den vorliegenden Ergebnissen drängt sich als Schlussfolgerung auf, dass in diesem Bereich eher die Rekrutierung als bestimmte Lernprozesse eine Veränderungswirkung verspricht. Dies wird jedoch dadurch erschwert oder gar verunmöglicht, dass gerade Schülerinnen und Schüler mit fremdländischem kulturellem Hintergrund, oftmals gekoppelt mit Eintritt in die hiesigen Schulen nach vorausgegangenem Schuljahren im Herkunftsland, häufig nicht zu denjenigen Schülerinnen und Schülern gehören, die sich auf Grund ihrer Lernerfolge zum Besuch weiterführender Schulen motiviert sehen. Um dies aufzubrechen, müssten gerade diese Schülerinnen und Schüler auf besondere Lernbegleitung und Unterstützung zählen können.

Die Ergebnisse zum Vorwissen und zu den Einstellungen von Lehrerstudierenden zum Schulbereich sind uneinheitlich. Auf der einen Seite zeigen sie, dass die wichtigsten Überzeugungen bei Ausbildungsbeginn bereits vorhanden sind und die Lehramtsstudierenden durch die Ausbildung lediglich kompetenter werden, diese vorhandenen Perspektiven zu vertreten, zu rechtfertigen oder zu verteidigen (Stofflett & Stoddart, 1992). Viele Überzeugungen gehen vor allem auf die Erfahrungen während der eigenen Schulzeit zurück. Ohne besondere Anstrengung seitens der Lehrerbildungsinstitutionen ändern sich diese Überzeugungen in der Regel kaum (z.B. Wahl, 1991).

Eine einheitliche Ausrichtung - ob eher liberal oder konservativ - wurde dabei nicht beobachtet. Damit bestätigen sich die sogenannten Badewannen-Studien der 70er Jahre aus Deutschland nicht. Cloetta (Cloetta, Dann, Helmreich et al., 1973;

Cloetta, Dann & Müller-Fohrbrod, 1987; Cloetta & Hedinger, 1981) hatte darin bei Querschnittsbefragungen von Lehrerinnen, Lehrern und Lehramtsstudierenden festgestellt, dass eine anfänglich eher konservative Einstellung gegenüber Schule und Lehraufgabe im Laufe des Studiums progressiven Ideen weicht, die dann nach kurzer Zeit der Berufsausübung wieder verschwinden.

Die in das Studium mitgebrachten Unterrichtsauffassungen sind einfach, eher mechanistisch und lehrerzentriert: Lehrpersonen äussern Wissen oder stellen es dar und die Schüler/innen memorieren dieses Wissen. Andere Studien zeichnen nach Wideen et al. (1998) ein optimistischeres Bild und berichten über differenzierteres, individuell unterschiedliches mitgebrachtes Wissen (Mertz & McNeely, 1992; Weber & Mitchell, 1996). Oftmals sind Lehrerstudierende implizit eher der Auffassung, Unterrichten können sei mehr ein Merkmal der Persönlichkeit als eine erlernbare Kompetenz. Dies spiegelt den kulturellen Mythos, wonach die Lehrerpersönlichkeit wichtiger ist als kognitive Fertigkeiten und pädagogisches Wissen. "Zum Lehrer wird man geboren - und nicht gemacht" ist eine verbreitete Alltagsauffassung (Sugrue, 1996).

Zusammenfassend stellen Wideen et al. (1998) fest, dass die Frage, wie veränderbar Voreinstellungen von Lehrerstudierenden sind, weiterhin ungeklärt bleibt. Auf Grund der Analyse viel eher klar ist, welche Art von Ausbildung die Voreinstellungen *nicht* zu verändern vermag. Ausbildungsformen, die an vorhandenen Einstellungen anknüpfen und sie gezielt zu verändern suchen, seien noch nicht genügend erprobt und evaluiert. Die Autoren weisen darauf hin, dass es gefährlich sei, wenn in der Ausbildung Erwartungen an einen Einstellungswandel der Lehrerstudierenden formuliert werden, obwohl die Auszubildenden gleichzeitig von kaum veränderbaren Voreinstellungen der Auszubildenden ausgehen.

Die Voreinstellungen stellen hauptsächlich für die berufspraktischen Aspekte wirksame WahrnehmungsfILTER gegen Veränderung und Professionalisierung dar. Aber es gibt einige Anknüpfungspunkte für die Veränderbarkeit:

- Studierende, die vor ihrem Lehrerstudium einen anderen Beruf erlernt, in diesem Beruf tätig gewesen und älter als die durchschnittlichen Lehrerstudierenden sind, handeln eher nach in der Ausbildung gelernten Unterrichtsprinzipien und -zielen als jüngere Studierende, die sich stark an eigenen Schulerfahrungen ausrichten.
- Sensibilisierungsprogramme (z.B. zur Multikulturalität) sind dann wirksam, wenn ein enges Kooperationsnetz unter den Auszubildenden/Junglehrern und den Ausbildnern gewoben wird.
- Längerfristige Programme zeigen mehr Erfolg, wenn sie sich gezielt auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen konzentrieren und mit kleinen Gruppen arbeiten, in denen ein enger Kontakt zwischen Studierenden und Auszubildenden hergestellt wird. In diesem geschützten Rahmen scheinen die Auszubildenden eher bereit, ihre Voreinstellungen kritisch zu analysieren.
- Veränderungserfolg wird erzielt, wenn ein grosser Anteil an praktischer Arbeit in die Ausbildung integriert wird (z.B. Betreuung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern). So wird von einem Projekt berichtet, das die Sensibilität der Lehrerstudierenden für eine multikulturelle Schülerschaft deutlich steigern konnte, indem jeder Studierende in einem schulischen Förderprogramm mitarbeiten musste (Bollin, 1996).

- Ein besseres Unterrichtsverständnis und grössere Zufriedenheit erzielen Programme, die
 - gezielt an Vorwissen anknüpfen und Konflikte thematisieren (konstruktivistische Ausbildungskonzeption),
 - praktische Erfahrungen *vorausgehend* oder *gleichzeitig* mit Seminaren verbinden,
 - in enger Kooperation mit qualifizierten Übungs- und Praktikumsschulen (Professional Development Schools) arbeiten,
 - gezielt in kleinen Gruppen in engem Kontakt zwischen Studierenden und Ausbildenden an Veränderungen von Einstellungen und Handeln arbeiten lassen (vgl. auch Wahl, 2000). Beispielsweise gelingt es in solchen Programmen, Sachwissen und pädagogische Überzeugung besser miteinander zu verbinden und ein breiteres Verständnis von Unterricht zu bewirken. Studierende in solchen Projekten äusserten grössere Zufriedenheit über die Verbindung von Ausbildung und praktischen Erfahrungen beim Unterrichten.

Es wird ein Dilemma zwischen der Schulkultur und der Hochschulkultur deutlich. Während die Ausbildenden das Praktikum als ein Hilfsmittel betrachten, in dem das an der Hochschule Gelernte erprobt werden kann, sehen die Studierenden es "bloss" als Praxisfeld für den Ernstfall an, in dem sie möglichst wenig falsch machen möchten. Die praktischen Zwänge des übungsbezogenen Unterrichtens scheinen die Lehrerstudierenden lediglich dazu zu bringen, alles zu tun, um im Klassenzimmer zu "überleben", kaum aber dazu, das Gelernte zu erproben. Daraus folgen Frustrationen der Studierenden, die sich nicht genügend ausgebildet fühlen, aber auch der Ausbildenden, die keinen Erfolg in der Umsetzung ihrer Ideen sehen. Beides verstärkt die Einstellung, dass Unterrichten nicht erlernbar, sondern nur eine Funktion der Persönlichkeit sei.

Schlussfolgerungen

Anstelle der traditionellen Ausrichtung auf Vermittlung von Wissen, wie man unterrichtet, sollte die Lehrerausbildung konstruktivistische Elemente schaffen, in denen an das Vorwissen der Studierenden angeknüpft und die Lehrerrolle schrittweise bewusster wird. Die persönliche Entwicklung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sollte intensiver begleitet werden. So würde man der Tatsache gerecht, dass das Wissen über Unterrichten von angehenden Lehrerinnen und Lehrern je persönlich entwickelt werden muss und dass dieser Prozess - im Sinne einerseits von "coaching" andererseits von "guidance" - individuell zu unterstützen ist. Zu warnen ist allerdings gleichzeitig vor einer durch diese Methode entstehenden zu grossen Komplexität der Ausbildungsformen.

Ausbildungsstandards

Eine der umfangreichsten empirischen Studien zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wurde im Rahmen des NFP 33 "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" (Oelkers & Oser, 2000) durchgeführt.

Die Befunde zeigen, dass die Studierenden der Ausbildung eine hohe allgemeine Qualität attestieren. Insbesondere das angenehme Ausbildungsklima wird sehr ge-

schätzt. Ebenso schätzen die Studierenden ihre Ausbilderinnen und Ausbilder als sehr engagiert ein, engagierter jedenfalls als sich selbst. Etwas zurückhaltender fällt das Urteil im Rückblick auf die Ausbildung aus. So wird beispielsweise der Nutzen der berufspraktischen Ausbildung zur Lösung schulischer Probleme nur als durchschnittlich beurteilt. Insbesondere auf den Umgang mit schwierigen Situationen seien die Lehrpersonen nur mässig vorbereitet worden. Bedenkenswert ist auch, dass sich viele befragte Studierende und Ehemalige durch das Ausbildungsprogramm der Lehrerbildung keineswegs besonders stark herausgefordert sehen oder gesehen haben.

Wechselt man von der pauschalen Qualitätseinschätzung auf eine konkretere Ebene und fragt nach inhaltlich präzisen Standards, so sind die Ergebnisse erschreckend negativ. Selten werden Theorie, Übung und Praxis in ausreichendem Masse miteinander verbunden. Namentlich die Selbstorganisationskompetenz der Lehrpersonen (z.B. Stressverarbeitung, Burnout usw.) wird kaum thematisiert. Didaktische Standards und Standards im sozialen Bereich schneiden etwas besser ab, die Verarbeitungstiefe ist aber noch immer gering. Dabei zeigt sich eine erhebliche Diskrepanz zwischen Verarbeitungstiefe und subjektiver Bedeutung bzw. Anwendungsbereitschaft der Standards in der Schulpraxis.

Oser (1997) versteht unter Standards des Lehrerberufs professionelle Kompetenzen, die auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten müssen. Dementsprechend gelingt der Erwerb von Standards nur durch eine systematische Verbindung der theoretischen und handlungsorientierten Auseinandersetzung. Insofern wird mit diesem Ansatz die Wissensebene mit der Handlungsebene verknüpft.

Angehende Lehrpersonen sollen die für ihre Profession notwendigen Standards kennen und sie gleichzeitig erfolgreich ausüben können. Die genannte Nationalfondsstudie beschränkte sich auf Einschätzungen der Verarbeitungstiefe und auf Einstellungen gegenüber den Standards. Ob die einzelnen Standards später in der täglichen schulischen Arbeit Verwendung finden und wirklich beherrscht werden, ist dagegen noch unüberprüft.

Als eine Folge der Ergebnisse des NFP 33 zur "Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz" wurden minimale Standards für die Berufswissenschaft gefordert. Damit sollte die Wirkung der Ausbildung im Sinne einer professionellen Kompetenz erhöht werden. "Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten" (Oser, 1997, S. 27) bezeichnet Oser als Standard. Standards steht " ... a) für eine hochprofessionelle Kompetenz, und b) für deren optimal Erreichung" (Oser, 1997, S. 28). Kennzeichnend für einen Standard sind vier Kriterien (1997, S. 29):

- a) Das Kriterium der Theorie: Für den Gegenstandsbereich müssen Theorien vorhanden sein.
- b) Das Kriterium der Empirie: Die Theorie muss durch empirische Untersuchungen geprüft worden sein.
- c) Das Kriterium der Qualität: Für das Handeln im Unterricht muss es Gütekriterien bezüglich der Qualität des Handelns geben.

d) Das Kriterium der Ausführbarkeit: Der Standard muss im Unterricht grundsätzlich ausführbar sein.

Ob in der Lehrergrundausbildung Standards grundsätzlich vermittelt werden können, hat Seres (2000) in einer Interventionsstudie untersucht. An vier exemplarischen Standards der Standardgruppe "Lernstrategien erarbeiten, das eigene Lernen überwachen und über die eigenen Lerngewohnheiten nachdenken" ging sie der Frage nach, unter welchen Interventionsbedingungen ein Zuwachs an Wissen und metakognitiver Bewusstheit bezüglich der vier Standards und des damit verbundenen Könnens festzustellen ist. Das Können wurde durch eine qualitative Analyse von Schülerdokumenten aus dem Praktikum erhoben. Für die Intervention wurden drei Gruppen mit unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements gebildet:

- Die Lerngruppe E erarbeitete sich die Inhalte anhand eines Skripts grundsätzlich selbständig und konnte Unterstützung im Sinne von Lernberatung anfordern.
- Der Lerngruppe Z wurden die Sachinhalte im Rahmen von Vorlesungen mit anschließenden Übungen in einem Seminar vermittelt.
- Die Lerngruppe D besuchte dieselben Vorlesungen wie die Lerngruppe Z. Nach jeder Vorlesung wurden geführte Übungen und Reflexionen zu den Standards durchgeführt. Das Lehr-Lernarrangement der Gruppe D versuchte die Idee der standardmässigen Ausbildung umzusetzen.

Die Intervention dauerte für alle Lerngruppen sechs Wochen à 4 Lektionen, unterbrochen durch ein zweiwöchiges Praktikum auf der Zielstufe (Sekundarstufe I). Nach dieser kurzen Intervention zieht die Autorin die folgenden Schlussfolgerungen:

Professionelle Standards können in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung mindestens bis zu einem gewissen Niveau erworben werden. (...)

Unterschiedliche didaktische Lehr-Lernarrangements von Veranstaltungen beeinflussen die Auseinandersetzungsintensität mit Lerninhalten bzw. Standards in unterschiedlicher Weise.

1. Veranstaltungen, welche die Auseinandersetzungsformen Theorie, Übungen und Praxis beinhalten und das erworbene Wissen reflexiv zu vernetzen suchen (vgl. Interventionsgruppe D = Vorlesung und Reflexion) scheinen eher geeignet zu sein, Standards aufzubauen als Veranstaltungen, welche die Vernetzung der verschiedenen Wissensformen den Studierenden überlassen. (...)
2. Eigenständiges Lernen der Studierenden verbunden mit Praktika könnte der Ausbildung von Standards förderlicher sein als Lehr-Lernarrangements, welche mehr oder weniger unabhängig voneinander einen theoretischen Input (Referat, Vorlesung) und ein Schulpraktikum beinhalten, auch wenn letzteres die Umsetzung von Zielen, welche mit Vorlesungsinhalten in Zusammenhang stehen, vorsieht (Seres, 2000, S. 198-199).

In Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen im Praktikum zeigte die Gruppe D die beste Leistung, vor den Gruppen Z und E.

Aus der Studie vom Seres lassen sich für die Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Durch eine gezielte und reflexive Vernetzung von Theorie, Übungen und Praxiserfahrungen (im Sinne von begleiteter umsetzender Anwendung) ist der elemen-

tare Aufbau von Standards in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung möglich.

- Die teilweise bescheidenen Ergebnisse verdeutlichen jedoch, dass für die Grundausbildung eine Selektion aus den von Oser vorgeschlagenen 88 Standards vorzunehmen und diese elementaren Standards systematisch und konsequent in der Ausbildung umzusetzen sind.
- Die Ausbildung von Standards bedarf geeigneter institutioneller Rahmenbedingungen wie überschaubare Lerngruppen und grössere Veranstaltungseinheiten (mindestens Halbtagesblöcke).
- Die Ausbildung von Standards setzt die gezielte inhaltliche und zeitliche Koordination und Kooperation zwischen den Dozierenden und den Praktikumslehrkräften voraus.
- Orientiert sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, bestehend aus Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung, an der Berufslaufbahn der Lehrperson, so ist zu klären, welche Standards in welcher Phase mit welchem Anspruch vermittelt werden.

Wissen

Eine weitere, wenn auch eher indirekte Quelle für Informationen zur Frage, wie unterrichtet gelernt wird, sind Experten-Novizen Studien. Durch den Vergleich des Wahrnehmens, Denkens und Handelns von erfahrenen Lehrkräften mit Berufsanfängern versuchte Bromme (1992) vor allem das eigenständige, professionelle Wissen besser zu beschreiben und in seiner Beziehung zu wissenschaftlich systematischem Wissen zu analysieren. Damit sollte einem zu einfachen Theorie-Praxis-Verständnis entgegen gewirkt werden. "Wenn man die Eigenständigkeit des professionellen Wissens von Lehrern besser versteht, ergeben sich auch Ansatzpunkte für die Aus- und Weiterbildung; der Expertenansatz ist dazu geeignet, Lehrern die Schwierigkeit ihrer Aufgabe und den Reichtum ihres professionellen Wissens deutlich zu machen. Er kann insofern einiges zur Verbesserung des professionellen Selbstverständnisses beitragen" (Bromme, 1992, S. 153).

Einige wichtige Erkenntnisse aus dieser Forschungstradition sind (Bromme, 1992, S. 139 ff.):

Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer strukturieren ihr Wissen um Lernsituationen von Schülerinnen und Schülern. Je angepasste Handlungsmöglichkeiten für die Lehrperson in verschiedenen Situationstypen sind in dieses Wissen integriert, was eine praktische Komplexitätsreduktion bedeutet. "Anfänger" wissen demgegenüber nicht weniger, aber ihr Wissen ist (noch) nicht auf diese Weise strukturiert.

- Das Wissen von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern ist auf Ziele ausgerichtet und lässt schnelle Reaktionen auf die nie völlig vorhersagbaren, "unbekannten" Ereignisse im Unterricht zu. Anfängern fehlt dagegen in der Regel die Fähigkeit, schnell Gesamtziele in Teilziele zu unterteilen und diese anzusteuern, ohne sich zu verzetteln. Sie wenden ihre durchaus "gekonnten" Methoden im falschen Moment an.

- Im professionellen Lernprozess erfolgt eine Entwicklung von der Befolgung kontextfreier, abstrakter Regeln zu einer immer stärkeren Verknüpfung von situativen Bedingungen mit einem Wissen über die Anwendbarkeit von Regeln (konditionales Wissen). Insbesondere wird dabei pädagogisch-psychologisches mit curricularem Wissen verbunden.
- Die Leistung des erfahrenen Lehrers besteht darin, Wissen, das in verschiedenen Disziplinen erworben wurde, zu einem konsistenten Wissen zusammengebaut zu haben. Es ist aber noch eine ungeklärte Frage, ob dabei überhaupt ein kohärentes System entsteht oder relativ unabhängige Wissensmodule nebeneinander bestehen und handlungswirksam werden.

Kagan (1992), die 40 qualitative Studien bei Lehrerstudierenden und Lehrerinnen und Lehrern im ersten Jahr untersuchte, berichtet von einer ganzen Reihe inkonsistenter Befunde, die sich z.B. darauf beziehen, ob sich die Voreinstellungen der jungen Lehrerinnen und Lehrer wirklich ändern oder ob unterschiedliche Auffassungen zwischen den Mentoren und den Studierenden förderlich oder eher hinderlich für die professionelle Weiterentwicklung der Lehrerstudierenden sind.

Sie fand auch einige übereinstimmende Befunde in den untersuchten Analysen. Zum Beispiel scheinen persönlich gehaltene Ausbildungsbeziehungen in Verbindung mit dem Grad der Autonomie, der den Studierenden zugestanden wird, bedeutsam zu sein. Ebenfalls wird einstimmig davon berichtet, dass sich die Auszubildenden im Zweifel eher auf Unterrichtsstrategien des Praktikumslehrers als auf solche, die sie an der Universität gelernt haben, abstützen.

In Bezug auf die Veränderung professionellen Wissens in Praxisphasen der Ausbildung und im ersten Berufsjahr fasst Kagan ihre Erkenntnisse in fünf Punkten zusammen:

1. Es erfolgt eine Zunahme der Metakognition. Die Lehrerstudierenden bzw. Junglehrer/innen werden sich ihrer eigenen Vorstellungen über Unterricht und Schüler zunehmend bewusst.
2. Das Wissen über die Schüler nimmt zu: Idealisierte und ungenaue Vorstellungen werden angepasst und verändern auch das Selbstbild der Lehrperson.
3. Die Aufmerksamkeit entwickelt sich entsprechend dem Modell von Fuller & Bown (1975). Von einem Auf-sich-selbst-bezogenen-Sein wird zunehmend Unterricht und auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt gerückt. Die von Fuller & Bown erwähnten Entwicklungsphasen des Berufs scheinen sich also auch in kürzeren Ausbildungsphasen zu widerspiegeln.
4. Standardisierte Abläufe werden entwickelt. Die jungen Lehrpersonen integrieren Unterrichten und Klassenführung in zunehmend automatisch ablaufenden Verhaltensweisen.
5. Problemlösefähigkeit wird verbessert: Der Umgang mit Unterrichtsproblemen wird zunehmend differenzierter und die für eine Lösung zu berücksichtigenden Perspektiven werden vielfältiger.

Bilanz

Zur Frage "Wie lernen Lehrpersonen unterrichten?" lässt sich zusammenfassend Folgendes sagen:

- Tief verwurzelte, in die Ausbildung mitgebrachte und durch die vielen Jahre des eigenen Schulbesuchs sozialisierte Grundüberzeugungen sind nicht leicht veränderbar.
- Die Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung und ihre Zuordnung in die Zuständigkeit verschiedener oder ohne ausgeprägte Kooperation tätiger Ausbildungsverantwortlichen beeinträchtigt die Wirksamkeit der Lehrerausbildung in hohem Masse. Dies trifft besonders dann zu, wenn die Intervention von kurzer Dauer ist.
- Langfristige Interventionen im Bereich der berufspraktischen Ausbildung führen eher zu erwünschten Veränderungen als kurzfristige, die praktisch wirkungslos sind.
- Die klassische Vorstellung der Theorie-Praxis-Brücke, wonach die Lehrerbildungsinstitution die Theorie liefert, die zugezogenen Schulen die Übungsgelegenheit und die Studierenden die Anstrengung, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, ist auf Grund der umfassenden Analyse von Wideen et al. als wenig bis nicht wirksam zu beurteilen und ist deshalb vollumfänglich in Frage zu stellen.
- Die Chancen steigen, dass pädagogisches Fachwissen und eigene Überzeugungen miteinander verbunden werden und ein vertieftes Verständnis von Unterrichten entsteht, samt Konsequenzen für das unterrichtliche Handeln als Lehrer/in, wenn die Interventionen auf konstruktivistischer Grundlage erfolgen und wenn vorhandene Vorkenntnisse berücksichtigt werden (Gunstone, Slattery, Baird et al., 1993).
- Die sorgfältig ermittelte, individuell und (ausbildungs-)zielbezogen angepasste Balance zwischen "Coaching" zum einen und "Guidance" zu anderen ist dabei zentral (Gruber, Mandl & Renkl, 2000).
- Erfahrungen aus vorgeschalteten oder parallel durchgeführten Praktika wirken in diesem komplexen Prozess der Wissenskonstruktion und des Erwerbs von unterrichtlicher Handlungskompetenz erleichternd, weil (a) oftmals erst durch die Tätigkeit im Praxisfeld Fragen und Probleme erkannt und als bedeutsam erlebt werden und (b) solche Fragen und Probleme die Aufmerksamkeit bei der eigenen Wissenskonstruktion auf die Aspekte ausrichten, auf die es beim Unterrichten und bei der Begleitung der Lernprozesse der Schüler/innen wesentlich ankommt.
- Studierenden, die durch die Ausbildung veranlasst werden, wirksame Lösungen für unterrichtliche Aufgaben und Fragestellungen, die sie selber auch als bedeutsam erkannt haben, zu erarbeiten (Lernen auf konstruktivistischer Grundlage), gelingt es, Verbindungen zwischen ihrer theoretischen Ausbildung und den Erfahrungen, die sie beim eigenen Unterrichten machen, herzustellen oder zu erkennen (Samara & Luce-Kapler, 1996). Dies trifft auch für die Veränderung von Geschlechterstereotypen und für das Wahrnehmen von Unterschieden beim Lernen zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft (Allard & Cooper, 1997) zu.

- Voraussetzung für das Erkennen solcher Zusammenhänge ist jedoch, dass - sowohl vor wie nach dem eigenen Unterrichten als Studierende/r und als Junglehrer/in - gemeinsam mit Mitstudierenden und Ausbildnern eingehendes Reflektieren, Kommentieren, Argumentieren und Beurteilen des unterrichtlichen Handelns, nicht zuletzt in Bezug auf den Lernerfolg der Schüler/innen, stattgefunden hat.
- Gemeinsames, partnerschaftliches Vorbereiten, Durchführen und Beurteilen von Unterricht hinsichtlich seiner Lernwirksamkeit bei den Schülern sowohl unter den Studierenden wie vor allem auch zusammen mit expertenhaften Auszubildenden begünstigt die Veränderung bzw. die Professionalisierung der in die Ausbildung mitgebrachten einfachen Vorstellungen über Unterrichten.
- Theorien und Begriffe (samt der sie stützenden Empirie) haben in diesem komplexen und lange dauernden Prozess des Aufbaus von Unterrichtskompetenz einen wichtigen Stellenwert, wie etwa Grossmans (1992) Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern ohne formale Ausbildung zeigt.
- Nach dem gegenwärtigen Wissensstand spielen für das Lernen des Unterrichts, der Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, professionelle Standards (Oser, 1997) in ihrem doppelten Sinn als (a) eine hochprofessionelle Kompetenz und (b) als die optimale Erreichung dieser Kompetenz, eine bedeutsame Rolle. Theorie, Übung und Praxis (im Sinne begleiteter umsetzender Anwendung mit dabei erfolgreichem situiertem und kontextuiertem Aufbau von Wissen und Handlungskompetenz) müssen auf systematische Weise miteinander verbunden werden (vgl. auch Gruber, Mandl & Renkl, 2000; Mandl & Gerstenmaier, 2000). In der Regel kann dies nur durch ein *Team* aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Berufspraxis geleistet werden. Neben diesen personalen Voraussetzungen sind dafür nötig: Analysen von Unterricht, Besuche von Unterricht, Teamteaching, Ausprobieren von Möglichkeiten des Handelns in der Klasse, Arbeit unter schwierigen Bedingungen, Diskussion mit Spezialisten, Zusammenarbeit mit Experten-Lehrern, Fallbeispiele und Einführung in einfache Forschungsmethodik. Durch geeignete Leistungsnachweise ist schliesslich festzustellen, ob die Studierenden ein ausreichendes Mass an professioneller Unterrichtskompetenz erworben haben.
- Es drängt sich auf, die eigene Wissenskonstruktion in Bezug auf Unterrichten auch in der Phase der Berufseinführung geeignet zu begleiten, weil nach einigen der in die Analyse von Wideen et al. einbezogenen Studien Lehrerinnen und Lehrer erst im ersten Jahr der eigenverantwortlichen Berufsausübung richtig das Unterrichten zu lernen beginnen, oftmals verbunden mit einschneidenden Erfahrungen (Moir, 1999; Scherer, 1999) mit unter Umständen prägenden (negativen) Konsequenzen für die Berufsmotivation.
- Für die gesamte Dauer der Lehrerbildung ist zu klären, welche Standards in welcher Phase mit welchem Anspruch vermittelt werden.

Perspektiven für die Forschung über Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Insgesamt ist die gegenwärtige Situation der empirischen Lehrerbildungsforschung unbefriedigend. In der amerikanischen Research Community begann als Folge des Krisenreports "A Nation at Risk" (1983) neben der Untersuchung der Volksschule auch eine intensive Analyse der Stärken und Schwächen der Lehrerinnen- und

Lehrerbildung. Zusammenfassend kommen dabei Sarason, Davidson & Blatt in einer Studie zum Schluss, dass Forschung über Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein *unstudied problem* sei (Sarason, Davidson & Blatt, 1986). Im deutschsprachigen Raum ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisher nur punktuell und unsystematisch Gegenstand empirischer Forschung geworden. So beschränken sich einige Studien auf die Untersuchung der Rahmenbedingungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Fried, 1997), beispielsweise mit Fragen der Organisation oder mit konkreten Umsetzungskonzeptionen.

Auch über die Wirksamkeit von Praxiserfahrungen weiss man erstaunlicherweise noch wenig. "Lehrerbildner fahren fort, die Länge der Praxiserfahrungen zu vergrössern, ohne zu wissen, ob mehr auch besser ist, ..."schliessen McIntyre, Byrd und Foxx (1996, S. 188) ihren einschlägigen Handbuchartikel. Auch Hascher und Moser (1999) weisen in ihrer Zusammenfassung von Forschungen über Praktika darauf hin, dass es widersprüchliche Ergebnisse zu deren Wirksamkeit gebe und insbesondere auch negative Folgen wie eine abnehmende Schülerorientierung der Studierenden beobachtet wurde. Etwas klarere Hinweise gibt es darauf, dass es auf eine gelungene Kombination von Praxis mit Analyse und Reflexion ankommt und dass Einstellungsänderungen durch Praktikumslehrkräfte bewirkt werden können. Dazu müssen sie als Rollenmodelle anerkannt werden und in der Lage sein, bei der Nachbereitung auch emotional unterstützend zu wirken, was eine gute Beziehung zu den Praktikanten voraussetzt. McIntyre u.a. (1996) berichten von vier Trends in der Weiterentwicklung der praktischen Ausbildungsteile:

1. Praxiselemente werden stärker in theoretisch begründete, zielorientierte Ausbildungskonzepte integriert.
2. Praxisphasen werden von den Ausbildungsinstitutionen kritischer evaluiert, um die wirksamen Elemente innerhalb des Gesamtprogramms herauszufinden. Dabei werden qualitative Verfahren eingesetzt.
3. Der Einsatz interaktiver Technologien wie z.B. videogestützter Simulationen ergänzt zunehmend die Praxiserfahrungen.
4. Die Formen der praktischen Erfahrung während der Ausbildung werden vielfältiger, und die Ausbildungsinstitutionen kreativer im Schaffen unterschiedlicher Übungsmöglichkeiten für ihre Studierenden.

Bei den in der Schweiz gegenwärtigen Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt die fehlende Forschungstradition dazu, dass Wirkungen auf Grund von subjektiven Erfahrungen, Traditionen und normativen Setzungen einfach behauptet werden, ohne diese kritisch zu analysieren (Oelkers, 1995). Um diesem unkritischen Selbstverständnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu begegnen und die behaupteten Wirkungen zu überprüfen, ist empirische Forschung über Lehrerbildung notwendig. Zu Recht geht jede Lehrerbildungsreform davon aus, zu besseren Verhältnissen zu führen, als es die jetzigen sind und die früheren waren. Allerdings wurde bisher kaum je systematisch überprüft, ob dieses Ziel wirklich erreicht wird. Die Lehrerbildungsforschung könnte somit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern leisten.

Dazu muss sie aber Veränderungen der Einstellungen, Kompetenzen und Handlungen bei den Studierenden/Lehrpersonen messen, um wirklich die Entwicklungs-

prozesse bei (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern zu erfassen. Der Rückgriff auf die Einschätzungen von Studierenden und Lehrpersonen zur Ausbildung ist demgegenüber ein Hilfsmittel mit eingeschränktem Aussagewert, gleichwohl aus forschungspraktischen Gründen häufig das einzig zu realisierende.

Die vorliegenden empirischen Studien zur Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung lassen sich grundsätzlich inhaltlich und methodologisch nach folgenden Kriterien einteilen: Inhaltlich beziehen sich die Studien auf Einstellungen bzw. deren Veränderung, auf das während der Ausbildung erworbene Wissen in den verschiedenen Kategorien des Lehrwissens, auf die effektiv gezeigten Handlungen von Studierenden im Berufsfeld oder auf die Einschätzung der Wirkung der Ausbildung durch Studierende oder Dozierende.

Methodologisch lassen sich zum einen Einzelfallstudien und qualitativ-empirische Studien unterscheiden, die mehr als einzelne Beispiele analysieren. Zum anderen finden sich Studien, die Fragestellungen untersuchen, die quantifizierbar sind und dabei entweder deskriptive Ergebnisse vorstellen oder durch Interventionsstudien auch Wirkungszusammenhänge untersuchen.

Tabelle 1: Weisse Flecken bei den Fragestellungen, die für eine an den genannten Anforderungen orientierte Lehrerausbildungsforschung zentral wären.

	Einzelfallstudien	Qualitativ-empirische Studien	Quantitativ-deskriptive Studien	Interventionsstudien
Veränderung von Einstellungen				
Veränderung von Wissen				
Veränderung von Handeln				
Einschätzung der Ausbildung				

- Die Forschungsüberblicke zeigen eine Betonung in den grau markierten Bereichen und weisse Flecken bei den Fragestellungen, die für eine an den genannten Anforderungen orientierte Lehrerausbildungsforschung zentral wären. Wie die Analysen der rund 100 Studien im angelsächsischen Sprachraum von Wideen et al. (1998) zeigt, konzentriert sich die Mehrzahl auf die Erhebung von Einstellungen bzw. deren Veränderung und die Einschätzung der Wirkung der Ausbildung. Zur Erforschung von Einstellungen zu verschiedenen Aspekten des Lehrberufs und dem Einfluss der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird sehr oft mit Fragebogen und Interviews gearbeitet. Exemplarisch für diese methodologische Vorgehensweise ist die amerikanische Untersuchung von Goodlad (1990), der in einer repräsentativen Stichprobe über 3000 Lehrerstudentinnen und -studenten sowie deren Ausbilderinnen und Ausbilder zu Fragen der Berufsmotivation, dem Nutzen des Studiums in Bezug auf die berufliche Tätigkeit, der Veränderung der Berufseinstellung durch das Studium usw. befragt hat.
- Ohne diesen methodologischen Zugang gering zu bewerten, zeigt sich, dass sowohl Antworten zwischen den Studierenden selber als auch zwischen den Studie-

renden und den Ausbildenden teilweise so unterschiedlich ausfallen, dass eine Klärung dieser Widersprüche durch andere, beispielsweise verhaltensbezogene, Methoden erforderlich ist. Beispielsweise vertreten mehr als die Hälfte der Studierenden die Auffassung, dass durch das Studium ihre ursprüngliche pädagogische Grundhaltung nicht verändert wird. Demgegenüber äussern die Ausbilderinnen und Ausbilder die Ansicht, dass sie durch ihre Veranstaltungen entscheidend zur Veränderung der pädagogischen Grundhaltung beitragen. Ähnliche Divergenzen ergeben sich auch in der NFP 33-Studie, deren Ergebnisse ebenfalls auf Erhebungen mittels Fragebogen und Interviews beruhen.

- Die wenigen vorliegenden Ergebnisse müssen mit Vorbehalten betrachtet werden. Es wird vor allen Dingen nicht immer klar, unter welchen Rahmenbedingungen die Lehrerbildung stattfindet, zu der Ergebnisse geliefert werden. So macht es einen bedeutenden Unterschied aus, ob z.B. Lehrerbildungskurse nach einer vollständigen Fachausbildung absolviert werden oder ob es sich um grundständige Studiengänge zum Lehrberuf handelt. Genauso sollte man wissen, ob einphasige Studiengänge angeboten werden, nach denen die Lehrerin oder der Lehrer als voll verantwortliche Lehrkraft arbeiten darf oder ob sich an das Studium Berufseinführungsphasen mit eingeschränkter und von Mentoren begleiteter Berufsausübung anschliessen. Über diese Hintergründe erfährt man oft wenig. Vergleiche zwischen verschiedenen Formen sind selten, aber beispielsweise in der NFP 33-Studie bei der Betrachtung des seminaristischen im Vergleich zu universitären Ausbildungsgängen versucht worden.

Im Zusammenhang mit den aktuellen Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden verschiedene Modelle zur Verbindung von Theorie und Praxis entworfen, umgesetzt und auch evaluiert (vgl. Münsteraner Praktikumsmodelle, Berntzen, Hammelrath, Krause et al., 1998, S. 127 ff.). Dabei fällt auf, dass die Evaluationen - mit Ausnahme der NFP 33-Studie - beinahe ausschliesslich erfolgreiche Ergebnisse liefern, bei denen es sich methodologisch fast immer um Befragungen der Studierenden und deren Ausbilderinnen und Ausbilder handelt.

Aus unserer Analyse lassen sich folgende Forderungen für die zukünftige Ausrichtung der Forschung über Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten:

- Die Lehrerbildungsforschung sollte sich vermehrt auf die Untersuchung der Entwicklung von handlungswirksamem Wissen und der damit verbundenen Reflexion konzentrieren. Wie lässt sich in der Ausbildung professionelles Wissen erwerben, das in der jeweiligen Unterrichtssituation als Orientierung dient?
- Die Lehrerbildungsforschung sollte sich vielfältiger Forschungsmethoden und Interventionsstrategien bedienen, welche sich im Sinne der Triangulation gegenseitig ergänzen.
- Die Lehrerbildungsforschung sollte sich bewusst auf die durch die Reformen veränderten Rahmenbedingungen beziehen.
- Die durch die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz eingeforderte Forschung sollte zu einer vernetzten und profilierten Forschungslandschaft im Bereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung führen. Nur so kann mit der Zeit eine eigentliche Forschungstradition entstehen, die sich nicht nur wie eine Fahne im Wind der Modeströmungen bewegt.

Ausblick

Vergleicht man die eher bescheidenen Ergebnisse aus der Lehrerforschung mit den eingangs formulierten neuen Aufgaben für die Lehrerbildung, eröffnet sich ein weites Feld von Fragen, die gegenwärtig aus dieser Perspektive nicht beantwortet werden können. Zwar wissen wir viel über schulische Lernprozesse, über die Entwicklung kognitiver und sozialer Kompetenzen, über Gesetzmässigkeiten des Lernens, also über Voraussetzungen gelingender und gelungener Lehr-Lern-Prozesse bzw. über die Lernerseite. Wenig - und schon gar nicht in Situationen des gegenwärtig aktuellen schulischen Lernens - erforscht ist dagegen die Seite des Lehrens (teaching) oder gar der Entwicklung der Lehrkompetenz in der Lehrerbildung (teacher education).

Die vorliegende Forschung in diesen Bereichen wird dominiert durch Einstellungs- und Einzelfallstudien. Es fehlen vor allem Interventionsstudien, die das Verhältnis von Wissen und Handeln in der pädagogischen Tätigkeit erforschen. Die Forderung nach mehr Praxis in der Ausbildung ertönt wie eh und je. Welche Praxiserfahrungen in welchen Umgebungen und wie aufgearbeitet aber wirklich wirksam sind - darüber weiss man fast nichts. Und schliesslich fehlen auch Berufsfeldanalysen, welche die Situation, in der künftige Lehrpersonen erfolgreich handeln sollen, beschreiben und die Einflussfaktoren für diese Tätigkeit genauer bestimmen.

Während wir uns für den Aufbau von didaktischen und motivationalen Kompetenzen zum Teil auf Forschungsergebnisse in den Bezugswissenschaften abstützen können, kennen wir die Lehrvoraussetzungen zur Förderung einer verständnis- und lernorientierten Schule nicht, da entsprechende Forschungsergebnisse fehlen. Über die neu aufzubauenden Kompetenzen der Diagnose, Begleitung und Beurteilung von individuellen und kollektiven Lernprozessen im schulischen Lernen, also über die Grundlagen bedeutsamer neuer Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wissen wir auf Grund der wenigen Forschungsprojekte im neuen pädagogischen Berufsfeld kaum etwas.

Hier besteht ein Bündel von Fragen und ungelösten Problemen, die durch Forschung angegangen werden müssen, damit die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihre Aufgaben auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse professionell erfüllen kann. Ersten Schritten zur theoretisch begründeten wie empirisch überprüften Überwindung des Erwerbs von bloss "trägem" Wissen in der Ausbildung (Gruber, Mandl & Renkl, 2000; Mandl & Gerstenmaier, 2000) müssen weitere folgen. Dabei darf, auch in Bezug auf die praktische Ausgestaltung der Lehrerbildung, zur Kenntnis genommen werden, dass die Lücke zwischen Wissen und Handeln zwar eine aktuelle Fragestellung ist, dass das Problem als solches aber durchaus nicht erst heute bedacht wird (vgl. z.B. Dewey, 1904/1992, 1929/1984, 1939/1988; Aebli, 1980/81; Schön, 1987).

Bibliographie

- Aebli, H. (1980/81). *Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Bd 2: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Allard, A. & Cooper, M. (1997). *'Too much talk, not enough action': An investigation of fourth year teacher education students' responses to issues of gender in the teacher education curriculum*. Kongressbeitrag: Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.). (1995). *Eigenständig Lernen*. St. Gallen: UVK Fachverlag.
- Berntzen, B., Hammelrath, A., Krause, J., et al. (1998). Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandesaufnahme, Konzepte, Beispiele* (S. 127-150). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Bollin, G.G. (1996). Using multicultural tutoring to prepare preservice teachers for diverse classrooms. *The Educational Forum*, 61, 68-76.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cloetta, B., Dann, H.-D., Helmreich, R., et al. (1973). Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 19 (6), 919-941.
- Cloetta, B., Dann, H.-D. & Müller-Fohrbrod, G. (1987). Schulrelevante Einstellungen junger LehrerInnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 761-770.
- Cloetta, B. & Hedinger, U.K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer: Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern*. (Schriftenreihe der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern: Haupt.
- Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10(3), 293-310.
- Dewey, J. (1929/1984). The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action. In J.A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953, Vol. 4* (pp. 1-250). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1939/1988). Experience, knowledge and value: A rejoinder. In J.A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953, Vol. 14* (pp. 3-90). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Fried, L. (1997). Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis. Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 19-54). Opladen: Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Eds.), *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education Pt.2)* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Ginsburg, M.B. & Clift, R.T. (1989). *Seeking the hidden curriculum in teacher education*. Kongressbeitrag: AERA, San Francisco, CA.
- Gomez, M.L. (1994). Teacher education reform and prospective teachers' perspectives on teaching "other peoples" children. *Teaching and Teacher Education*, 10 (3), 319-334.
- Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grossman, P.L. (1992). Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62, 171-179.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Gunstone, R.F., Slattery, M., Baird, J.R., et al. (1993). A case study of development in preservice science teachers. *Science Education*, 77 (1), 47-73.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum - die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 312-335.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Mertz, N.T. & McNeely, S.R. (1992). *Pre-existing teaching constructs: How students "see" teaching prior to training*. Kongressbeitrag: Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. & Foxx, S.M. (1996). Field and Laboratory Experiences. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 171-192). New York: Macmillan.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Eds.), *A Better Beginning. Supporting and Mentoring New Teachers* (pp. 19-23). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Oelkers, J. (1995). Schulgeschichte und Effektivität: Anmerkungen zu einem Konflikt. In U.P. Trier (Hrsg.), *NFP33, Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen. Symposium Bern 1995* (S. 229-239). Bern, Aarau: SKBF.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Bern und Aarau: SKBF.
- Oja, S.N. (1989). Teachers: Ages and Stages of Adult Development. In M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (Vol. 11, pp. 119-154). London: Falmer Press.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Samara, D.J. & Luce-Kapler, R. (1996). (Un)becoming a teacher: Negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 22 (1), 65-83.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S. & Blatt, B. (1986). *The Preparation of Teachers: An Unstudied Problem in Education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Scherer, M. (Hrsg.). (1999). *A Better Beginning. Supporting and Mentoring New Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Schönknecht, G. (1997). *Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Seres, U. (2000). *Der Aufbau von Standards als professionelle Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Interventionsstudie zum Einfluss didaktischer Lehr-Lernarrangements auf den Aufbau vier exemplarischer Standards*. Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut, Universität Fribourg.
- Stofflett, R. & Stoddart, T. (1992). *Patterns of assimilation and accommodation in traditional and conceptual change teacher education courses*. Kongressbeitrag: Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Sugrue, C. (1996). Student teachers' lay theories: Implications for professional development. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 154-177). Washington, DC: Falmer Press.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E.J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 155-168). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 12 (3), 303-313.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F.E. (1999a). Die fünf Irrtümer. *Psychologie heute*, 7/99, 28-34.
- Weinert, F.E. (1999b). Schulrelevante Lernforschung: Alte Sackgassen und neue Wege. *Newsletter* (1), 23-32.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Zeichner, K.M. & Tabachnik, R.B. (1981). Are the Effects of University Teacher Education "Washed Out" by School Experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.

Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Roland Messmer

Ausgehend von einer Untersuchung über den Verwendungsnutzen von Theorien in der Unterrichtspraxis wird in einem ersten Schritt die Arbeit mit Fallgeschichten begründet und erläutert. Den Hintergrund bildet dabei das immer wieder eingeklagte Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung. Wenn Fallgeschichten als Medium für die didaktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern propagiert werden, so muss zunächst geklärt werden, was unter Fallgeschichten zu verstehen ist. In einem zweiten Schritt wird dann an einem Beispiel erläutert, welche Unterrichtssituationen sich als Fallgeschichten eignen, um in einer didaktischen Ausbildung Eingang zu finden. Abschliessend wird dargestellt, für welche Ziele sich die Arbeit mit Fallgeschichten in der Lehrer/innenbildung besonders eignet.

1. Einleitung

Die Argumentationen über das *Theorie-Praxis-Verhältnis* in der Lehrerbildung weisen eine Kontinuität auf, die es für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern schon fast konstitutiv werden lässt. Immer wieder wird bei den Ausbildungsinstitutionen ein fehlender Praxisbezug beklagt, was jüngst auch die Diskussionen um die Tertiarisierung der Lehrerbildung gezeigt haben (vgl. Messmer, 1999, S. 99 f.). Die Nähe zur Praxis scheint zwingend und wird deshalb gerne auch als politische Worthülse gebraucht. Zumindest wird in den Diskussionen um die Reform der Lehrerbildung das Problem gerne als Argument eingebracht, auch wenn damit das Verhältnis von Theorie und Praxis keinesfalls beschrieben ist. Als explizit *berufsvorbereitende* Ausbildung wird die Lehrerbildung fast durchwegs mit dem Vorwurf konfrontiert, keinen oder einen ungenügenden *Praxisbezug* auszuweisen. Der Anspruch, auf eine spezifische Berufspraxis vorzubereiten, kann in diesem Sinne nur scheitern, weil diese Praxis - in diesem Falle die Schulpraxis - sich immer heterogen und unbestimmt darstellt. Deshalb wird sowohl der Lehramtsstudierende, als auch die erfahrene Lehrperson, immer wieder neuen Situationen ausgesetzt, die in ihrer Komplexität nicht voraussehbar und planbar sind.

Im Gegensatz zur politischen Diskussion soll im Folgenden nicht auf die strukturellen Bedingungen eingegangen werden, um das Theorie-Praxis-Problem zu beheben, sondern auf eine inhaltliche Dimension. Vielleicht würde man besser von einem Theorie-Praxis-*Verhältnis* statt von einem *Problem* sprechen, denn als Problem bleibt das Verhältnis von Theorie und Praxis immer bestehen, suggeriert aber als Problembegriff einen Anspruch auf Lösung. Theorie und Praxis als Einheit begreifen zu wollen, scheint mir naiv. Übertragen auf die Orte der Lehrerbildung, weisen sowohl die Ausbildungsinstitution als auch die Schule selbst eine ihnen eigene Theorie und Praxis aus. Lehrerinnen und Lehrer verwenden in ihrer Praxis eigene subjektive *Theorien*, während die Theorie in der Lehre über eine spezifische Vermittlungs-*Praxis* verfügt. Wenn aber Theorie und Praxis keine Einheit bilden, so muss nach Otto (1998) vor einer Reihe von Gefahren gewarnt werden. "Die erste besteht ebenso in

der Gefahr einer (allenthalben nachweisbaren) praxislosen Theorie wie in der einer theorielosen Praxis; die zweite besteht in der Gefahr eines Vorverständnisses von Theorie, aus dem Praxis als nachgeordnet und nachrangig resultiert; die dritte besteht in der Gefahr der Konstituierung von Praxis als eines Anwendungsfeldes für Theorien" (ebd. S. 251).

Diese Befürchtungen werden bestätigt durch eine Untersuchung der Argumente in den Interpretationen von Studierenden (vgl. Messmer, 1999, S. 217 ff.). Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, eine eigene kritische Situation aus dem Praktikum mit Hilfe von Literatur zu interpretieren und mögliche Lösungswege aufzuzeigen. Grundsätzlich zeigten die Studierenden eine enorme Kreativität in der Rezeption von Theorie. Letztendlich liessen sie sich aber eher auf Lösungsstrategien ein, die auf individuellen Erfahrungen (anderer) gründeten, als auf den Strategien wissenschaftlicher Literatur.

Die Resultate im Einzelnen: Der Umgang der Studierenden mit Literatur und ihr Wissen zeigt sich zunächst einmal als sehr eklektisch. Wie bereits Schwab (1978) gezeigt hat, darf dies nicht negativ bewertet werden, sondern ist für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern geradezu notwendig. Im Weiteren zeigt die Untersuchung auf, dass Ratgeberliteratur und wissenschaftliche Daten, technologische Modelle und Unterrichtsrezepte vermischt werden, ohne die nötige Distanz zur Anwendungspraxis zu wahren. Ebenfalls geht aus der Untersuchung hervor, dass gerne auf Handlungswissen in der Form von Praxishilfen zurückgegriffen wird, weil diese aufgrund ihrer Ansprüche (einfach und konkret) Hoffnung auf Erfolg wecken. Lehrerinnen und Lehrer suchen vor allem "gute" Theorien. Wenn wissenschaftliche Literatur verwendet wird, so wird "einfachen" Modellen (z.B. Behaviorismus) der Vorzug gegeben. "Wissenschaftliches Wissen wird zwar rezipiert, aber aufgrund des Handlungsdrucks im Alltag oder aufgrund von pragmatischen Lösungen schnell wieder vergessen. So sind z.B. Lehrbücher zur Methodik von Unterricht viel bestimmender als eine didaktische Planungstheorie" (Messmer, 1999 S. 292). Die Untersuchung zeigt auf, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht nur strukturell, sondern vor allem inhaltlich verbessert werden muss.

Praxisbezug kann deshalb nach Otto nur als Versuch verstanden werden: "(1) die der Praxis inhärente Theorie aufzudecken, (2) die der Praxis und den Interessen der an der Praxis handelnden Beteiligten adäquate Theorie situationsbezogen, handlungsbezogen weiterzuentwickeln und (3) die Begründbarkeit von Praxis durch Theorie und die Konsistenz von Theorie und Praxis zu überprüfen sowie gegebenenfalls alternative Praxis zu antizipieren" (1998, S. 251). Fallgeschichten als Medium der Ausbildung bieten einen geeigneten Zugang, um das Verhältnis von Theorie und Praxis im Sinne Ottos wirkungsvoller zu gestalten.

2. Warum mit Fallgeschichten arbeiten?

Diese wechselseitige Beziehung von Theorie und Praxis steht für viele Exponenten und Begründer der Arbeit mit Fallgeschichten im Vordergrund. So auch für Schierz (1997) und Scherler und Schierz (1993) bei ihrer Explikation einer "interpretativen Unterrichtslehre". Insbesondere soll durch Fallgeschichten ein Gegenbild zu herrschenden Denkweisen in den (Fach-) Didaktiken entworfen werden, "die ihre Pra-

xismodelle in zweifelhafter Sach- und Moralsicherheit ohne Rückgriff auf materiale Analysen von Schul- und Unterrichtsprozessen entwerfen. Die hier eingenommene Position sieht sich mit Ansätzen einig, die den Entstehungsort zukunftssträchtiger Handlungsperspektiven in die 'kleine Geschichte' und deren hermeneutische Rekonstruktion verlegen" (Schierz, 1997, S. 211). Mit der Hermeneutik wird eine traditionelle Methode aufgegriffen, die im Zusammenhang mit Fallgeschichten für viele der narrativen Denker als Referenz dient. So sehen Combe und Helsper (1994) in der Hermeneutik einen wesentlichen Vorteil, Fallgeschichten zu interpretieren, um die leidige Theorie-Praxis-Diskussion von moralischem Ballast zu befreien. "Der Vorzug einer auf Grundlage einer hermeneutischen Rekonstruktion von Einzelfällen und konkreten Problemkonstellationen geführten Debatte über die moralische Dimension pädagogischen Handelns besteht aber darin, dass die Frage einer schulischen 'Kultur des Umgangs' nicht nur im Rahmen blosser Spekulation über ein Sollen verbleibt - und der wissenschaftliche Zugang also nicht auf die Erfindung einer neuen Moral hinausläuft, mit der Wissenschaftler sich anheischig machen, die Praxis beraten zu wollen. Vielmehr sind Alternativen wie zukunftssträchtige Handlungsperspektiven stets im Fall und in der Fallgeschichte mit angelegt" (Combe & Helsper, 1994, S. 211).

Einen eher historischen Zugang zum Konzept der Fallgeschichten findet sich bei Binneberg. "Die analogische Methode, so wie sie als erster Aristoteles ausgebildet hat, strebt nicht nach einem ausgezeichneten Einzelfall, der gleichsam zum Fundament einer ganzen Klasse von Fällen wird, sondern versucht, an der in der Erfahrung ausweisbaren Vielfalt von Fällen das Gemeinsame einer *Beziehung* aufzunehmen und begrifflich zu fassen" (Binneberg, 1997, S. 263). Sich auf ein Beispiel beziehend, welches das Verhältnis von Kindern zu Objekten und Zahlen beschreibt, meint er weiter: "Nicht die jeweiligen Kinder und Zahlen selbst sind gleich, sondern das Verhältnis des Kindes zur Zahl. Dieses Verhältnis eines Kindes zu einer Zahl als einem nicht wirklichen objektiven Gegenstand (...) macht den besonderen Fall aus; zugleich aber ist dieses Verhältnis dasjenige, was sich in weiteren, ähnlich gelagerten Fällen gegen alle Unterschiede in den Fällen als invariant erweist und damit als das Allgemeine durchsetzen wird. So kann man die Analogie als Vermittlung zwischen Allgemeinem und Besonderem, zwischen Einheit und Vielfalt interpretieren" (Binneberg, 1997, S. 263). Den Ausgangspunkt für diesen Ansatz sieht Binneberg im "fraglos schwierigen und fraglos unbequemen Verhältnis von Theorie und Praxis" (S. 7). Wie andere befürchtet er nichts mehr, als eine theorielose (im Sinne von Wissenschaftstheorie) Praxis resp. eine Praxis, die von der Theorie nicht mehr erreicht wird. "Pädagogische Kasuistik und analogisches Denken, so viel scheint festzustehen, können in ihrem Zusammenwirken ein wichtiges methodisches Instrument zur Erfassung der pädagogischen Wirklichkeit werden" (Binneberg, 1997, S. 265).

Gemeinsam an diesen Ansätzen scheint nicht die Forschungsmethodik, welche anderen Wissenschaften oft zu einer "unité de doctrine" verhilft, sondern - und das ist nicht unbedeutend - der Gegenstand, resp. das Medium. Allen gemein sind "dichte Beschreibungen" oder "thick descriptions" als Ausgangspunkt von Lehre und Forschung. Der Begriff selbst - und wie er unterdessen in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen verwendet wird - stammt aus der Ethnologie und der Philosophie und geht

zurück auf Geertz (1997) und Ryle (1990). Die "dichte Beschreibung" als didaktischer Anlass ist aber mehr als nur ein mediales Hilfsmittel. Es bedeutet zugleich einen neuen Forschungsstil, wie ihn Breuer (1996) zum Thema gemacht hat. Es bedeutet auch einen neuen Stil in der Lehre, wenn die Erkenntnisse aus einer narrativen Forschung ernst genommen werden. Mit dichten Beschreibungen wird das etikettenhafte Verhältnis von Theorie und Praxis überwunden, wo zu bestehenden Theorien lediglich passende "Fallvignetten" gesucht und auch immer gefunden werden. In der angelsächsischen Literatur wird dieser Wandel der Denkstile als "turn to narrative" bezeichnet (McEwan & Kieran, 1995, S. vii).

3. Wie mit Fallgeschichten arbeiten?

Meine bisherigen Ausführungen waren ausgerichtet auf die Begründung der Arbeit mit Fallgeschichten und die Entwicklung zu einem "turn to narrative in der Lehre". Aber natürlich ist damit die Frage noch nicht beantwortet, wie mit diesem Medium in der Lehre gearbeitet werden kann und was unter einer didaktischen Fallgeschichte zu verstehen ist. Ich möchte diese Fragen an einem Beispiel, d.h. an einer konkreten Fallgeschichte erläutern.

Situation:

Die 22 Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse einer Sekundarschule (7. Schuljahr) sollen in einer Französischlektion die vorher behandelten Themen auf handlungsorientierte und kommunikative Art repetieren. Der Lehrer hat im Klassenzimmer vier Posten eingerichtet, an denen die Schülerinnen und Schüler in Fünfergruppen selbständig arbeiten.

Posten 1: Bei einem Marktstand kaufen die Schülerinnen und Schüler verschiedene echte Früchte, Gemüse und Blumen, die sie mit Spielgeld (eine detailgetreue Nachahmung des aktuellen Schweizer Geldes) bezahlen.

Episode: Fünf Knaben streiten sich darüber, wer von ihnen nach der Stunde welche Früchte bekommen soll, obwohl der Lehrer nicht beabsichtigt die Lebensmittel später unter den Schülerinnen und Schülern aufzuteilen. Der Streit wechselt allmählich von der französischen Sprache in die vertrautere Mundart. Der Lehrer stellt sich neben den Posten, um durch seine Anwesenheit die Schüler zur eigentlichen Aufgabe zu bewegen. Unterdessen versuchen einige Schüler auch das wertlose Spielgeld für sich auf die Seite zu legen.

Pascal: "Herr NN, Michele hat alles Geld in seine Tasche gesteckt."

Der Lehrer macht Michele klar, dass es nur wertloses Spielgeld sei.

Michele: "Das weiss ich. Das ist mir egal. Ich will jetzt einen grossen Einkauf tätigen."

(leicht verändert aus: Messmer, 1999, S. 252)

Mein besonderes Interesse hat die Aussage von Michele geweckt "Ich will jetzt einen grossen Einkauf tätigen". Durch diesen Schlüsselsatz finde ich Zugang zur Interpretation. Weshalb ich gerade diesen Satz wähle, resp. diese Episode ausgewählt habe, hat vor allem mit meinem Vorverständnis von Unterricht zu tun. Andere Leser oder Beobachter der Situation würden aufgrund ihrer subjektiven Erfahrungen vielleicht einen anderen Zugang wählen.

Die "sorgfältig vorbereitete" Doppelstunde Französisch gerät aus dem zeitlichen Gefüge, nachdem eine Gruppe von Knaben sich nicht mehr an die Vorgaben des Lehrers hält. Fünf Knaben halten sich nicht an die vereinbarten Spielregeln, indem sie die

"gekauften" Früchte für sich behalten. Da dies zu einem Konflikt führt, missachten sie eine weitere Vorgabe des Lehrers, die Gespräche in Französisch zu führen. Erst die Intervention des Lehrers bringt die Gruppe wieder zurück in das Handlungsge-
schehen der ursprünglichen Absicht, was zur erwähnten Zeitnot führt.

Handelt es sich dabei lediglich um ein Problem des Zeitmanagements oder sind die Gründe für das Scheitern auch woanders zu suchen? Der Lehrer will die vorher behandelten Themen auf handlungsorientierte und kommunikative Art repetieren. Dazu organisiert er einen Postenlauf mit "realistischen" Szenen. Damit knüpft er im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik von Klafki (1997¹) an der Erfahrungswelt der Jugendlichen an. Diesen erwünschten *Gegenwartsbezug* finden wir auf den ersten Blick auch beim Posten "Marktstand". Durch den Kauf und Verkauf von "echten" Früchten mit "detailgetreuem" Geld versucht der Lehrer Szenen aus dem Alltag möglichst realistisch nachspielen zu lassen. Die Reaktion der Schüler ist entsprechend real: Wenn ich etwas kaufe, möchte ich dies auch behalten können. Das Spiel wechselt in der Inszenierung der fünf Knaben zur Realität. Sie spielen nicht mehr im Rahmen des erwünschten "Marktstandes", sondern im Rahmen ihrer Alltagserfahrungen Selbstbedienung: Mit möglichst viel Geld entsprechend grosse Einkäufe tätigen. Den idealisierten Marktstand kennen wohl die wenigsten Kinder und Jugendlichen aus ihrem unmittelbaren Umfeld. Viel eher liegen ihre Gegenwartserfahrungen beim Einkauf im Supermarkt. Und dort gelten andere Regeln. Damit sind die Sozialisationsbedingungen der Jugendlichen angesprochen, die sich ebenso im Gegenwartsbezug zeigen. Supermarkt statt Marktstand würde hier wohl der Ratschlag an den Lehrer lauten, weil dieser unmittelbarer an den Erfahrungen der Jugendlichen anknüpft. Der unmittelbare Gegenwartsbezug will aber - nach Klafki - mehr als nur an die Erfahrungen der Lernenden anknüpfen. "Die Frage nach der Gegenwartsbedeutung (1. Frage), die wesentliche Aspekte dessen einschliesst, was z.B. in der <Berliner Didaktik> bzw. im Anschluss an sie 'Bedingungsanalyse' genannt wird, muss nun etwas präziser als Frage nach den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt bestimmt werden" (Klafki, 1991, S. 273).

Wer etwas kauft, will es auch behalten können, sonst macht der Kauf keinen Sinn. Deshalb erscheint die Reaktion der Knaben, die "gekauften" Früchte zu behalten, für sich gesehen stimmig. Dass der Lehrer die Postenarbeit anders interpretiert, erscheint ebenso klar, weil er das Ganze als *Spiel* inszenieren wollte. Wenn wir uns aber - im Sinne von Klafki - an den Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen der Alltagswelt der Lernenden orientieren, so erhält der Verkauf und Kauf von Früchten einen anderen Gehalt. Je realistischer das Spiel und die Spielgeräte, desto realistischer werden wohl auch die Reaktionen der Schüler. Weshalb legt der Lehrer solch grossen Wert auf die *detailgetreue Nachahmung* des Geldes oder weshalb werden echte Früchte und Blumen gekauft und verkauft? Durch diese realistische Inszenierung des Spiels werden die Grenzen zwischen Realität und Fiktion unnötig aufgelöst. Insbesondere die Verwendung von fast echten Schweizer Franken gibt den Schülern Sinn-

¹ Die Ideen der "Bildungstheoretischen Didaktik" werden von Klafki erstmals 1958 formuliert und bis "Zur Neufassung der Didaktischen Analyse" (1997) in verschiedenen Varianten publiziert.

bezüge zu ihrer Alltagswelt. Jugendliche in diesem Alter erkennen bereits aus eigener Erfahrung, wie wichtig der Besitz von viel Geld sein kann. Ihre Reaktion ist deshalb mehr als verständlich: Möglichst Geld in den eigenen Besitz bringen. Der Gegenwartsbezug, wie er von Klafki, aber auch von anderen für die didaktische Themensetzung eingefordert wird, steht hier für "Theorie", welche es in Einklang mit der Praxis zu bringen gilt. Gegenwartsbezug als blosser Begriff in einer Planungstheorie bleibt zu abstrakt und plakativ. Deshalb kann diese Fallgeschichte in ihrer dichten Erzählweise mehr als nur ein Beispiel für die Planungstheorie Klafkis sein. Sie zeigt auch "Probleme" der Theorie auf, welche in den jeweils so treffend passenden Beispielen der grossen Theorien untergehen (vgl. z.B. "Gewerkschaftsthema" bei Klafki, 1997, S. 19 f. und 25 ff.).

Einsatz in der Lehrer/innenbildung

Das Beispiel aus dem Französischunterricht und seine Interpretation zeigt nur eine Möglichkeit, wie aus Fallgeschichten in der Lehrer/innenbildung berufliches Wissen entwickelt werden kann. Die Fallgeschichte konfrontiert die Theorie mit der Komplexität des Alltags (vgl. Schierz 1997, S. 214) und sensibilisiert für den Umgang mit Theorie wie auch mit Praxis. Hier wird *elaboriertes Wissen* entwickelt (a), indem theoretisches Wissen in einen konkreten Fall der Praxis eingebracht wird. Fallgeschichten können aber auch auf eigenes, *intuitives Wissen* rekurrieren (b), wenn Studierende aufgefordert werden, selbst erfahrene kritische Situationen mit ihrem bereits vorhandenen Wissen zu reflektieren und zu interpretieren. Nicht zuletzt dienen solche Beispiele auch der Entwicklung von *diskursivem Wissen* (c), indem intuitives Wissen zur Diskussion gestellt wird (vgl. Messmer, 2000).

- (a) Die Geschichte wird von Lehr- oder Betreuungspersonen aufgenommen, um bereits diskutierte Theorien mit einem konkreten Beispiel zu überprüfen. Wie Radtke (1996, S. 172 ff.) so köstlich gezeigt hat, können wir keineswegs davon ausgehen, dass Studierende ihr bereits vorhandenes theoretisches Wissen auch in die eigene Praxis einfließen lassen. Wenn wir wollen, dass unsere Theorien in der Praxis auch einen Nutzen zeigen, dann müssen wir als Ausbilder auch bereit sein, auf ihre Erfahrungen einzugehen. Der beschriebene Postenlauf vermittelt dem betroffenen Studierenden ein persönliches Feedback, kann aber auch für andere von Nutzen sein, wenn die Interpretation z.B. im Lehrgespräch gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet wird. Hier muss allerdings darauf geachtet werden, dass sich nicht andere den Fall aneignen, weil sonst das Konkrete wiederum durch Allgemeinplätze vertauscht wird (Ownership-Regel). Oder der Fall wird ohne Interpretation den Studierenden vorgelegt, um ihn in Einzelarbeit auf die vorgestellte Theorie anzuwenden. Und nicht zuletzt kann der Fall als kritisches Beispiel, auch in anderen Unterrichtsstunden zum gleichen oder zu anderen Themen wieder eingesetzt werden.
- (b) Die Geschichte (ohne Interpretation) kann den Studierenden auch als Arbeitstext unterbreitet werden, um in der Ruhe das eigene (intuitive) Wissen einzubringen. Die Arbeit mit Fallgeschichten fordert damit heraus, den eigenen Gebrauch von subjektiven Theorien zu hinterfragen. Die Auseinandersetzung zwischen bereits gelernter Theorie, eigenen Erfahrungen und dem konkreten Fall hilft mit, dass be-

stehendes Wissen nicht brach liegt. Die Auseinandersetzung mit (eigenen) konkreten Situationen fördert das narrative Lernen (Mandler 1986), indem zu bestehenden kognitiven Strukturen passende Geschichten entwickelt werden. Hier muss darauf geachtet werden, dass Studierende nicht zu schnell auf elaborierte Theorien ausweichen, weil sie glauben, dass nur solche zählen. Das Wachrütteln von intuitivem Wissen in der Form von kleineren Hausarbeiten, kann auch als Ansatz für grössere Arbeiten genutzt werden, indem hier entsprechende Fragen entwickelt werden.

- (c) Eine Fallgeschichte, wie das Beispiel Postenlauf, ist geradezu geschaffen, um in Kleingruppen diskutiert zu werden. Damit wird das Wissen des Einzelnen erweitert durch andere Sichtweisen und es können verschiedene Lösungswege miteinander verglichen werden. Diskursives Wissen fördert somit den Umgang mit Ambivalenz, der Lehrende immer ausgesetzt sind. Fallgeschichten können aber auch Experten vorgelegt werden, die dazu beitragen das didaktische Wissen von Studierenden zu vergrössern. Hier denke ich an Formen des *forschenden Lernens*, indem Studierende in Interviews erfahrene Lehrpersonen, Psychologen oder auch Eltern und Schüler konkrete Fragen zum Fall stellen. Die Stützung des Interviews auf einen konkreten Fall (der vorgängig verschickt wird) vergrössert die Chance, dass auf die Fragen auch konkrete Antworten folgen.

Wie mit Fallgeschichten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet werden kann, lässt sich um viele andere Formen erweitern. Hier scheint mir aber weniger die Unterrichtsmethode als das Medium wichtig. Im Folgenden soll deshalb geklärt werden, wodurch sich didaktische Fallgeschichten auszeichnen.

4. Welche Situationen als Fallgeschichten auswählen?

Für Bruner bilden Widersprüche einen Anlass zur Interpretation und zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt einer Fallgeschichte, die sich in Anlehnung an Burke (1945, zit. nach Bruner 1997) durch Schwierigkeiten zwischen den fünf Aspekten einer Geschichte ergeben: Akteur, Handlung, Ziel, Ort, Instrument. Treten Widersprüche zwischen einzelnen Aspekten auf, so ergibt sich nach Bruner eine Dramaturgie der Geschichte. "Der Dramatismus im Sinne Burkes konzentriert sich auf Abweichungen vom Kanonischen, die moralische Folgen haben, Abweichungen mit Bezug auf Legitimität, moralische Verpflichtungen, Werte" (Bruner 1997, S.67). Übertragen wir diese Aspekte auf die Unterrichtssituation, so lässt sich dieser "Dramatismus" verständlicher darstellen.

Die Geschichte lässt keinen Zweifel über die *Akteure*: Der Lehrer, Pascal und Michele. Ebenfalls klar scheint die *Handlung* zu sein: Die Schüler kaufen mit Spielgeld verschiedene Früchte. Übergeordnet steht hier eine didaktische *Zielsetzung*, die vorher behandelten Themen auf handlungsorientierte und kommunikative Art zu repetieren. Der *Ort* ist durch die Unterrichtsform gegeben, d.h. die Geschichte handelt von Posten 1 innerhalb einer Postenarbeit. Die *Instrumente* sind ebenfalls klar ersichtlich: Früchte und Spielgeld. Wo zeigen sich hier nun die angesprochenen Widersprüche? Wo liegt der Konflikt, damit wir von einem Dramatismus im Sinne Bruners sprechen können? Der Konflikt zwischen den Schülern kann nicht gemeint sein, zumindest ist er für eine didaktische Geschichte zu wenig interessant. Der Konflikt liegt wohl eher

zwischen der Handlung der Schüler (und ihrer inhärenten Zielsetzung) und der didaktischen Zielsetzung der Lehrperson. Einerseits sollen Früchte gekauft werden, andererseits die französische Sprache geübt werden. Damit entsteht ebenso ein Konflikt unter den Akteuren der Geschichte. Während der Lehrer handlungsorientiert die behandelten Themen repetieren will, möchte Michele "einen grossen Einkauf tätigen".

Diese Konflikte machen die Episode zu einer Fallgeschichte. Die Aussage von Michele "Ich möchte jetzt einen grossen Einkauf tätigen" irritiert den Leser, weicht von einem erwarteten Handlungsablauf ab und lässt damit Spielraum für Interpretationen. Michelles Aussage wird zum Schlüsselsatz der Geschichte, zum Zugang zur Deutung und Auslegung der Fallgeschichte (vgl. Scherler & Schierz, 1993). Für Schierz (1986) ist es diese Irritation, die den Anlass für eine Fallgeschichte ergibt: "Im Erfassen von Begebenheiten werden sie (Unterrichtsprobleme, Anm. R.M.) aus dem Horizont des Vertrauten und fraglos Gegebenen ausgegrenzt. Das Fraglose besteht aus Problemlösungen, vorangegangenen Erfahrungen, die sich in einem diffusen Wissensvorrat sedimentiert haben - eine Mischung aus Gebrauchtwissen, Rezeptwissen, subjektivem und objektivem Wissen" (Schierz 1986, S. 21).

Hätten die Schüler nach der Intervention des Lehrers mit dem beabsichtigten Rollenspiel weitergemacht, oder hätten sie lediglich aus Bequemlichkeit Dialekt gesprochen, so wäre an der Schilderung nichts Aussergewöhnliches. Eine Szene, wie sie sich alltäglich in der Schule abspielt und deshalb auch unseren Erwartungen entspricht. Hier entsteht auch eine Nähe zwischen didaktischen Fallgeschichten und literarischen Erzählungen, wie sie Larcher feststellt. "Ich suche sie (gemeint sind die Leser, Anm. R.M.) zum Staunen zu bringen und sie zu verwirren, indem ich meine Erfahrungen und Reflexionen sprachlich so gestalte, dass der 'gesunde Hausverstand' irritiert wird und eingeschliffene Erwartungen und Wahrnehmungsmuster gestört werden. Kurz, indem ich die Texte als eine Art 'Gegenerfahrung' zur herrschenden Wirklichkeitsdeutung gestalte, gelingt es mir öfter als mit meinen 'nur' theoretischen Texten, Leser zum Blick unter die Oberfläche pädagogischer Phänomene und zum Denken gegen den Strich der gängigen Wahrnehmungsklischees zu verführen" (1996, S. 47). Das Besondere, das Spezielle, das sich vom Allgemeinen und Gewöhnlichen abhebt, erweckt unser Interesse. Die Fallgeschichte ist nicht zufällig ausgewählt. Der Zeigecharakter des "Gegenwartsbezugs", der für den schulischen Unterricht gefordert wird, lässt sich auch auf die Situation von Lehramtsstudierenden übertragen. Was in der Schule als "Gegenwartsbezug" bezeichnet wird, kann bei Studierenden als "subjektive Betroffenheit" ausgewiesen werden. Mit dem einzigen Unterschied, dass eine subjektive Betroffenheit bei Studierenden ungemein einfacher hergestellt werden kann. Schule zielt auf "Allgemeine Bildung", während für Lehramtsstudierende das Ziel nicht unbestimmt und offen ist, sondern auf Unterrichtskompetenzen ausgerichtet ist. Deshalb wird subjektive Betroffenheit am ehesten durch realistisches Handeln im Berufsfeld erreicht. Dieses Handeln gilt es aber zu reflektieren und in die Ausbildungspraxis zu integrieren. Abschliessend werde ich einige Situationen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern darstellen, wo sich die Arbeit mit Fallgeschichten aufdrängt.

5. Wo mit Fallgeschichten arbeiten?

Im Wesentlichen lassen sich drei Situationen für die Arbeit mit Fallgeschichten unterscheiden: Durch die Konfrontation von Theorie mit ausgewählten Fallgeschichten im Didaktik-, Fachdidaktik und Pädagogikunterricht (a). In der Subsidiarität von Praktika und Unterricht. Problemsituationen in der berufspraktischen Ausbildung der Studierenden können in anderen Ausbildungsgefäßen unterstützend aufgenommen werden (b). In Abschlussarbeiten und -prüfungen, die sich mehr an einem Portfolio orientieren, als eine Repetition von "Buchwissen" (c).

- (a) Im Gegensatz zum Anlass, weshalb eine Geschichte als Fallgeschichte aufgegriffen wird, stehen die Situationen, in welchen die Fallgeschichten mit einer didaktischen Absicht eingesetzt werden. Während sich der beschriebene Anlass dadurch auszeichnet, dass er sich durch die Abgrenzung zum Allgemeinen zur Geschichte macht, zeichnen sich die Lehrsituationen dadurch aus, dass sie im Einzelnen etwas aussagen, was im Allgemeinen gültig ist. Dies darf nicht so eng gesehen werden, wie das noch Scheuerl (1964) in seiner exemplarischen Lehre formuliert hat. Das narrative Verständnis beschränkt sich nicht bloss auf die exemplarische Darstellung "als Fall von" etwas Übergeordnetem, etwas Allgemeinem oder einer Theorie. Die Fallgeschichte kann ebenso neben einer ausformulierten Theorie stehen oder die elaborierte Theorie in Frage stellen. Oder eine Fallgeschichte kann neben einer anderen stehen, ohne gleich in Bezug zu einer Theorie gesetzt zu werden. Denn oft zeichnet sich erst im Vergleich von Fallgeschichten der wesentliche Gehalt von Theorien ab. Damit ist bereits eine erste wichtige Gelegenheit genannt, die sich für die Arbeit mit Fallgeschichten aufdrängt. Die Veranschaulichung einer Theorie durch eine besonders repräsentative Geschichte, um damit die Aussage des Allgemeingültigen zu verstärken. Diese historische Verwendung von Fallgeschichten wird durch ein Verständnis ergänzt, das die "grossen Theorien" der Didaktik in die Anschaulichkeit der Praxis zurückversetzt. Dabei wird nicht primär die Verständlichkeit der Theorie erhöht, sondern vielmehr zur Reflexion aufgefordert.
- (b) Im Weiteren drängen sich Fallgeschichten für die Konfrontation von *eigener* Praxis und Theorie auf. Geschichten der Studierenden aus dem Praktikum werden zum Anlass der Diskussion in der Ausbildung. Dabei wird intuitives Wissen (Studierende) konfrontiert mit diskursivem Wissen (Praktikumslehrkräfte) und elaboriertem Wissen (Didaktiker/innen). Diese Auseinandersetzung zwischen verschiedenen Wissensformen fördert am konkreten Beispiel den Umgang mit Unsicherheiten, indem individuell angemessene Lösungen erarbeitet werden. Damit wird sowohl auf die vermeintliche Sicherheit von Theorien, als auch die vermeintliche Sicherheit von Rezepten verzichtet. Für Novizen liegt es nahe, dass sie von wissenschaftlichen Theorien mehr verunsichert werden, als dass ihnen Handlungssicherheit gegeben wird. Dagegen versprechen Rezepte oft genau im Hier und Jetzt zu helfen. Was aber dem Meisterlehrer mit seinem Rezept gelingt, gelingt dem Novizen nicht immer. Zu viele Aspekte beeinflussen die Wirksamkeit von Unterrichtshandlungen. Fallgeschichten können gerade diese Diffizilität treffend darstellen. Deshalb können sie auch dazu beitragen, Unterrichtspraktika qualitativ auszuwerten. Ein Anlass, dem wohl zu wenig Beachtung geschenkt wird. In

Unterrichtspraktika beschränkt sich die Auswertung oft auf oberflächliche Berichte zuhanden der Ausbildungsinstitution und auf durchaus wichtige Gespräche zwischen Studierenden und Praxislehrkräften. Für die Implementation der Unterrichtsprobleme der Studierenden in die Ausbildungsveranstaltungen drängen sich Fallgeschichten geradezu auf. Durch die Interpretation ausgewählter Beispiele aus den Praktika können sowohl die Verständigung von Theorie und Praxis, als auch die Effizienz der Ausbildung verbessert werden².

- (c) Letztlich drängen sich auch Prüfungssituationen für die Arbeit mit Fallgeschichten auf. Dies hat zwei Gründe. Einerseits kann in einer Fallbearbeitung nicht einfach "Buchwissen" wiederholt werden, sondern muss theoretisches Wissen anwendungsorientiert und konkret auf bestimmte Situationen rezipiert werden. Damit werden andererseits auch Zusammenhänge aufgedeckt, Ambivalenzen von Theorie und Praxis dargestellt, die sich realistischer mit dem Alltag decken als konventionelle Formen von Prüfungen und Abschlussarbeiten. Fallgeschichten können in diesem Sinne auch in ein System eingebettet werden, das individuelle Leistungen nicht summarisch, sondern als Lernentwicklung über die Ausbildungszeit in einem Portfolio sammelt und bewertet.

Die Arbeit mit Fallgeschichten wird damit einer Forderung gerecht, die Heimann bereits 1976 formuliert hat: "Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten" (Heimann, 1976, S. 150). Vielleicht können Fallgeschichten darüber hinaus auch dazu beitragen, das gegenseitige Verständnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachausbildung zu verbessern. Fallgeschichten bilden dabei sozusagen den Ankerpunkt für die Kommunikation zwischen den Veranstaltungen und den Personen, die hinter diesen Ausbildungsteilen stehen. Gegenseitige Vorwürfe, wie "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" oder "Fachdidaktik ist wie Stricken ohne Strickmuster" (Dietrich, 1992) werden sich damit vielleicht auflösen. Denn erst am konkreten Fall lassen sich sowohl didaktische wie auch fachliche Ansprüche an den Unterricht diskutieren.

Hier zeigt sich gleichsam die Absicht, die hinter der Arbeit mit Fallgeschichten steht. Nicht die Rezeption von Theorie einerseits und die Mimesis von Praxis andererseits, sollen den Inhalt der didaktischen Lehre bilden, sondern die systematische Auseinandersetzung mit Problemen der Unterrichtspraxis. Damit wird der Umgang mit *Unsicherheit* gelernt - mitunter ein wesentlicher Teil der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - und nicht eine *falsche Sicherheit*, die sowohl von Theorie als auch von Praxisanleitungen suggeriert werden kann.

Literatur:

- Biller, K. (1988). *Pädagogische Kasuistik*. Baltmannsweiler: Schneider.
 Binneberg, K. (1979). Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 773-788.
 Binneberg, K. (1997). *Pädagogische Fallstudien*. Bern: Lang.
 Breuer, F. (Hrsg.). (1996). *Qualitative Psychologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

² Hier zeigen eigene Erfahrungen in der Ausbildung von Turn- und Sportlehrer/innen am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern und in der Ausbildung von Sekundarlehrer/innen am Pädagogischen Institut Basel durchaus achtbare Erfolge.

- Bruner, J.S. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität* (dt. Übersetzung). Amerikanisches Original 1990 (acts of meaning). Heidelberg: Auer.
- Combe, A. & Helsper, W. (1994). *Was geschieht im Klassenzimmer. Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Dietrich, I. (1992). "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" - zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M.A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 235-242). Weinheim: Beltz.
- Fatke, R. (1995). Fallstudien in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 675-680.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1997). Die bildungstheoretische Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 13-34). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Larcher, D. (1996). Sheherazade als Sozialforscherin. Ein Essay über Fallgeschichten. In M. Schratz & J. Thonhauser (Hrsg.), *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten* (S. 13-60). Innsbruck: Studienverlag.
- Mandler, J.M. (1986). *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McDonald, H.P. (1992). *Teaching: making sense of an uncertain craft*. New York: Columbia University.
- McEwan, H. (1995). Narrative Understanding in the Study of Teaching. In H. McEwan & K. Egan, *Narrative in Teaching, Learning, and Research* (pp. 166-183). New York: Teachers College Press.
- Messmer, R. (1997). Partizipation in Unterricht und Ausbildung. In G. Friedrich & E. Hildebrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf*. Hamburg: Czwalina.
- Messmer, R. (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung*. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen der Lehrerbildung. Bern u.a.: Lang. (=Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 26).
- Messmer, R. (2000). *Didaktik in Stücken. Zur Arbeit mit narrativen Texten*. Ms. Bern.
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität*. Frankfurt/M.: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien. Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Otto, G. (1998). *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. (Bd. 3). Seelze: Velber.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ryle, G. (1990). *Collected Papers*. Bristol: Thoemmes.
- Ryle, G. (1969, Orig. 1949). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). *Sport unterrichten*. Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1983). Rekonstruktion und Interpretation von Unterrichtsereignissen. Zum Vorhaben einer exemplarischen Unterrichtslehre. 1983. In K. Dietrich & G. Landau (Red.), *Annäherungen. Versuche. Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis* (S. 52-61). Seelze.
- Scheurl, H. (1964). *Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips*. Tübingen.
- Schierz, M. (1986). *Bewegungsspiele unterrichten. Grundzüge einer exemplarischen Unterrichtslehre*. Frankfurt/M.: Deutsch.
- Schierz, M. (1997). *Narrative Didaktik. Von den grossen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Shulman, L.S. (1993). Von einer Sache etwas verstehen. Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart, *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln: Böhlau.

Der Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung

Franz E. Weinert

Professor Dr. Dres h.c. Franz Emanuel Weinert starb völlig unerwartet am 7. März 2001 nach kurzer schwerer Krankheit (vgl. das Editorial dieser Nummer). Den Festvortrag, den er aus Anlass des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Helmut Fend am 1. Dezember 2000 an der Universität Zürich gehalten hat, hat er wenige Tage vor Ausbruch der schweren Krankheit noch für die BzL leicht überarbeitet und der Redaktion zugesandt. Nur das unten stehende Lead stammt von der Redaktion.

Die Frage nach dem Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung der Kinder weist eine mehr als hundertjährige wissenschaftliche Forschungsgeschichte auf. Ihr Verlauf ist durch ein zeitliches Wechselspiel zwischen optimistischen und pessimistischen Perspektiven - Schule zwischen Wirkungsmächtigkeit und Wirkungsohnmächtigkeit - gekennzeichnet. Der Autor zeigt in seinem Beitrag auf, dass die widersprüchlichen Ergebnisse und gegensätzlichen Interpretationen dadurch zustande kommen, dass in den vorliegenden empirischen Studien zwei unterschiedliche Fragestellungen untersucht werden. So geht es unter der optimistischen Perspektive im Wesentlichen um Leistungen und Leistungsfortschritte, die von allen Kindern durch Lernen erreicht werden müssen, während in der pessimistischen Perspektive die Reduzierung von individuellen Leistungs-, Fähigkeits- und Entwicklungsunterschieden im Vordergrund steht. Gestützt auf Ergebnisse der neueren erziehungswissenschaftlichen Forschung zieht der Autor folgendes Fazit: Der Einfluss der Schule ist begrenzt, wenn es um das Verändern individueller Unterschiede bei kognitiven und persönlichen Merkmalen geht, die relativ inhaltsunabhängig sind. Geht es jedoch um Lernen und Lernfortschritte - und dies nicht nur im Leistungsbereich, sondern im Hinblick auf alle Bildungsziele, die von inhaltlichen Lernprozessen abhängig sind - so kommt der Schule eine grosse kulturelle, soziale und persönliche Bedeutung zu. (Red.)

Zwar wissen wir nach einer mehr als hundertjährigen wissenschaftlichen Forschungsgeschichte viel über die Einflüsse der Schule auf die kognitive Entwicklung, doch ist es viel zu wenig, um die Bedingungs-Wirkungsmechanismen dieser Effekte hinreichend spezifizieren zu können. Dadurch ist es auch zu erklären, dass bis heute in regelmässigen, sehr kurzen Zeitintervallen öffentlichkeitswirksame Thesen über die Ohnmacht oder über die Allmacht der schulischen Bildung publiziert werden. Blicken wir einige Jahrzehnte zurück.

Coleman und seine Kollegen hatten mit Hilfe eines umfangreichen statistischen Datenmaterials festgestellt, dass Schulen kaum etwas bewirken, sondern in ihren Ergebnissen nur so gut sind, wie es die Schüler waren, als sie in die Schule aufgenommen wurden. "Schulen haben nur geringen Einfluss auf die Leistungen der Kinder, der unabhängig vom familiären Hintergrund und vom allgemeinen sozialen Kontext ist" (1966, S. 329). Noch radikaler formulierten es Jencks et al.: "Was die Schule zustande bringt, hängt weitgehend von den Kindern ab, die sie besuchen. Alles andere - das Budget der Schule, ihre Bildungspolitik, die Merkmale der Lehrer - ist entweder sekundär oder komplett irrelevant (1972, S. 256). In Übereinstimmung mit diesem

Gesamturteil schätzten Jencks und Kollegen den Einfluss der Qualitätsdifferenzen von Primarschulen auf die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern auf etwa 3%, den der Sekundarstufe auf 1% oder weniger.

Schon kurze Zeit später wurde diese These durch eine noch radikalere Gegenthese wenigstens für einige Jahre vom bildungspolitischen Markt verdrängt. Auf einer ähnlichen umwelttheoretischen Basis wie Coleman fussend, aber zu völlig anderen Schlussfolgerungen kommend, verkündete Benjamin Bloom, ein sehr renommierter und verdienstvoller amerikanischer Erziehungswissenschaftler, dass fast jedes Individuum lernen kann, was irgend eine Person in der Welt irgendwann gelernt hat, "vorausgesetzt, dass das frühere und gegenwärtige Lernen unter angemessenen Bedingungen erfolgt ... Die Theorie bildet eine optimistische Perspektive auf das, was Bildung für die Menschheit leisten kann" (1976, S. 7). Diese Botschaft wurde sofort zu einem Signal mächtiger gesellschaftlicher Strömungen und zwar sowohl egalitär-demokratischer als auch egalisierend-sozialistischer Ideen und Ideale.

Wissenschaftliche Grundlagen dieser kühnen, theoretisch betrachtet sogar tollkühnen These von Bloom war das in zahlreichen empirischen Untersuchungen demonstrierte kompensatorische Verhältnis zwischen individuellen Lernvoraussetzungen auf der einen und der jeweils benötigten Lernzeit zur Erreichung eines anspruchsvollen Lernziels auf der anderen Seite. Mit dem Konzept des zielerreichenden Lernens und Lehrens suggerierte Bloom einer erstaunten Öffentlichkeit, dass alle letztlich das Gleiche auf hohem Niveau erlernen könnten, wenn man nur differierende Lernzeiten und individuell optimale Lehrmethoden verfügbar macht. Schnell entwickelte ein offenbar humorbegabter kalifornischer Bildungsökonom eine Modellrechnung, die jedem Schüler das Doktorzertifikat einer führenden amerikanischen Universität in Aussicht stellte, wenn man nur die allgemeine Schulpflicht auf 120 Jahre verlängern würde.

Weit entfernt von derartiger Witzelsucht wurden in den USA und in Europa zahlreiche Programme auf den Weg gebracht, die es Kindern mit ungünstigen kognitiven und/oder sozialen Lernvoraussetzungen ermöglichen sollten, sehr früh im Leben und über die gesamte Schulzeit hinweg die Leistungen und Fähigkeiten begünstigter Schüler zu erreichen. Wurden nicht spezielle Kenntnisse, sondern allgemeine kognitive Fähigkeiten angestrebt, so erwiesen sich die Ergebnisse des zielerreichenden Lernens und Lehrens aber als enttäuschend: Vereinheitlicht man nämlich die Lernzeit, so ergeben sich in heterogenen Klassen grosse Leistungsunterschiede; will man das gleiche anspruchsvolle Lernziel erreichen, so entstehen extrem grosse Differenzen in der benötigten Lernzeit.

Die im Vergleich zu den optimistischen Erwartungen insgesamt enttäuschenden, aber keineswegs rundum negativen Resultate der vielen sozialfürsorglichen, schulorganisatorischen, curricularen und didaktischen Interventionen zu Gunsten benachteiligter Schüler führten schon nach wenigen Jahren zu einer erneuten Ohnmachtserklärung für jede Art von egalisierenden schulischen Bildungswirkungen. In ihrem 1994 publizierten Buch "The Bell Curve" haben Herrnstein und Murray zwei grundlegende psychologische Aussagen formuliert und eine daraus abgeleitete, wissen-

schaftlich aber nicht ableitbare provokative bildungspolitische Schlussfolgerung gezogen:

- (1) Das Zusammenspiel von Unterschieden in der genetischen Ausstattung von Individuen und die damit kovariierenden soziokulturellen Verhältnisse in den Vereinigten Staaten führen in der kognitiven Entwicklung von Kindern schon sehr früh zu stabilen individuellen Unterschieden in den intellektuellen Fähigkeiten, den motivationalen Präferenzen und den leistungsthematischen Tendenzen. Dabei kommt nach Auffassung von Herrnstein und Murray der allgemeinen Intelligenz eine Schlüsselrolle zu.
- (2) Sozialfürsorgerische, schulorganisatorische, kompensatorische und didaktische Interventionen haben nach Meinung der Autoren in der Vergangenheit zu keiner bedeutsamen Reduzierung von kognitiven Leistungsunterschieden und intellektuellen Fähigkeitsdifferenzen geführt, vor allem aber nicht zu einer Anhebung niedriger Intelligenzniveaus beigetragen. "Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Versuche zur Steigerung der Intelligenz eine Geschichte ergeben, die durch grosse Hoffnungen, überzogene Behauptungen und enttäuschende Ergebnisse charakterisierbar ist" (1994, S. 389).
- (3) Nach einer breiten, mit statistischem Datenmaterial überladenen Begründung ihrer zwei psychologischen Thesen ziehen Herrnstein und Murray eine suggestiv wirkende, aber wissenschaftlich unzulässige Schlussfolgerung. Man sollte künftig auf Massnahmen zur Verringerung kognitiver Ungleichheiten zwischen Kindern und auch auf die Propagierung des politischen Prinzips der Gleichheit von Bildungschancen als eines wesentlichen gesellschaftlichen Wertes verzichten und die dadurch frei werdenden finanziellen Ressourcen in die Ausbildung und Bildung derjenigen Jugendlichen investieren, die über ein gutes oder sehr gutes geistiges Potential verfügen und später den grössten Teil des nationalen Bruttosozialprodukts erwirtschaften müssen.

Der relativ schwache öffentliche Beifall für und der starke politische wie wissenschaftliche Entrüstungssturm gegen diese extreme Position von Herrnstein und Murray waren noch kaum verklungen, da zeigen sich als Folge einiger neuer internationaler Schulleistungsstudien schon wieder überaus optimistische Erwartungen, was Schulen wirklich leisten könnten, wenn sie nur hinreichen gut wären. So beobachtet man als Reaktion auf die enttäuschenden Ergebnisse der Third International Mathematics and Science Study, dass manche Bildungspolitiker völlig darauf vertrauen, allein die Rückmeldung unbefriedigender Leistungsergebnisse an die Lehrer könnte schnell zu einer signifikanten Verbesserung der Schulleistungen führen, weil man fatalerweise glaubt, dass gutes Unterrichten eine automatische Folge des guten Willens von Lehrern ist, und weil man fälschlicherweise unterstellt, dass Lehren funktional als Lernenmachen definiert werden kann. Künftige Enttäuschungen sind also vorprogrammiert.

Verfolgt man das zeitliche Wechselspiel zwischen Allmachtseuphorien und Ohnmachtsdepressionen, wenn es um den Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung der Kinder geht, so könnte man meinen, in der Erziehungswissenschaft wie in

der pädagogischen Psychologie hätte der Wahnsinn inzwischen Methode. Dem ist aber bei genauerer Betrachtung der Forschungslage keineswegs so.

Die widersprüchlichen Ergebnisse und die gegensätzlichen Interpretationen kommen nämlich dadurch zustande, dass in den vorliegenden empirischen Studien zwei sehr verschiedene Fragestellungen untersucht werden, ohne dass dies immer kenntlich gemacht wird.

Dabei ging es unter der optimistischen Perspektive im Wesentlichen um Leistungen und Leistungsfortschritte, die von allen Kindern durch Lernen erreicht werden müssen und die in ihrer Güte von der Qualität der Schule und insbesondere des Unterrichts relativ stark beeinflussbar sind. In der anderen, der pessimistischen Perspektive stand demgegenüber die Veränderung oder Reduzierung von individuellen Leistungs-, Fähigkeits- und Entwicklungsunterschieden im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses. Bei der Erfüllung dieser Aufgabe sind die Wirkungsmöglichkeiten der Schule sehr begrenzt. Wenden wir uns einigen Details der zwei Frageperspektiven zu.

Schulen als Entwicklungs- und Lernbedingungen kognitiver Kompetenzen

Sieht man von den in der Regel keineswegs direkt verhaltenswirksamen neurobiologischen Reifungsvorgängen ab, so muss alles, was Menschen wissen und können, oder wissen und können sollen, gelernt werden. Mit anderen Worten: Alle Individuen müssen unabhängig von Begabung und Begabungsunterschieden alles lernen, was sie an Verhaltens- und Leistungsdispositionen brauchen. Es gibt zur Zeit kein gesichertes wissenschaftliches Wissen darüber, ob es mehr als einen Lernmechanismus gibt und wenn ja, welche Klassen von Lernprozessen theoretisch zweckmässigerweise zu unterscheiden sind. Gewiss ist nur, dass es für verschiedene Bildungsziele unterschiedliche Bedingungskonstellationen erfolgreichen Lernens gibt.

Unter diesen Umständen scheint es angebracht zu sein, auf eine Klassifikation menschlicher Lernfähigkeiten und Lernprozesse zurückzugreifen, die der Evolutionspsychologe Geary kürzlich vorgenommen hat. Er unterscheidet zwischen primären und sekundären biologischen Fähigkeiten. Zu den primären Fähigkeiten zählt er die artspezifisch vererbten Voraussetzungen zum Erwerb der Muttersprache, der elementaren numerischen Kompetenz, die intuitiven, in der Regel domänenspezifischen Fähigkeiten zum handlungswirksamen Verständnis der Welt, des Menschen und der eigenen Person sowie viele konkrete intellektuelle Operationen. Charakteristisch für diese primären Fähigkeiten ist es, dass praktisch alle Menschen - unabhängig vom Entwicklungsstand der jeweiligen Kultur und wenig beeinflusst von Defiziten einer bestimmten Subkultur - diese grundlegenden Kompetenzen bis zum 5., 6. oder 7. Lebensjahr auf geradezu naturwüchsige Weise erwerben.

Das ist nach den Beobachtungen von Geary jenseits dieser Altersstufen völlig anders. Ob es sich um die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, um höhere Formen des mathematischen Verständnisses oder um wissenschaftliche Kenntnisse handelt, - stets ist der Erwerb dieses Wissens und Könnens vom Entwicklungsstand der jeweiligen Kultur und von der Verfügbarkeit von Schulen oder schulähnlichen

Einrichtungen abhängig. Geary spricht deshalb von sekundären biologischen Fähigkeiten und geht davon aus, dass zu ihrem Erwerb und zu ihrer Vermittlung Formen eines mehr oder minder systematisch organisierten Unterrichts notwendig sind.

Auf dem Hintergrund der empirischen Evidenzen und der daraus abgeleiteten theoretischen Spekulationen ist es nicht unproblematisch, wenn sich momentan viele Reformpädagogen und nicht wenige kognitivistische Entwicklungspsychologen in ihrer Kritik an der traditionellen Schule gerade am Modell des freien, in der Regel selbstorganisierten vorschulischen Lernens orientieren: Intrinsisch motiviert, von spontaner Neugier und Entdeckungslust getrieben, das Erleben eigener Wirksamkeit genießend, aus Erfolgen und Misserfolgen nicht nur wichtige Erfahrungen, sondern auch neue Einsichten gewinnend, zwar ohne Lehrer, aber in einer Gemeinschaft von Erwachsenen und Gleichaltrigen agierend und im Erwerb vielfältiger Kompetenzen überaus erfolgreich! Ein wunderbares Szenario, das Erwachsene begeistert und beglückt!

Ob allerdings das naturwüchsige Lernen in der frühen Kindheit auf Grund seiner universellen Passung zwischen starken, in der Regel domänenspezifischen alterstypischen Lernbereitschaften und den sozio-ökologischen Lernangeboten in der Umwelt des Kindes wirklich als Modell für das Lernen arbiträrer kultureller Symbolsysteme dienen kann, ist auf Grund der von Geary vorgetragenen empirischen Befunde und seiner theoretischen Überlegungen zweifelhaft. Es spricht vieles dafür, dass Schulen als institutionelle Bedingungen systematischen Lernens in vielen Fällen notwendige Voraussetzungen für den Erwerb spezialisierter Kenntnisse, komplexer Fertigkeiten, abstrakter Fähigkeiten und anspruchsvoller Metakompetenzen darstellen. Insofern hat TIMSS tatsächlich dazu beigetragen, den Wert der Schule für die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wieder zu entdecken.

Eine solche pauschale Aussage muss notwendigerweise zu der Frage führen, welche geistigen Kompetenzen durch welche unterrichtlichen Bedingungen auf Grund welcher Lernmechanismen wie gefördert werden. Natürlich lässt sich im Rahmen eines kurzen Festvortrags auf diese vielschichtige Frage keine wissenschaftlich befriedigende Antwort geben. Einige Stichpunkte müssen genügen.

Die neuere psychologische Forschung legt nahe, zumindest einen Teil der beobachtbaren kognitiven Entwicklungsschritte theoretisch als einen zunehmenden Expertiseerwerb zu interpretieren. Langfristiges kumulatives Lernen und planvolles Üben sind dafür notwendige, aber - das sei im Unterschied zur Auffassung von Ericsson, dem wichtigsten Vertreter dieser Arbeitsrichtung, ausdrücklich betont - keine hinreichende Bedingung für den Aufbau handlungsrelevanter Systeme deklarativen und prozeduralen Wissens. Es geht also in der Schule nicht in erster Linie um einzelne Lernakte oder um Lernepisoden, die im Mittelpunkt der experimentellen Lernforschung stehen, sondern vor allem um den mehr oder minder systematischen Aufbau von verschiedenen fachlichen, überfachlichen und handlungsspezifischen Wissenssystemen. Dabei erweisen sich die wichtigsten Bewährungskriterien eines gelungenen Expertiseerwerbs zugleich als die grundlegenden Mechanismen der dafür erforderlichen Lernprozesse: (a) Tiefe des Verstehens bei der Aufnahme, Integration und Nutzung neuer Informationen; (b) maximaler Lerntransfer innerhalb inhaltspe-

zifischer Wissenssysteme, aber auch beim systematischen Erwerb fachübergreifender Kompetenzsysteme (z.B. Lernexpertise, Problemlösekompetenz) und beim strukturierten Aufbau von situativen Anwendungskompetenzen für verfügbares Wissen; (c) Förderung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten durch asymmetrischen Strategietransfer von unten nach oben, den Klauer (2000) kürzlich mit einem Huckepacktheorem erklärte.

Mit diesem Dreiklang von Mechanismen und Kriterien sind - neben der grundlegenden Bedeutung einer persistenten Motivation - die Kernkomponenten einer kognitiven Lerntheorie für den Expertiseerwerb umschrieben. Sie sind natürlich auch die Grundlage für die Vermittlung von Leistungen als einer unverzichtbaren Aufgabe von Schulen jeder Art. Das ist allerdings - und das sei nachdrücklich hervorgehoben - nicht die einzige Zielsetzung des Unterrichts. Andere Bildungsziele - wie die Entwicklung von thematischen Interessen und allgemeiner Lernfreude, von persönlicher Autonomie und sozialer Partizipation, von Normorientierungen und Werthaltungen - erfordern andere schulische Bedingungskonstellationen für ein erfolgreiches Lernen.

Konzentriert und beschränkt man sich zugleich auf den Aufbau vielgestaltiger Wissenssysteme, so hängt die Wirksamkeit des Unterrichts zwar von vielen proximalen und distalen Bedingungen, vor allem aber von einigen wenigen Schlüsselmerkmalen ab:

- (a) die aktive Lernzeit der Schüler für ein bestimmtes Inhaltsgebiet entscheidet weitgehend darüber, wieviel und was im Durchschnitt gelernt werden kann. Die Unterschiede in der aktiven Lernzeit (im Vergleich zur tatsächlich verfügbaren Unterrichtszeit) zwischen verschiedenen Ländern - z.B. den ostasiatischen Staaten und den USA -, aber auch die Differenzen zwischen vergleichbaren Schulklassen innerhalb Deutschlands sind ungewöhnlich und erwartungswidrig gross, so dass ein erheblicher Teil internationaler wie nationaler Leistungsunterschiede allein durch die Variation dieses Bedingungsfaktors erklärt werden kann.
- (b) Die Schaffung geeigneter Bedingungen für kumulatives Lernen ist eine zweite wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten. Das gilt nicht nur für die systematische Vermittlung fachlichen Wissens durch einen lehrergesteuerten, aber schülerzentrierten Unterricht, sondern auch für den Erwerb situierter Anwendungskompetenzen durch sequentiell organisierte Projektarbeit und für die regelmässige Gestaltung von Unterrichtsepisoden zum Lernen Lernen.
- (c) Eine gewisse didaktische Strukturiertheit, Klarheit und Zentriertheit des Unterrichts auf die intendierten Lernprozesse, sowie die ausreichende sachliche Unterstützung von Schülern mit aktuellen Lernproblemen durch den Lehrer haben sich in der empirischen Unterrichtsforschung als besonders effektiv erwiesen.
- (d) Dem Wechsel von entspannten Lernphasen und davon separierten Leistungsepisoden, der Verbindung hoher kognitiver Anforderungen mit dem persönlichen Wohlbefinden der Schüler, der Aufeinanderfolge längerer formeller und eingestreuter informeller Unterrichtsepisoden kommt für die langfristige Förderung kognitiver, motivationaler und sozialer Unterrichtsziele eine Schlüsselrolle zu. Dabei wird von manchen Kritikern des schulischen Leistungsprinzips explizit auf die Wichtigkeit "höherer" Bildungsziele hingewiesen und implizit die Unverträglichkeit

lichkeit verschiedener Ziele im Unterricht unterstellt. Dieses Vorurteil wurde inzwischen nachdrücklich widerlegt (vgl. z.B. Schrader et al., 1997). "Selbstverständlich schliessen sich eine hohe Motivation, ein hohes Wohlbefinden und eine hohe Leistungsbereitschaft sowie ein hohes Niveau der Lernleistungen nicht aus. Im Gegenteil, wir konnten in der grossen Leistungsstudie ... nachweisen, dass die positiven Zusammenhänge überwiegen, also jene, dass gleichzeitig eine hohe Motivation und ein hohes Wohlbefinden sowie ein hohes Leistungsniveau in der gleichen Schule kumulieren (Fend, 1988, S. 545 f.).

Fähigkeitsunterschiede zwischen Schülern als änderungsresistente Bedingungen des Unterrichts

Schulen - so hat sich bisher gezeigt - haben nicht nur einen bedeutenden Einfluss auf die kognitive Entwicklung, sondern sind bei fehlenden ausserschulischen Lerngelegenheiten sogar eine notwendige Bedingung für den kumulativen Erwerb anspruchsvoller geistiger Kompetenzen. Diese Bedeutungszuschreibung wird allerdings desolat, wenn es nicht um die Beeinflussung von Lern- und Leistungsfortschritten geht, sondern um die Veränderung oder Nivellierung individueller Fähigkeitsdifferenzen. Kinder weisen schon beim Eintritt in die Schule beachtliche Unterschiede in der Schnelligkeit, der Qualität und der Nachhaltigkeit des kognitiven Lernens auf, - zum Teil auf einem generellen intellektuellen Niveau, zum Teil mit stark domänenspezifischer Ausprägung. Alle Versuche, diese Unterschiede signifikant zu reduzieren, sind trotz grosser schulorganisatorischer und didaktischer Bemühungen letztlich gescheitert. Die Hoffnungen auf das zielerreichende Lernen und Lehren haben sich nie im Allgemeinen, sondern stets nur in begrenzten Lernfeldern erfüllt.

Wie kommt es zu dieser relativ hohen Stabilität von intellektuellen, aber auch künstlerischen, sportlichen und handwerklichen Fähigkeitsunterschieden im mittleren Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter? Nehmen wir als Beispiel die Intelligenz.

Es gibt nach den übereinstimmenden Befunden der Adoptions- und Zwillingsforschung keine wissenschaftlich begründeten Zweifel mehr an der Bedeutung von Erbfaktoren für die Differenzen in der intellektuellen Entwicklung verschiedener Menschen. Statistisch ausgedrückt determinieren sie in den industrialisierten Ländern und zum gegenwärtigen Zeitpunkt etwa 50% der interindividuellen Varianz. Aus diesem Wert ergibt sich eine gewisse Ideologieanfälligkeit für die theoretische Interpretation der Forschungsergebnisse. Um mit Plomin zu sprechen: Die Tatsache, "dass ungefähr die Hälfte der Variation intellektueller Leistungen genetischen Differenzen zwischen den Individuen zuzuschreiben ist", bedeutet trivialerweise auch, "dass ungefähr die Hälfte der Variation in ihrem Ursprung nicht genetisch determiniert ist" (1988, S. 9). Hinzu kommt, dass fast alle kognitiven Kompetenzen und Leistungen gelernt werden müssen, - also ganz so, wie es auch die radikalen Umwelttheoretiker behaupten. Sie verschweigen allerdings, dass die genetische Ausstattung eben dieses Lernen erschweren und sogar behindern oder erleichtern kann.

Ähnlich wie es Plomins Aussage fälschlicherweise suggeriert, gehen auch die meisten pädagogisch-psychologischen Publikationen zum sogenannten Anlage-Umwelt-Problem davon aus, dass die genetische Ausstattung und die Lebens- wie Lern-

umwelt der Kinder voneinander unabhängig sind. Das ist aber nur im Prinzip richtig, in der Praxis jedoch häufig falsch, weil die biologischen Eltern in der Regel auch die Gestalter der häuslichen Verhältnisse und der kindlichen Nahumwelt sind. Es kommt also durchwegs zu einer Kovariation der genetischen und der sozio-ökologischen Entwicklungsbedingungen.

Haben sich in der frühen Kindheit durch das Zusammenwirken von genetischen Lernpotentialen und extern verfügbaren Lerngelegenheiten individuell unterschiedliche Leistungsdispositionen entwickelt, so stabilisieren sich diese Differenzen im weiteren Verlauf der Entwicklung. Dabei muss durchaus mit der Wirkung des sogenannten Matthäus-Prinzips gerechnet werden: Wer hat, dem wird gegeben! Das bedeutet: Wer über günstigere kognitive Lernvoraussetzungen verfügt, wird im Vergleich zu anderen Personen mit weniger günstigen Voraussetzungen bei vergleichbaren Lernangeboten von den angebotenen Informationen, den kognitiven Anregungen und den didaktischen Hilfen im Durchschnitt mehr profitieren.

Dass die kognitive Entwicklung unterschiedlich begabter Kinder bis zum 12. Lebensjahr trotzdem keinen dramatischen Schereneffekt erkennen lässt, sondern parallel verläuft, kann als eine beachtliche pädagogische Leistung der Grundschulen angesehen werden. Veränderung oder gar Egalisierung der individuellen Unterschiede in den kognitiven Leistungsdispositionen ist aber stets an spezifische Bedingungskonstellationen gebunden. Im Einzelnen und sehr verkürzt:

- Speziell im Kindesalter gibt es in der Genese kognitiver Kompetenzen noch erhebliche individuelle Schwankungen (Schneider et al., 1999) und bei der Diagnose der intellektuellen Fähigkeiten wie ihrer interindividuellen Unterschiede noch grosse Fehlerwahrscheinlichkeiten. Das führt bei der mehrfachen Erfassung kognitiver Fähigkeiten notwendigerweise zu einer gewissen entwicklungspsychologisch und methodisch bedingten Instabilität.
- Obwohl das individuelle Fähigkeitsniveau und das Entwicklungstempo im allgemeinen positiv korreliert sind und über die Zeit hinweg relativ konstant bleiben, beobachtet man Kinder und Jugendliche, bei denen im Verlauf der Entwicklung plötzliche Veränderungen in der Effektivität von Lernprozessen und den davon abhängigen Leistungen auftreten. Der Volksmund spricht vom "geplatzten Knoten", von "späten Aufblühern", aber auch von "versagenden Talenten" und "überschätzten Frühstartern". Wissenschaftlich wissen wir jenseits der Plausibilitäten aus Einzelfällen kaum etwas über die notwendigen und hinreichenden Bedingungen der damit verbundenen Veränderungen intellektueller Fähigkeitsunterschiede.
- Manche Heranwachsende beschäftigen sich auf Grund persönlicher Talente, spontaner Interessen oder externer Anregungen von einem bestimmten Zeitpunkt an intensiv und extensiv mit einem speziellen Inhalts- und Tätigkeitsgebiet. Sie erwerben durch diese überproportionale Zeitinvestition mehr Kompetenzen als andere, was sich natürlich als Veränderung in der Rangreihe individueller Kompetenzunterschiede niederschlägt.
- Extrem positive oder extrem nachteilige kognitive Förderungen in bestimmten Schulen oder Schulklassen können selbstverständlich im Vergleich zur ursprüng-

lichen Bezugspopulation zu erheblichen Änderungen bei Leistungen und Leistungsentwicklungen führen.

- Bei grundlegenden Lernzielen (z.B. Lesen in den ersten zwei Grundschulklassen) wird in den meisten Schulen nach dem Modell des zielerreichenden Lernens für leistungsschwächere Schüler so viel Zeit bereitgestellt, dass sie in ihrem Leistungsergebnis schliesslich den Stand der leistungstüchtigeren Kinder erreichen.

Diese Liste von Einschränkungen ist - alles in allem - eher eine Bestätigung als eine Falsifikation der Stabilitätsannahme interindividueller Fähigkeitsunterschiede, - auch und gerade unter dem Einfluss der Schule.

Fazit: Schulen zwischen Wirkungsmächtigkeit bei der generellen und Wirkungsohnmächtigkeit bei der differentiellen kognitiven Entwicklung

Das Fazit aus der neueren wissenschaftlichen Forschung über den Einfluss der Schule auf die kognitive Entwicklung ist also eindeutig zweideutig. Geht es um Lernen und Lernfortschritte, so kommt der Schule und ihren unterrichtlichen Angeboten eine grosse kulturelle, soziale und persönliche Bedeutung zu. Diese Aussage gilt nicht nur für den Leistungsbereich, sondern für alle Bildungsziele, die von inhaltlichen Lernprozessen abhängig sind. Allerdings wird der Erwerb von Motiven, Einstellungen und Werthaltungen durch ausserschulische Einflüsse in der Regel stärker beeinflusst als das bei speziellen Leistungen der Fall ist. Die Wirkungsmächtigkeit der Schule wird zu einer Wirkungsschwäche, wenn es nicht um Lernen, sondern um das Verändern individueller Unterschiede bei kognitiven und persönlichen Merkmalen geht, die relativ inhaltsunabhängig sind.

Diese Einschränkung ändert im Prinzip aber nichts an dem grossen, kaum zu überschätzenden Einfluss der Schule auf die kognitive wie auf viele Aspekte der nicht-kognitiven Entwicklung. Wichtigste Folgerung aus dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand ist deshalb die Forderung nach einer Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht. Ziel dieser Innovation muss es sein, "dass die situativen und inhaltlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es ermöglichen, dass (die) Schüler zu einem bestmöglichen Verständnis und einem bestmöglichen Niveau der Entwicklung ihrer Fähigkeiten gelangen. ... Wir sehen alle Gestaltungsbemühungen des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt, ob sie (dazu) beitragen, die Schule für möglichst alle Kinder und Jugendlichen zu einem entwicklungsgerechten Lern- und Erfahrungsraum zu machen" (Fend, 1998, S. 379).

Literatur

- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Coleman, J.S., Campbell, E.R., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A., Weingold, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC.: Government Printing Office.
- Ericsson, K.A. (Ed.). (1996). *The road to excellence*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fend, H. (1988). Schulqualität - Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 28 (4), 537-547.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

- Geary, D. C. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition. *American Psychologist*, 50 (1), 24-37.
- Herrnstein, R. J. & Murray C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: The Free Press.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Klauer, K.J. (2000). Das Huckepack-Theorem asymmetrischen Strategietransfers. Ein Beitrag zur Trainings- und Transfertheorie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32(3), 153-165.
- Plomin, R. (1988). The nature and nurture of cognitive abilities. In R.J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 4, pp. 1-33). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Schneider, W., Perner, J., Bullock, M., Stefanek, J. & Ziegler, A. (1999). Development of intelligence and thinking. In F.E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study* (pp. 9-28). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. & Dotzler, H. (1997). Zielkonflikte in der Grundschule: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 299-316). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE)
Swiss co-ordination centre for research in education (SCRE)

Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
Tel. 062 835 23 90
Fax 032 835 23 99
www.skbf-csre.ch

Kurzberichte aus der Bildungsforschung

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.

Strukturwandel der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist auch in der Deutschschweiz im Moment stark im Wandel begriffen. Dabei stellen sich viele aktuelle Reformprobleme, aber auch Fragen nach der längerfristigen Strukturentwicklung der Lehrerbildung. Alle heute diskutierten Strukturreformen haben jedoch ihre historischen Vorläuferdiskussionen. Diese historische Dimension, die vor allem auf argumentativer Ebene viel zur gegenwärtigen Reform beitragen könnte, wird meist vernachlässigt.

Das Projekt geht davon aus (Hypothese), dass die momentanen Reformen als logische Fortsetzung der bisherigen Strukturentwicklung erklärt werden können. Es stellt Daten und eine Übersicht über die historische Entwicklung der Lehrerbildung seit ihrer Konstitutionsphase um 1830 zur Verfügung. Dabei werden einzelne heute zur Diskussion stehende Strukturmerkmale in ihre historische Langzeitentwicklung eingebettet.

Die Analyse erfolgt auf zwei Ebenen: Zum einen wird der öffentliche Diskurs über die Lehrerbildung (Monographien, Zeitschriftenbeiträge, teilweise: Parlamentsdebatten), zum andern die reale Strukturentwicklung der Institutionen (Gesetze, Dekrete, Verordnungen usw.) analysiert. Dabei soll deutlich werden, in welchem Mass die institutionelle Entwicklung dem öffentlichen Diskurs folgt und inwiefern sie – unbeabsichtigt – andere Verläufe nimmt.

Das Projekt ist darauf angelegt, die bisherige institutionelle und kantonale Optik der Lehrerbildung zu durchbrechen und den Blick für die interkantonale Dynamik der Lehrerbildungspolitik zu öffnen.

Kontakt:

Criblez, Lucien, Dr.; Oelkers, Jürgen, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18a, 8006 Zürich, Tel. 01 / 634 27 31, Fax 01 / 634 49 22

Publikation:

Criblez, Lucien, Hofstetter, Rita, Périsset Bagnoud, Danièle (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires: Histoire et réformes actuelles = Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen : Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Lang. Weitere Publikationen sind geplant.

20 Jahre Semesterkurse der bernischen Lehrerfortbildung: eine Evaluation

Die bernischen Semesterkurse waren das erste Angebot einer Langzeitfortbildung, das in der Schweiz eingeführt worden ist; es richtet sich gemäss den heutigen Regelungen an Lehrpersonen, die seit mindestens acht Jahren im bernischen Schuldienst gestanden haben und nicht älter als 55 Jahre sind. Seit 1979 werden in der Regel jedes Jahr zwei dieser 20 Wochen dauernden Kurse angeboten. Nach gut zwanzig Jahren und vierzig Kursen ist allen 950 bisherigen Teilnehmern ein Fragebogen zugestellt worden, um eine Evaluation des gesamten Vorhabens vorzunehmen. (Daneben gibt es die regelmässigen Evaluationen jeweils zu Kursende, welche der laufenden Weiterentwicklung des Angebots selbst dienen.)

515 ausgefüllte Fragebogen konnten letztlich ausgewertet werden. 408 der Antwortenden – das sind 80 Prozent – unterrichten nach wie vor, während die übrigen 20 Prozent den Schuldienst verlassen haben. Von den 101, die sich zum Grund für den Austritt geäussert haben, sind die Mehrzahl, nämlich 68, in den Ruhestand getreten; 20 Personen haben eine andere Anstellung im pädagogischen Bereich gefunden. 11 Personen suchten eine zusätzliche berufliche Weiterqualifikation. Das Evaluationsteam ist zum Schluss gekommen, die Institution des Semesterkurses erreichte die wesentlichen Ziele. Die Möglichkeit, einmal während einer längeren Dauer einen etwas distanzierteren Blick auf den Unterrichtsbereich zu werfen, wird allgemein geschätzt. 58 Prozent der noch unterrichtenden Ehemaligen geben an, der Kurs habe sie in hohem Mass motiviert; 39 Prozent bezeichneten sich als durch den Kurs «hinreichend» motiviert. Der Motivationseffekt nimmt natürlich mit wachsender zeitlicher Distanz zum Kursbesuch ab; immerhin gaben aber 39 Prozent der Personen, die einen der ersten 14 Semesterkurse besucht hatten, bei dieser Frage nach dem motivierenden Effekt immer noch den höchsten Wert an. 52 Prozent dieser Gruppe gaben an, die Motivation, die sie damals erhalten hätten, wirke noch heute nach. Der Kurs scheint neue Perspektiven und Horizonte zu eröffnen, und sie sehen nach der Fortbildung nicht nur das Klassenzimmer neu, sondern auch das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft oder gar sich selber.

Die Kurse haben sich im Lauf der Zeit ständig der sich verändernden Umwelt angepasst, was eine Evaluation natürlich nicht erleichtert. Zwar lassen sich bestimmte Dinge über die Langzeitwirkungen aussagen; neuere Entwicklungen lassen sich aber noch nicht beurteilen. So wäre es spannend zu wissen, wie sich eine interessante Neuerung bewährt: neu kommen die Semesterkursbesucher mit einer Art Leistungsauftrag des Kollegiums, dem sie angehören. Auf diese Art sollen individuelle Fortbildung und lokale Schulentwicklung besser verzahnt werden.

Kontakt:

Joss, Hans, Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, Pfrundhaus, Postfach, 3000 Bern 60, Tel. 031 930 96 27, Fax 031 930 96 45, hans.joss@erz.be.ch

Publikation

Landert, Charles (2000). *Evaluation des Semesterkurses für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Bern. Ergebnisse einer Absolventenbefragung*. Zürich: Landert, Farago, Davatz & Partner, 13 S. plus Anhänge.

EDK

Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beck, P. (2000). *Studien + Berichte 12A*, hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Bern: EDK-Sekretariat

Kernaufgabe der Lehrenden ist es, die Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, sie so zu motivieren, dass sie zielorientiert, strukturiert-systematisch und effizient lernen. Zu diesem Zweck konstruieren wir Lernumgebungen, die Lernprozesse in differenzierter, individualisierter Weise anbahnen. Auf ihrem je eigenen Weg des Wissenserwerbs und des Aufbaus von Fähigkeiten gilt es die Lernenden zu *begleiten* und zu *beraten*, ihnen behilflich zu sein und sie zu *unterstützen*. Neben diesen förderorientierten Aufgaben des Informierens und Moderierens geht es aber auch darum, die Lernergebnisse zu *beurteilen* und zu *bewerten*. Das öffnet ein Spannungsfeld: das des höchst problematischen Miteinanders von Beratungs- und Bewertungs- resp. Selektionsfunktionen.

Als Lehrerinnen und Lehrer sind wir indessen nicht nur Subjekte des Beratens und Beurteilens, wir sind zugleich dessen Objekte, und das sowohl in der Phase der beruflichen Ausbildung und Sozialisation als auch anlässlich der Berufseinführung und in allen Jahren der Berufsausübung. Das besagt, dass zum einen von allen Lehrerinnen und Lehrern beraterische Kompetenzen gefordert sind ("Lehren heisst immer auch Beraten", Studien + Berichte, S. 12.) und dass sich die Lehrpersonen zum andern als die zu Beratenden zugleich bereit, offen und zugänglich zeigen müssen, sich selber auf eine ressourcen- und entwicklungsorientierte fachlich-pädagogische, personenbezogene, soziale oder systemische Beratung einzulassen, und dies in hierarchiefreier Kommunikation/Interaktion und in Form eines strukturierten Dialogs, sei es im Einzelgespräch oder in einer Gruppenberatung. Das besagt, dass die Lehrkräfte zur Selbstbeobachtung, zur Selbstreflexion und Selbstbeurteilung ihres persönlichen Verhaltens und ihrer Praxis zu befähigen sind, auch dazu, Interventionen als Hilfe zur Selbsthilfe wahr- und anzunehmen.

In der Studie "Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" zeichnet Peter Beck einen summarischen Aufriss dessen, was unter Beratungsdiensten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Berufsalltag der Lehrenden zu verstehen ist, welche Beratungskonzepte als "basissicherndes Element" (S. 11, 13, 20, 44, 49) in den Phasen der Grundausbildung und der Berufseinführung sowie im Zuge des *professional development* in allen Jahren der Berufsausübung und Weiterbildung am nachhaltigsten wirksam sind. Der Beratung kommt die Funktion zu, die Fähigkeit zur kritischen Selbst- und Praxisreflexion zu entwickeln, indem sie die eigenen Stärken bewusst macht und Grenzen des Könnens oder Schwächen des Verhaltens erkennen lässt. Sie hilft die persönliche und professionelle Identität stabilisieren oder wiederherstellen und versteht sich in Krisensituationen als Burn-out-Prävention.

Im Wissen darum, dass sich die Lehrenden und Erziehenden mit einer zunehmend komplexen Lebens- und Schulwirklichkeit konfrontiert sehen, misst Beck der Beratung eine hohe Bedeutung zu. Die Berufsrolle der Lehrpersonen hat sich gewandelt und erweitert, und zudem wird es angesichts der sozialen, ethnischen resp. kulturell-

sprachlichen Heterogenität der Lerngruppen, der Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler differenziert individuell zu fördern und sich diesbezüglich mit den Eltern oder mit andern Erziehungsberechtigten zu verständigen, immer schwieriger, allen Ansprüchen zu genügen und die beruflichen Rollenerwartungen mit der persönlichen Identität in Einklang zu bringen. Das verlangt Haltungen und Fähigkeiten wie Rollenidentität vs. Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz, Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie die Kompetenz zu konsensueller Konfliktlösung. Darum plädiert Beck für den Einbezug der Beratungsdienste in die Pädagogischen Hochschulen resp. in die universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute.

Die Beratung unterstützt die persönliche Identitätsentwicklung. Als Instrument der beruflichen Sozialisation und als Anleitung zur Reflexion ist sie ein unabdingbares Element der Aus- und Weiterbildung, ein Instrument der Entwicklung und Erhaltung der Kompetenz zu aufgeklärtem Handeln. Die vorliegende Studie kommt diesbezüglich freilich nicht über eine holzschnittartige Darstellung dessen hinaus, was "Beratung" in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Beruf der Lehrpersonen zu leisten vermag. Manches ist allzu plakativ dargestellt, und zudem erweisen sich die Ausführungen in den Grundaussagen als redundant auf Kosten einer weiteren Ausdifferenzierung der Beratungskonzepte. Dennoch ist die Studie Anlass, darüber nachzudenken, wie die Planung der neuen tertiären Institutionen auf Grund einer Gesamtkonzeption im curricularen Verbund der Phasen der Ausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung Lehre, Beratung und Forschung institutionell vernetzen kann.

In den Studienplänen der Pädagogischen Hochschulen und der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen muss die Beratung ihren festen Platz finden. Dabei ist darauf zu achten, dass die institutionell integrierte und professionalisierte Beratung den Leitprinzipien der Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Unentgeltlichkeit verpflichtet bleibt und konsequent von jeder Selektionsfunktion befreit ist.

Elektronische Medien als Lehr- und Lernhilfen - auch in der Lehrerbildung? - Netd@ys 2000

Im Auftrag des Bundesamtes für Bildung und Technologie BBT und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK führt die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen SFIB seit 1997 Fachtagungen durch. Die diesjährigen Netd@ys demonstrierten anhand ausgewählter Beispiele, wie dank dem Einsatz neuer Online-Technologien "die Welt zum Klassenzimmer" wird. Sechzig Schweizer Schulen der verschiedenen Sprachregionen, Schulen aller Stufen und Typen, haben im vergangenen Jahr Internet-Projekte durchgeführt. Ausgewählte Beispiele wurden am 21.11.2000 in Bern vorgestellt, und schon ist im Auftrag von BBT und EDK mit dem 4. SFIB-Kolloquium über die Anwendung von Internet und Computer im Bildungswesen eine nächste Informations- und Schulungsveranstaltung angesagt ("*Best Practice*" 23./24.03.2001).

Es ist das Ziel der EDK, das schulische Lernen und damit auch die Lehrerbildung in der Informationsgesellschaft neu zu positionieren. Mit ihrer Erklärung vom 8. Juni 2000 zur "IKT-Bildungsinitiative" hat sie ihren Willen bekundet, in Zusammenarbeit

des Bundes mit den Kantonen, mit der Wirtschaft und mit der Lehrerschaft den gezielten und reflektierten Einsatz der Informationstechnologien in der Schule zu fördern und zu unterstützen, und das durch den Aufbau eines Schweizerischen Bildungsservers sowie durch die Initiierung und Entwicklung von Lernsoftware und mittels eines koordinierten Einbezugs der IKT in die Lehrpläne. Oberste Priorität hat dabei die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen aller Stufen.

Der zu schulende Umgang mit den IKT ist nicht Sache eines Faches. Er verändert das Lehren und Lernen in seiner Gesamtheit und bedingt darum eine pädagogisch verantwortete Neuausrichtung der professionellen Rolle der Lehrpersonen. Anlässlich der *Netd@ys* zeigte der Generalsekretär der EDK, Hans Ambühl, auf, welchen Herausforderungen sich die Schule im Kontext einer globalisierten und informatisierten Gesellschaft zu stellen hat und wie sicherzustellen ist, dass die Lehrkräfte ihren neuen Aufgaben gewachsen sind. Eine von der EDK eingesetzte Task Force "IKT und Bildung" soll dazu die Voraussetzung schaffen. Die Zielvorgabe ("Schulen ans Netz") strebt nicht einseitig die Ausrüstung und die Ressourcen der Bildungsinstitutionen an, sondern fordert vielmehr einen auf ein entsprechendes Professionswissen und -können der Lehrpersonen abgestützten, "realistischen und positiv-kritischen" (Hans Ambühl) Einbezug der IKT in das schweizerische Bildungswesen.

Was bedeutet das Europäische Sprachenportfolio ESP für das Sprachenlernen? Was für die Lehrkräfte?

Im *Europäischen Jahr der Sprachen 2001* will die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK die des längeren anstehenden *Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit* verabschieden. Noch besteht jedoch keine Einigkeit in der Beantwortung der Frage, welches die Einstiegssprache sein soll.¹ Anders ist die Ausgangslage hinsichtlich der Einführung des *Europäischen Sprachenportfolios ESP*.

Anlässlich ihrer Plenarversammlung vom 1. März 2001 hat die EDK *einstimmig* eine Erklärung gutgeheissen, mit der sie den Kantonen empfiehlt, Voraussetzungen zu schaffen, damit das *ESP* wirksam eingeführt wird, zunächst für Jugendliche ab dem 9. Schuljahr und Erwachsene, später auch als Lernbegleiter für den Fremdsprachenunterricht innerhalb der Volksschule und für ausserschulisches Sprachenlernen. Mit diesem Instrument sollen die Fremdsprachenkenntnisse differenziert erfasst und anhand der Standards, wie sie der europäisch gültige Referenzrahmen definiert, beurteilt und ausgewiesen werden.

Die Schweizer Version des Portfolios für Jugendliche und Erwachsene gliedert sich auf in einen *Sprachenpass*, der Auskunft gibt über den aktuellen Stand der Spra-

¹ Der Nationalrat hat kürzlich der parlamentarischen Initiative Berberat zugestimmt, die verlangt, dass die Einstiegsfremdsprache auf Verfassungsebene festgelegt wird und dass sie ausnahmslos eine "Amtssprache des Bundes" ist. Die EDK reagiert mit Besorgnis auf diesen schnellen Entscheid, der den Sprachendiskurs auf die Alternative "Englisch oder zweite Landessprache" einschränkt und qualitative Aspekte (Qualitätssicherung des Fremdspracherwerbs, formulierte Lernziele, im Verlauf und am Ende der obligatorischen Schulzeit auszuweisende Kompetenzen) ausklammert.

chenkenntnisse (Diplome, Zertifikate), in eine *Sprachbiografie*, die die Geschichte des persönlichen Sprachenlernens dokumentiert (Angaben über besuchten Sprachunterricht und die jeweiligen Lernziele und Niveaus sowie über interkulturelle Erfahrungen) und in ein *Dossier*, das einen Einblick in den Sprachlernprozess vermittelt, indem sich hier diejenigen Unterlagen zusammentragen lassen, die geeignet sind, den eigenen Lernweg und die erbrachten Lernleistungen auszuweisen.

Das *Europäische Sprachenportfolio*² will die sprachlichen Kompetenzen national und international vergleichbar machen, mit dem Ziel, dem *ESP* in der Schule sowie in der Arbeits- und Berufswelt dadurch die Anerkennung als Referenzdokument zu verschaffen. Europäische Standards bestimmen das Referenzniveau, wie es bei Abschluss der Sekundarstufe II durch die EDK als "Treffpunkt" definiert werden soll.

Das *ESP* ist Eigentum der Lernenden und gehört inskünftig zu jeder Einzelperson wie z.B. der Impfpass. Dem *ESP* ist zu entnehmen, *was*, *wie* und *wo* jede und jeder Einzelne an Fremdsprachen gelernt hat. Innerhalb der Schule ist es Beurteilungsgrundlage beim Übertritt von einer Stufe zur andern. Ihm sind alle nötigen Informationen zu entnehmen bei Schul- und Lehrer/innenwechsel. In der Berufswelt ist es ein Informationsinstrument bei der Bewerbung um Stellen oder ein Mittel zur Bestimmung der Lernvoraussetzungen in der Planung der innerbetrieblichen Weiterbildung. Mit Bezug auf die einzelnen Lernenden hat das *ESP* somit eine Ausweis- und Präsentationsfunktion. Zugleich will es pädagogisch wirksam sein, indem es die Motivation zum Sprachenlernen fördert, zur Begegnung mit anderen Kulturen einlädt, zu autonomem Lernen anregt und, abgestützt auf den europäischen Referenzrahmen, mittels einer die Niveaus der Sprachenkenntnis definierenden Skala zur Objektivierung der Selbsteinschätzung der persönlichen Sprachenkenntnisse beiträgt.

Das schweizerische Sprachenportfolio ist unter Leitung von Christoph Flügel von einer *Steuerungsgruppe* entwickelt und auf den Sekundarstufen I und II in rund 450 Klassen erprobt worden, desgleichen an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung. Nachdem die Schweiz die Resolution der Erziehungs- und Bildungsminister des Europarates zum *Europäischen Sprachenportfolio* im Oktober 2000 mit unterzeichnet hat und der Europarat die Schweizer Version (als erste!) anerkannt hat, soll es auf breiter Basis eingeführt werden. Zu diesem Zweck arbeitet die EDK eng mit den zuständigen Bundesämtern, den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, den Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen und mit den Institutionen der Erwachsenenbildung zusammen. Diese haben am 1. März 2001 denn auch alle die Erklärung der EDK mitunterzeichnet,

Was bedeutet dies für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und für ihre Berufspraxis? Im Rahmenplan der Berufsmaturität nimmt das Bundesamt für Bildung und Technik BBT auf die europäische Definition der Kompetenzniveaus und auf das *ESP* Bezug. Die Lehrpläne der andern Mittelschulen, später auch die der Volksschule, sollen den europäischen Standards entsprechen und auf sie abgestimmt werden. Darum weist die EDK die Lehrpersonen an, "das *ESP* in ihren Unterricht zu integrieren". Diplome und Zertifikate sollen inskünftig nur dann gültig sein, "wenn sie

² Vgl. BABYLONIA, Zts. f. Sprachunterricht und Sprachlernen (Postfach 120, CH-6949 Comano), die thematischen Nummern zum *ESP* 1/1999 und 4/2000 sowie die Sondernummer zum Jahr der Sprachen und zu den nationalen Aktivitäten im Rahmen der Spracheninitiative des Europarates.

konform sind mit dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den dort beschriebenen Kompetenzniveaus" (EDK, 01.03.2201). Die Umsetzung dieser Bestimmung bedingt eine entsprechende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Die EDK will die diesbezüglichen nötigen Massnahmen mittragen und darauf hinwirken, dass die Lehrpläne und die Lehrmittel an den europäischen Referenzrahmen angepasst werden. Sie versteht ihr Bestreben, "die Mobilität in Europa (zu) erleichtern, indem ... sprachliche Qualifikationen transparent und vergleichbar dokumentiert werden", zusammen mit der Verabschiedung der *Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit* und mit der Unterstützung der *XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Luzern* (30. Juli bis 4. August 2001), zu der 1'500 Teilnehmende aus aller Welt erwartet werden, als ihren Beitrag zum *Europäischen Jahr der Sprachen*.

Heinz Wyss

Veranstaltungsberichte

Ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine neue Lehrerinnen- und Lehrergeneration. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE/SSFI) vom 2.-4. November 2000 in Locarno

Der vorliegende Bericht würdigt insbesondere die vier Hauptreferate des Kongresses. Er geht zudem auf die Themen der Diskussionsgruppen und Vertiefungskolloquien ein und vermittelt einen Einblick in die anlässlich der Tagung in Locarno geführten Gespräche.

Die Diskussion, die es im Zuge der strukturellen Neuordnung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zur Zeit zu führen gilt, hätte erwarten lassen, dass sich der Kongress 2000 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in pragmatischer Weise auf aktuelle Probleme ausrichte und sich mit Fragen auseinandersetze wie "Lehrerbildung auf Hochschulstufe - weshalb, wozu und wie?" Es spricht für die Tessiner Organisatoren des Kongresses, insbesondere für das Bildungsverständnis des Hauptverantwortlichen, Gianni Ghisla, dass sie sich nicht strukturellen, sondern qualitativen Themen und Fragen von grundsätzlicher Bedeutung zugewandt haben, überzeugt, dass die Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz den *"Entwurf eines Menschen- und Gesellschaftsbildes als kulturelle Perspektive"* voraussetzt. *"Die Entwicklung der neuen Ausbildungsstrukturen verlangt ... nach einer grundsätzlichen Reflexion über die für den Lehrerberuf wirklich sinngebenden Werte"* (Gianni Ghisla). Zugleich sind wir aufgefordert, darüber nachzudenken, was im Zusammenwachsen der Nationen zur europäischen Staatengemeinschaft aufgrund eines gesellschaftlichen Entwurfs das Verbindende sein kann und was Bildung beizutragen hat, damit sich die Schweiz dieser *"culture commune"* öffnet.

Eine zukunftsgerichtete Auseinandersetzung mit dem Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer in europäischer Perspektive war somit angesagt. Dieses Kongressthema faszinierte und regte die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zur Reflexion und zum Diskurs an, mit ihnen auch den Sindaco von Locarno, der in seiner Begrüßungsansprache, einem rhetorischen Meisterstück, betonte, dass es unerlässlich und essenziell sei, bildungsethische Forderungen ernst zu nehmen und sich mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen ihrer Umsetzung kritisch auseinanderzusetzen. Was der Politiker, ehemaliger Lehrer und Arzt, nach einer sich hinziehenden Sitzung des Krisenstabes der in jenen Tagen überschwemmungsgeplagten Stadt unter kaltem Nieselregen im Hofe des Schlosses der Kongressteilnehmerschaft sagte, war ein eindrückliches Bekenntnis zur ethischen Orientierung des Bildungswesens und das passende Geleitwort zu den Plenumsvorträgen, die von Politologen, Soziologen, Philosophen und Naturwissenschaftlern, für einmal also nicht von Pädagogen oder Erziehungswissenschaftlern gehalten wurden.

Was bedeutet die übernationale Neuordnung in Europa für die Schule und die Ausbildung ihrer Lehrerinnen und Lehrer?

Als Politikwissenschaftler fragte *Gian-Enrico Rusconi* (Universität Turin) nach den Bedingungen, unter denen sich die Menschen in Europa als europäische Bürger verstehen könnten. Möglich wird dies nach Rusconi erst dann sein, wenn der Status der europäischen Bürgerschaft auf europäischer Ebene verfassungsmässig festgeschrieben sein wird. Bis dahin sei noch ein weiter Weg zu gehen. Die zur Zeit ihrer Entwicklung hitzig debattierte Europäische Charta markiere den Ausgangs- und nicht den Endpunkt dieses Prozesses, in dessen Verlauf einzelne Bereiche des gesellschaftlichen Lebens - die Wirtschaft, die Rechtsprechung, die Bildung - auf übernationalem Niveau schrittweise neu zu ordnen sein werden. Erreicht sei das Ziel der Konstituierung einer europäischen Bürgerschaft erst dann, wenn sich die Völker, die sich in ihrem nationalen Selbstverständnis als "Ethnos" definieren, auf Grund gemeinsamer politischer Regeln zum "Demos" verbunden haben. Das setze voraus, dass die Völker Abstand nehmen von dem "im Prinzip der Republik begründeten und verfassungsmässig legitimierten Patriotismus" (Rusconi).

Diese gesamteuropäische Perspektive müsse auch hiezulande mitdiskutiert werden, wenn es darum gehe, die zukünftige Bildungspolitik und damit den Bezugsrahmen einer erneuerten Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verhandeln. So weit Rusconi. Gewünscht hätte man sich eine vertiefte Auseinandersetzung des Referenten mit den gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten eines Landes, in dem sich im Bildungswesen zufolge seiner föderativen kantonalen Ordnung bislang keine den Partikularismus überwindende nationale Identität entwickelt und durchgesetzt hat und das sich noch schwerer tut, sich einer übernationalen Staatengemeinschaft zuzuordnen.

Globalisierung und Individualisierung fordern die Pädagogik gleichermassen heraus

Direkter auf die Ebene der individuellen Betroffenheit durch den gesellschaftlichen Wandel und auf die für die Pädagogik daraus resultierenden Herausforderungen ging der nächste Referent, *Franz Schultheis* (Universität Neuenburg, vormals Universität Konstanz), ein. Er tat es gleich in zweifacher Hinsicht: Indem er zum einen die eigene Bildungsbiografie offenlegte, wie sie ihm persönlich aufgrund einer besonderen sozialen und zeitbedingten Situation möglich gewesen war, und indem er mit der Darstellung seines Werdens und Seins die Forschungsperspektive aufzeigte, unter der er als Soziologe heute Bildungs- und Berufslaufbahnen untersucht. Diese stehen - so die zentrale Aussage - im Zeichen der Ökonomisierung der Bildungsgüter. Der Referent machte sich eine These zu eigen, die Boltanski und Chiapello¹ auf Grund der Auswertung des Managementdiskurses der 90er Jahre vertreten haben: Das Schlüsselkriterium, an dem sich Beschäftigungs- und Lebenschancen von Menschen heute entscheiden, sei zunehmend die *employability* - die Einsetzbarkeit, Verwendbarkeit, wenn man will, Verwertbarkeit im sich wandelnden betrieblichen Kontext. Formale

¹ Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.

Bildungstitel oder Berufsausbildungen im traditionellen Sinn verlören zunehmend an Bedeutung.

Was das konkret bedeutet, hat Schultheis zusammen mit Mitarbeitern im Raum Neuenburg in einem Grossbetrieb untersucht, der umfassend restrukturiert worden ist, was - nicht überraschend - mit der "Freisetzung" von Personal verbunden war. Darüber, wer bleiben konnte (*stayers*) oder gehen musste (*leavers*), ist in der Tat auf Grund der Überprüfung der *employability* entschieden worden. Dass dabei kaum nur Kriterien der objektiven betrieblichen Erfordernisse zur Anwendung gelangten, sondern auch soziale Merkmale eine Rolle spielten, belegt der Umstand, dass unter den *leavers* Ältere, Frauen, Romands und aus peripher ländlichen Gegenden Stammende überproportional vertreten waren. Aufschlussreich ist der Umstand, dass sich im Katalog der faktisch bedeutsamen Kriterien der "Bildungsgrad" erst an achter Stelle findet. Man mag daraus schliessen, dass sich die Selektion zwar vordergründig am Modell des "*Homo McKinnseyanus*" orientiert, dass in ihrer praktischen Durchführung aber dann doch Kriterien bestimmend werden, die der "offenen Gesellschaft" (Popper) widersprechen und schulisch erwerbbar Qualifikationen abwerten.

Die Studie konzentrierte sich sodann auf die *leavers*. Was dabei in Interviews aufgedeckt wurde, muss Pädagogen - und mit ihnen die "neue Lehrerinnen- und Lehrerergeneration" - in der Tat interessieren: Die Betroffenen haben sich nicht nur das Konzept der *employability* in hohem Masse zu eigen gemacht; sondern sie deuten den negativen Befund vielfach auch als Folge persönlichen Versagens; dies auch deswegen, weil die Individualisierung - im Sinne einer individuellen Selbstzuschreibung von Erfolg und Misserfolg - das Gefüge der Gemeinsamkeiten ausgehöhlt hat, das es dem Einzelnen einst ermöglichte, sich als zwar erfolglosen, aber gleichwohl nützlichen Teil eines sozialen Ganzen zu begreifen.

Bezüglich der Forschungsergebnisse und Diagnosen des Referenten stellen sich folgende Fragen: Was bedeutet es für die öffentliche Schule, wenn die Bildung, die sie vermittelt, im Zuge von Neustrukturierungen in zweifachem Sinne abnehmenden Schutz bietet: weil sie zum einen relativ wenig zur *employability* beiträgt und zum anderen nicht zu verhindern vermag, dass sich die Verlierer des Wandels individuell in ihrem Selbstverständnis als Versager sehen? Wie stellt sich das Bildungswesen dem Problem, dass der Einzelne heutzutage kein Bewusstsein mehr hat von den *gesellschaftlichen* Zwecksetzungen eines Arbeitslebens - egal ob er in Bezug auf diese Zwecksetzungen persönlich erfolgreich ist oder nicht? Was ist zu tun, wenn ihn keine gemeinsame Kultur mehr darüber aufklärt?²

² Diese für die Schulentwicklung ebenso wie für die Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung äusserst relevanten Fragen haben sich anlässlich des Kongresses nicht vertieft diskutieren lassen. Die BzL publizieren darum in ihrer Nummer 2/2001 eine gekürzte Fassung des Referates von Schultheis und unterbreiten diesen Text ausgewählten Fachleuten zur Stellungnahme, mit der Bitte um ein in den BzL zu veröffentlichendes Votum.

Die Pädagogik der Vielfalt und die Idee der Heranbildung einer die Bürgerinnen und Bürger Europas zusammenführenden "gemeinsamen Kultur"

Um diese "culture commune" ging es François Dubet (Universität Bordeaux), der sich als Fachkollege von F. Schultheis in jüngerer Zeit intensiv mit der Reform der französischen *lycées* (Sekundarstufe II) befasst hat - und nach eigenen Angaben an dieser Aufgabe weitgehend gescheitert ist. Die anhand von Lehrplanvorgaben zu vermittelnde "Kultur" erweist sich für Dubet bei näherem Hinsehen als "nationale Kultur von gestern", als die in einem "Dialog mit den Toten" (Dubet) ausgewählten und gebündelten Inhalte unterschiedlicher Lokal-, Klassen- und Wissenskulturen. Dieser Tatbestand hindere die öffentliche Schule daran, Ort der Heranbildung einer "culture commune" zu sein. Die Kulturindustrie und die Massenmedien hätten ihr längst den Rang abgelaufen. Statt an "Gemeinsamkeiten" orientiere sich der expandierende Bildungsmarkt zunehmend an individuellen Nutzerbedürfnissen. Dubet nimmt innerhalb des Bildungswesens zudem eine wachsende Tendenz wahr, die Lehr- und Lernprogramme aller Bildungsniveaus von den Anforderungsstandards des höchsten, des universitären, abzuleiten, was die Lehr- und Lernleistungen auf unteren Stufen und deren Abschlüsse disqualifiziere. Diese gälten als unvollständig, als defizient. Als das seien sie nicht auf den Erwerb einer gemeinsamen Kultur hin angelegt und sie hätten nicht das nötige Prestige und die erforderlichen Einflussmöglichkeiten, zu deren Aufbau beizutragen.

Diese Tendenz der Orientierung des Bildungswesens "nach oben hin" werde durch die Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Tertiärstufe noch verstärkt. Die neue institutionelle Verortung der Lehreraus- und -weiterbildung komme einer "Kolonialisierung" des Lehrerbildes durch die traditionsverhaftete akademische Vermittlungs- und Bildungskultur gleich oder leiste ihr Vorschub. Vom universitären Umfeld aus gesehen, würden schulisch schwächere Lernerinnen und Lerner zunehmend nur noch als "Problemfälle" wahrgenommen. Der Berufsstand der Lehrpersonen entwickle sich zu einer "classe élitaire", die für die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der breiten Bevölkerung nur noch beschränkt Interesse aufbringe. Dabei sei die Volksschule insbesondere für diejenigen, die sich keinen höheren Bildungsabschluss leisten können oder dazu nicht befähigt sind, heute praktisch der einzige Ort, wo sich gemeinsame soziale und politische Grundkenntnisse und -fähigkeiten erwerben und einüben lassen.

Dubet wollte damit nicht zurückverweisen auf die Zeiten, in denen sich die französischen Lehrer noch als "*curés de la conscience nationale*" verstanden und der Schule die Rolle der Garantin der nationalen Einheit und der selbstbewussten nationalen Identität zukam. Dubet forderte nicht eine Rückkehr zu diesen Verhältnissen, sondern eine Neuorientierung. Diese hätte u.a. ein gemeinsames Minimum an Enkulturation zu bestimmen, das sich auch die Schwächsten anzueignen vermögen. Dies bedingte den rigorosen Abbau von stofflichem Ballast zugunsten einiger weniger, essenzieller Bildungsinhalte. Überdies gelte es die Nationalgeschichte zu "entnationalisieren" und, ausgehend von den Rechten und Pflichten der Schülerinnen und Schüler, an der Entwicklung von Konzepten wie "*civilté*" und "*citoyenneté*" zu arbeiten.

Dubets Thesen wirkten auf die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer provokativ und forderten zum Widerspruch heraus. So wurde ihm im Schlusspodium vor-

geworfen, eine reaktionäre Haltung zu vertreten. Es mag in der Tat zutreffen, dass sich seine Ausführungen zu einseitig an französischen Verhältnissen orientierten. Die Tertiarisierung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung schliesst nach dem Willen ihrer Planerinnen und Planer die Gefahr aus, dass die Lehrpersonen überheblich werden, nur noch die Bildungsinteressen der Leistungsfähigsten im Blick haben und den Kontakt zur breiten Bevölkerung verlieren. Es ist zu hoffen, dass dem so sei. Ernst zu nehmen ist indessen Dubets Besorgnis bezüglich der Inexistenz einer "culture générale et commune", und das nicht bloss wegen der stetig zunehmenden kulturellen Heterogenität zeitgenössischer Gesellschaften, sondern auch wegen der Entwicklung eines Bildungswesens, das die Steigerung der *Outcomes* als wichtiger wertet als die Integrationsleistung, die die republikanische öffentliche Bildung während langer Zeit erbracht hat.

Moralische Erziehung in der technischen Zivilisation: die Weitergabe und Einübung von "Üblichkeiten"

Mit der Frage nach einer intersubjektiv gültigen Kultur und mit dem Problem der sozialen Integration befasste sich auch der nächste Referent, *Gernot Böhme*, Mathematiker, Naturwissenschaftler und Philosoph (Technische Universität Darmstadt). Er nahm sich des Themas aus moralphilosophischer Perspektive an. Sein Ausgangspunkt war Hegels Unterscheidung der drei Stufen der Ethik: das *abstrakte Recht*, das die wechselseitige Anerkennung der Subjekte als Personen garantiert; die *"substantielle Sittlichkeit"* (Böhme), die sich in der Übereinstimmung mit Normen und Werthierarchien manifestiert; und schliesslich die *Moral* als die auf Selbstbestimmung und freier individueller Entscheidung beruhende *Maxime* ethischen Handelns. Böhme setzt die "gemeinsame Kultur" auf der mittleren Ebene an, auf der Ebene der substantiellen Sittlichkeit. Was "Kultur" heisst, lässt sich indessen heute nicht mehr auf die selbe Weise fassen wie zu Hegels Zeiten. Zuzufolge des Zerfalls der ständischen Ordnung und der Umformung des Staates von einer moralischen Autorität zur Administration muss gemeinsame Kultur als das 'Übliche' neu konstituiert werden. Dies geschieht in mannigfaltigen Formen: so etwa unter Berufung auf die Firma als "Betriebskultur" oder, anknüpfend an die gemeinsame Herkunft, als "Ethnie". Dabei entsteht nicht mehr ein Gefüge von komplementären Standeskulturen, sondern eine Art "Multikulturalismus der Üblichkeiten".

Im Zuge dieser Entwicklung transformiert sich aber auch der Charakter des "Üblichen" selbst: Handelte es sich dabei einst - wie beispielsweise bei der Höflichkeit - um die einem bestimmten Stand eigenen Normen, haben diese heute allgemeine Geltung erlangt. Dessen sollten wir uns bewusst sein, meinte Böhme, und es sei Aufgabe der Schule, dieses Bewusstsein zu entwickeln.

Dies tue um so mehr Not, als die technologische Entwicklung fortwährend "Üblichkeiten" ausser Kraft setze und den einzelnen Menschen vor moralische Entscheidungen stelle, deren Folgen er nicht allein tragen könne. An Beispielen aus den Bereichen der Medizin, der Gentechnologie oder der Umweltwissenschaften fehlt es nicht. Hier ist ein selbstbestimmtes moralisches Handeln gefragt und desgleichen die Fähigkeit, Dilemmata auszuhalten, die durch die Unwägbarkeit alternativer Entscheide und deren nicht voraussehbaren Folgen bedingt sind. Sicher wäre die Schule über-

fordert, wollte man sie darauf verpflichten, in allen Schülerinnen und Schülern derartige Kompetenzen so aufzubauen, dass sie nachhaltig verhaltenswirksam sind. Angesichts der "Erosion der Sittlichkeit" (Böhme) bedarf es der "Üblichkeiten". Als Konventionen vermögen sie die "substantielle Sittlichkeit" nicht zu ersetzen. Neue Ethiken - so die Aussage Böhmes - können sich jedoch nur über die Ausbildung neuer "Üblichkeiten" entwickeln. Der Schule kommt die Aufgabe zu, die "Basis der Üblichkeiten" zu stärken und darauf hinzuwirken, dass wir respektieren, was üblich ist.

Böhmes Verständnis des Auftrags der Schule zur Schaffung einer gemeinsamen Kultur veranlasste Rudolf Künzli als Moderator zur Frage, ob dies nicht einer Absage an die Aufklärung gleichkomme. Dies war der Anstoss zu einer lebhaften Debatte, in der fast ein wenig Kulturkampfstimmung aufkam. Während Kollegen aus Luzern und Freiburg mit Böhmes Verständnis einer gemeinsamen Kultur einig gingen und allenfalls fragten, ob sich denn nicht eine übergeordnete Instanz bestimmen liesse, die eine solche gemeinsame Kultur der Üblichkeiten zu sanktionieren vermöge, hielten Diskutanten aus anderen Kantonen daran fest, dass die Schule auch in ethischen Fragen eigenverantwortliche und souverän entscheidende Persönlichkeiten, in Hegels Sprachregelung "moralische Menschen", erziehen müsse.³

Hat der Kongress gehalten, was sich die Teilnehmenden von ihm versprochen haben?

Die vier Hauptreferate haben den thematisch weiten Spannbogen bis hin zu existenziellen und letzten Fragen zu ziehen vermocht. Dass dem so war, ist den Organisatorinnen und Organisatoren, allen voran Gianni Ghisla vom Istituto di Abilitazione e Aggiornamento (IAA) in Locarno, zu danken. Ihnen gebührt grosse Anerkennung. Es schmälert ihr Verdienst nicht, dass sich manche Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer eine konsequentere Fokussierung der Referate auf das Kongressthema der ethischen Wertorientierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und ihres beruflichen Rollenverständnisses in dem sich wandelnden gesellschaftlichen Umfeld gewünscht hätten.

Im Schlusspodium war die Rede von der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, die sich gesellschaftlichen Kontextbedingungen gegenüber zu behaupten hat (Sylviane Roche), von der weltweiten Annäherung der Ethnien und der Entnationalisierung der Lehrpläne (Cristina Allemann-Ghionda) oder von strukturellen Bedingungen, die den Wandel hemmen und "die Statik der Institutionen verstärken" (René Rhinow). Aufgabe des Podiumsgesprächs war es, "die wesentlichen Aspekte der Kongressthematik auf den Begriff zu bringen" (Gianni Ghisla). Dafür blieb am Ende der Tagung zu wenig Zeit. Raum für Fragen und Diskussionen gab es dafür in den zahlreichen Gesprächsgruppen, in denen das Tagungsthema aus verschiedenen Blickwinkeln vertieft

³ Auch diese Frage gilt es ausführlicher zu diskutieren. Böhme hat sein Referat auf wenigen Seiten zusammengefasst. Die BzL ermöglichen mit dessen Publikation in Nummer 2/2001 eine Auseinandersetzung mit der Frage nach der Kultivierung und Einübung von "Üblichkeiten" im schulischen Lernen.

und Probleme der aktuellen inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgegriffen werden konnten.

Der Kongress als Forum, als Denk-, Gesprächs- und Begegnungsort

Eine Tagung, die es sich zur Aufgabe macht, "ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine *neue* Lehrerinnen- und Lehrergeneration" aufzuzeigen, hat sich in der Vielfalt der sich wandelnden gesellschaftlichen Kontexte von Bildung und Erziehung der Frage zu stellen, welchen Werten wir uns verpflichtet wissen und wie sich die Orientierung an sittlich-moralischen Leitprinzipien in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und in deren Berufspraxis umsetzt. Letztlich geht es dabei um die Frage, was im Wandel aller Dinge Bestand hat und von Dauer ist und was es, weil zeit- und situationsabhängig, zu verändern gilt. Von einer *neuen* Generation der Lehrerinnen und Lehrer war die Rede. Was aber ist *das Neue*?

Darüber haben die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer in "Diskussionsgruppen" und "Vertiefungskolloquien" nachgedacht, darüber haben sie gesprochen, und das zum einen grundsätzlich in gezielter Ausrichtung auf das Kongressthema, zum andern pragmatisch im Hinblick auf die sich anbahnende inhaltliche und strukturelle Neuordnung der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

Diskussionsgruppen

Die Gespräche in den sechs Ateliers haben sich unterschiedlichen Themen der künftigen Grundausbildung, Weiterbildung und Berufspraxis der Lehrerinnen und Lehrer zugewandt. Da war in Kurzreferaten und Voten die Rede vom Leitbild einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Hochschulstufe, von ihrer ethischen und moralischen Orientierung und von entsprechenden Kriterien im Assessment und in der Qualitätskontrolle. Zur Diskussion gestellt waren in einer andern Gruppe die Regeln der Standesethik, und dies unter dem Aspekt des mehrschichtigen, komplexen, situationsabhängigen und deshalb mehrdeutigen pädagogischen Handelns. Gerade angesichts solcher Rollenvielfalt verlange die Profession der Lehrenden nach einer Definition ihrer Berufsrolle und nach einer Verständigung, welches die Qualitätsstandards für berufliches Handeln sein sollen. Der LCH, der Dachverband schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer, verpflichtet seine Mitglieder zur Anerkennung und Einhaltung von Standesregeln. Somit stellt sich die Frage, wie diese standesethischen Forderungen als deontologischer Kodex in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen verhaltenswirksam werden können. Gefordert ist eine geschlechterbewusstere Ausgestaltung der Studienpläne mit dem Ziel der Entwicklung "einer Sensibilität für Geschlechterdifferenzen" (Walter Herzog). In den Lehrpraktika gilt es die Fähigkeit zur Beobachtung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und die der Diagnostik zu üben. Voraussetzung einer geschlechtergerechten Berufspraxis ist ein pädagogisches Handeln, das sich an den Individuen orientiert. Die Besinnung auf die Bedeutung des Einbezugs philosophischer, ethischer und moralischer Themen in die Curricula der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist Anlass zur Auseinandersetzung mit der Frage nach der Auswahl der Inhalte. Dabei lässt sich feststellen, dass sich die Meinung durchsetzt, es sei Abstand zu nehmen von einer Beliebigkeit der Inhalte. Die curriculare Ausgestaltung der Studien müsse hinführen zu einem Prozess des zusam-

menhängenden strukturierten Lernens in der Berufsbildung und im permanenten berufsbegleitenden Weiterlernen. Damit festigt sich das Verständnis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als "verlässliches Gesamtsystem des persönlichen und beruflichen Lernens" (Hugo Eichhorn) entlang der Leitlinie der persönlichen und beruflichen Entwicklung. Dieses professionelle Weiterbildungsverhalten gilt als entscheidende Voraussetzung für den Aufbau der beruflichen Identität der Lehrpersonen. Es schafft die motivationale Vorbedingung der Umsetzung des in der Grundausbildung erworbenen und in der Folge stetig erweiterten Orientierungswissens in die Alltagspraxis des Unterrichtens und Erziehens. Desgleichen gibt es Gewähr, dass in den schulischen Kontroll- und Bewertungsmechanismen ebenso wie in Assessments zusammen mit der Beurteilung des Sachwissens und -könnens auch ethische und soziale Aspekte die ihnen zukommende Beachtung finden.

Vertiefungskolloquien

Die als "Vertiefungskolloquien" bezeichneten Gesprächsforen verstanden sich nicht als Gesellungen zu vertiefter Auseinandersetzung mit den in den Hauptreferaten vorgebrachten Zielsetzungen und Thesen. Vielmehr wollten sie Raum schaffen zur Auseinandersetzung mit speziellen Problemen des aktuellen "Neubaus" der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Gegenstand der Exposés und Gespräche waren Fragen wie die nach den Qualifikationsanforderungen an die künftigen Dozentinnen und Dozenten an Institutionen der Grundausbildung und der Weiterbildung oder wie jene nach dem Kompetenzprofil der in erziehungswissenschaftlichen Forschungszentren tätigen Fachleute. Welchen Aufgaben der empirischen Bildungsforschung und Schulentwicklung haben sie sich in koordinierter Zusammenarbeit in ihren Projekten zu stellen? Auf welche Standards ihres Forschens sind sie zu verpflichten? Wie erleichtern sie die Umsetzung ihrer Untersuchungsergebnisse in die Berufspraxis?

Das im Rahmen der Workshops von vielen besonders beachtete Thema war das der Rolle und des Status der Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.⁴ Es konkretisiert sich heute insbesondere im Zusammenhang mit dem Aufbau wissenschaftsgestützter handlungsrelevanter fachdidaktischer Studien. Dies ruft den Fragen, wie die Fachdidaktiken zu den entsprechenden Fachwissenschaften stehen, wie sie ihre Inhalte mit denen der allgemeinen Didaktik und der Lerntheorie abstimmen, wieweit ihr Gegenstand die Didaktik der einzelnen Schulfächer ist und wie sie dem Umstand Rechnung tragen, dass die schulischen Lernumgebungen mehr und mehr inter- und pluridisziplinär angelegt werden. Im weiteren ist zu fragen, wie sich die neuen Kommunikationstechniken im Unterricht nutzen lassen. Leitet ihr zielgerichteter Einbezug eine grundlegende Veränderung der Lehr- und Lernformen ein - in

⁴ Leider besteht nicht die Möglichkeit, die diesbezüglichen Referate hier zu publizieren und sie einem weiteren Kreis zugänglich zu machen. Es kann indessen sein, dass eines der BzL-Hefte des nächsten Jahrgangs schwerpunktmässig zur Klärung dieser Frage bestimmt sein wird (vgl. u.a. Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1999). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinarianisation. *European Educational Researcher*, 5 (3), 23-30).

der Schule, aber auch in der Aus- und Weiterbildung derer, die lernanregend und lernbegleitend in ihr tätig sind?

Immer wieder haben sich Schule und Lehrerinnen-/Lehrerbildung der Vielfalt der soziokulturellen und sprachlichen Herkunftsvarietäten der Schülerinnen und Schüler zu stellen. Im Aufbau der professionellen Kompetenzen der Lehrerschaft kommt in Anbetracht dieser Heterogenität der "Umsetzung und Verankerung einer Interkulturellen Pädagogik" eine vorrangige Bedeutung zu.⁵

Schliesslich geht es darum, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine der pädagogischen Bildungsaufgabe gemässe Weise zu evaluieren und weiterzuentwickeln, und das ebenso auf institutioneller Ebene wie im Hinblick auf ein teambezogenes und individuelles Coaching der Dozentinnen und Dozenten, die an Lehrerbildungsinstitutionen tätig sind.

Eine positive Bilanz

Die Auswertung des SGL-Kongresses 2000 zeigt, dass die Tagung tatsächlich "zu einem besonderen Ereignis" geworden ist, wie es ihre Ankündigung verheissen hat, indem sie die Begegnung und den Austausch zwischen den Fachleuten der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern der verschiedenen Sprachregionen der Schweiz ermöglicht hat. Erstmals haben sich viele Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen der italienisch- und französischsprachigen Schweiz mit den deutschsprachigen Mitgliedern der SGL/SSFE/SSFI zusammengefunden⁶. Unter dem Aspekt der Öffnung unseres Landes hin zu Europa und dem des Einbezugs der hiesigen Ausbildung der Lehrkräfte in den internationalen Zusammenhang hat der Kongress zur Reflexion grundlegender, für die Zukunft der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung essenzieller Anliegen angeregt. Dabei haben die Teilnehmenden die Referate und Gespräche, denen die Tagungsorganisatorinnen und -organisatoren im Rahmen der Ateliers (Diskussionsgruppen und Vertiefungskolloquien) Raum gegeben haben, als besonders aufschlussreich und ergiebig beurteilt.

Moritz Rosenmund und Heinz Wyss

Leistung und Leistungsbeurteilung. Impulstagung des Höheren Lehramts der Universität Bern vom 3. November 2000 in Köniz

Schulisches Lernen setzt sich in "Leistungen" um. Die Lernenden weisen sie in Lernkontrollen aus; die Lehrenden haben sie zu beurteilen. Nicht selten stehen dabei tradierte Beurteilungsmuster innovativen didaktischen Konzepten entgegen, und immer dort, wo sich mit der Leistungsbewertung ein Auftrag zur Selektion verbindet, setzen

⁵ Der vpod hat am 02.12.2000 in Zürich eine IKP-Tagung durchgeführt. Ihr Titel: "Die Zukunft der LehrerInnenbildung: mehrsprachig und interkulturell" (vgl. den Kurzbericht in diesem Heft). Zu verweisen ist zudem auf BzL 3/1999, eine IKP-Themenummer.

⁶ Teilnehmende: total 162 (aufgegliedert nach Sprachregionen: 86 deutsch, 48 italienisch, 28 französisch), davon 82 SGL-Mitglieder.

sich die Lehrpersonen dem Dilemma aus, die Lernenden individuell fördern zu wollen und sie zugleich aufgrund allgemein gültiger, im Lehrplan festgeschriebener Standards selektieren zu müssen. Diese Problemlage hat die Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern veranlasst, sich anlässlich der Impulstagung 2000 vertieft mit Konzepten von Leistung und Leistungsbeurteilung auseinanderzusetzen.

Dass die Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) in Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden der Sekundarstufe II jährlich zu einer Impulstagung einlädt, ist zur Tradition geworden. 200 Lehrpersonen sind der Einladung gefolgt. Die Referate der Philosophin Prof. Dr. Annemarie Pieper (Universität Basel) und des Pädagogen Prof. Dr. Urs Ruf (Universität Zürich) waren Anlass, über Einzelaspekte des Problemfeldes "Leistung und Leistungsbeurteilung" nachzudenken und nach deren Bedeutsamkeit für das professionelle Handeln in der Schule zu fragen.

Effizienz versus Kreativität: Zur Ambivalenz des Leistungsprinzips

In ihrem Einstiegsreferat beleuchtete Annemarie Pieper den Begriff "Leistung" aus philosophischer Perspektive. Leistung werde heute allzu oft einseitig und verengt nur noch aus ökonomischer Sicht definiert. Es gehe vor allem darum, es durch eigene Anstrengungen zu etwas zu bringen, was nicht nur vor dem eigenen Urteil Bestand habe, sondern auch gesellschaftlich anerkannt sei und seine Ausbeute im Finanziellen finde. Diese Hochstilisierung des *homo faber* und des *homo oeconomicus* habe dazu geführt, dass einzig das als Leistung zähle, was in unserer Lebenswelt einen hohen Marktwert erziele.

Ursprünglich hatte "Leistung" eine weit breitere Bedeutung. Das heute gängige einengende Effizienz- und Leistungsdenken, das das Gelernte auf das Messbare und Nützliche reduziert, wie dies jene tun, die von einem rein ökonomischen Verständnis von "Exzellenz" ausgehen, steht im Widerspruch zu den pädagogischen Bildungszielen. In ihrem Referat trat Annemarie Pieper demzufolge ein für den Wiedergewinn einer ganzheitlichen Auffassung menschlicher (und schulischer) Leistung, für ein Leistungsprinzip, das sich aus den Sachzwängen instrumenteller Rationalität herauslöst. Bezug nehmend auf Schiller, Huizinga und Marcuse plädierte sie für eine Rückbesinnung auf die Werte des von äusseren Zwecken freien Spiels, auf ein Tun, das seinen Sinn in sich selber findet, und damit für den Wiedergewinn "einer im harmonischen Zusammenspiel der freien Kräfte sich auf vielfältige Weise immer wieder neu erzeugenden Sinn Ganzheit".

In seinen Briefen "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" hat Schiller darauf hingewiesen, dass der Prozess der Spezialisierung und Mechanisierung der menschlichen Lebensvollzüge dazu führt, dass der Mensch nicht mehr in seiner Ganzheit, somit nicht mehr in seinem Wert und seiner Würde, wahrgenommen wird. Darum gelte es - so Annemarie Pieper -, Schillers Aussage "Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" neu zu bedenken. Wir müssten uns von der einseitig ökonomischen Ausrichtung des Begriffs "Leistung" und von einer ihr entsprechenden Praxis der Leistungskontrolle und -beurteilung befreien, was nicht besagen wolle, dass schulisches Lernen ohne Verpflichtung auf die zu erreichenden Lernergebnisse auskommt. Wichtig sei es jedoch, dass die erbrachte Leistung das Produkt selbstverantworteter kreativer Tätigkeit und nicht das des fremdgesteuerten Tuns sei.

Ein vertiefte Lehre der Philosophie an den Gymnasien (und in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer!) und die Verstärkung der ästhetischen Bildung könnten die besten Voraussetzungen schaffen, damit die Schule eine Kultur der Beurteilung entwickelt, die einem erweiterten pädagogischen Leistungsbegriff entspricht; denn je besser die Urteilskraft geschult werde und die Phantasie sich entfalte, desto besser gelinge es, eigene wie fremde Leistungen im Zusammenhang mit individuellen Entwürfen eines gelingenden Lebens wie auch hinsichtlich gesellschaftlicher und ökonomischer Anforderungen objektiv einzuschätzen.

Nicht alle Tagungsteilnehmer/innen konnten sich mit dieser These von Annemarie Pieper identifizieren. Ist der Ausbau des Philosophie- und Kunstunterrichts an unseren Schulen tatsächlich *das* Mittel, um zu einem integrierteren und ganzheitlicheren Umgang mit Leistung und Leistungsbeurteilung zu finden? Die Frage bleibt offen. Die Tagung hat darauf keine schlüssige Antwort gegeben.

Fachspezifische Zugänge

In zwölf Ateliers hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich unter fächerspezifischen Aspekten vertieft mit dem Tagungsthema auseinanderzusetzen. Die Palette reichte von lernpsychologischen Aspekten der Leistungsbeurteilung, über Fragen der fächerbezogenen Bewertung von Leistungen bis hin zu Gesprächen über die Fehlerkultur und über die Selbstbeurteilung der Lernwege und Lernergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler.

Vom Wert des Singulären

Im Schlussreferat stellte Urs Ruf Unterrichtsprinzipien vor, welche sich vor allem am "Singulären" orientieren. Ein Unterricht, der das Individuum ins Zentrum stelle, verlange nach einem Dialog: "Dialogischer Unterricht ist pädagogisches Versuchshandeln und führt die Schülerinnen und Schüler bewusst an die Grenze ihres Wissens und Könnens. Dialogischer Unterricht wird eröffnet durch eine authentische Begegnung mit einem exemplarischen fachlichen Objekt oder Problem und es werden nie nur Sachinhalte thematisiert; es wird ebensoviel Zeit und Energie darauf verwendet, eine persönliche Beziehung zu den Sachinhalten aufzubauen. Die individuelle Annäherung an die Sache erfolgt systematisch und orientiert sich an zunehmend differenzierteren Qualitätskriterien."

Auch im dialogischen Unterricht sei es unerlässlich, dass die Lehrkraft alle Leistungen, die sie von den Schülerinnen und Schülern einfordere, beurteile und bewerte. Da aber die Aufträge offen gestellt würden, müsse jede Lösung als Einzelfall gewürdigt und beurteilt werden. Ein bewährtes Hilfsmittel zur Förderung der Befähigung zur Selbstbeurteilung sei das Führen eines individuellen Lernjournals. Dieses Instrument gebe auch mittleren und schwächeren Schülerinnen und Schülern die Chance, ihre Lernfortschritte wahrzunehmen und subjektiv gute Leistungen zu erbringen; umgekehrt lasse die persönliche Analyse der Lernvorgänge und -ergebnisse auch die Schnelleren und Stärkeren die Grenzen ihres Leistungsvermögens erkennen. Im dialogischen Unterricht erhielten die Schülerinnen und Schüler Einblick in die Lernergebnisse und Erzeugnisse ihrer Mitschülerinnen und -schüler. Indem sie deren Arbeiten mitbeurteilten, lernten sie andere Lernwege kennen und mit ihnen unter-

schiedliche Arten, wie ein Sachverhalt verstanden oder ein Problem gelöst werden kann.

Das Modell des "dialogischen Unterrichts" ist ohne Zweifel ein Ansatz zu einer umfassenderen und zugleich differenzierteren Sicht schulischer Leistungen. Die individuelle Förderung der Lernenden bedingt, dass sich auch die Beurteilung ihrer Leistungen individualisiert. Zu entwickeln ist eine Taxonomie, die zugleich die *individuell* erbrachten Leistungen würdigt und den von den Schülerinnen und Schülern *generell* eingeforderten Qualifikationen gerecht wird.

Helen Lehmann und Heinz Wyss

Die Zukunft der Lehrer/innenbildung: mehrsprachig und interkulturell. Tagung vom 2. Dezember 2000 in Zürich

Die "Beiträge zur Lehrerbildung" haben mit ihrer Nummer 3/1999 aufgezeigt, welche Bedeutung und Funktion der Interkulturellen Pädagogik (IKP) zukommt. Wie ist sie in die Studienprogramme der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen einzubeziehen? Welches sind ihre Ziele? Welche Inhalte sind aufzuarbeiten, und wie ist die Interkulturelle Pädagogik in den Studienplänen der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen curricular zu verorten?

Im Herbst 2000 haben Cristina Allemann-Ghionda und Andrea Lanfranchi anlässlich des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf dieser Grundlage in einem Kolloquium darüber diskutiert, wie sich die zentralen Anliegen der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wirksam umsetzen lassen und welche Massnahmen in concreto zu treffen sind.

Die vom Verband des Personals öffentlicher Dienste vpod in Zusammenarbeit mit der Fachstelle IKP in der Lehrerbildung des Kantons Zürich durchgeführte Tagung vom 2. Dezember 2000 war Anlass, weiter darüber nachzudenken, wie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die interkulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler, ihren Wertepluralismus und ihre Mehrsprachigkeit ernst nehmen und die gesellschaftlich bedingte unterschiedliche kulturelle und sprachliche Sozialisation in einer "Pädagogik der Vielfalt" als Bildungschance nutzen kann. Damit die Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigt werden, muss die Interkulturelle Pädagogik in der Aus- und Weiterbildung die ihr zukommende Beachtung finden. Die Lehrpersonen aller Stufen und Schultypen sind zu befähigen, allen Schülerinnen und Schülern nach Massgabe ihrer Begabung und Lernmotivation gleiche Bildungschancen zu öffnen und zu sichern, und dies unabhängig von ihren ethnischen und sprachlichen Herkunftsbedingung. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Muttersprache und mit divergenten kulturellen Sozialisierungsvoraussetzungen gleich zu fördern und sie alle gleichwertig in eine auf der Grundlage gegenseitiger Achtung aufgebaute Bildungsgemeinschaft einzubeziehen.

Die vpod-Tagung hat erneut bewusst gemacht, wie tiefgreifend sich der soziale Wandel von einer monolingualen und einer kulturell homogenen zu einer vielsprachi-

gen, kulturell heterogenen Gesellschaft auf das Bildungswesen auswirkt. In neun Ateliers diskutierten die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, wie die Schule und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dieser Herausforderung gerecht werden können. Die Heterogenität der Schülerinnen- und Schülerpopulation kann heute nicht mehr als "Störung" wahrgenommen und erlebt werden. Sie ist der Normalfall. Das bedeutet, dass es nicht der Beliebigkeit anheim gestellt sein darf, ob und wie die Interkulturelle Pädagogik in die Studienpläne der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen und in die Lehrpläne der Schulen Eingang findet. Dass sie einbezogen wird, ist verbindlich, und auf die Ziele und Inhalte gilt es sich ebenso zu verständigen wie auf die Vermittlungsformen.

Heinz Wyss

Buchbesprechungen

MOSER, Heinz (2000). **Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests**. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 94 Seiten und CD-ROM.

Die Initiative "Schulen ans Netz" wurde in Deutschland schon 1995 lanciert, und heutige politische Bestrebungen zu einer Bildungsoffensive in der Schweiz sind mit Schlagworten verbunden, die eng mit Informationstechnologien und mit dem Internet in Zusammenhang gebracht werden können.

Heinz Moser, ein aufmerksamer Beobachter, der schon seit vielen Jahren die Entwicklungen im Bereich moderner Unterrichtstechnologien verfolgt und schon oft zu aktuellen Entwicklungen sachlich Stellung bezogen hat, gibt in seinem Buch "Abenteuer Internet" eine mögliche Antwort auf die Frage, welche sich viele Lehrkräfte stellen: "Wenn die Schulen am Netz sind, was sollen sie dann da?"

Das Buch ist nicht als Internet Einführung für Lehrkräfte zu verstehen; es sind aber ein paar Quellen aufgeführt, welche Interessierten den Einstieg in die Verwendung des Internets erleichtern. Stattdessen wird im Buch das didaktische Modell WebQuests vorgestellt. Die Idee zu WebQuests stammt aus den USA, und Moser will mit seinem Buch eine Anleitung geben, wie diese Idee auf hiesige Verhältnisse angepasst werden kann. Obwohl WebQuests eine breite Palette von Lernaktivitäten im Zusammenhang mit dem Internet ermöglichen und fördern, stellen sie doch nur einen Teil der Möglichkeiten dar, welche das Internet für das Lernen bietet.

Der Autor stellt am Anfang des Buches ein paar grundlegende Überlegungen zum Internet-Lernen an, in welchen er sich ohne jede Euphorie kritisch mit dem Medium auseinandersetzt. Anhand konkreter Beispiele, welche zudem auch auf der CD-ROM zu finden sind, stellt er eine ganze Reihe von WebQuests vor, welche von Schülerinnen und Schülern entwickelt wurden. Anhand dieser Beispiele lässt sich sehr schön erkennen, welche Breite an Lernaktivitäten und Darstellungsmöglichkeiten sich den Schülerinnen und Schülern bietet. Die vorgestellten Produkte zeigen zudem deutlich, dass solche Ergebnisse nur entstehen können, wenn die Lehrkräfte in ihrem Unterricht erweiterte Lernformen pflegen.

Für die Planung und Durchführung von WebQuests wird ein Modell in sechs Schritten vorgeschlagen, das wohl nicht von ungefähr eine gewisse Ähnlichkeit mit entsprechenden Modellen für den Projektunterricht aufweist. Die einzelnen Schritte sind knapp und übersichtlich beschrieben, mit konkreten Beispielen illustriert und durch Planungs- oder Evaluationsinstrumente ergänzt. Die sechs Schritte stellen sicher, dass Schülerinnen und Schüler in einen Prozess eingebunden sind, welcher sich etappenweise reflektieren lässt und damit zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse beiträgt. Einer der Schritte, die Evaluation, beinhaltet explizit die Beurteilung der Lernprozesse sowohl in Form einer Selbstevaluation durch Schülerinnen und Schüler als auch mittels einer Evaluation durch die Lehrkraft. Eigentlich wäre es naheliegend, für die endgültige Präsentation des Ergebnisses eines WebQuests auch die Möglichkeit einer Evaluation durch Besucherinnen und Besucher der Webseiten vorzusehen. Entsprechende Rückmeldungen würden eine lebensnähere, zusätzliche Fremdbeurteilung des Produkts ermöglichen und würden auch die Tatsache betonen,

dass Webseiten nur dann gelesen werden, wenn sie auch in geeigneter Weise propagiert werden. Das wiederum ist Voraussetzung dafür, dass die Produkte von WebQuests wieder in neue WebQuests einfließen können.

Den konkreten und gut nachvollziehbaren Anleitungen und Tipps zur Durchführung eines WebQuests folgt ein kurzes Kapitel, welches verschiedene Ansätze des Lernens (behavioristisch, kognitivistisch und konstruktivistisch) ausführt und WebQuests darin situiert. Ich folge der Argumentation des Autors, dass WebQuests zu den komplexeren Formen des Lernens gehören. Die Abgrenzung zwischen kognitivistischem und konstruktivistischem Lernmodell ist hingegen wenig hilfreich, weil WebQuests ein bestimmtes Mass an Strukturierung, einen überlegten Einsatz von Scaffolding und Fading durch die Lehrkräfte erfordern. Das sind Elemente, die auch in kognitionspsychologisch orientierten Unterrichtsmodellen einen wichtigen Platz einnehmen.

Auf den letzten Seiten des Buches findet man nochmals eine Fülle von Vorschlägen und Beispielen, welche für die Durchführung eigener WebQuests sehr anregend sind. Damit empfiehlt sich das Buch für Lehrkräfte, die nach einem geeigneten Modell für den sinnvollen Einbezug des Internets in den Unterricht Ausschau halten. WebQuests könnten auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung exemplarisch Anregungen für die Nutzung von Informationstechnologien im Unterricht vermitteln.

Ruedi Stüssi

MESSMER, Roland (1999). **Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung**. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissenschaftsorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Bern: Peter Lang, 324 Seiten.

Die Untersuchung von Roland Messmer geht von der Kontroverse der letzten Jahre aus: Die Auseinandersetzung um den richtigen Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Seminar oder Pädagogische Hochschule (bzw. Universität) - prägte bis vor kurzem die Diskussion um die Ausbildung der (Primar-)Lehrpersonen. Mit der Ansiedlung der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe II oder der Tertiärstufe sind bis heute auch Vorstellungen der Wirkung auf die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer verbunden, die zum grössten Teil unreflektiert, unüberprüft geblieben sind und gewissermassen als feste Attribute dem einen bzw. anderen Ort der Lehrerbildung zugesprochen worden sind. Doch diese Mythologisierung der Orte machte sie gleichsam zu Nicht-Orten der Lehrerbildung.

Im ersten Teil der Untersuchung gibt der Autor die Geschichte der politischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz, oder besser: der politischen Diskussion um die Ansiedlung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, um ihren richtigen "Ort", wieder, und zwar anhand der Entwicklungen der Primarlehrerbildung in den fünf Kantonen Basel-Stadt, Zürich, Aargau, Bern und Luzern.

Alle Beispiele machen deutlich: Die Vertreter der seminaristischen Ausbildung stellen die pädagogische Haltung ins Zentrum der Argumentation, die Fürsprecher des postmaturitären Weges ziehen die Parallelen zu anderen "akademischen" Berufen und

betonen die Notwendigkeit des Wissenschaftsbezugs. Interessant sind die Argumente, die in den Reformprozessen vorgebracht werden. Eine wichtige Rolle in der Forderung nach einer tertiären Ausbildung spielt - so schon am schweizerischen Lehrertag von 1880(!) - die gesamtschweizerische Freizügigkeit für die Anstellung der Lehrerinnen und Lehrer. Schwerpunkt der Auseinandersetzung im geschichtlichen Rückblick spielen aber die Inhalte. Die Seminare und ihre Verfechter streichen die Praxisnähe als besondere Eigenschaft ihrer Ausbildung hervor und wehren sich gegen die unzweckmässige Wissenschaftlichkeit der Ausbildung auf der Tertiärstufe. Sie betonen die "Seminarikultur" und die damit verbundene Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Besonderen Wert wird den Seminaren bezüglich der Bildung im musischen, d.h. nicht-wissenschaftlichen Bereich zugestanden (Handarbeit, Musik, Gestalten, Sport); und schliesslich wird auch der Wichtigkeit des Sozialpraktikums (in Heimen, Sonderschulen und anderen sozialen Institutionen) grosse Bedeutung zugeschrieben.

Ein gewichtiges Argument, das für die seminaristische Ausbildung immer wieder ins Feld geführt wird, ist die Rekrutierung der zukünftigen Lehrpersonen aus den unteren Schichten. Die Ansicht, dass der Lehrberuf eine soziale Aufstiegschance biete, wurde bereits Ende des letzten Jahrhunderts vertreten. Das Argument hielt sich bis in die letzten Jahre, "obwohl es spätestens seit Ende der 60er Jahre nicht mehr zutrifft" (S. 111).

Es zeigt sich, dass die Begründung für den einen oder anderen Ort der Lehrerbildung über Jahrzehnte konstant geblieben ist. Und sie können sich halten, ohne dass ihre Stichhaltigkeit überprüft worden wäre. Man bedient sich - auf beiden Seiten - einer diffusen Begrifflichkeit. "So werden z.B. die Begriffe *Forschung* und *Wissenschaftlichkeit* als Attribute verwendet, deren Klärung im Detail nur selten geschieht" (S. 124). Dem Mythos der Wissenschaft steht der Mythos der Praxis gegenüber: Wissenschaft steht gleichbedeutend für die Lehrerbildung auf der Tertiärstufe, Praxis für das Lehrerseminar auf der Sekundarstufe II.

Es ist das wesentliche Verdienst dieser Untersuchung, dass sie die im historischen Teil erarbeiteten Aussagen zum Teil empirisch überprüft, vor allem jene, welche sich für eine Querschnittuntersuchung eignen. Messmer greift auf das Material des Nationalfondsprojekts "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" (im Rahmen des NFP 33) zurück. Es hat die Studierenden nach der persönlichen Einschätzung ihrer Ausbildungsinstitution befragt. Berücksichtigt wurden 11 Ausbildungsgänge der seminaristischen und 10 Ausbildungsgänge der tertiären Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. Die Ergebnisse sind interessant: Sie zeigen, dass die wenigsten Mythen - für die vorliegende Untersuchung als Hypothesen ausdifferenziert - sich je bestätigen lassen (zumindest nicht signifikant), so zum Beispiel nicht die Hypothese, "dass auf der Sekundarstufe II das allgemeine soziale Klima besser eingeschätzt wird als auf der tertiären Stufe", ebensowenig, "dass zwischen den beiden Ausbildungsorten bezüglich der berufspraktischen Ausbildung Unterschiede bestehen". Die nachmaturitären Lehrerbildungsinstitutionen kommen ebenso wenig auf höhere Werte bezüglich theoretischer Abstützung.

In einzelnen Aspekten ergeben sich allerdings interessante Unterschiede: Die Seminare werden beispielsweise als "lebenswerter" eingeschätzt und erhalten eine bes-

sere Beurteilung bezüglich der sozialen Integration der Lernenden. Eigentlich fundamentale Unterschiede, wie sie in der politischen Diskussion seit Jahrzehnten vorgebracht werden, finden jedoch keine Bestätigung. "Sie bleiben als Mythen der Lehrerbildung bestehen" (S. 216).

Im dritten und letzten Teil zieht Messmer Fallgeschichten bei. Damit soll vor allem aufgezeigt werden, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer Handlungs- und Reflexionswissen verwenden. Die ausgewählten fünfundzwanzig Fallgeschichten, welche von Studierenden stammen und von ihnen selbst interpretiert wurden, führen "in eine anschauliche Wirklichkeit" zurück und geben Aufschluss darüber, wie sie ihre eigene Praxis interpretieren und zur Literatur setzen. Sie haben den wesentlichen Teil ihres Studiums bereits abgeschlossen und besitzen zahlreiche Unterrichtserfahrungen. Die Fallanalysen bildeten einen Teil ihres Diplomabschlusses. Messmer muss feststellen, dass es sich beim Theorie-Praxis-Bezug und beim Praxis-Praxis-Bezug wiederum um Mythen handelt.

Die Frage, an welchen Institutionen bzw. auf welcher Bildungsstufe Lehrerinnen- und Lehrerbildung stattfinden soll, lässt sich also schlussendlich nicht beantworten. "Entscheidend für einen anthropologischen Ort ist letztlich, welches Wissen und welche Handlungen an welchem Ort vermittelt werden resp. stattfinden" (S. 295).

Seit dem Erscheinen der Untersuchung von Roland Messmer hat die Frage nach dem richtigen Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Bedeutung und Aufmerksamkeit verloren. Die Anerkennungsreglemente der EDK haben in ihrer Eindeutigkeit eine weitere Auseinandersetzung müssig gemacht. Die Ansiedlung der Ausbildung der Lehrpersonen auf der Tertiärstufe (an der Pädagogischen Hochschule) gilt heute auch in den traditionellen Seminarkantonen zumindest auf der politischen Ebene als angemessen und sinnvoll. Aus dieser Sicht hat die umfassende und sorgfältige Arbeit schon einen leicht historischen Beigeschmack. Eines machen die Ergebnisse jedoch überdeutlich: Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung führt nicht zwangsläufig zu einer besseren Ausbildung. All die Qualitätsmerkmale, die von der reformierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhofft bzw. gefordert werden, ergeben sich nicht von selbst; sie sind weitgehend unabhängig vom "Ort". Sie bedingen vielmehr eine gründliche konzeptionelle Planung und während des Betriebs eine ständige Pflege und Weiterentwicklung.

Markus Diebold

KÜBLER, M. & ALBISSER, S. (Hrsg.). (1999). **Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**. Spiez: Staatliches Seminar, Fr. 24.-

Die Autorin und die Autoren dieser Beiträge zur Professionalisierungsdiskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben das 25-jährige Bestehen ihres Lehrerseminars zum Anlass genommen, kurz zurückzublicken auf eine erfolgreiche Tradition und mit viel längerem Atem Ausblick zu halten in die Zukunft der demnächst beginnenden neuen Berner Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf universitärer Ebene.

Obwohl dieser Band aus einem vorerst lokalen Anlass entstanden ist, verdienen die veröffentlichten Beiträge - insbesondere im hundertseitigen Hauptteil - breite Beachtung. Was berufsfeldbezogene Forschung in der Lehrerbildung bedeuten könnte, wird hier von Stefan Albisser am Beispiel einer in Spiez betriebenen Berufsfeldstudie aufgezeigt. Diese Erforschung des Lehrerhandelns zur Erweiterung des professionellen Wissens wird zur attraktiven Herausforderung im neuen Bereich Forschung in der Lehrerbildung und kann zugleich Grundlage für die Neugestaltung bzw. die permanente Weiterentwicklung der Lehrerbildung sein. Der Beitrag liest sich als eindringliches Plädoyer für die forschende Auseinandersetzung der künftigen Lehrerbildnerinnen- und Lehrerbildner mit ihrem Berufsfeld und ihrer eigenen Profession. Sorgfältig wird analysiert, inwiefern die bisher in der Ausbildung von Lehrpersonen angewandten Mittel zur Sicherung einer guten Ausbildungsqualität auch zuverlässig gegriffen haben. Haben die bisher betonten Massnahmen einer gezielten Auswahl besonders qualifizierter Seminarlehrpersonen, der Vorbildcharakter eines didaktisch beispielhaft gestalteten Fachunterrichts am Seminar und das Engagement in der durch das Seminar vorbereiteten und begleiteten Lehrpraxis die erfolgreiche Entwicklung gut ausgebildeter Junglehrkräfte garantiert? Aus der differenzierten Analyse dieser (vermeintlich) qualitätssichernden Massnahmen geht hervor, dass die Annahme der hohen Bedeutung des persönlichen und didaktischen Vorbildes für die Prägung der pädagogischen Berufsrolle der jungen Auszubildenden im Seminar einem Ausbildungsmythos entspricht. Auch die angenommene Bedeutung der schulstrukturellen Besonderheiten einer seminaristischen Ausbildung erweisen sich bei genauerem Hinsehen als Mythos.

Als Ergebnis der von Albisser vorgeschlagenen und permanent zu betreibenden Analyse des Berufsfeldes zeichnet sich ein pädagogischer Paradigmawechsel ab, der erklärt, wie versucht worden ist, das pädagogische Handeln abzusichern: Von der persönlichkeitsbildenden Allgemeinbildung über die Lernförderung durch Didaktisierung führt der Weg zum neuen Ausbildungsparadigma der berufsfeldbezogenen reflexiven Praxis. Beim Nachzeichnen dieser Wechsel von Ausbildungsparadigmen wird klar, dass sich ein neues Paradigma immer dann bewährt, wenn an dessen Wirkung geglaubt wird und es zur Selbstvergewisserung im pädagogischen Handeln führt.

Als Wegmarken zu einer berufsfeldbezogenen professionellen Lehrerinnen- und Lehrerbildung weist Albisser auf die Bedeutung der Beteiligung der Auszubildenden und Auszubildener am Prozess der Schaffung, Klärung und Evaluation von professionellem Wissen, das in allen Bereichen für den Aufbau eines professionellen Berufswissens notwendig ist. Daraus ergeben sich wichtige Aufgaben für die Lehrerbildungsforschung. Es sind Studien zur Berufsfeldforschung notwendig, die dazu beitragen können, empirische Gewissheit zu schaffen, wo man sich bisher oft mit privatisierten Lehrmeinungen begnügte. Als weiteren Bereich im noch zu definierenden Feld der Lehrerbildungsforschung wird die wissenschaftliche Erfassung und kritische Reflexion subjektiver Erfahrungen und Selbstvergewisserungen pädagogisch handelnder Personen postuliert. Gelingen diese neuen, anspruchsvollen Aufgaben auf dem Weg zur Professionalisierung, so glaubt Albisser, dass die grössere Klarheit und

Gewissheit über die eigene professionelle Wirksamkeit die Motivation für berufliches Handeln und die Identifikation mit der beruflichen Arbeit wesentlich erhöhen könnte.

Anregend sind auch die Perspektiven, die zu einer Neuausrichtung der Allgemeinen Didaktik und zur Psychologie in der Ausbildung von Primarlehrkräften entwickelt werden. Während in verschiedenen Diskussionen beide Bereiche unter Druck geraten sind, wird hier der eigenständige Fortbestand dieser beiden Disziplinen überzeugend begründet. Der Idee der Auflösung der Allgemeinen Didaktik aufgrund einer umfassenderen Aufgabenzuteilung an die Fachdidaktiken, wie sie in zahlreichen Reformdiskussionen auftritt, wird im Beitrag von Reto Catani das Bild einer eigenständigen, entwicklungsfähigen Didaktik entgegengestellt.

Nach einer ausgiebigen und zeitweise leider ausschliesslich auf struktureller Ebene geführten Diskussion der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz ist es wohltuend, zu erfahren, dass für eine Allgemeine Didaktik plädiert wird, die sich am kulturellen, sozialen und ökonomischen Umfeld heutiger Kinder orientiert. Endlich werden hier inhaltliche Komponenten thematisiert. In den beschriebenen Unterrichtsbeispielen wird deutlich, dass Lernförderung über die Sachkompetenz hinaus auch auf die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz abzielt. Eine wissenschaftlichere Didaktik wird verlangt, die Lehrende dazu befähigt, Unterrichtsformen nicht ausschliesslich methodisch, sondern auch mit gesellschaftsrelevanten Argumenten zu begründen.

Im Fazit seiner anregenden Darstellung einer neu definierten Allgemeinen Didaktik weist Catani auf die Gefahr der Atomisierung der Ausbildungsinhalte in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung hin, ein Problem, das sich im Anschluss an die fast euphorisch aufgenommene Idee der Modularisierung der Ausbildung überall herauskristallisiert. Ob die hier beschriebene Allgemeine Didaktik als Brückendisziplin in den noch zu bildenden Ausbildungsteams wirken kann, wird die neue Praxis zeigen.

Was für die Allgemeine Didaktik von Seiten der Fachdidaktiken droht, gilt für die Psychologie von Seiten der Pädagogik. Nachdem Psychologie höchstens noch als Dienerin im Gewand der Pädagogischen Psychologie gesehen wurde, wird sie im Beitrag von Albert Meier als ein Neuanfang beschrieben, der die Bedeutung der Fachvertreter für Psychologie im Ausbildungskollegium, für den Aufbau, die Verarbeitung und Reflexion von praktischer Handlungskompetenz sieht.

Psychologie - wie sie Meier entwirft - wird zur Schlüsseldisziplin im Prozess der reflexiven Praxis. Ähnlich wie zuvor in der Allgemeinen Didaktik wird auch aus dieser Perspektive einer Kollegiumsbildung das Wort geredet, die dafür sorgt, dass das mehrperspektivische Lernen in einem optimal vernetzten Studienmodell geschehen kann.

Wie aktuell letztlich der Beitrag von Rolf von Felten zur Reintegration massiv querulierender Schüler angesichts der zahlreichen unbeholfenen Reaktionen auf dieses Problem ist, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf eines der grossen Einzelprobleme, die in der Menge von strukturellen und allgemein-inhaltlichen Reformanliegen Gefahr laufen, vergessen zu gehen.

Im zweiten Teil des Buches wird der Blick über die Landesgrenzen hinaus gelenkt. Das Seminar Spiez, das künftig als Institut der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern weiter tätig sein wird, steht in einem Zusammenar-

beitsprojekt mit der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uni Bethlehem. Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter den besonderen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen in Palästina zu betreiben, ist sicher eine ganz andere Herausforderung als in der Schweiz. Der Bericht ist Ergebnis einer interkulturellen Kooperation und trägt zur Ausweitung des Blickfeldes bei, was gerade in Reformzeiten, die oft zu Zeiten enger Nabelschau werden können, gut tut.

Erwin Beck

Zwei Werke zur Thematik der Interkulturellen Pädagogik

SCHADER, B. (2000). **Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen.** Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: orell füssli Verlag, 392 Seiten, Fr. 64.-

Dass die Postulate der interkulturellen Pädagogik - bzw. der Pädagogik der Vielfalt, wie die Interkulturelle Pädagogik in Anlehnung an Annedore Prengel neuerdings genannt wird - abgesehen von löblichen Ausnahmen im realen Schulalltag nur ungenügend verwirklicht werden, dafür gibt es zahlreiche Untersuchungsbelege. Die Ursachen für diesen unbefriedigenden Zustand sind vielfältig. Einer der Gründe, weshalb sich Schule und Unterricht bis dato nur ungenügend auf das unbestritten wichtige Phänomen aktiv eingestellt haben, könnte darin liegen, dass bisher zu wenig konkrete Unterrichtsideen entwickelt und publiziert wurden. Durch Schaders Publikation wird diese Situation grundlegend geändert, sowohl bezüglich von Unterrichtsbausteinen selbst wie bezüglich einer dazu gehörender Theorie. Er selbst schreibt zur interkulturellen Situation und zum Ziel seines Buches:

"Für die einen ist sie kreative Herausforderung, Bereicherung und pädagogische Verpflichtung. Andere tun einfach so, als gäbe es sie nicht, als wäre alles beim Alten. Nochmals andere sind verärgert und nehmen sie, ganz im biblischen Sinne, als babylonisches Wirrwarr und Strafe war. Die Rede ist von Sprachenvielfalt bzw. Mehrsprachigkeit und von den unterschiedlichen Haltungen, die Lehrpersonen ihr gegenüber einnehmen. Wie immer die Einstellung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer sei - gefordert sind sie alle... Sprachenvielfalt ist Realität in unserer Gesellschaft, in unserem Schulalltag. Knapp ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in der Schweiz sind laut Statistik fremdsprachig. (...) Mehrsprachige Klassen sind heute die Norm. Nicht die Norm ist, Schule und Unterricht auf diese unbestrittene Realität zu beziehen" (S. 13).

Den Bezug zu dieser Realität herzustellen - das ist das Anliegen des Werkes. Mit insgesamt 95 konkreten, praktizierbaren und erprobten Unterrichtsvorschlägen ebnet Schader seinen Leserinnen und Lesern den Weg zur Realisierung von interkulturell ausgerichteten Unterrichtsvorhaben. Angefangen von der Sprachentabelle, dem Sichtbarmachen der in einem Schulzimmer vorhandenen Schülersprachen, bis hin zur Planung von Projektwochen, werden Vorschläge mit sehr unterschiedlichem Vorbereitungsaufwand dargeboten.

Diese Idéensammlung ist als Pionierleistung zu würdigen. Die eigentliche Qualität gewinnt Schaders Buch aber vor allem durch den wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis. Die 95 Unterrichtsvorschläge lassen sich einem theoretischen Rahmen zuordnen, der auf den ersten 100 Seiten des Buches exponiert wird. Die Prämissen dieser Theorie lauten:

- Die kulturelle und sprachliche Vielfalt einer Klasse ist nicht als Situation zu begreifen, welche das Lerntempo einer Klasse verzögert, Lernprozesse verlangsamt und soziale Risiken birgt, sondern als Chance, spezifische Lernprozesse anregen zu können.
- Entdeckungen an den verschiedenen Sprachen, welche Kinder in die Klasse "mitbringen", bieten Ausgangspunkte für spannende Lernerlässe. Sofern die Begegnung mit diesen Sprachen angstfrei und in einer die Identität der einzelnen Kinder nicht bedrohenden Art und Weise vor sich geht, sollte die Chance unbedingt genutzt werden, die verschiedenen Sprachen zu entdecken. Von einer geschärften Aufmerksamkeit bezüglich der vorhandenen Sprachen (*language awareness*) profitieren alle. Nicht nur die sogenannten fremden Sprachen werden mit erhöhter Bewusstheit wahrgenommen, vielmehr wird den Kindern auch die eigene Sprache in ihrer Struktur bewusster.
- Die Sprachenbewusstheit weitet sich aus zur Kulturbewusstheit (*cultural awareness*).

Der Theorieteil, der auf den eben skizzierten Prämissen aufbaut, gliedert sich in folgenden Ablauf: Wer eine Herausforderung annehmen will, muss zunächst einmal verstehen, wie es zu ihr gekommen ist. Eine *historische Betrachtungsweise* ist in einer solchen Situation hilfreich. Konsequenterweise beginnt Schaders Buch denn auch mit einer kurzen Betrachtung des gesellschaftlichen Wandels im 20. Jahrhundert. Die verschiedenen Migrationsbewegungen der Nachkriegszeit werden geschildert (S. 20 ff.), die Rückwirkungen auf Schule und den Lehrerinnen- und Lehrerberuf werden aufgezeigt. Die *Rückwirkungen auf die Klassenzimmersituation* werden in der Regel als Herausforderungen und weniger als Chancen wahrgenommen. Hier hält Schader konsequent Gegensteuer und postuliert eine vermehrte Wahrnehmung von Chancen statt Herausforderungen.

Wer Chancen wahrnehmen will, muss zunächst einmal die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler in und mit ihren Besonderheiten wahrnehmen können. Der zweite Teil ist ihnen gewidmet und entfaltet eine *kleine Psychologie der biculturellen Identität*. Die Kernaussage dieses Teils besteht aus der Aussage, dass fremdsprachige Schülerinnen und Schüler einerseits Sonderkompetenzen in die Klasse einbringen, andererseits nicht gerne auf ihre Fremdheit fixiert werden wollen. Schader zeigt auf, welche Fehler eine Lehrkraft in diesem Bereich machen kann und wie ein sensibles Eingehen auf die Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler möglich ist (S. 30–41).

Der dritten Teil beleuchtet die Anforderungen an einem interkulturellen Unterricht mit einem speziellen Fokus auf den interkulturellen Sprachunterricht (S. 42–55). In einer didaktischen Landkarte sind sämtliche handlungsleitenden Kompetenzen als pädagogische Parameter aufgezeigt (S. 51). Bei all dem liegt der Schwerpunkt nicht nur auf den fremdsprachigen Kindern, vielmehr wird mitbedacht, was die

Schweizer Kinder in den entsprechenden Unterrichtsarrangements beitragen und wie sie ihre eigenen multikulturellen Wurzeln mitbedenken können. *Der vierte Teil* ist dem *Thema Sprachen* gewidmet. Er faltet Schaders Anliegen aus, sensibel und produktiv mit dem immer im Klassenzimmer sozusagen gratis anwesenden Potential der verschiedenen Sprachen zu arbeiten. Dabei geht es keinesfalls darum, die verschiedenen Sprachen gegenseitig zu erwerben, sondern darum, über die Sprachen ein Medium der Begegnung zu finden, in dem man gemeinsame Entdeckungen an sprachlichen Strukturmerkmalen macht (S. 56–71). *Methodisch- didaktische Überlegungen* runden mit dem *fünften Teil* das Bild ab, um im *sechsten Teil* dazu überzugehen, *Merkmale aufzulisten, wie eine Lehrkraft ihren Unterricht schrittweise interkulturell öffnen kann*. Bereits hier verweist Schader auf die zum Teil niederschweligen und ohne grossen Vorbereitungsaufwand zu realisierenden Unterrichtsbausteine im zweiten Teil des Buches. Damit sich eine Lehrkraft nicht im Suchen verliert, hat Schader am Schluss seines Buches eine Suchhilfe mit einer sehr hilfreichen Systematisierung nach Stufen, Art der Aktivität und Zielen eingefügt. Dies ermöglicht einen schnellen Zugriff zu den relevanten Unterrichtseinheiten. Ein ausführliches Literaturverzeichnis, in dem die unterrichtspraktischen Bücher speziell gekennzeichnet sind, runden den systematischen Gesamteindruck des Buches ab.

Meines Erachtens ist Basil Schaders Buch ein Meilenstein in der Geschichte der schweizerischen Pädagogik der Vielfalt. Ob ein Buch etwas ändern und auslösen könne, werde sich erst noch weisen, schreibt Schader im Vorwort bescheiden. Ich hoffe und bin überzeugt, dass dies der Fall sein wird. Sowohl in der Art der Präsentation wie der Systematisierung wie auch der gegenseitigen Verschränkung von Theorie und Praxis scheint mir sein Buch geglückt zu sein wie kaum ein anderes zuvor. Das Buch ist seinen Preis wert! Dies gilt auch für jene Lehrkräfte, die keine ausländischen Kinder in ihrer Klasse haben. Auch sie finden in diesem Buch zahlreiche Anregungen für einen "binnenkulturstiftenden" Unterricht.

Auf eine Grenze des Werkes muss bei allem Lob vielleicht doch hingewiesen werden: Es ist mit Engagement verfasst und transportiert ein Anliegen, nämlich jenes, kulturelle und sprachliche Vielfalt als Chance anzusehen. Lehrerinnen und Lehrer, die wegen interkulturellen Erfahrungen an ihre Grenzen kommen, finden in diesem Buch wenig Anstösse. Realistischerweise muss davon ausgegangen werden, dass auch bei bestem Willen gelegentlich Vergegnungen (Martin Buber) und nicht nur Begegnungen zwischen Kulturen stattfinden. Hinweise zum Umgang mit solchen Situationen (einerseits solchen, die in Klassenzimmern auftauchen, aber auch solchen, die auf der lokalpolitischen Bühne abgehandelt werden) fehlen in diesem Buch. Anregungen für Kriseninterventionen finden sich in Schaders Buch nicht.

Diese Dimension des pädagogischen Problems behandelt das nachfolgend besprochene Werk.

OCHSNER, T., KENNY, U. & SIEBER, T. (Hrsg.). (2000). **Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schweiz**. Chur/Zürich: Rüegger Verlag, 207 Seiten, Fr. 38.-

"Vom Störfall zum Normalfall" ist der Versuch, publizistisch ein 360-Grad Feedback auf ein bestimmtes Ereignis zu erhalten. Das Feedback betrifft folgenden Fall: "Am 22. Oktober 1998 reichte der Dietiker SVP-Gemeinderat R. Purtscher mit 13 Mitunterzeichnenden (10 SVP, je ein FDP, EVP, CVP, DP) ein Postulat ein, das nicht nur in Dietikon, sondern weit über die Kantonsgrenze hinaus für Aufsehen sorgte: Er verlangte, dass Schülerinnen und Schüler, die gut deutsch sprechen, in separaten Klassen unterrichtet würden. Am 19. November 1998 überwies der Dietiker Gemeinderat das Postulat mit 22 zu 10 Stimmen an die Schulpflege zur Prüfung" (S. 11).

Die Stadt Dietikon liegt 10 km von Zürich entfernt im Limmattal, weist 21'000 Einwohner auf wovon 35,8 % ausländischer Nationalität sind. 1955 wies die Statistik noch einen Prozentsatz von knapp unter 7 % aus. 24 Einzelbeiträge beleuchten im Buch den oben aufgezeigten Vorfall, der sich in ähnlicher Art und Weise in verschiedenen anderen Schweizer Städten bekanntlich wiederholt hat. Die 24 Beiträge sind geordnet, und zwar folgendermassen:

Im ersten Teil - überschrieben mit "Integrierte Volksschule oder getrennte Klassen für deutschsprechende Schulkinder? - Das Fallbeispiel Dietikon", kommen die betroffenen politischen Akteure zu Wort. Der aus der SVP stammende Postulant legt seine Argumente dar, ebenso seine Gemeinderatskollegin aus der SP, der Schulpräsident ebenso wie der Vorsitzende des Ausländerforums. Den Schluss bilden Statements von zwei Primarlehrkräften, welche beide aus ihrer Sicht für die Beibehaltung der Integration plädieren. Dieser erste Teil zeigt auf nachvollziehbare Art und Weise auf, welche Argumentationen, Wahrnehmungen und Emotionen verschiedenste Menschen zu ihren politischen und pädagogischen Taten bewegen.

Der zweite Teil vereinigt die *wissenschaftliche Perspektive*. Er enthält je eine Darstellung des Falles aus der Perspektive der Philosophie (Klaus-Peter Rippe), der Ethnologie (Hans-Peter Müller), der Soziologie (Anne Juhasz & Eva May), der Pädagogik (Jürgen Oelkers), und der Psychoanalyse (Heikyöng Moser-Ha). Alle sechs Beiträge leisten in kurzer, konziser Art und Weise hilfreiche Klärungen. Schulische Probleme werden von soziologischen und politischen Anliegen getrennt, normative und empirische Ziele und Bedingungen für eine neue Volksschule werden skizziert. *Im dritten Teil* des Werkes kommen *Ziele und Strategien der Politik*, formuliert einerseits von den Politikerinnen und Politikern selber, andererseits formuliert von Verantwortlichen für fremdsprachige Ausbildungsprojekte in der Schweiz, in den Blick. *Im letzten Teil* werden Wege sichtbar gemacht, die die *Schule als System* beschreiten muss, wenn sie sich zu einer Schule der Vielfalt entwickeln will. Die in der Schweiz bekannten Fachleute für diese Fragen (Peter Rüesch, Cristina Allemann-Ghionda, Rolf Golopp und Andrea Lanfranchi) zeigen ihre Modelle auf. In einem abschliessenden Fazit versuchen die Herausgeber sodann, die im Buch gemachten Aussagen zu bündeln und zu ordnen. Sie stellen am Schluss völlig zu Recht, aber auch ein wenig lapidar, fest, dass wir bis zur Erreichung einer annähernden Chancen-

gleichheit für alle Kinder noch einen langen Weg zurückzulegen haben. Gerade das vorliegende Buch zeigt, wie vielfältig das Meinungsspektrum und die Lösungsvorschläge im Bereich der interkulturellen Pädagogik sind. Einfache Rezepte gibt es nicht, vielmehr sehr disparate Suchbewegungen. Die Richtung ist aber auch in diesem Buch vorgebahnt. Sie lässt sich mit einem Zitat von Ernst Buschor, dem Zürcher Bildungsdirektor, so formulieren: "Eine Einschätzung der Vorzüge des Integrationsprinzips ist nicht eine Glaubenssache. Es lässt sich mit Resultaten der erziehungswissenschaftlichen Forschung ausreichend belegen, dass das integrative Konzept für den Lernerfolg der schulschwächeren Kinder, für den Spracherwerb der anderssprachigen Kinder, für die Ausbildung von gegenseitigem Respekt und von Toleranz einem segregativen Konzept überlegen ist. Umgekehrt hat das segregative Prinzip, wie es mit der Führung von getrennten Klassen für Kinder mit guten und für solche mit weniger guten Deutschkompetenzen vorgeschlagen ist, neben den Nachteilen kaum Vorteile für die leistungsstärkeren oder gut Deutsch sprechenden Kinder. Denn diese Kinder weisen heute schon nur wenige Rückstände auf. Bei einem gut differenzierten Unterricht, der auch die besonderen Bedürfnisse dieser Kinder wahrnimmt, werden integriert geführte Klassen auch diesen Kindern gerecht. Eine demokratische und weltoffene Gesellschaft wie die zürcherische befürwortet weiterhin eine für alle offene Schule" (S. 129 f.). Dem ist nichts hinzuzufügen.

Michael Fuchs

MOSER OPITZ, E. (2001). **Zählen, Zahlbegriff, Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen.** (27. Beiheft zur VHN). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 185 Seiten, 22 Abbildungen, 28 Tabellen, ca. 28 Fr.

Elisabeth Moser Opitz verfolgt in ihrer Dissertation verschiedene Absichten, eine ragt heraus: Sie bringt zum Ausdruck, dass aktuelle mathematik-didaktische Ansätze auch in heilpädagogisch ausgerichteten Schulen lern- und leistungswirksam greifen. Die Autorin stellt in zwei ausführlichen theoretischen Kapiteln den Zahlbegriffserwerb und die Zählentwicklung dar und zieht daraus didaktische Folgerungen für den (heilpädagogischen) Erststufen-Unterricht. Ihre eigene empirische Studie umfasst

- die Beschreibung der mathematisch-nummerischen Kompetenzen von Schulanfängern in Sonderklassen für Lernbehinderte und Einführungsklassen
- und zwei Hypothesenprüfungen. Diese vergleichen mathematische Lern- und Leistungsfortschritte, die aus dem traditionell gestalteten Unterricht in Sonderklassen hervorgehen mit denjenigen aus einem Unterricht, der sich aktiv-entdeckendes Lernen zum Programm gemacht hat und mit dem *Zahlenbuch* (Hengartner & Wieland, 1995¹) arbeitet.

Zum Zahlbegriffserwerb steht die Theorie von Piaget im Zentrum. Sie wird sorgfältig dargelegt und hinsichtlich der aktuellen didaktischen Relevanz für den Erstunterricht kritisch diskutiert. Es kommt zum Ausdruck, dass heutige heilpädagogisch ausge-

¹ Hengartner, E. & Wieland, G. (1995). *Das Zahlenbuch*. Zug: Klett.

richtete Lehrpläne und Lehrmittel unnötig lange am pränumerischen Aufbau des Zahlbegriffs sensu Piaget klammern. Die Autorin bereitet mit ihren Ausführungen darauf vor, dass der Leser oder die Leserin im Verlauf der Arbeit in den aktuellen mathematik-didaktischen Mainstream gelangt. Die thesenartige Zusammenfassung (Kap. 2.3.4) stellt klar: Die Theorie von Piaget ist eine kognitionspsychologische Theorie, deren didaktisch gezogenen Konsequenzen neu durchdacht und hinsichtlich einer konstruktivistischen Didaktik in Lernarrangements mit aktiv-entdeckenden Lernformen eingebunden werden müssen.

Auch das anschliessende Kapitel orientiert sich an Piaget, wenn auch nur indirekt. Da dieser dem Zählen und Zählhandlungen keine kognitionspsychologische und erkenntnistheoretische Bedeutung für den Zahlbegriffserwerb beimisst, wird eine mathematik-didaktische Weiterentwicklung der *Neo-Piagetianer* im anglo-amerikanischen Raum aufgezeigt, welche die Zählentwicklung von Kindern fokussiert und ihr grosse Bedeutung beimisst. Die ausführlich dargelegten Konzeptionen zur Zählentwicklung drehen sich immer wieder um die Kernfrage, ob und inwiefern den Zählkompetenzen angeborene oder erworbene Konzepte zu Grunde liegen.

Im vierten und fünften Kapitel bekommen die theoretischen Ausführungen einen mathematik-didaktischen Mantel, der sich weder im einen noch im andern (sonderschulspezifisch äussert. Es wird angetönt, dass das für den Regelschulunterricht konzipierte Lehrwerk Zahlenbuch einer Weiterentwicklung, bzw. Ergänzung bedarf, damit es auch heilpädagogisch ausgerichteten Ansprüchen genügt.

Allerdings lässt sich diese Forderung nicht aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung herauslesen: Aktiv-entdeckendes Lernen auf der Grundlage des Zahlenbuchs ist nicht nur für gute Rechner und Rechnerinnen lerneffizient, es trägt auch den Lernbedürfnissen von Kindern in heilpädagogisch geführten Klassen Rechnung. Diese scheinbare Ungereimtheit lässt sich neben den theoretisch dargelegten Motiven dadurch auflösen, dass während dem Forschungsprozess auch eine informelle Nähe zu den Lehrerinnen der untersuchten Klassen bestand.

Das Buch befasst sich mit einem aktuellen Thema an der Schnittstelle zwischen dem gegenwärtigen mathematik-didaktischen Paradigma und der heilpädagogisch ausgerichteten Didaktik: Einerseits bedienen sich Lehrerinnen an Sonderklassen traditionellen heilpädagogischen Mathematikbüchern - welche eher eine kleinschrittige, Schwierigkeiten isolierende Belehrungsdidaktik spiegeln - und gleichzeitig konfrontieren sie sich mit innovativen Lehrmitteln des Regelschulunterrichts. Aufgrund des sorgfältig ausgearbeiteten empirischen Teils und den nachvollziehbaren Folgerungen gelingt es der Autorin, Verunsicherungen zu klären und Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen.

Eher theoretisch interessierte Leser und Leserinnen finden eine reichhaltige Recherche der englischsprachigen Literatur zur Zahlentwicklung und eine überzeugende Darstellung von Piagets Theorie zum Zahlbegriff. Für an mathematik-didaktischen Hintergründen Interessierte macht es besonders Sinn, die Arbeit zu lesen. Vielleicht wird auf Grund der Darstellung klar, wie und warum sich die Mathematiklehrmittel des heilpädagogisch orientierten Unterrichts im Speziellen und die Lehrwerke für die Primarschule im Allgemeinen in den letzten Jahrzehnten gewandelt haben.

Kurt Hess

CRIBLEZ, Lucien & HOFSTETTER, Rita (2000). **La formation des enseignant(e)s primaires: histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen.** Avec la collaboration de Danièle Périsset Bagnoud. Bern: Lang (Exploration: Pédagogie: histoire et pensée).

Vor sechs Jahren beklagten Lucien Criblez und Carlo Jenzer in einem Artikel zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz den "desolaten Zustand" der schulgeschichtlichen Forschung. Wenn auch diese Klage seither des öfteren wiederholt wurde und beinahe jede Einleitung entsprechender Publikationen begleitet, so kann doch gesagt werden, dass die im gleichen Artikel erwähnten "Anzeichen einer Trendwende" sich durch eine Reihe von Projekten und einige umfangreiche Artikel und Werke verdichtet haben und sich ein eigentlicher Aufschwung schulgeschichtlicher Forschung feststellen lässt. Zu den angesprochenen Arbeiten gehören zum Beispiel die 1999 in der Reihe "Explorationen" publizierte Beiträge zur Schweizer Volksschule im 19. Jahrhundert, zu denen das hier vorzustellende Buch zur Geschichte und Reform der Ausbildung von LehrerInnen als Fortsetzung und Ergänzung gesehen werden kann.

Lehrerbildung und ihre Reform ist in bildungspolitischen Diskussionen immer wieder Thema gewesen, ja es lässt sich ein "kontinuierlicher Reformdiskurs" (S. 2) feststellen: "Lehrerbildungsreform ist längst zur Daueraufgabe von Politik, Verwaltung und Lehrerbildungsinstitutionen geworden" (S. 2). Die gegenwärtige Überführung von entsprechenden Institutionen auf Fachhochschulstufe kann also in die Geschichte dieser kontinuierlichen Reform eingefügt werden. Dennoch unterscheidet sich gerade diese Diskussion - so die HerausgeberInnen in ihrer Einleitung - von den früher geführten, insbesondere durch ihre Reichweite und neuen Rahmenbedingungen. Dazu gehöre etwa, dass sich mit den Fachhochschulen ein neuer Hochschulbereich ankündigt; Lehrerbildungsinstitutionen müssen sich darin platzieren und als neue Aufgaben Forschung und Entwicklung übernehmen. Neu ist auch, dass mit den Anerkennungsreglementen der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK ein Instrument für die nationale Koordination in der Lehrerbildung geschaffen wurde, die inhaltlichen Diskussionen jedoch nach wie vor hauptsächlich den Kantonen überlassen bleiben.

Der Band versucht - entsprechend seinem Untertitel "Geschichte und aktuelle Reform" - sowohl die historische Entwicklung und geschichtliche Problemlagen nachzuzeichnen (Teil I) als auch Aspekte der aktuellen Reform zu beleuchten (Teil II, vor

allem mit Beiträgen aus der Romandie). Abschliessend werden internationale Perspektiven aufgezeigt mit Beiträgen aus Italien, Frankreich, Deutschland und Kanada (Teil III). Die entsprechenden Beiträge sind in Originalsprache abgefasst, jeweils versehen mit guten Abstracts in deutscher Sprache.

Eröffnet wird der Band mit einer zweisprachig abgefassten Einleitung. Auch nach der Lektüre der einzelnen Artikel wird gerne auf diese zurückgegriffen - macht sie doch den roten Faden des Buches deutlich, zeigt den inneren Zusammenhang der verschiedenen Artikel auf und bringt darüber hinaus die wichtigsten Aussagen der einzelnen Artikel auf den Punkt. Mag auch diese Einleitung zuerst als etwas zu lang erscheinen, so entpuppt sie sich bald als wertvoller, gelungener und vor allem notwendiger Beitrag.

Der erste, umfangreichste Teil umfasst insgesamt zehn Beiträge, wobei die meisten davon eine bestimmte Problemlage in einem ausgewählten Kanton bearbeiten. So zeichnet zum Beispiel Alexandra Bloch die Geschichte von Gesetzesvorlagen und Diskursen um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938 nach. Danièle Périsset Bagnoud beschreibt in ihrem Artikel den katholischen Kontext der Lehrerbildung im Kanton Wallis und die langsame und späte Loslösung von kirchlichen Abhängigkeiten, wobei hier ein Zeitrahmen geöffnet wird, der vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis heute reicht. Der Beitrag von Claudia Crotti fragt nach der historischen Genese des Lehrerinnenberufs und untersucht diese am Beispiel der Lehrerinnenausbildung im Kanton Bern im 19. Jahrhundert. Anhand der Analyse von vier verschiedenen Institutionen der Lehrerinnenausbildung mit ihren unterschiedlichen Trägerschaften zeigt sie Eigenheiten der Professionsentwicklung von Lehrerinnen auf. Mit dieser Frage nach der Bedeutung und Funktion der Kategorie Geschlecht in der Professionsentwicklung von Lehrerinnen werden Problemstellen sichtbar gemacht, durch die der Artikel über den Kanton Bern hinaus bedeutsam wird. Was in diesem Artikel dadurch glückt, will nicht allen Artikeln gleich gut gelingen.

Bereits diese erste (unvollständige) Aufzählung zeigt, dass sich die Artikel sowohl im geografischen Raum wie auch in den behandelten Fragen und Problemen unterscheiden. Bloss die Artikel von Peter Metz und Gottfried Hodel sind dem gleichen Kanton, nämlich Aargau, gewidmet. Peter Metz beschreibt die Aargauer Lösungsversuche auf bestimmte historische Problemlagen, etwa auf die Frage nach dem geeigneten (konfessionelle und regionale Ansprüche berücksichtigenden) Standort für eine Lehrerbildungsinstitution. Hier zeigen sich zwar Verschiebungen in der Argumentation - so wird zum Beispiel das Argument, dass die Stadt erzieherisch negativen Einfluss ausübe, kaum mehr ins Feld geführt -, doch ist die Problemlage tatsächlich als solche geblieben: Die Frage des Standortes ist, so Metz im Fazit, " ... im Jahr 2000 nicht weniger offen als vor der Gründung des Lehrerseminars in Aarau 1822" (S. 94). Einen anderen Aspekt der aargauischen Lehrerbildungsinstitutionen untersucht Gottfried Hodel in seinem Artikel: Er rekonstruiert die Zulassungsbeschränkungen und die regulierenden Mechanismen in den aargauischen Lehrer- und Lehrerinnenseminarien im 19. Jahrhundert. Zwar blickt dieser Artikel kaum über die Grenzen des Kantons Aargau hinaus, macht aber neugierig, wie sich die Situation in anderen Kantonen oder in anderen Ausbildungsgängen präsentiert. Gleichzeitig lässt

der Artikel an aktuelle Situationen und Fragen denken, so zum Beispiel an heutige Reaktionen auf Lehrkräftemangel oder an als notwendig erachtete Voraussetzungen für ein LehrerInnenstudium (wobei das einst geforderte "musikalische Gehör" als Eintrittsbedingung heute kaum mehr befriedigen dürfte).

Nur wenige Artikel dieses ersten Teils überschreiten eine kantonale Optik. Dazu gehört der Artikel von Lucien Criblez zur Geschichte des Lehrerseminars. Diesem Artikel gelingt es auch, dem Untertitel des Buches entsprechend Geschichte und aktuelle Reform zusammen zu bringen. Criblez zeigt, wie sich das seminaristische Konzept gegen das Konzept einer Musterschule durchsetzen kann, er beschreibt die sich langsam etablierenden Alternativen und zeigt auf, warum das Seminar die gegenwärtige Reformphase nicht überstehen wird. Gleichzeitig kann mit diesem informativen Beitrag auch auf eine Begrenzung hingewiesen werden, welche diesen ersten Teil durchzieht: Die Artikel sind vor allem an strukturellen Fragen der Lehrerbildung interessiert. So finden wir kaum Hinweise auf Schulleben und Schulklima in Lehrerbildungsinstitutionen, kaum Fragen zur gesamtgesellschaftlichen Bedeutung zum Beispiel von Seminarien in bestimmten (insbesondere nicht-universitären) Kantonen.

Im zweiten Teil des Bandes werden einige Diskussionsthemen der aktuellen Reform ausgeführt. Strukturelle Überlegungen sind auch hier zentral. Philippe Perrenoud zum Beispiel fragt nach den Mustern (schulisches oder universitäres Modell), an denen sich die Pädagogischen Hochschulen orientieren. Eine weitere Ebene beleuchtet der Artikel von Olivier Maradan: er thematisiert das Personal der zukünftigen Pädagogischen Hochschulen, die Ausbilderinnen und Ausbilder. Maradan vertritt die These, dass die Professionalität der Ausbilderinnen und Ausbilder zu einem wichtigen Faktor für den Erfolg der pädagogischen Hochschulen werden wird. Zentrale Voraussetzung für diese Professionalität sind neben Weiterbildungsmöglichkeiten auch Instrumente der Personalführung und -entwicklung.

Im abschliessenden dritten Teil sind Beiträge aufgenommen, die sich mit der Situation in anderen Ländern befassen. Zwar ist zu begrüßen, dass die Geschichte und Situation der Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz mit jener von anderen Ländern verglichen wird, da so tatsächliche oder bloss vermeintliche Besonderheiten aufgezeigt werden können. Doch erscheinen die Artikel dieses dritten Teils - mehr noch als diejenigen im zweiten Teil - bisweilen eher als isolierte denn als eingebundene Beiträge.

Insgesamt kann zum Konzept des Bandes gesagt werden, dass die Idee - Geschichte und aktuelle Reform zusammen zu bringen - interessant ist, sie jedoch nicht in allen Teilen überzeugend umgesetzt werden konnte. Zur Situierung der gesamten Frage nach der Geschichte und der aktuellen Reform der Ausbildung von PrimarlehrerInnen wäre zudem erhellend gewesen, diese Professionsentwicklung mit derer anderer Berufsgruppen zu vergleichen. Vielleicht könnten Parallelen aufgezeigt werden und es würde dadurch etwas von der Exklusivität genommen, die der Professionsentwicklung des Lehrberufes oft unterstellt wird.

Mit dem Band ist "die Hoffnung verbunden, die gegenwärtigen Reformprozesse verstehbarer zu machen - und vielleicht auch die Hoffnung, die heutigen Reformen ein bisschen 'aufgeklärter' angehen zu können" (S. 27). Ein an und für sich bescheidener Anspruch, vielleicht aber dennoch zu ambitioniert, wenn man an einzelne Voten

in parlamentarischen Debatten (verschiedener Kantone) heute über die Neugestaltung der Ausbildung von LehrerInnen denkt.

Lucia Amberg und Peter Tremp

REICHENBACH, Roland & OSER, Fritz (Hrsg.). (2000). **Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz.** Freiburg/Schweiz.

Der Sammelband mit dem umspannenden Titel "Zwischen Pathos und Ernüchterung" zeigt die Resultate und Diskussionen der 1998 vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg durchgeführten Tagung zur "Politischen Bildung in der Schweiz". Diese von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) angeregte Tagung mit Bezug auf die Feierlichkeiten zum 150-jährigen Bestehen der modernen Schweiz visierte drei Fragebereiche an: erstens eine Diagnose zum Stand der politischen Bildung in den Schulen, zweitens zu den daraus resultierenden Effekten und drittens bezüglich der Formulierung von Grundsätzen einer zeitgemässen und stufenbezogenen politischen Bildung.

Die Herausgeber des Sammelbandes, Roland Reichenbach und Fritz Oser, skizzieren im Einleitungsteil das Spannungsfeld der politischen Bildung in der Schweiz und heben hervor, wie Erwartungen und Realität in diesem meist nicht in der Wochenstundentafel aufgeführten Fach auseinanderklaffen. Sie plädieren dafür, den Widerspruch zwischen einem Polis-Ideal und dem massendemokratischen Realismus - oder anders formuliert zwischen Pathos und Ernüchterung - als Realität der politischen Bildung hinzunehmen.

Der Sammelband enthält Beiträge von 43 Autorinnen und Autoren, die aus pädagogischer, politologischer, soziologischer, philosophischer oder historischer Perspektive sowie als Vertreterin oder Vertreter der Politik oder einer Organisation einen interdisziplinären Beitrag beisteuern. Eine erste Gruppe schreibt zum "kulturellen Hintergrund der politischen Bildung", eine zweite stellt empirische Studien zum Gegenstand vor und eine dritte befasst sich mit Konzepten und Inhalten der politischen Bildung in der Schule. Daran schliessen sich Kurzvorträge und Stellungnahmen. Es ist damit den Veranstaltern der Tagung und den Herausgebern des Sammelbandes gelungen, die breite Thematik der politischen Bildung zu erfassen und das Fach gerade wegen seiner marginalen Stellung - dem Stiefkind-Dasein, wie es Moritz Arnet formuliert - in eine Debatte zu bringen.

Beiträge zum kulturellen Hintergrund der politischen Bildung

Die an der Columbia University lehrende Gita Steiner-Khamsi verweist in ihrem Beitrag darauf, dass politische Bildung bis anhin sehr stark auf das Politische eingeschränkt war und das Öffentliche, das auch die Zivilgesellschaft einschliesst, verhältnismässig vernachlässigt hat. Der Berner Historiker Albert Tanner beleuchtet die historische Entwicklung von 1798 bis 1998 in seinem Beitrag "vom 'unmündigen Volk' zu den 'überforderten' BürgerInnen". Tanner veranschaulicht den Diskurs und die Entwicklung über die Frage der Mündigkeit der BürgerInnen, wie sie sich von der

helvetischen Republik über das Demokratieverständnis der Liberalen und der Radikalen, die demokratischen Bewegungen, den bürgerlichen Nationalstaat bis in die Nachkriegszeit vollzogen haben. Hanspeter Kriesi hält in seinem Beitrag "La contribution de la science politique à la formation politique" fest, dass er selber in den 1950er und 1960er Jahren bis zum Maturitätsabschluss keine politische Bildung erhalten habe. Obwohl man heute im Zusammenhang mit dem neuen Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) von den Sozialwissenschaften spreche, so kommen weder Soziologie, Politologie noch Ethnologie in den Lehrplänen vor. Der Genfer Politologe plädiert für eine verstärkte institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen der Politikwissenschaft und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Er hält die Schule für einen privilegierten und von Politikmarketing und Medienverhalten nicht indoktrinierten Ort, an dem sich die Adoleszierenden mit der Materie befassen können. Der Berner Politologe Wolf Linder befasst sich mit den "Voraussetzungen zeitgemässer politischer Bildung" und hebt hervor, dass die politische Bildung sich erst mit 30 Jahren Verspätung in der Schweiz etablieren konnte. Für ihn stellt politische Bildung ein Entwicklungsprojekt dar, das weit über die Schulen hinaus wirken muss, um so dem Bild der anspruchsvollen direkten Demokratie gerecht zu werden. Der Zürcher Philosoph Georg Kohler geht der Frage nach, weshalb und inwiefern so etwas wie ein Nationalgefühl noch immer relevant ist. Er wendet sich dabei gegen eine in "modernen Theorien" vertretene Ansicht, die den Menschen als privates Individuum begreift, das primär seine Bedürfnisse befriedigt und in der Regel keinen grossen Wunsch nach politischer Aktivität verspürt. Kohler vertritt das Bild des Menschen als einem sozialen und politischen Wesen, das sich in letzter Konsequenz nur im Zusammenleben verwirklichen kann. Dazu sei Identifikation mit dem Gemeinwesen nötig - Kohler spricht auch von Bürgertugenden. Für die sich in einer Identitätskrise und damit auch Orientierungskrise befindende Schweizer Gesellschaft sieht Kohler eine Chance und Möglichkeit, wenn sich diese Gesellschaft für die Demokratie als primären Wert entscheidet. Der Freiburger Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach spricht über die "Ironie" der politischen Bildung und plädiert dabei für einen "fröhlichen Pessimismus" in der Spätmoderne. In seiner Bilanz folgert er, dass das Politische und Demokratische im Leben davon abhängen, ob sich das Subjekt ob seiner Lage und der Lage der anderen noch empören könne und dabei eine authentische Sprache finde und ob es die Vernichtung des Politischen als Skandal erlebe und auch gelernt habe, seine Freiheit ironisch zu pflegen - den "fröhlichen Pessimismus".

Beiträge zu den empirischen Studien zur politischen Bildung

Der Zürcher Erziehungswissenschaftler Helmut Fend stellt seine Untersuchung über "Politische Bildung und die Empirie politischen Lernens in der Adoleszenz" vor. Aufgrund der Ergebnisse seiner eingehenden Untersuchung folgert er, dass der Schule als Instanz "zur Sicherung der mentalen Infrastruktur einer 'civil society'" eine besondere Bedeutung zukomme. Als offensichtlich diagnostiziert er jedoch die curricularen Defizite im Umkreise des "politischen Unterrichts", die insbesondere bei Schulformen mit geringem Niveau als besonders ausgeprägt erscheinen. Der Freiburger Erziehungswissenschaftler Fritz Oser beschäftigt sich mit der "Entwicklung des politischen Urteils" und fragt nach den möglichen erzieherischen Konsequenzen. Die

von ihm skizzierte Stufentheorie müsse jedoch noch empirisch überprüft werden. Mittels Fallbeispielen und politischen Problemlösungen liessen sich so höhere Stufen des politischen Urteils angehen. Weitere empirische Untersuchungen und Ergebnisse präsentiert der Berner Erziehungswissenschaftler Markus Neuenschwander zu "Schulischer Unterricht und Entwicklung der politischen Identität im Jugendalter". Er kommt dabei zum Befund, dass der Staatskundeunterricht alltagsbezogener durchgeführt werde und zu mehr Reflexionen führe als der Geschichtsunterricht. Der an der Universität Thessaloniki (Griechenland) lehrende Diomedes Markoulis stellt Resultate seiner Untersuchung über "Cognitive, sociomoral and family influences on adolescent's political ideology" vor. Er spricht von einem Come-back der bis anhin schon dominanten Familie als "primary agent of political socialization". Der deutsche Erziehungswissenschaftler Anton Hauler schreibt über die "Chancen und Grenzen der politischen Bildung in der Schweiz" mit Bezug auf die Abstimmungen zum Europäischen Wirtschaftsraum 1992. Hauler stützt sich dabei auf empirische Studien in Deutschland und der Schweiz. Er erkennt in Bezug auf die Europafrage bei einer grossen Mehrheit der Erwachsenen ein mangelndes historisch-politisches Bewusstsein.

Beiträge zur politischen Bildung in der Schule

Der Berner Geschichtsdidaktiker Daniel Moser-Léchoy zeigt in seinem Beitrag den Werdegang der politischen Bildung auf. Deutlich wird dabei, dass politische Bildung heute kaum noch als eigenständiges Fach erscheint, sondern meist im Fach Geschichte integriert wird. Zu schaffen ist nach Moser-Léchoy auch noch ein entsprechendes Grundlagenlehrmittel für die Sekundarstufe I mit Basisinformationen. Der St. Galler Erziehungswissenschaftler Rolf Dubs beleuchtet die Curriculumentwicklung des Faches. Ein offenes Problem sieht er in der Umsetzung von kognitiven politischen Fähigkeiten in politisches Verhalten. Dort, wo handlungsorientierter Unterricht im Zentrum stehe, werde wiederum das Wissen vernachlässigt. Der Aarauer Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi fragt, ob politische Bildung auf der Sekundarstufe I ein "sinnloses Unterfangen" oder eine "zwingende Notwendigkeit" sei. Ähnlich wie Dubs hebt er hervor, dass die kognitive Komponente in der politischen Bildung wesentlicher Bestandteil sei. Die Fallmethode im Unterricht eröffne dabei den Schülerinnen und Schülern einen günstigen Zugang zu politischen Prozessen. Der Basler Gymnasiallehrer und Historiker, Pierre Felder, plädiert für einen "Neustart" und fordert "Politikunterricht" statt "Staatskunde". Er schlägt vor, dass für den historisch-politischen Unterricht periodisch Unterlagen angefertigt werden, die aktuelle Kontroversen und Fallbeispiele bringen. Die Partizipationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen macht der Präsident der eidgenössischen Kommission für Jugendfragen, Leo Brückner-Moro, zum Gegenstand und vermerkt, dass Kindergarten und Schule das Modell bilden, an dem sich Kinder ihr Bild von der Gesellschaft entwerfen. Der Berner Geschichtsdidaktiker Rudolf Hadorn beleuchtet die "Ansprüche an ein zukünftiges Politiklehrmittel für die Stufe S II". Er hebt hervor, dass die mangelnde Ausbildung der Lehrpersonen und die verschlechterten Rahmenbedingungen die Bedeutung eines Lehrmittels erhöhen. Nach der europäischen Perspektive in Lehrmitteln fragt der Berner Gymnasiallehrer und Historiker Martin Fenner.

Angesichts der verschiedenen Perspektiven und Zugänge zur politischen Bildung, wie sie der Sammelband vermittelt, erhalten wir eine interessante Bestandesaufnahme der politischen Bildung in diesem Lande. Die verschiedenen Perspektiven verweisen auch darauf, dass politische Bildung und Politikunterricht ein weites Feld darstellen und kontroverse Standpunkte nicht nur Teil der Politik, sondern auch des Unterrichts von Politik sind. Zu hoffen ist, dass damit auch ein Beitrag geleistet worden ist zur Stärkung des Politikunterrichtes an den Schulen.

Markus Furrer

BUCHBERGER, F., CAMPOS, B.P., KALLOS, D. & STEPHENSON, J. (2000). **Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training.** Thematic Network on Teacher Education in Europe TNTEE. Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, universitet Umeå

Es ist dem hohen Stand des Wissens und Könnens seiner Bürgerinnen und Bürger zu danken, dass Europa wirtschaftlich prosperiert. Ziel der Europäischen Gemeinschaft ist es, ein "Europe of Knowledge" zu schaffen. Das bedingt eine Reform des Bildungswesens, und damit ist imperativ eine Erneuerung und Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer gefordert. Die professionellen Kompetenzen aller Lehrpersonen sind anzuheben, und dies auf Grund definierter Standards, die sich in ihrer Ausrichtung an den gesamtgesellschaftlichen Leitvorgaben des integrierten Europa orientieren. Diese zielen auf ein verändertes Verständnis der beruflichen Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. Sie initiieren und veranlassen einen Wandel der Lehr- und Lernziele der Schule, die Entschlackung des Unterrichts von unzeitgemässen Inhalten und den Aufbau einer neuen Lehr- und Lernkultur. Die Voraussetzung dazu schafft eine Lehrerbildung, die sich als dynamisches und offenes System versteht und sich hohen Standards verpflichtet weiss. Mit ihrem Anspruch an die Qualität der beruflichen Kompetenz der Lehrpersonen und an ihre Professionalität trägt die EU dem Umstand Rechnung, dass die Anforderungen der Gesellschaft an die Lehrenden und Erziehenden stetig wachsen.

Das *Thematic Network on Teacher Education in Europe TNTEE* hat mit Unterstützung der *European Commission* (DG XXII, action scheme SOCRATES, Thematic Network Project Initiative) ein "Grünbuch" veröffentlicht, das in fünf Kapiteln aufzeigt, welches die Hauptaufgaben einer neu zu ordnenden und qualitativ zu verbessernden Lehreraus- und -weiterbildung sind. Einleitend definieren die Autoren die Ziele der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie beschreiben und beurteilen im Folgenden die Entwicklungen der vergangenen Jahre in der Lehrerbildung, und dies sowohl inhaltlich und strukturell als auch bezüglich ihrer institutionellen Verortung in dem sich zusehends rascher verändernden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Umfeld. In zwei weiteren Kapiteln präsentieren und diskutieren sie Szenarien einer tiefgreifenden Reform der Lehrerbildung und schlagen vor, welche konkreten Massnahmen zu treffen sind, damit sich die eingangs idealiter entworfenen Modelle und definierten Ziele umsetzen lassen. Sie stellen fest, dass die Staaten, die der Europäi-

schen Union angehören, ihre Bemühungen um eine Verbesserung der Lehrerbildung bislang einseitig auf die Initialausbildung ausgerichtet, diese verlängert und institutionell angehoben haben, dabei jedoch von ihren tradierten einzelstaatlichen Ausbildungsmodi nicht abgewichen sind. Diversität, Segmentierung, Inkohärenz und eine "Rucksackphilosophie" kennzeichnen den Status quo in der bislang innerhalb der EU wenig koordinierten Lehrerbildung.

Jetzt aber beginnen sich konvergente *Leitlinien* abzuzeichnen: eine auf gemeinsame Ziele ausgerichtete Lehrerbildungspolitik; ein umfassendes Verständnis des Lernens *für* den Beruf und *im* Beruf, verstanden als "lifelong learning" im Rahmen der Erstausbildung und im Verlaufe der Berufsausübung; eine generelle Erhöhung der Voraussetzungen für den Zugang zu den Ausbildungsinstitutionen; die modulare Organisation der Studien; ein vermehrt problemgerichtetes, projektbezogenes forschendes Lernen an Stelle eines ausschliesslich disziplinentorientierten Fächerstudiums; eine bewusstere Bezugnahme der Lehrerbildung auf gesellschaftliche Entwicklungen in der Arbeitswelt und Wirtschaft; die kritische Auseinandersetzung mit Phänomenen wie denen der Internationalisierung und Globalisierung, der Mobilität und Immigration sowie der Technologisierung unserer Lebenswelten. Festzustellen ist zudem eine Fokussierung von Aus- und Weiterbildung auf professionelle Schlüsselqualifikationen. Dabei arbeiten die Institutionen der Lehreraus- und -weiterbildung partnerschaftlich mit den Schulen zusammen. Die reflektierte Praxis wird zum wissenschaftsgestützten, handlungswirksamen Lernfeld; Fach- und Bereichsdidaktiken erweisen sich als Lehr- und Lernbereiche mit viel Anregungspotential, indem sie die Lehrerinnen und Lehrer befähigen, lerneffiziente Lernumgebungen zu entwickeln, dies u.a. auch im Sinne einer "Pädagogik der Vielfalt", der Interkulturellen Pädagogik, sowie auf Grund eines "genderbewussten" Verständnisses von Bildung und Ausbildung. Kennzeichnendes Reformmerkmal ist der Zusammenhang und Wechselbezug von Forschung, Lehre und Praxis.

All diese Mainstreams der sich professionalisierenden Aus- und Weiterbildung aller Lehrpersonen verfolgen das Ziel, die Qualität des Professionswissens und -könnens der Lehrerinnen und Lehrern weiter zu entwickeln und zu fördern. Dazu gehört auch der Aufbau einer "professional identity" durch Verpflichtung aller Angehöriger des Berufsstandes auf ein berufliches Ethos.

In allen Einzelheiten entspricht das, was sich in den EU-Mitgliedstaaten im Bereich der Lehrerbildung tut, unseren schweizerischen Zielen und Leitideen einer qualitativen Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auch wenn wir weiterhin in unserer "splendid isolation" verharren: das *Green Paper on Teacher Education in Europe* liest sich hiezulande als ein Reformmanifest, das auch das unsre sein könnte. Es bestärkt uns im Wissen, nicht im Abseits zu stehen - zum mindesten in der Lehrerbildung nicht.

Heinz Wyss

Neuerscheinungen

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

Psychologie

- Biermann, R. u.a. (2000). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Biermann, R. u.a. (2000). *Leben mit Medien – Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule*. Frankfurt/M.: Lang.
- Eggert, D. & Wegner-Blessin, N. (2000). *Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Katzenbach, D. & Steenbuck, O. (Hrsg.). (2000). *Piaget und die Erziehungswissenschaft heute*. Frankfurt/M.: Lang.
- Lensing-Conrady, R., Beins, H. & Pütz, S. (Hrsg.). (2000). *Adler steigen keine Treppen – Kindesentwicklung auf individuellen Wegen*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Nitsch-Berg, H. & Kühn, H. (2001). *Kreative Medien und die Suche nach Identität. Methoden der Integrativen Therapie und Gestaltpädagogik für psychosoziale Berufsfelder*. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Schopler, E. u.a. (2000). *PEP-R-Entwicklungs- und Verhaltensprofil*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Schopler, E. u.a. (2000). *AAPEP – Entwicklungs- und Verhaltensprofil für Jugendliche und Erwachsene*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Sinnhuber, H. (2000). *Sensomotorische Förderdiagnostik. Ein Praxishandbuch zur Entwicklungsüberprüfung für Kinder von 4-7 1/2 Jahren*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.). (2000). *Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?* Dortmund: verlag modernes lernen.

Didaktik/Fachdidaktik

Allgemeine Didaktik

- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literarischen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Gasser, P. (2000). *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis*. Aarau: Sauerländer.
- Gertsch, Ch. (2000). *Lernen und lehren mit Internet*. Sauerländer. Aarau: Sauerländer.
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen*. Aarau: Sauerländer.

Deutsch/Fremdsprachen

- Detring, K. (Hrsg.). (2000). *Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M.: Lang.
- Haase, P. (Hrsg.). (2000). *Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Voraussetzungen, Risikofaktoren, Hilfen bei Schwierigkeiten*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Krowatsche, D., Hengst, U. & Leitere, D. (2000). *Schwarzes Theater – leicht gemacht. Ausstattung und Spielvorschläge für die Schule*. Dortmund: verlag modernes lernen.

Mensch & Umwelt - NMM / Sachkunde

- Ketelsen, P. & Malagon, A. (2000). *Mokassins, Tipi & Powwow. IndianerWerkstatt 2. Traditionen und Handwerk*. Gümligen: Zytglogge.
- Koenigs, R. (2000). *Fantasie, Poesie & Bewegungsgeschichten begleiten Dich durch das Jahr*. Dortmund: verlag modernes lernen.

Hauswirtschaft

- Bender, U. (2000). *Haushaltlehre und Allgemeinbildung. Legitimationen und Perspektiven praktischen Lernens im Haushaltlehre-Unterricht*. Frankfurt/M.: Lang.

Bildnerisches Gestalten

Loosli, A. (2000). *Capriccio. 7x7 Kupfersticheleien*. Gümligen: Zytglogge.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie

Arndt, H. & Müller-Holtz, H. (Hrsg.). (2000). *Herausforderungen an die Pädagogik aufgrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt/M.: Lang.

Bokma, H. (2000). *Das pädagogische Experiment des Schreibenden. Untersuchungen zu Walter Benjamins Rezensionen pädagogischer Literatur von 1924 bis 1932*. Frankfurt/M.: Lang.

Coignard, C. (2000). *Ellen Key, 'Clairvoyance et audace d'un esprit libre'*. Lausanne: Edition des Sentiers.

Fischer, T. (2000). *Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule*. Frankfurt/M.: Lang.

Neuheuser, H. & Rülker, T. (Hrsg.). (2000). *Demokratische Reformpädagogik*. Frankfurt/M.: Lang.

Kazanjan, V. & Laurence, P. (Eds.). (2000). *Education as Transformation*. Frankfurt/M.: Lang.

Schwegmann, M. (2000). *Kind ihrer Zeit – Frau von Welt: Maria Montessori*. Darmstadt: Primus.

Winkel, A. (2001). *Das romantische Kind. Ein poetischer Typus von Goethe bis Thomas Mann*. Frankfurt/M.: Lang.

Heilpädagogik

Bach, H. (2001). *Revision der sogenannten Geistesbehindertenpädagogik*. Bern: Haupt.

Bürli, A. & Sturny-Bossart G. (Hrsg.). (2000). *Voneinander lernen. Hauptreferate des Schweizer Heilpädagogik-Kongresses 1999*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Bürli, A. & Sturny-Bossart G. (Hrsg.). (2000). *Apprendre les uns des autres. Conférences plénières du Congrès suisse de pédagogie spécialisée 1999*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Buchka, M. (Hrsg.). (2000). *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Hofer, Th. (Hrsg.). (2000). *Emotionale Intelligenz im Schulalltag. Erfahrungen und Anregungen für den Regelklassen- und Spezialunterricht*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Kleinmann, P. & Steppacher, J. (2000). *FörderDiagnostischer Assistent (FDAss). Eine Computeranwendung zur Beobachtung, Beurteilung und Förderung*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Richard-De Paolis, P. & Kronner, D. (Eds.). (2000). *Citoyenneté et solidarité. Les cent ans d'Eben-Hézer*. Luzern: Edition SZH/SPC.

Interkulturelle Erziehung

Schröter, H. (2000). *Arabesken. Studien zum interkulturellen Verstehen im deutsch-marokkanischen Kontext*. Frankfurt/M.: Lang.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

Balk, M. (2000). *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldungen*. Frankfurt/M.: Lang.

Fatzer, G. u.a. (Hrsg.). (2001). *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Schein, E. (2001). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.

Zeitschriftenspiegel

BJEP	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell and Bain.
B&E	<i>Bildung und Erziehung</i> . Köln: Böhlau.
CEP	<i>Contemporary Educational Psychology</i> . San Diego: Academic Press.
CJE	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: University of Cambridge - School of Education.
DNS	<i>die neue schulpraxis</i> . St. Gallen: Verlag St. Galler Tagblatt.
DS	<i>Die Deutsche Schule</i> . Weinheim: Juventa.
EJPE	<i>European Journal of Psychology of Education</i> . Institut Superior di psicologia Aplicad. Lisboa.
EP	<i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Juventa.
E&U	<i>Erziehung und Unterricht</i> . Wien: öbv & hpt.
G	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
P	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
PäF	<i>Päd Forum</i> . Hohengehren: Schneider.
PR	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Peter Lang.
SS	<i>schweizer schule</i> . Luzern: Maihof Verlag.
UW	<i>Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa.
UE	<i>unterrichten erziehen</i> . München: Deutscher Kommunal-Verlag.
WP	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Wien: Kamp.
ZPP	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Bern: Huber.
ZfP	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
ZfE	<i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i> . Leverkusen: Leske & Budrich.

Didaktik/Methodik

- Bönsch, M.: Lernpartituren. Beispiel Daltonplan (DS, 2000, 92. Jg., Heft 3, 368-374).
 Granzer, D.: Der Computer als Bildungsmittel (G, 2000, 32. Jg., Heft 9, 53-57).
 Jaumann-Graumann, O.: Offener Unterricht - ja, aber strukturiert (G, 2000, 32. Jg., Heft 9, 36-39).
 Kalthoff, H.: "Wunderbar, richtig". Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht (ZfE, 2000, 3. Jg. Heft 3, 429-446).
 Kommer, S.: Mediendidaktik oder Medienpädagogik (P, 2000, 52. Jg., Heft 9, 32-35).
 Meschenmoser, H. & Schega, M.: Gemeinsam mit Computern lernen (P, 2000, 52. Jg., Heft 9).
 Neuweg, G. H.: Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens (UW, 2000, 28. Jg., Heft 3, 197-217).
 Schnaitmann, G. W.: Das Lernen lernen (UE, 2000, 19. Jg., Heft 5, 249-253).
 Stebler, R.: Ist eigenständiges Problemlösen lehrbar? (DNS, 2000, 70. Jg., Heft 9, 5-9).
 Walking, B.: Prozessuale Lernstandsmessung und Minimalkonsens (G, 2000, 32. Jg., Heft 9, 40-43).

Allgemeine Pädagogik

- Campell, E.: Professional ethics in teaching: towards the development of a code of practice (CJE, vol. 30, no. 2, 203-222).
 Frommer, H.: Evaluation pädagogisch verstanden (P, 2000, 52. Jg., Heft 10, 50-54).
 Halstead, J. M. & Tayler, M. J.: Learning and teaching about values: a review of recent research (CJE, vol. 30, no. 2, 169-202).
 Hollenstein, E.: Kooperation in der Schulsozialarbeit. Über Grenzbereiche zwischen Schul- und Sozialpädagogik (DS, 2000, 92. Jg., Heft 3, 355-367).
 Jungen, K. & Reichen, S.: Medienpädagogische Mythen und ihre Realität (SS, 2000, Heft 11, 31-39).
 Korinek, W.: Mythen in der Schule als Aspekt einer sinngestaltenden Bildung (SS, 2000, Heft 11, 3-9).

- Löwisch, D.J.: pädagogische Ethik und die Normativität einer diskursiven Verantwortungsethik (PR, 2000, 54. Jg., Heft 4, 377-384).
- Ludwig, P.: Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen erzieherischen Handelns (ZfP, 2000, 46. Jg., Heft 4, 585-600).
- Müsch-Nittel, K. & Strasen, F.: Schulprogrammentwicklung von unten (P, 2000, 52. Jg., Heft 10, 26-42).
- Palmowski, W.: Systemisch-konstruktivistisches Denken und Handeln in der Schule - Eine Einführung (UE, 2000, 19. Jg., Heft 5, 233-236).
- Skiba, A.R.: Erinnern und (Päd-)Agogik (PR, 2000, 54. Jg., Heft 4, 405-412).
- Tenorth, H.-E.: Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung (ZfP, 2000, 46. Jg., Heft 4, 541-554).

Pädagogische Psychologie

- Aleman, I.G. & Majos, T.M.: Strategies to regulate content development and interactivity in the classroom (EJPE, vol. 15, no. 2, 157-172).
- Assink, M. H. & Knuijt, P. N. A.: Reading development and attention to letters in words (CEP, 2000, vol. 25, no 4, 347-362).
- Bourchier, A. & Davis, A.: Individual and developmental differences in children's understanding of the fantasy-reality distinction (BJDP, vol. 18, part 3, 353-368).
- Cadinu, M.R. & Kiesner, J.: Children's development of a theory of mind (EJPE, vol. 15, no. 2, 93-112).
- Chen, Z. & Daehler, M.W.: External an internal instantiation of abstract information facilitates transfer in insight problem solving (CEP, 2000, vol. 25, no 4, 423-449).
- Haag, L.: Die Identifizierung einer 'Handschrift' Subjektiver Theorien - Ein Weg der Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis (EP, 2000, 14. Jg., Heft 2, 111-130).
- Huber, G.L.: Was wird aus dem situativen Wissen, wenn die Situation sich ändert? (ZPP, 2000, 14. Jg., Heft 1, 8-9).
- McCarty, L.P.: Fünf Thesen zum radikalen Konstruktivismus (WP, 2000, 76. Jg., Heft 3, 293-310).
- Oerter, R.: Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben (UW, 2000, 28. Jg., Heft 3, 239-256).
- Renkl, A.: Weder Paradigmenwechsel noch alter Wein! Eine Antwort auf Klauers "Situated learning: Paradigmenwechsel oder alter Wein in neuen Schläuchen"? (ZPP, 2000, 14. Jg., Heft 1, 5-7).
- Satow, L. & Schwarzer, R.: Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I (EP, 2000, 14. Jg., Heft 2, 131-150).
- Zinar, S.: The relative contributions of word identification skill and comprehension-monitoring behavior to reading comprehension ability (CEP, 2000, vol. 25, no. 4, 363-377).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung

- Böhm, M., Braum, J., & Hirn, M.: Lehrarbeit der Zukunft (DS, 2000, 92. Jg., Heft 3, 277-288).
- Erdmeier, B. & Heinze, H.: Die Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess (P, 2000, 52. Jg., Heft 7-8, 26-29).
- Frey, K.: Kann man Lehrpersonen so qualifizieren, dass sie Gelerntes in die Praxis transferieren? (B&E, 2000, 53. Jg., Heft 3, 247-256).
- Götz, M.: Entwicklung und Satus der universitären Grundschulpädagogik und -didaktik (ZfP, 2000, 46. Jg., Heft 4, 525-540).
- Löw, G.: Erfahrungen einer Steuergruppe (P, 2000, 52. Jg., Heft 7-8, 22-25).
- Nonnenmacher, F.: Praxisbezug in der Lehrerbildung: Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld (PäF, 2000, 28./13. Jg., Heft 4, 330-337).
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R.: Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument (ZPP, 2000, 14. Jg., Heft 1, 12-25).
- Stork, A.: Lehrer lernen Unterrichtsentwicklung (P, 2000, 52. Jg., Heft 7-8, 15-16).
- Thiele, H.: Ein kognitives Lern- und Handlungsmodell als Heuristik für ein theoriegeleitetes Lehrtraining (B&E, 2000, 53. Jg., Heft 3, 257-270).

Veranstaltungskalender

5. Mai 2001 in Solothurn

Brennpunkt Freispiel: Eigenaktives Spielen und Lernen

Gemeinsame Vorstellungen zum Freispiel werden diskutiert. Didaktiklehrerinnen aus drei verschiedenen Seminaren geben Einblick in ihr Unterrichtskonzept zum Thema Freispiel. Information: Arbeitsgruppe SGL: Didaktik Stufe Kindergarten (AG-SGL-KG), Anne Chanson, Taufgarten 57, 8213 Neunkirch, Tel./Fax 052-681 48 79, Chanson@gm.net

7. Juli bis 4. August 2001 in Polen

UNESCO-Deutsch-Sprachlager in Polen

Schweizer Lehrerinnen und Lehrer jeder Stufe sind eingeladen zu vier Wochen Aktivitäten: Lehren und Lernen in neuen Dimensionen. Während dreier Wochen unterrichten die Schweizer Deutsch und organisieren Lageraktivitäten, um die umgangssprachlichen Fähigkeiten der Polen zu fördern. Dazu erfolgt ein reicher, gegenseitiger kultureller Austausch. Im Anschluss an die Lagerwochen offeriert Polen den Schweizern eine Reise durch das Land. Information: Otmar Zehnder, Beauftragter der UNESCO für Deutsch-Sprachlager in Plonsk, Lehrerseminar, 6432 Rickenbach SZ, Tel. 041-811 28 39.

16. Juli - 27. Juli 2001

Frauen starten Projekte im Netz

Erstes Summer-Camp für Frauen, organisiert vom Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Zollikofen. Informationen: www.summer-camp.ch

30. Juli - 4. August 2001 in Luzern

22. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Thema: Was verändert sich in Unterricht, Ausbildung und Forschung für das Fach Deutsch als Fremdsprache im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt? Information: Tagungssekretariat IDT 2001, Monika Claluna, Tel. 041-249 9901, E-mail: monika_claluna@idt-2001.ch

28. August - 1. September 2001 in Freiburg, Schweiz

9th European Conference for Research on Learning and Instruction: Bridging Instruction to Learning

Veranstalter: EARLI. Adressaten: Lehrerinnen und Lehrer, Studierende, Ausbilder, Lehrerbildner, Wissenschaftler, Bildungspolitiker/-administratoren.

Das Thema der Konferenz, Bridging Instruction to Learning, führt zurück zu den Anfängen aber auch gleichzeitig in die Zukunft der Ausbildung und des Lernens. Anmeldung erforderlich: www.earli2001.ch. Preise zwischen 270 und 570 CHF.

Information: University of Fribourg, EARLI 2001, Rue Faucigny 2, CH 1700 Freiburg, Schweiz, Tel. 026-300 9551, Fax 026-300 9651, E-mail: earli@unifr.ch

September 2001 - Juni 2003 in Freiburg

2. Nachdiplomlehrgang zum Dozenten/zur Dozentin an Pädagogischen Hochschulen

Leitung: Prof. Jean-Luc Gurtner und Prof. Fritz Oser. Zahlreiche Gastdozenten und -dozentinnen aus dem In- und Ausland werden in 14 dreitägigen Modulen folgende Themenkreise behandeln: Lehrer-Schüler-Beziehungen; Methoden des Unterrichts; Leistungsmessung, Notengebung und Übertrittsverfahren; Aufbau und Förderung sozialen Verhaltens; Lösung von Disziplinproblemen; Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose; Technologien und Medien im Unterricht; Schulentwicklung, Schule und Öffentlichkeit; Selbstorganisationskompetenz der Lehrperson; Ethos und Persönlichkeit; Lerninhalte und Wissen; Sozialformen und Lernen; Zur Architektur des effektiven Lernens. Falls nicht alle Studienplätze belegt sind, können auch einzelne Module (mindestens drei) belegt werden. Information: Lore Gautschi Anliker, wiss. Mitarbeiterin, Weiterbildungsstelle Universität Freiburg, ch. du Musée 8, CH-1700 Freiburg, Tel. 026-300 73 47 oder www.unifr.ch/formcont

20. - 22. September 2001 in Bern

Kompetenzen erweitern / Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2001

Neben Hauptreferaten zur Heilpädagogik und zu wichtigen und einflussreichen Nachbarbereichen wie Medizin, Soziale Sicherheit, Ökonomie finden auch rund 150 Einzelveranstaltungen aus verschiedenen heilpädagogischen Fachgebieten statt.

Information: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Obergrundstr. 61, 6003 Luzern, Tel. 041-226 3040, Fax 041-226 3041, E-mail: kongress@szh.ch

27. - 29. September 2001 in Würzburg

Kongress "Schulwirklichkeit und Wissenschaft"

Psychologie, Pädagogik, Didaktik, Medizin und Lehren und Lernen in Schulen und alternativen Schulmodellen. Information: Dr. Friedrich Ch. Sauter, Institut für Psychologie, Lehrstuhl für Psychologie IV, Wittelsbacherplatz 1, D-97074 Würzburg, Tel. 0049-931-8884825, Fax 0049-931-8884891, E-mail: A.Muehl@otelo-online.de

4. - 6. Oktober 2001 in Aarau

Übergänge – Transitions /Internationaler Kongress

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL). Adressaten: Studierende, Wissenschaftler. Thema: Die Schweiz nahm von 1997 bis 1999 an einer OECD-Studie teil, die unter dem Titel Transition dem ersten Übergang aus der Schule ins Erwerbsleben besondere Beachtung schenkte. Es ist das Ziel dieses Kongresses, die daraus entstandenen Berichte und Studien, insbesondere aber auch die in diesem Zusammenhang noch offenen Fragen und Probleme vertieft und erweitert zu behandeln. Dies in drei thematischen Blöcken: 1) Übergänge im Schulsystem, 2) Erster Übergang vom Bildungssystem ins Erwerbsleben, 3) Übergänge im Rahmen von Weiter- und Erwachsenenbildung. Information: Kongress SGBF/SGL, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062-835 23 90, Fax 062-835 23 99, www.csre-skbf.ch/congress01/welcome.dt.html

1. - 4. November in Bonn

Psychologie am Puls der Zeit / Deutscher Psychologentag 2001

Es werden u.a. zeitaktuelle Specials zu Themenbereichen wie Medienpsychologie, Freizeitpsychologie, Finanzpsychologie, Jugendgewalt und rechte Gewalt und Unternehmenspsychologie behandelt. Veranstalter ist der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP). Der Kongress findet im Gustav-Stresemann-Institut statt. Deutsche Psychologen Akademie, Kongressbüro Deutscher Psychologentag, Tel. 0228-98731-28, e-mail: dpaf@bdp-verband.org

15./16. Februar 2002 in Dortmund

5. Dortmunder Symposium für Pädagogische Psychologie

Anwendungsaspekte der Pädagogischen Psychologie

Information: Universität Dortmund, Fachgruppe Psychologie, FB 14, Emil-Figge-Strasse 50, D-44227 Dortmund, Tel. 0049-231-755-2832, Fax 0049-231-755-5875, E-mail: Goebel@wap-mail.fb14.uni-dortmund.de

25. - 27.3.2002 in München

Innovation durch Bildung

18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

9. bis 11. Mai 2002 in Trier

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

Information: Prof. Dr. Günter Krampen, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie, D-54286 Trier, E-mail: krampen@uni-trier.de

Kurznachrichten

CH-EDK

Einstiegsfremdsprache über Bundesverfassung regeln?

Nach Ansicht der EDK wäre es verfehlt, die Frage der ersten zu unterrichtenden Fremdsprache über eine Verfassungsbestimmung regeln zu wollen. Die EDK weist auf die Gefahr hin, dass sich die Diskussion dieser Frage im Vorfeld einer Volksabstimmung auf eine oberflächliche Auseinandersetzung "Englisch oder zweite Landessprache" zuspitzen könnte, was im Interesse der nationalen Kohäsion auf jeden Fall vermieden werden muss. In der Sache selber wäre mit der Festlegung der Einstiegsfremdsprache auf Verfassungsebene zudem wenig gewonnen, weil damit zu wirklich entscheidenden Fragen (wie Qualität des Unterrichts oder zu erreichende Ziele) nichts ausgesagt wird.

Unter den Mitgliedern der EDK herrscht Einigkeit darüber, dass die Qualität des Unterrichts in den Landessprachen und weiteren Sprachen nachhaltig verbessert werden muss. Die EDK hat die politischen Vorstösse auf Bundesebene (Initiative Berberat) im vergangenen November bei ihrer Diskussion über die Empfehlungen zur Koordination des Sprachenunterrichts in der obligatorischen Schule berücksichtigt, auf eine Verabschiedung der Empfehlungen verzichtet und eine nationale Konsultation lanciert. Dabei sollte vor allem auch das Gespräch mit den zuständigen Bundesstellen geführt werden.

In diesem Zusammenhang drückt die EDK insbesondere ihr Bedauern darüber aus, dass es im Rahmen dieser Konsultation noch nicht zu der von der EDK beabsichtigten, ausführlichen Aussprache mit der vorbereitenden Kommission, der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK) des Nationalrates, kommen konnte. Was die Einstiegsfremdsprache betrifft, wird sich die EDK für eine Lösung einsetzen, welche eine höchstmögliche Koordination garantieren wird. Sie weist darauf hin, dass die Ergebnisse der momentan laufenden nationalen Konsultation über die Empfehlungen zum Sprachenunterricht in den nächsten Monaten vorliegen werden. (EDK)

CH Babylonia

Die Beiträge der Babyloniaummer 2/2000 vermitteln einen Einblick in die aktuelle Lehrmittelproduktion der Schweiz. Dabei wird u.a. die Realisierung fremdsprachendidaktischer Postulate in Lehrmitteln diskutiert, wie sie etwa auch im Gesamtsprachenkonzept für den L2-Unterricht vorgeschlagen wird. Die Themen sind in einer horizontalen und in einer vertikalen Achse dargestellt. Die horizontale verfolgt Lehrmittel aus einer sprachpolitischen Optik: Sie beschreibt die aktuellen Auseinandersetzungen um die gängigsten L2-Lehrmittel, die in der französischsprachigen und deutschen Schweiz eingesetzt werden. Darunter fällt auch die Darstellung der Ergebnisse der Genfer Untersuchung zur kommunikativen Kompetenz in CH-L2-Lehrmitteln (NFP33).

Die vertikale Achse zielt auf eine Darstellung der wichtigsten fremdsprachendidaktischen Erkenntnisse, die im Zusammenhang mit Lehrmaterialien und Lernkonzepten in den letzten Jahren vorgestellt werden, wobei jeder Artikel einen in der Sprachlehrforschung diskutierten Begriff fokussiert, nämlich Immersion, Binnendifferenzierung, Interkulturalität, Multimedia und 'Eveil au langage'. Ein grosser Teil der Beiträge ist von L2-LehrmittellautorInnen verfasst worden.

Babylonia, Postfach 120, 6949 Comano. <http://babylonia.romsem.unibas.ch>

AG Matthias Bruppacher tritt zurück

Matthias Bruppacher leitete die renommierte Lehramtsschule seit 1977. Die Lehramtsschule bietet aargauischen Lehrpersonen die Möglichkeit, während eines halbjährigen besoldeten Urlaubs ein Intensivfortbildungsprogramm zu absolvieren. Daneben unterstützt sie Lehrpersonen mit einer grossen Mediothek und Beratungsangeboten für das Schultheater, die Informatik, die Umwelt- und Gesundheitserziehung. An der Lehramtsschule werden auch die Inspektoren und Inspektorinnen für die Volksschulen ausgebildet. In die Amtszeit von Dr. Matthias Bruppacher fielen verschiedene grosse Entwicklungsarbeiten. Die Kurse, welche ursprünglich auf Real- und Sekundarlehrpersonen ausgerichtet waren, wurden für alle Volksschullehr- und Mittelschullehrpersonen geöffnet. Die im Erziehungsdepartement

angesiedelten und auf verschiedene Orte aufgeteilten Fach- und Beratungsstellen und das Didaktische Zentrum wurden zusammengefasst und in die Lehramtsschule integriert. Lehrpersonen wurden zu Inspektorinnen und Inspektoren weitergebildet. Wichtige Schritte waren auch die Umzüge der Schule; anfangs der achtziger Jahre zog die Schule vom damaligen Technikum Windisch-Brugg auf das Schloss Liebegg, vor drei Jahren vom Schloss Liebegg ins Lehrerbildungszentrum in der alten Bally-Schuhfabrik in Aarau. Matthias Bruppacher wirkte neben seiner Tätigkeit als Schulleiter als Experte für Schulentwicklung und war an massgeblichen Projekten beteiligt, zuletzt als Mitglied der Arbeitsgruppe, welche die Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau entwarf.

BE Französischsprachige Abteilung im Amt für Berufsbildung

Das kantonale Amt für Berufsbildung hat auf Beginn des Jahres eine französischsprachige Abteilung erhalten. Sie wird geleitet von John Buchs, dem bisherigen Delegierten für französischsprachige Angelegenheiten des Amtes für Berufsbildung. Die neue Abteilung wird sich schweremässig den Berufsbildungsfragen des Berner Jura und der Stadt Biel annehmen. Hauptaufgabe der französischsprachigen Abteilung des Amtes für Berufsbildung wird es sein, die Verbindungen mit den Berufsbildungsinstitutionen, den politischen und den Schulbehörden sowie den Berufsverbänden des Berner Jura und der Stadt Biel zu pflegen und auszubauen. Intensiviert werden sollen zudem die Kontakte zwischen der Volksschule und der Berufsbildung sowie der Tertiärstufe (höhere Berufsbildung, Universität, Fachhochschule). Verstärkt werden soll auch die Partnerschaft mit der Konferenz der Berufsbildungsämter der französischen Schweiz und des Kantons Tessin und in besonderem Mass mit den Berufsbildungsstellen der Kantone Jura und Neuenburg. Weiter will die neue Abteilung den Informationsaustausch über Fragen der beruflichen Grund- und Weiterbildung zwischen dem deutsch- und dem französischsprachigen Kantonsteil fördern.

BE Hochbegabte werden weiter gefördert

Der Schulversuch mit regionalen Sonderprogrammen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler wird erweitert. Seit Februar 2000 läuft im Kanton Bern ein Schulversuch zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in der Volksschule. 130 Kinder wurden auf Grund einer einheitlichen Selektion in den Schulversuch aufgenommen. Seit Beginn dieses Schuljahres betreuen in vier Regionen des Kantons Mentorinnen und Mentoren insgesamt 15 Sonderprogramme. Kinder des 1. bis 6. Schuljahres aus verschiedensten städtischen und ländlichen Gebieten werden jede Woche während eines halben Tages ausserhalb der Regelklasse unterrichtet. Die Kinder, die an den Sonderprogrammen teilnehmen, arbeiten jedes Semester an einem neuen Thema. Diese Programme laufen bis 31. Juli 2002. Im Hinblick auf die flächendeckende Überführung in den Regelbetrieb soll die Begabungs- und Begabtenförderung organisatorisch näher an die Schulen herangebracht werden. Der Schulversuch wird auf so genannte Modellschulen ausgedehnt. Die Modellschulen können sich von 2001 bis 2003 während zweier Schuljahre am Förderprogramm beteiligen und erhalten dafür zusätzliche Unterrichtslektionen. Zurzeit läuft das Auswahlverfahren für die Modellschulen. Diese Schulen werden Konzepte zur Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung erarbeiten und diese in der Alltagspraxis erproben. Es werden Kriterien entwickelt und Verfahren erprobt, um in den Schulen Kinder mit besonderen Begabungen zu erkennen. Bei der Projektierung und Realisierung der Konzepte werden die Schulen von aussenstehenden Fachpersonen beraten und begleitet. Aus den Erfahrungen und Auswertungen des Schulversuchs wird ein Gesamtkonzept zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler in der Volksschule entwickelt.

BE/SO

Lehrerinnen- und Lehrerbildung: BE und SO wollen zusammenarbeiten

Neben der bereits bestehenden vertraglich geregelten Zusammenarbeit zwischen dem

Kanton Bern und dem Kanton Solothurn zur Benützung des Medienzentrums Schulwarte durch solothurnische Lehrkräfte hat es schon bisher in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine Zusammenarbeit gegeben. In einem besonderen Vertrag wurden beispielsweise Leistung und Gegenleistung für die Ausbildung solothurnischer Bezirkslehrkräfte am Sekundarlehramt der Universität Bern festgelegt. Dieser Vertrag ist nun aufgelöst worden. Das Sekundarlehramt wird im Zuge der beschlossenen Einführung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Beginn im Herbst 2001) geschlossen (letzte Patentierung 2004). Der Regierungsrat des Kantons Solothurn hat bereits entschieden, dass Solothurn weiterhin Standort einer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sein soll. Der Kanton Solothurn beschränkt sich aber auch in Zukunft auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Kindergarten und die Primarstufe, will jedoch mit anderen Kantonen intensiver zusammenarbeiten. Ziel der nun von den Kantonen Bern und Solothurn unterzeichneten Absichtserklärung sind die Nutzung von Synergien, der ökonomische Einsatz von Personal und Infrastruktur, die Förderung der Qualität der Lehre, Forschung und Dienstleistung an den Lehrerbildungsinstitutionen und der Aufbau eines Netzwerkes. Der Kanton Bern selber ist im Sinne dieser Zielsetzung sehr an einer Zusammenarbeit mit dem Kanton Solothurn interessiert. Diese kann alle Gebiete der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umfassen. Im Vordergrund stehen etwa die Zusammenarbeit in der Weiterentwicklung von Studiengängen, der Einsatz der Dozentenschaft, die gegenseitige Zulassung zu Ausbildungsmodulen, die Planung und Durchführung von Entwicklungs- und Forschungsprojekten, die Planung, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsprojekten, die Aus- und Weiterbildung von Praxislehrkräften, die Zusammenarbeit im Bereich Dokumentation/Didaktische Zentren für Lehrkräfte und die Vorbereitung für Studienanwärterinnen und -anwärter. Vorgesehen ist die Einsitznahme von Beauftragten, Experten und Dozentinnen und Dozenten in entsprechende Konferenzen und Arbeitsgruppen beider Kantone, damit die Arbeiten möglichst rasch an die Hand genommen werden können. Die Zusammenarbeit soll schrittweise auf- und ausgebaut werden.

BS Erleichterter Wiedereintritt ins Erwerbsleben

Der Regierungsrat unterstützt und fördert Bildungsmöglichkeiten für Eltern. Dies sowohl um die Eltern bei der Familienarbeit zu unterstützen, als auch um ihnen einen möglichen Wiedereinstieg ins Berufsleben zu erleichtern. Die Familien- und Erziehungsarbeit wird beim Wiedereintritt ins Erwerbsleben angerechnet. Der Regierungsrat misst der Familien- und Erziehungsarbeit eine grosse Bedeutung zu. Sie führt - in unterschiedlicher Intensität - zu einer spezifischen Qualifikationserweiterung. Familien- und Erziehungsarbeit wird so beim Wiedereintritt ins Erwerbsleben auch angerechnet. Der Umfang der Anrechnung hängt davon ab, wie stark die Erfahrungen bei der neuen Arbeitsstelle eingebracht werden können. Rechtliche Grundlage ist das Personalgesetz bzw. die darauf basierende Einreichungsverordnung. Ein wichtiges Anliegen ist dem Regierungsrat auch die Elternbildung und Nachholbildung (Ergänzung der Grundausbildung). Dies einerseits um die Eltern bei der Arbeit in der Familie zu unterstützen, andererseits aber auch um einen möglichen Wiedereinstieg ins Erwerbsleben zu erleichtern. So erfolgte im Januar auch der Start des Projekts "elba" (Elternbildung Basel-Stadt). Ein Faltprospekt der Abteilung Jugend, Familie und Prävention (Justizdepartement) orientiert über die aktuellen Elternbildungs-Angebote im Kanton Basel-Stadt. Der Zentrale Personaldienst führt neu ein Seminar "Väter im Spannungsfeld zwischen Beruf und Familie". Dieses Angebot ist als betriebliche Weiterbildung gedacht und hat Vorbildcharakter. Elternbildung ist zudem ein wichtiger Bestandteil der zur Zeit laufenden Arbeiten für ein neues Erwachsenenbildungskonzept.

LU Kurzzeitgymnasium Baldegg erhält Anerkennung

Das Gymnasium der Schule Baldegg hat als erstes Kurzzeitgymnasium des Kantons Luzern die Anerkennung der gymnasialen Maturitätsausweise nach MAR erhalten. Damit steht den Absolventinnen des Gymnasiums Baldegg der unbeschränkte Zutritt zu den Universitäten offen. Die Anerkennung der gymnasialen Maturitätsausweise nach MAR wurde am 6. Oktober

2000 von Frau Bundesrätin Ruth Dreifuss, Vorsteherin des Eidgenössischen Departementes des Innern, sowie von Herrn Hans-Ulrich Stöckling, Präsident der EDK und Herrn Hans Ambühl, Generalsekretär der EDK, unterzeichnet. Mit der gesamtschweizerischen Anerkennung der Maturitätszeugnisse hat die Schule Baldegg in kürzester Zeit und mit grossem Engagement das erste Kurzzeitgymnasium im Kanton Luzern erfolgreich aufgebaut.

ZH Neues Schulfach "Religion und Kultur"

Seit 1991 wird an der Oberstufe der Volksschule Religionsunterricht in konfessionell-kooperativer Form unterrichtet. Im Unterricht findet eine Auseinandersetzung mit religiösen Gedanken statt. Vorstellungen und Ausdrucksformen verschiedener Religionen werden zum Thema gemacht; das Christentum steht jedoch inhaltlich im Zentrum. Eine Beeinflussung in irgend einer religiösen Richtung darf nicht stattfinden. Daher gelten in diesem Fach alle Jugendlichen als angemeldet; sie können gestützt auf die Glaubens- und Gewissensfreiheit jederzeit abgemeldet werden. In Zukunft soll in der Oberstufe der Volksschule das Fach "Religion und Kultur" mit folgenden grundlegenden Zielen unterrichtet werden: Aufzeigen und Erleben unseres soziokulturellen und religiösen Umfelds; Vermittlung von Kenntnissen über Religionen und Weltanschauungen, die in unserer Gesellschaft vertreten sind; Aufzeigen von verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Ausdrucksformen; Auseinandersetzung mit der Sinnfrage aus der Sicht verschiedener Weltanschauungen und Religionen; Befähigung, eigene Wertvorstellungen zu klären und zu begründen; Bereitschaft wecken, eigene Wertentscheide zu hinterfragen. Der Bildungsrat ist der Ansicht, dass ein Unterricht, der sich an diesen Zielsetzungen orientiert, zum Aufbau einer toleranten Haltung und zu einem friedlichen Zusammenleben beiträgt. Da dies ein wesentliches Ziel einer demokratischen Gesellschaft ist, soll der Besuch des Faches "Religion und Kultur" obligatorisch erklärt werden. In einer freien Vernehmlassung bis Ende April 2001 können Meinungen zur geplanten Neuausrichtung eingereicht werden.

ZH Wissenschaftlichen Beirat der Pädagogischen Hochschule Zürich eingesetzt

Als achte Teilschule der Zürcher Fachhochschule entsteht zur Zeit die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH). Sie wird im Herbst 2002 an die Stelle der bisherigen Ausbildungstätten für die Zürcher Lehrkräfte treten und über 1500 Studierende zählen. Im Vergleich zu den heutigen Seminaren wird die PHZH einen stark erweiterten Leistungsauftrag erfüllen, der neben der Lehre auch Forschung und Entwicklung und Dienstleistungen für Dritte umfasst. Um sicherzustellen, dass diese Entwicklung in der Lehrerbildung in Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen erfolgt, hat die Bildungsdirektion einen Beirat der PHZH eingesetzt, dem folgende Persönlichkeiten angehören: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Universität Zürich, Präsident); Prof. Dr. Herbert Altrichter (Universität Linz); Prof. Dr. Gabriele Faust-Siehl (Universität Frankfurt); Dr. Peter Hubler (Bildungsplanung, Bildungsdirektion Kanton Zürich); Prof. Dr. Fritz Oser (Universität Fribourg). Der Beirat wird die Projektorganisation der PHZH bei der Konzeptentwicklung einer einheitlichen Lehrerbildung auf Hochschulebene unterstützen. Er wird den Ausbau der PHZH fortlaufend evaluieren und dem Bereich Forschung und Entwicklung besondere Aufmerksamkeit schenken. Zu diesem Zweck wird der Beirat Forschungsprojekte beurteilen, in thematischen und methodischen Fragen beraten und internationale Kontakte herstellen. Da die Lehrerbildung der PHZH in verschiedenen Bereichen mit der Universität und der ETHZ kooperieren wird, soll der Beirat auch diese Zusammenarbeit begleiten und innovative Wege besonders fördern. Der Beirat wird ferner die Qualität der Lehrerbildung aus interkantonalen und internationaler Sicht beurteilen und Massnahmen für ihre Weiterentwicklung empfehlen.



**Entwicklungen und Umbrüche in der
Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

zu beziehen bei:

Staatliches Seminar Spiez
Schlüsselmattenweg 23
CH-3700 Spiez

Tel. 033 655 80 20
Fax 033 655 80 21
mail: llb.spiez@erz.be.ch

Preis Fr. 24.-

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

AMBERG Lucia, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriosastrasse 18a, 8044 Zürich. - APEL Hans Jürgen, Prof. Dr., Universität Bayreuth, Lehrstuhl Schulpädagogik, D-95440 Bayreuth, Deutschland. - BAER Matthias, PD Dr., Sekundar- und Fachlehrerausbildung (SFA) der Universität Zürich, Voltastrasse 59, 8044 Zürich. - BECK Erwin, Dr., Rektor der Pädagogischen Fachhochschule Rorschach (PFR), 9400 Rorschach. - BRÜHWILER Christian, lic. phil., Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHS), Notkerstrasse 27, 9004 St. Gallen. - DIEBOLD Markus, Dr., Bildungsplanung Zentralschweiz, Zentralstrasse 11, 6002 Luzern. - FUCHS Michael, Dr., Prorektor, Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg, Museggstrasse 22, 6004 Luzern. - FURRER Markus, Dr., Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg, Museggstrasse 22, 6002 Luzern. - GULDIMANN Titus, lic. phil., Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHS), Tigerbergstrasse 30, 9000 St. Gallen. - HEITZMANN Anni, Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstrasse 27a, 3000 Bern 9. - HERRMANN Ulrich, Prof. Dr., Seminar für Pädagogik, Universität Ulm, Oberer Eselsberg, Robert-Koch-Strasse 2, D-89081 Ulm, Deutschland. - HERZOG Walter, Prof. Dr., Universität Bern, Pädagogisches Institut, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HESS Kurt, lic. phil., Mühlegasse 3a, 6314 Unterägeri. - HORSTENDAHL Michaela, Dr., Seminar für Pädagogik, Universität Ulm, Oberer Eselsberg, Robert-Koch-Strasse 2, D-89081 Ulm, Deutschland. - MESSMER Roland, Dr., Blumensteinstrasse 7, 3012 Bern. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - NIEDERMANN Ruth, Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHS), Notkerstrasse 27, 9004 St. Gallen. - ROSENMUND Moritz, Dr., Leiter Forschung & Entwicklung, Pestalozzianum, Beckenhofstrasse 31, 8006 Zürich. - STÜSSI Ruedi, lic. phil., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - TREMP Peter, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - VON FELTEN Regula, lic. phil., Universität Bern, Pädagogisches Institut, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - WEINERT Franz, Prof. Dr., Ehem. Direktor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung in München. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel. - ZUTAVERN Michael, dipl. päd., Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHS), Notkerstrasse 27, 9004 St. Gallen.