



# BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Berufliche Entwicklung  
von Lehrerinnen und Lehrern

Der professionelle Auftrag  
der Gymnasiallehrerschaft

Pädagogische Diagnostik  
in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

18. Jg. Heft 2/2000



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

# BEITRÄGE ZUR

# LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 18

HEFT 2

JULI 2000

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. 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](mailto:helmut.messner@ag.ch)  
Dr. Christine Pauli, Morellweg 12, 3007 Bern, Tel. 031 371 22 35, E-Mail: [cpauli@paed.unizh.ch](mailto:cpauli@paed.unizh.ch)  
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18,  
CH-8006 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: [reusser@paed.unizh.ch](mailto:reusser@paed.unizh.ch)  
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, CH-2502 Biel, Tel./Fax 032 322 68 91, E-Mail: [hwyss@freesurf.ch](mailto: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](mailto: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](mailto:beat.trottmann@swissonline.ch)

#### **Zeitschriftenspiegel**

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

#### **Typoskript und Layout**

Heidi Lehmann, Längenrüpstrasse 66, CH-3322 Schönbühl, Tel./Fax 031 859 15 70,  
E-Mail: [heidilehmann@bluewin.ch](mailto: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.—

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

#### **Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen**

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten  
(Frau Eveline Schneuwly), Tel. (nur montags) 031 631 83 60.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.— (+ Versandkosten) bestellt werden  
(solange Vorrat).

#### **Druck**

Suter Print AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

<b>Editorial</b>	<i>Kurt Reusser, Helmut Messner, Christine Pauli, Heinz Wyss</i>	155
<b>Schwerpunkt</b>	<b>Berufliche Entwicklung von Lehrpersonen</b>	
	<i>Helmut Messner und Kurt Reusser</i> Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess	157
	<i>Ulrich Herrmann und Herbert Hertrampf</i> Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen	172
	<i>Klaus Joller-Graf</i> Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungswegs	192
	<i>Georg Stöckli</i> Burnout – Vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt	199
<b>Auftrag der Gymnasiallehrerschaft</b>	<i>Ewald Terhart</i> Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft: Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch	207
<b>Pädagogische Diagnostik</b>	<i>Hans Grissemann</i> Pädagogische Diagnostik in der Lehrerbildung an Fachhochschulen	223
<b>Bildungsforschung</b>		232
<b>Veranstaltungsberichte</b>	<i>Heinz Wyss</i> Der Aargau als Beispiel. Die Botschaft des Regierungsrates des Kantons Aargau an den Grossen Rat zur "Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau"	234
	<i>Traugott Elsässer</i> Berufsfelddidaktik. Expertinnen- und Expertenseminar am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Zollikofen, 25./26.2.2000	236
	<i>Hans Bächler und Thomas Dillier</i> Tagung der Verantwortlichen für die berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Didaktikum Aarau, 5.5.2000	239
	<i>Heinz Wyss</i> Didaktik der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Tagung an der Universität Heidelberg, 21.-23.3.2000	243
	<i>Doris Kunz Heim</i> Definition und Selektion von Schlüsselkompetenzen (DeSeCo). Zum Schweizer Symposium an der Universität Neuenburg, 21.-22.6.2000	244

<b>Buchbesprechungen</b>	<i>Martin Wild-Näf</i>	248
	BADERTSCHER, H., GRUNDER, H.-U. & HOLLENSTEIN, A. (Hrsg.). (1999). Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz	
	<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	253
	SIEGENTHALER, H. (1999). Die erzieherische Dimension des Unterrichts	
	<i>Hans Jürgen Apel</i>	254
	GRUNDER, H.-U. & SCHWEITZER, F. (Hrsg.). (1999). Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule	
	<i>Martin Annen</i>	256
	BEELER, A. (1999). Wir helfen zu viel	
	Buchhinweise	258
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	261
<b>Zeitschriftenspiegel</b>		263
<b>Veranstaltungskalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	265
<b>Kurznachrichten</b>		269
<b>Autorinnen und Autoren</b>	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

In eigener Sache: Leider wurden von Heft 2000/1 eine Anzahl fehlerhaft gedruckte Exemplare ausgeliefert. Sollten Sie eines davon erhalten haben, ersetzen wir es Ihnen gerne (Geschäftsstelle BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten).

## Editorial

Wie wird und wie bleibt man Lehrer oder Lehrerin? Welches sind die Dimensionen, Stufen und Einflussfaktoren der Ausbildung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrpersonen? Schwerpunktthema des vorliegenden Heftes der "Beiträge zur Lehrerbildung" ist die *berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich die Ausrichtung der Lehrerforschung vom Ansatz der Berufssozialisation von Lehranfängern (Einstellungswandel, Praxisschock) zur Untersuchung berufsbiografischer Wandlungs- und Identitätsbildungsprozesse jenseits der Berufseinstiegsphase verschoben. Analog zur 'Life-span-Orientierung' der allgemeinen Entwicklungspsychologie (Sichtweise des gesamten Lebenslaufs als Entwicklungsvorgang) wurde der Prozess des Lehrerwerdens und -bleibens und damit der Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen unter einer berufsbiografischen Perspektive verstanden, d.h. als von persönlichen und sozialen Faktoren geprägter lebensgeschichtlicher Vorgang.

Gleichzeitig hat sich unter dem Einfluss konstruktivistischer Positionen in der gegenwärtigen Entwicklungs- und Lernforschung die Aufmerksamkeit gegenüber biografischen Prozessen von einer traditionellen Entwicklungsperspektive hin zu einer solchen des lebenslangen Lernens verschoben. Die auf Dewey und Piaget rückführbare Metapher vom Lehrer als 'reflektierender Praktiker' markiert einen wichtigen Übergang in dieser Diskussion. Die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf erlernen, tritt aus dem Horizont von Stufen- und Phasenmodellen heraus und wird zur Frage, durch welche Formen der Eigeninitiative, Konzepte, Stützsysteme und auf welchen Ebenen der Fort- und Weiterbildung, der Kooperation, des Austauschs und der Partnerschaft in Kollegien das professionelle Selbstlernen von Lehrerinnen und Lehrern gefördert und unterstützt werden kann. Wie neuere Untersuchungen, aber auch Erfahrungen mit neuen Konzepten der Fortbildung zeigen, reicht es nicht mehr aus, Lehrerfort- und -weiterbildung länger als etwas Beliebiges zu begreifen, innerhalb dessen sich der Einzelne nach eigenem Gutdünken bedient - oder auch nicht (vgl. Herrmann & Hertrampf, in diesem Heft). Das berufs begleitende systematische Lernen von Lehrerinnen und Lehrern - durch professionelle Stützsysteme ermöglicht, ausgerichtet und gefördert - muss zum zentralen Moment der beruflichen Selbstentwicklung werden.

Angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit dieses für die Lehrerbildung zentralen Themas der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen haben wir uns mit Bezug auf dessen redaktionelle Behandlung für eine Zweiteilung entschieden. Beschäftigen sich die Beiträge des vorliegenden Heftes vor allem mit den Entwicklungslinien und speziell mit berufsbiografischen Ansätzen in der Lehrerforschung, so wird sich das BzL-Heft 3/2000 unter dem Arbeitstitel 'Wege zur Professionalisierung nach der Grundausbildung - Lehrerinnen und Lehrer lernen ihren Beruf' schwerpunktmässig mit dem fort- und weiterbildungsbezogenen Lernen von Lehrpersonen befassen.

Zu den Beiträgen des vorliegenden Heftes: *Helmut Messner* und *Kurt Reusser* vermitteln in ihrem einleitenden Beitrag eine Übersicht über exemplarische Theorien und Probleme der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen, über ein For-

schungsfeld, in dem qualitative Verfahren der Erkenntnisbildung zur Zeit im Mittelpunkt stehen und in dem das Augenmerk vor allem auf lebensgeschichtlich beobachtbare Stufen und Wege des (selbst-) reflexiven Lernens von Lehrpersonen gerichtet ist.

*Ulrich Herrmann* und *Herbert Hertrampf* berichten unter dem Titel 'Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis?' über ihre Befragung von Gymnasiallehrkräften (n=150; mindestens 10-jährige Berufspraxis) zu ihrer beruflichen Selbstentwicklung nach der Grundausbildung. Die in Interviews erhobenen Lehrer-Lern-Biografien machen deutlich, dass es auch in diesem anspruchsvollen Beruf 'keinen Anfang vor dem Anfang gibt', und damit das Erlernen wesentlicher Aspekte des Berufs an seine Ausübung gebunden ist. Der Beitrag zeigt aber auch, dass es neben herkömmlichen Berufseinstiegsmustern individuelle Wege ko-konstruktiven und kooperativen Lernens hin zu einer reflexiven Berufspraxis gibt.

*Klaus Joller-Graf* hat Lehrerinnen und Lehrer, die über den zweiten Bildungsweg zum Lehrerberuf gefunden haben, über ihre Innensicht des Berufs befragt und die Ergebnisse zur Selbstwahrnehmung einer Vergleichsgruppe von via Seminar oder über die Matura, d.h. auf 'normalem' Weg ausgebildeten Lehrpersonen in Beziehung gesetzt. Der Gruppenvergleich fördert Unterschiede u.a. in persönlichen Merkmalen, in Fragen der Zusammenarbeit und der Berufszufriedenheit zutage.

*Georg Stöckli* unterzieht in seinem Beitrag das immer noch schlagzeilenträchtige Burnout-Konzept einer kritischen Diskussion. "Theoretische Vagheit" und "empirische Pseudoabsicherung" infolge "fehlender klinischer Grenzwerte" lauten Stöcklis Vorwürfe gegen eine Forschung, die vermeintlich hohe Zahlen 'ausgebrannter' Lehrerinnen und Lehrer in gegebenen Stichproben - auch hierzulande - berichtet. Stöckli plädiert sodann für eine Neuorientierung der Burnout-Forschung aus pädagogischer Sicht.

In Ergänzung zum Schwerpunktthema enthält das vorliegende Heft einen Aufsatz von *Ewald Terhart*, in dem sich dieser vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und der viel beschworenen Krisensituation der pädagogischen Lehrberufe mit dem Wandel des gymnasialen Bildungsverständnisses auseinandersetzt; genauer, mit der Unterrichtsaufgabe zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch - als den zwei Hauptdimensionen des professionellen Auftrags von Gymnasiallehrkräften.

Schliesslich stellt *Hans Grissemann* unter Bezugnahme auf das EDK-Projekt "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung" eine curriculare Skizze zum Bereich 'Pädagogische Diagnostik in der Lehrerbildung' zur Diskussion.

*Kurt Reusser, Helmut Messner, Christine Pauli, Heinz Wyss*

---

## Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess

Helmut Messner und Kurt Reusser

Es wird ein Überblick über Theorie- und Problemfelder der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen gegeben, der es erlaubt, die zahlreichen zu diesem Thema erschienenen Arbeiten und die in diesem Heft publizierten Beiträge einzuordnen. Dabei werden Forschungsperspektiven in diesem Bereich aufgezeigt und Konsequenzen für die Grundausbildung bzw. die Berufslaufbahn von Lehrpersonen diskutiert.

"Die gedankliche Formel von 'Studium+Praktika+Referendariat=fertiger Lehrer' muss aufgegeben werden. Es gibt keine 'fertigen Lehrer'" (Herrmann & Hertrampf, in diesem Heft). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen beginnt mit der Grundausbildung und erstreckt sich über die ganze Spanne der Berufslaufbahn.<sup>1</sup> Diese an sich selbstverständliche Aussage bedarf der Klärung und Differenzierung. Dazu stellen sich eine Reihe von Fragen.

Worin besteht die berufliche Entwicklung (Dimensionen, Richtung)? Wann beginnt sie und wie verläuft sie? Lassen sich Phasen oder Stufen der Entwicklung unterscheiden? Wovon hängen unterschiedliche Entwicklungsverläufe (z.B. erfolgreiche, misslingende, kontinuierlich-glatte, krisenhafte Verläufe) ab? Welche Rolle spielen situative und institutionelle Kontextbedingungen am Arbeitsplatz Schule für einen positiven bzw. negativen Entwicklungsverlauf? Welchen Einfluss haben persönliche und soziale Ressourcen auf diese Entwicklung? Inwiefern ist die berufliche Entwicklung mit der persönlichen verknüpft? Wie wirken sich die Grundausbildung, wie die Erfahrungen des Berufsbeginns und der Berufspraxis auf die berufliche Entwicklung aus?

Die Frage der beruflichen Entwicklung ist ein aktuelles Thema in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Seit den 70-er Jahren sind zahlreiche Forschungsarbeiten zur beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen erschienen. Bezogen sich frühe Arbeiten (vgl. Cloetta, Dann & Müller-Fohrbrodt, 1978) in erster Linie auf die berufliche Sozialisation von Junglehrern (psychometrische Erfassung von Einstellungswandel in der Berufseinstiegsphase mittels Fragebögen), so beschäftigen sich neuere (mit biografisch-qualitativen Methoden arbeitende) Studien mit dem Prozess des Lehrer Werdens und Bleibens unter einer subjektiv-lebensgeschichtlichen Perspektive (vgl. Huberman, 1991; Terhart et al., 1994).

Unter beruflicher Entwicklung verstehen wir den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten, die Ausbildung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlagen der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit. Berufliche Entwicklungen verlaufen

---

<sup>1</sup> Latent beginnt das pädagogisch-didaktische Lernen zukünftiger Lehrpersonen wohl schon viel früher, nämlich bei den erziehungs- und berufsbezogenen Prägungen als Schüler/Schülerin (vgl. Zeichner, 1986) - gemäss dem wohlbekannten Diktum: 'Teachers teach as they are taught and not as they are taught to teach'.

fen je nach persönlichen und institutionellen Voraussetzungen unterschiedlich. Unter den negativen Verläufen hat das "Burnout"-Syndrom, womit ein krisenhafter Entwicklungsverlauf von Menschen in Sozialberufen bezeichnet wird (Stöckli, in diesem Heft), eine besondere Aufmerksamkeit erlangt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Folgenden verschiedene Modelle der Identitätsentwicklung von Lehrkräften zuerst kurz dargestellt und sodann zu ausgewählten inneren und äusseren Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung in Beziehung gesetzt.

### Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsverlauf

Rein *äusserlich* kann die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen entlang der institutionellen *Berufslaufbahn* beschrieben werden. Bei männlichen Karrieremustern ist diese bestimmt von: Berufswahl, Grundausbildung, Berufseinführungsphase, definitive Anstellung, Weiterbildung, Übernahme von speziellen Funktionen in der Schule, Stufen- oder Berufswechsel und Rückzug aus dem aktiven Berufsleben. Bei Frauen wird diese Entwicklung häufig durch eine Familienphase und den allfälligen Wiedereinstieg modifiziert. Während sich bei Männern in der Regel die privaten Elemente des Lebenslaufs (Familiengründung und -pflichten) der beruflichen Karriere unterordnen, sind private und berufliche Laufbahnentwicklung bei Frauen stärker miteinander verzahnt. Eine stärker *inhaltlich* akzentuierte Beschreibung der beruflichen Entwicklung orientiert sich an *beruflichen Entwicklungsaufgaben*, die für eine erfolgreiche Berufstätigkeit bewältigt werden müssen. Zu diesen Aufgaben gehören primär die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Kernaufgaben (vgl. Terhart, 1998) wie die Gestaltung des Unterrichts und des Klassenmanagements, die Kommunikation und Kooperation im Lehrerkollegium und mit den Eltern, die Übernahme spezifischer Funktionen usw. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben erfordert berufsspezifisches Wissen, spezifische berufsrelevante Fähigkeiten, Einstellungen und pädagogische Wertorientierungen.

Einen anderen Zugang zur Beschreibung von beruflichen Entwicklungsaufgaben liefert die Professionalisierungsdiskussion zum Lehrberuf (vgl. Day, 1999). Das intuitive, auf das Klassenzimmer konzentrierte, erfahrungsgeladete Handeln kennzeichnet eine eingeschränkte Semi-Professionalität von Lehrpersonen. Eine erweiterte Professionalität charakterisiert Day als ein theoriegeleitetes Handeln, das die Klassenzimmeraktivitäten in einem weiteren erzieherischen und sozialen Kontext sieht, auf die Schule als Ganzes ausgerichtet ist und die Wirkungen der beruflichen Tätigkeit systematisch evaluiert. Lehren wird von Day als moralische Tätigkeit aufgefasst, die sich dem Kind bzw. Jugendlichen verpflichtet und gleichzeitig Eltern und Behörden gegenüber verantwortlich fühlt. Auch Terhart (1998) nimmt bei der Beschreibung der beruflichen Entwicklung Bezug auf den Wandel des Berufsbildes hin zu vermehrter Zusammenarbeit im Kollegium und das Mitwirken an der Schulentwicklung. Die berufliche Entwicklung wird also auf der einen Seite vom Berufsbild und den beruflichen Anforderungen her definiert, auf der anderen Seite von der subjektiven Bewältigung dieser Anforderungen.

---

### *Berufliche Entwicklung als Berufssozialisation*

Das Paradigma der Berufssozialisation interpretiert die berufsbezogene Identitätsentwicklung als Anpassungsprozess berufsrelevanter Vorstellungen und Wertorientierungen an externe soziale Normen und Standards im Berufsfeld. Ein Beispiel dafür ist die Längsschnittstudie von Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann (1978) zum *Praxischock* bei jungen Lehrern beim Übertritt in die Berufswirklichkeit. Sie konnten dabei feststellen, dass sich die liberalen und reformorientierten pädagogischen Haltungen, Vorstellungen und Einstellungen von Junglehrern innerhalb der ersten zwei Jahre weitgehend an die vorherrschenden (konservativeren) Einstellungen im Berufsfeld angleichen. Erst nach einer gewissen Erfahrungsphase veränderten sich diese Einstellungen wieder im Sinne der in der Grundausbildung aufgebauten progressiven Orientierungen. Dieses Phänomen ist als sog. "Konstanzer Wanne" in der Lehrerforschung bekannt geworden. So tendieren Junglehrer nach zwei Jahren Berufserfahrung dazu, das Lern- und Leistungsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler nicht mit eigenen pädagogisch-didaktischen Massnahmen in Verbindung zu bringen, sondern es in erster Linie als vom Elternhaus beeinflusst sowie als von der individuellen Begabung und anderen Faktoren abhängig anzusehen. Diese Entwicklung wird als Anpassungsprozess an die Erwartungen im Berufsfeld interpretiert.

In der Schweiz hat Tanner (1993) in einer Längsschnittuntersuchung die berufliche Sozialisation von Primarlehrerinnen und -lehrern untersucht. Auch er stellt in der Berufseinführungsphase eine rasche Abkehr von Einstellungsmustern der Ausbildungsstätte (innovative Öffnung, Liberalisierung) fest. Ebenso sinkt die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und Behörden sowie zum beruflichen Engagement ausserhalb des eigenen Unterrichts. Tanner fordert, dass bereits in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern berufsbezogene Einstellungen gezielt reflektiert sowie die Diskrepanzen zwischen wünschbarer und realer Schulpraxis thematisiert werden.

### *Berufsbiografische Ansätze*

Demgegenüber betonen die auf die gesamte berufliche Lebensphase von Lehrpersonen bezogenen berufsbiografischen Forschungsansätze<sup>2</sup> stärker die subjektive und persönliche Komponente bei der Bewältigung beruflicher Anforderungen und Aufgaben. Dazu zählen die verschiedenen Stufen- bzw. Phasenmodelle zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen. Fuller und Brown (1975; nach Terhart et al., 1994) entwerfen auf Grund ihrer Beobachtungen ein Idealmodell der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (Abbildung 1).

Das Modell beschreibt die hauptsächlichen Ziele und Sorgen ("concerns") einer Lehrperson im Verlaufe der beruflichen Entwicklung vom Anfänger bis hin zum voll entwickelten Lehrer. In der ersten Stufe, jener des Überlebens (survival stage), sind die Lehrpersonen fast ausschliesslich mit persönlichen Schwierigkeiten, d.h. mit sich

---

<sup>2</sup>Die Entwicklung der berufsbiografischen Lehrerforschung ist in Parallele zu der in den vergangenen Dekaden vollzogenen "Life-span"-Orientierung der gesamten Entwicklungspsychologie zu sehen. Danach werden die zu lösenden Entwicklungsaufgaben der Kindheit durch ebensolche Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter abgelöst.

selbst beschäftigt. In der zweiten Stufe der beruflichen Stabilisierung steht die Bewältigung von Unterrichtssituationen und deren didaktisch-methodische Gestaltung und Kontrolle im Vordergrund (mastery stage). Nach der Stabilisierung beruflicher Kompetenzen öffnet sich der Blick allmählich für die Schüler, d.h. die Lehrperson konzentriert sich auf die Aufgabe, beabsichtigte Lernprozesse ihrer Schüler bestmöglich zu realisieren (impact stage).

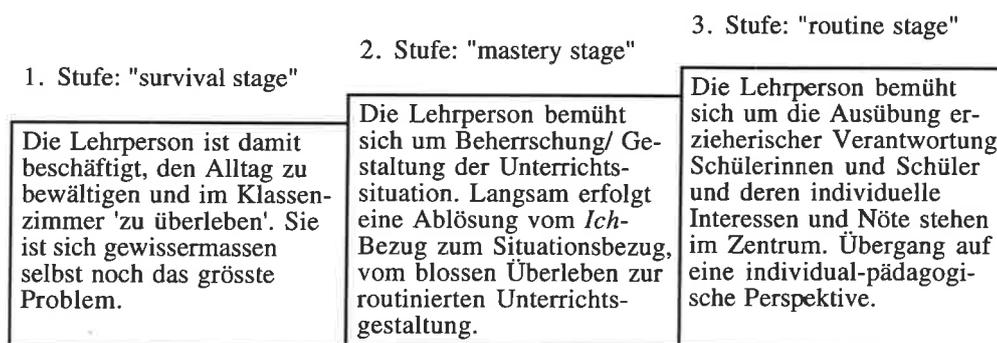


Abbildung 1: Stufenmodell des Lehrenlernens nach Fuller & Brown (1975)

Huberman (1991) entwirft aufgrund der Analyse der Biografien von 160 Sekundarlehrerinnen und -lehrern in den Kantonen Genf und Waadt ein empirisch abgestütztes Modell der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen, innerhalb dessen mehrere Berufsverläufe möglich sind (Abb. 2).

Die ersten beiden Phasen sind noch im wesentlichen für alle Lehrpersonen einheitlich. Während des Berufseinstiegs (1.-3. Berufsjahr) sind 'Überleben' und 'Entdecken' die zentralen Motive. Danach (4.-6. Berufsjahr) folgt eine Stabilisierungsphase. Die Anfängerprobleme sind überwunden, man beherrscht die grundlegenden Unterrichtstechniken und identifiziert sich mit dem Lehrersein. In der dritten Phase (7.-18. Berufsjahr) verzweigt sich die Entwicklung in Abhängigkeit von lebensgeschichtlichen und situativen Umständen sowie von der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung. Die eine Gruppe von Lehrpersonen durchläuft eine Phase des Experimentierens und der Differenzierung von beruflichen Interessen. Bei der anderen Gruppe kommt es zu Selbstzweifeln an der eigenen beruflichen Wirksamkeit und zu einer Neubewertung der eigenen beruflichen Tätigkeit. Ursache dafür können andauernde negative Erfahrungen mit Schülern, Kollegen und Vorgesetzten sein. Wer diese Krise nicht bewältigt, entwickelt häufig reformfeindliche, konservative und fatalistische Einstellungen (man kann eh nichts machen!). Die andere Gruppe erwirbt dagegen eine distanzierte Gelassenheit und engagiert sich für die Weiterentwicklung der verschiedenen Bereiche der Schule (vierte Phase: 19.-30. Berufsjahr). In der fünften Phase (31.-40. Berufsjahr) schliesslich zeigt sich bei beiden Gruppen ein zunehmendes Disengagement. Je nach den vorausgegangenen Erfahrungen überwiegen Gefühle der Gelassenheit und Befriedigung oder der Bitterkeit gepaart mit Zynismus. Forschungsmethodologisch etwas ernüchternd ist der Tatbestand, dass es nicht möglich zu sein scheint, diese Entwicklung anhand von Prädiktoren wirklich vorherzusagen.

In der Studie von Huberman war eine einigermaßen verlässliche Prognose erst nach 12 bis 15 Jahren der Berufsausübung möglich.

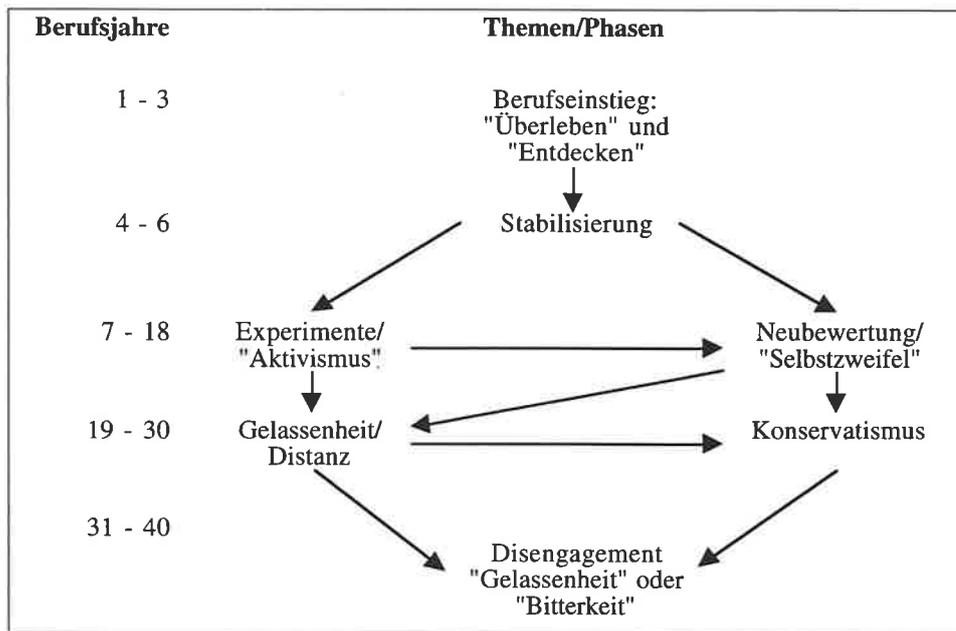


Abbildung 2: Phasenmodell von Huberman (1991)

In einer analogen Studie hat Gertrude Hirsch (1990) aufgrund der Analyse von aus Stegreiferzählungen gewonnenen Berufsbiografien von 120 Oberstufenlehrerinnen und -lehrern im Kanton Zürich sechs unterschiedliche berufliche Entwicklungsverläufe im Sinne von idealtypischen Lehreridentitäten beschrieben. Diese unterscheiden sich vor allem in der Art und Weise der Bewältigung von Belastungen und Anforderungen im Schulalltag. "Der *Stabilisierungstyp* (29,2% der Fälle) wächst dank günstigen Umständen, einem stützenden sozialen Netzwerk und seinem Selbstvertrauen wie selbstverständlich in den Lehrerberuf hinein" (S. 106). Er hat ein relativ positives, unproblematisches und zufriedenes Verhältnis zu seinem Beruf gewonnen. Er zeigt ein positives Selbstvertrauen und hat gelernt, den Erwartungsdruck an sich selbst abzubauen. "Der *Entwicklungstyp* (15,0%) ist ein von sich überzeugter Lehrer, der auf sich selbst baut und sein Selbstvertrauen darin bestätigt sieht, was er mit seinen Schülern erreicht" (S. 167). Ein grundsätzlich positives, relativ problemloses und zufriedenes Verhältnis zum Beruf hat ihn vom Berufseinstieg bis heute begleitet. "Der *Diversifizierungstyp* (5,8%) hat zu einem positiven Grundverhältnis zu seinem Beruf nicht zuletzt dank seiner Öffnung nach aussen, d.h. über seine Klasse und sein Schulhaus hinaus, gefunden. Dies bedeutet für ihn keine Abwendung vom Lehrerberuf, macht ihn aber weniger verletzbar durch Probleme in der Schule" (S. 168). "Dem *Problemtyp* (16,7%) ist es bislang noch nicht gelungen, die Spannung zwischen seinen relativ hohen Zielen und Erwartungen an sich und seine

Schüler einerseits und dem, was er tatsächlich erreichen kann, 'zu lösen' (S.168). Dies gilt auch für den sogenannten *Krisentyp* (8,3%), dem der Erziehungsauftrag sehr wichtig ist und der 'hohe Erwartungen an sich' selbst stellt. "Er ist relativ unzufrieden mit dem, was er erreichen kann" und entwickelt fatalistische Einstellungen. "Er ist der Auffassung, ... dass die Zeiten (zu) schwierig für den Lehrer geworden sind" (S. 168). Der *Resignationstyp* (6,7%) schliesslich hat aufgegeben, "was ihn daran hindert, problematische Situationen zu lösen oder unbefriedigende Fähigkeiten zu verbessern ..., in Form eines Berufswechsels nach Entwicklungsmöglichkeiten zu suchen und diese zu verfolgen" (S. 169).

Die von Hirsch beschriebenen idealtypischen Entwicklungsverläufe betreffen nicht nur einzelne Fähigkeiten oder Einstellungen, sondern das berufliche Selbstverständnis insgesamt und das damit verbundene berufliche Identitätskonzept. Hirsch unterscheidet wie Huberman zwei unterschiedliche berufliche Entwicklungsverläufe, einen erfolgreichen und einen eher problematischen Verlauf.

In den Kontext problematischer berufsbiografischer Entwicklungen gehört auch das "Burnout"-Syndrom, das als Ausdruck eines problematischen beruflichen Entwicklungsverlaufs verstanden wird, und das bei ungünstigen persönlichen und kontextuellen Voraussetzungen auftreten kann (vgl. Stöckli, in diesem Heft; Kramis-Aebischer, 1996). Hier hat sich die Diskussion in den vergangenen Jahren von der empirischen Erfassung und reinen Beschreibung des Syndroms stärker zu seiner Prävention hin verlagert. Dies, obwohl oder gerade weil das Konzept immer noch als theoretisch unscharf und empirisch mangelhaft abgesichert gilt (vgl. Stöckli, in diesem Heft).

### *Das Novizen-Experten-Paradigma und die Struktur professionellen Wissens*

Niemand wird als Meister seines Faches geboren. Der Weg dahin ist ein oftmals langwieriger und krisenhafter Prozess. Das aus der Kognitionspsychologie stammende *Novizen-Experten-Paradigma* beschreibt die berufliche Entwicklung als sukzessiven Aufbau von professionellen Fähigkeiten und von professionellem Wissen. Gemäss Berliner (1986, 1988) und in Anlehnung an Dreyfus und Dreyfus (1987) durchläuft eine Lehrperson, gemessen an der Qualität ihres beruflichen Handelns und der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen, verschiedene *Stadien bei der Entwicklung von Expertise*:

*Novizenstadium*: Der 'Novize' verfügt über gelemte 'kontextfreie' Regeln, die er meist ohne Rücksicht auf die Gesamtsituation auf einzelne Schüler und Ereignisse anwendet; seine Handlungen sind zwar oft rational begründet, aber noch wenig adaptiv und flexibel; in Störungssituationen tritt Hektik und rigides Verhalten auf.

*Fortgeschrittenes Anfängerstadium*: Der 'fortgeschrittene Anfänger' orientiert sich vermehrt an seinen praktischen Handlungserfahrungen; episodische Erinnerungen an ähnliche Fälle sowie die Identifikation von bedeutungsvollen 'situationalen' Elementen führen zu zunehmender Beweglichkeit und Verhaltensvielfalt.

*Stadium des kompetenten Praktikers*: Der 'kompetente Praktiker' verfügt aufgrund der Analyse des Unterrichtsgeschehens über flexible Handlungspläne für viele Standardsituationen; obwohl er in der Regel zielgerichtet, abwägend und reflexiv

handelt, fehlt ihm in schwierigeren Situationen noch häufig der Sinn für das Wesentliche.

*Stadium des gewandten Praktikers:* Der 'gewandte Praktiker' zeigt eine gute Situationsverarbeitung und intuitiv einsetzbares Wissen; sein praktisch gewordenes Know-how lässt die bewusste Reflexion hinter dem gewandten Vorgehen zurücktreten; zwischen oberflächlich unterschiedlichen Situationen erkennt er strukturelle Ähnlichkeiten ebenso wie er zwischen oberflächlich ähnlichen Situationen strukturelle Unterschiede zu entdecken vermag.

*Meister-oder Expertenstadium:* Der 'Meisterlehrer' ist in der Lage, routiniert, schnell und angemessen auf eine Vielfalt unterschiedlicher und auch schwieriger Unterrichtsereignisse zu reagieren; solange keine wirklich aussergewöhnlichen Situationen auftreten, handelt er flüssig und quasi-automatisch; an die Stelle aufwändigen, reflexiven Problemlösens und des Fällens planvoller Entscheidungen tritt in kritischen Handlungssituationen das sofortige Erkennen bzw. Sehen der 'richtigen' Struktur: der Experte, der eine pädagogisch-didaktische Handlungssituation wahrnimmt, erkennt sofort, was zu tun ist und handelt scheinbar anstrengungsfrei so, dass es in der Regel einfach funktioniert.

Ebenfalls in einen kognitionswissenschaftlichen Kontext gehören Studien zur Entwicklung des beruflichen *Lehrerwissens*. Wurde kompetentes Lehrerhandeln lange Zeit simplifizierend als technisch-rationaler Wissenstransfer, als praktische Regelanwendung oder als Anwendung von wissenschaftlichem Wissen beschrieben, so hat sich heute ein kognitiv-konstruktivistisches Verständnis des Aufbaus von Lehrerwissen im Sinne der Wissensassimilation und Wissenstransformation auf subjektivem Hintergrund ('Alltagstheorien', 'subjektive Theorien') durchgesetzt. Lehrpersonen erwerben wissenschaftliches Wissen nicht als 'tabula rasa' und im Hinblick auf den direkten Transfer in der Praxis (welcher so nicht möglich ist), sondern im Hinblick auf dessen situierte und adaptive Rekonstruktion in Handlungssituationen. Damit verbunden ist ein verändertes Lernverständnis, wonach das Individuum seine subjektiven und handlungsleitenden Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und in der Verarbeitung gewonnener Erfahrungen sukzessive differenziert, umstrukturiert, erweitert und integriert.

Woraus besteht nun aber das professionelle Wissen von Lehrkräften? Auf der Suche nach einem kohärenten Rahmenkonzept, einer Topologie professionellen Wissens, unterscheidet Bromme (1992, S. 96-98) unter Bezugnahme auf Shulman (1986) folgende fünf Wissensarten:

1. *Fachliches Wissen:* Das im Fachstudium erworbene Wissen der jeweiligen Fachdisziplinen (subject matter knowledge). Der Umfang und das Niveau dieses Wissens sind je nach Ausbildungsgang unterschiedlich.
2. *Curriculares Wissen:* Gemeint ist der Kanon des für die jeweiligen Schulfächer relevanten Wissens (curricular knowledge). Dieser Wissenskanon um den Schulstoff muss keineswegs mit der Logik der jeweiligen akademischen Fachdisziplinen identisch sein.
3. *Philosophie des Schulfachs:* Dies sind die Auffassungen über seinen Nutzen für die menschliche Bildung und seine Beziehungen zu anderen Wissens- und Lebensbereichen.

4. *Pädagogisches Wissen*: Das von einzelnen Schulfächern unabhängige pädagogische Wissen wie das Wissen z.B. über Klassenführung, Disziplin oder Lernmotivation (general pedagogical knowledge).

5. *Fachspezifisch-pädagogisches Wissen*: Um Unterrichtsentscheidungen fällen zu können, braucht es über die sachlogische Struktur des Stoffes hinaus fachpädagogisches bzw. fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge). Bei dieser Form des Wissens handelt es sich um eine *auf den schulfachlichen Inhalt bezogene Integration von pädagogisch-psychologischem Wissen und eigenem Erfahrungswissen* ("blending of content and pedagogy").<sup>3</sup>

Nach Shulman und Bromme ist die Verschmelzung unterschiedlicher Wissensarten kennzeichnend für das professionelle, auf Expertise hin sich entwickelnde Wissen von Lehrpersonen. Im Zuge der professionellen Entwicklung werden auf der Grundlage praktischer Erfahrungsverarbeitung Elemente aus verschiedenen Wissensbereichen integriert. Dabei zeigt sich, dass das jeweils vorherrschende Grundverständnis eines Faches das unterrichtliche Handeln massgeblich beeinflusst. Lehrpersonen, welche das jeweils unterrichtete Fach als ein vom eigenen Aneignungsprozess unabhängiges logisches System verstehen, unterrichten anders als Lehrpersonen, die eine stärker prozessorientierte Auffassung eines Faches besitzen (vgl. Bromme, 1992, S. 98-100).

### *Das Paradigma des reflexiven Lernens*

"Die eigene Berufsbiografie erscheint als grösste regressive Einflussvariable - zwar indirekter Art, die aber spätere Entscheidungsprozesse im Unterricht massgeblich beeinflusst: Frühe Schuleindrücke, Lernorientierungen und Lehrererfahrungen korrigieren und transformieren die Ausbildungsbemühungen" (Dick, 1997, S. 29). Damit wird die Person als Entwicklungsfaktor in das Zentrum der Betrachtung gerückt. Lehrerwerden beruht auf der reflexiven Auseinandersetzung und Verarbeitung der Anforderungen und Erfahrungen durch ein handelndes Subjekt (Schön, 1983). Da nach dem Ansatz des reflexiven Lernens das Wissen immer schon im (kompetenten) Handeln 'drin steckt', kann es reflexiv aus diesem auch wiederum 'herausgeholt' und bewusst gemacht werden. Gemäss der auf Dewey zurück gehenden, von Donald Schön 1983 in die Professionalisierungsdiskussion eingeführten Metapher vom Lehrer als "reflective practitioner" (vgl. Dick, 1994) ist dessen berufliche Entwicklung kein blosser äusserer Anpassungs- und Eingliederungsprozess in vorgegebene institutionelle Anforderungs- und Erwartungsstrukturen, sondern ein aktiver und zielgerichteter Selbstlernprozess. Herrmann und Hertrampf (in diesem Heft) zeigen in ihrer Interviewstudie mit 150 Gymnasiallehrkräften, "dass die beruflichen und persönlichen Lern-Biographien ... gekennzeichnet sind von (Selbst-) Reflexion, Austausch, Zusammenarbeit, Experiment, Einfühlungsvermögen und Schülerverständnis" (S. 185). Und sie fahren weiter: "Bemerkenswert ist, dass dieser Prozess gelungen

<sup>3</sup> Beim Shulmanschen Begriff des 'pedagogical content knowledge' handelt es sich um die interessanteste, aber auch schwierigste Komponente seiner Taxonomie des Lehrwissens (vgl. auch Dick, 1994, S. 121ff. und Borko & Putnam, 1995). Wichtig ist bei aller Unschärfe des Konzepts der Aspekt der *Integration* schulfachlicher, pädagogisch-didaktischer und subjektiv-erfahrungsbezogener Wissenskomponenten.

ist, obwohl ... die Erlebnisse in den ersten Jahren eher einem 'Sprung ins kalte Wasser' glichen, und weil eben deshalb ein *Selbstlernprozess* unvermeidlich war, ja erst *möglich* wurde" (ebd.). Berufsbiografisches Lernen ist somit *Selbstkonstruktion* – vollzogen in ko-konstruktiver Kooperation mit einem Mentor, einer Lernpartnerin oder als Einzelkämpfer.<sup>4</sup>

Terhart et al. (1994) haben im Sinne dieses Modells reflexiven Lernens sowohl den geschlechtsspezifischen Verlauf der beruflichen Entwicklung wie auch die enge Verzahnung von Persönlichkeit und Berufsrolle untersucht. Dabei geht es um die Entwicklung von Wahrnehmungen, Belastungen und Selbstdeutungen in den langen Berufsjahren nach dem vielzitierten Praxisschock des Berufseinstiegs. Bei Lehrerinnen ist die berufliche und private Entwicklung stark miteinander verwoben, während Lehrer ihre Lebensgeschichte aufgrund von beruflichen Ereignissen und Karriereschritten strukturieren. Frauen scheinen dabei häufiger die Haltung selbstbewusster Gelassenheit zu erwerben und insgesamt "besser zurecht (zu) kommen" (Huberman, 1991) als ihre männlichen Kollegen, die sich gesundheitlich stärker belastet fühlen.

### Entwicklungskontexte und Entwicklungsfaktoren

Je nach Entwicklungsmodell werden stärker die inneren oder äusseren Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung fokussiert. Während das Modell des reflexiven Lernens (anthropologisch: des 'reflexiven Subjekts') die Bedeutung der subjektiven Deutung und Verarbeitung von Erfahrungen für die Selbstentwicklung betont, richten Sozialisationsmodelle den Blick auf die sozialen Prägefaktoren bzw. den Kontext der Entwicklung. Inhalte und Verlaufsformen der beruflichen Entwicklung hängen eng mit den Zielen und Anforderungen der Tätigkeit im Lehrberuf zusammen. Eine erfolgreiche Entwicklung geht einher mit dem Aufbau eines Gefühls von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen, mit der Fähigkeit des Selbstmanagements und ausgebildeten Problemlösestrategien. Die Richtung der beruflichen Entwicklung resultiert aus der Interaktion der je individuellen Einstellungen und Motive der Lehrperson mit den institutionellen Anforderungen und Erwartungen in Schule und Unterricht. Ziel der beruflichen Laufbahnforschung ist es, herauszufinden, welche persönlichen und institutionellen Faktoren bzw. Kontexte eine erfolgreiche Entwicklung im Lehrberuf ermöglichen.

### *Berufswahlmotive und Persönlichkeitsprofil*

Die Frage der Auswahl und Eignung von Studierenden für den Lehrberuf ist in den meisten Lehrerbildungskonzepten ein wichtiges Thema. Die Forderung nach Aufnahmeverfahren und Auswahlkriterien spielt auch in der Reformdiskussion der Lehrer/innenbildung eine zentrale Rolle (vgl. EDK, Dossier 21A, 1992). Sie ist eng ver-

<sup>4</sup> Mit der Vorstellung reflexiver Praxis verwandt ist das im deutschsprachigen Raum entwickelte und empirisch – auch in der Lehrerbildung – gut ausgearbeitete Forschungsprogramm der "subjektiven Theorien" (Füglister, 1984; Dann, 1997). Auch hier geht es darum, dass sich Lernende auf die ihrem Handeln zugrundeliegenden bzw. diesem innewohnenden Wissensbestände einlassen und sich mit ihren "Alltagstheorien", welche nicht immer kompetentes Handeln garantieren, aber auf dem Wege dorthin nicht übersprungen oder verdrängt werden sollten, auseinandersetzen.

knüpft mit der Vorstellung eines günstigen Persönlichkeitsprofils für den Lehrberuf. Was es allerdings nicht gibt, sind eindeutige und überprüfbare Kriterien und Merkmale eines Persönlichkeitsprofils, welches eine erfolgreiche berufliche Entwicklung anzeigen würde. Die bekannten Kriterienlisten für die berufliche Eignungsabklärung betreffen unterschiedliche Aspekte der Lehrerpersönlichkeit wie z.B. soziale Kontaktfähigkeit und Sensibilität, Darstellungsfähigkeit, Flexibilität, Lernbereitschaft, Initiative und Selbständigkeit, Belastungsfähigkeit. Die prognostische Validität dieser Kriterien ist empirisch kaum hinreichend gesichert. Nach vorliegenden Studien beeinflussen auch Merkmale wie realistische Berufsvorstellungen und Berufswahlmotive (vgl. Ulich, 1998), günstige Kontrollüberzeugungen oder realistische Ansprüche und Erwartungen an sich selbst (vgl. Hertrampf & Herrmann, 1999) die berufliche Entwicklung. Es ist jedoch weitgehend ungesichert, wie stabil diese Merkmale bei jungen Erwachsenen sind und wie weit sie im Zuge der Ausbildung noch positiv beeinflusst werden können. Hier besteht u.E. noch ein erheblicher Forschungsbedarf.

### *Grundausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen*

Die fachliche und pädagogisch-didaktische Grundausbildung von Lehrpersonen ist die erste institutionelle Phase der beruflichen Entwicklung. Angestrebtes Ziel dieser Phase ist es, die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg zu sichern. Eine Studie von Cloetta und Hedinger (1981) unter bernischen Junglehrern und Junglehrerinnen in den ersten Berufsjahren in der Volksschule hat gezeigt, dass diese mit verschiedenen Aufgabenbereichen der Lehrtätigkeit bedeutende Probleme haben und sich darauf nicht vorbereitet fühlen. In einer neueren Studie hat Schnidrig (1993) die Berufssorgen von Deutschwalliser Junglehrkräften auf Primarschulstufe beschrieben und Zusammenhänge mit persönlichen (Lebensalter, Geschlecht) und institutionellen Merkmalen (Unterrichtsdauer in der gegenwärtigen Klasse, unterrichtete Stufe/Klasse, Arbeitszeit der Lehrperson pro Woche) untersucht.

Welches die grundlegenden Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg sind, darüber besteht wenig Verbindlichkeit, wie die Studie zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz (Oelkers & Oser, 2000) festgestellt hat. Zwar herrscht in der Schweiz ein Grundverständnis darüber, dass die Lehrergrundausbildung fachliche, didaktische, erziehungswissenschaftliche und praktische Ausbildungselemente umfassen muss. Bezüglich des Umfangs dieser Ausbildungsbereiche sowie der Ziele und der inhaltlichen Auswahl bestehen zwischen den einzelnen Institutionen und Studiengängen jedoch grosse Unterschiede. Einheitliche professionelle Standards für die Lehrergrundausbildung fehlen weitgehend. Die Frage, welche Ausbildungselemente für den erfolgreichen Berufseinstieg grundlegend sind, ist empirisch nicht ohne weiteres zu beantworten. Welche Rolle spielt z.B. die fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildung für den Berufseinstieg? Es gibt im angelsächsischen Raum vergleichende Studien zu dieser Frage, die zeigen, dass die disziplinäre Vertiefung eines Faches zwar zu einem kritischeren und reflektierteren Umgang mit fachlichen Wissensbeständen und Fragen führt, ein erfolgreicher Berufseinstieg damit aber noch nicht gewährleistet ist. Die disziplinäre Art des Denkens z.B. des Gymnasiallehrers steht nicht selten im Widerspruch zur notwendigen Orientierung der Lehrtätigkeit an den Aneignungsprozessen der Schüler/innen. Die gleiche Frage stellt sich

---

hinsichtlich der Wirksamkeit von Praktika und Lehrübungen. Wie sind Praktika und Lehrübungen zu gestalten, damit sie einen erfolgreichen Berufseinstieg sichern (vgl. Herzog, 1995)? Es ist in der Regel nicht damit getan, gewisse Routinen und lehrpraktische Fertigkeiten zu entwickeln, die in starkem Masse kontextgebunden sind. Die Definition von professionellen Standards im Sinne von beruflichen Kompetenzen in der Lehrerbildung, die hohen Qualitätsansprüchen auf der Handlungsebene genügen, stellen einen Versuch dar, der Beliebigkeit der beruflichen Ausbildung von Lehrpersonen in der Grundausbildung entgegen zu wirken (Oser, 1997). Die Lehrtätigkeit ist, wie Herrmann und Hertramph (in diesem Heft) feststellen, keine regelgebundene, sondern eine regelgeleitete Tätigkeit, die situative Entscheidungen und Problemlösungen erfordert.

### *Der Berufseinstieg als Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung*

Die Anfangsphase der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit in der Schule ist eine Schlüsselphase für die weitere berufliche Entwicklung. Herrmann und Hertramph (in diesem Heft) fassen die Ergebnisse ihrer berufsbiografischen Studie bei Gymnasiallehrpersonen zur Wirkung der beruflichen Eingangsphase so zusammen: "In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wurde, entwickelten 'sich' unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-) Einstellungen und (Berufs-) Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betroffenen kennzeichnen" (S. 178). Als besonders hilfreich für die eigene Entwicklung wird rückblickend der Erfahrungsaustausch mit anderen Berufsanfängern und die kollegiale Beratung durch und Zusammenarbeit mit erfahrenen Kollegen und Kolleginnen beurteilt. Durch den Vergleich der eigenen beruflichen Probleme mit jenen anderer Berufsanfänger relativieren sich die Schwierigkeiten und beeinträchtigen dadurch die eigene Selbsteinschätzung weniger als wenn die Probleme auf sich selbst gestellt gelöst werden müssen. Gleichzeitig bietet der Austausch auch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen im Schulhaus die Möglichkeit, Bewältigungsstrategien für berufliche Probleme zu entwickeln und bewusst zu machen. Andere Studien belegen, dass in dieser Phase Handlungsmöglichkeiten entdeckt und Routinen ausgebildet werden. Auch Formen der Inter- und Supervision in der Gruppe tragen dazu bei, eigene didaktische und pädagogische Handlungskonzepte und deren Wirkungen zu reflektieren und bewusst zu machen.

### *Arbeitsplatz Schule und Weiterbildung*

Die längerfristige erfolgreiche berufliche Entwicklung wird einerseits von Faktoren, die mit der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers zusammenhängen und andererseits von Faktoren, die mehr mit institutionellen Merkmalen des Arbeitsplatzes Schule zusammenhängen, beeinflusst (vgl. Terhart, 1998). Von den personalen Merkmalen werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das damit verbundene Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als zentrale Punkte erfolgreicher Berufsentwicklung fokussiert (Hertramph & Herrmann, 1999).

Dementsprechend sind vor allem solche institutionellen Merkmale des Arbeitsplatzes Schule, welche eine Entwicklung in Richtung von Berufszufriedenheit und einem zunehmenden Gefühl von Wirksamkeit und Erfolgszuversicht fördern, für eine positive Berufsentwicklung von Interesse. Umgekehrt stellt sich die Frage, unter welchen institutionellen Bedingungen bei welchen Personen das Gefühl von "Burnout" entsteht. Verschiedene Studien (vgl. Terhart, 1998) zeigen, dass intensive kollegiale Kommunikation und Zusammenarbeit für die psychische Stabilität und die berufliche Identität von Lehrpersonen eine grosse Bedeutung haben. Sie werden genutzt, um gemeinsam Lösungen von beruflichen Aufgaben und Problemen zu suchen oder ganz einfach, um Ärger, Enttäuschungen oder Überdross auszusprechen. Der gegenseitige Austausch findet in der Regel jedoch nur zwischen Kollegen und Kolleginnen statt, die sich gegenseitig unterstützen. Wenn diese durch diese Kontakte hinsichtlich ihres beruflichen Verhaltens verunsichert werden, so nimmt der gegenseitige Austausch wieder ab. Aus diesem Grunde ist der freiwillige Austausch für die professionelle Entwicklung wirkungsvoller als der Austausch auf obligatorischen Lehrerkonferenzen. Informelle Gesprächskreise können helfen, beruflichen Krisen vorzubeugen oder solche zu überwinden.

Zu untersuchen wäre, wieweit auch Formen des Teamteaching sich positiv auf die berufliche Entwicklung auswirken. Auch der Austausch auf externen Fortbildungen unterstützt die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen, wobei der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oft wichtiger ist als der Inhalt der Veranstaltung (vgl. Herrmann & Hertramph, in diesem Heft).

In der Schweiz gibt es verschiedene Formen von Langzeitfortbildung (Semesterkurse, Projektkurse), deren Wirkung für die professionelle Entwicklung genauer zu untersuchen wäre.

Es ist anzunehmen, dass diese Angebote eine präventive Funktion hinsichtlich des "Burnout"-Syndroms und eine unterstützende Funktion für die weitere berufliche Entwicklung haben.

Auch von Lernpartnerschaften und kollegialer Praxisberatung werden positive Wirkungen für die weitere berufliche Entwicklung erwartet (Wahl et al., 1995; Mutzeck, 1996).

### Schlussfolgerung und Ausblick

Die Grundausbildung allein kann angesichts des raschen Wandels der beruflichen Wirklichkeit eine erfolgreiche Berufslaufbahn von Lehrpersonen nicht mehr gewährleisten. Dennoch bleibt es ihr Ziel, theoretisch fundierte handwerkliche Starthilfe zu sein und die Voraussetzungen für den erfolgreichen Berufseinstieg zu vermitteln. Berufliche Expertise erfordert aber mehr, nämlich kontextualisiertes, bereichsspezifisches Wissen. "Dieses Wissen kann normalerweise erst aufgrund längerer persönlicher Erfahrung und intensiver Reflexion entwickelt werden. ... Expertise ist somit erfahrungsabhängiges, reflektierendes Bilanzieren über Zeit und Situationen hinaus, das gleichzeitig auch auf ein Unterstützungssystem bauen kann" (Dick, 1997, S.32). Mit der Vermittlung formaler Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen und allgemeiner Strategien, mit denen sich vermeintlich alle Probleme – unabhängig vom Realitätsbereich – lösen lassen, ist es bekanntlich nicht getan; in der konkreten Situation

---

taugen sie wenig (Reusser, 2000). Deshalb spielt für die Vorbereitung auf den erfolgreichen Berufseinstieg insbesondere die gegenseitige Durchdringung von Theorie und Praxis eine zentrale Rolle. Weder ein isoliertes Modelllernen in der Praxis noch eine abgehobene pädagogisch-didaktische Ausbildung sind für den Berufseinstieg hilfreich. Lehren ist eine *regelgeleitete*, nicht *regelgebundene* Praxis (Herrmann & Hertrampf, in diesem Heft). In der Grundausbildung sollen dementsprechend die leitenden Prinzipien sichtbar gemacht und nicht nur richtige Lösungen vermittelt werden. Unterstützt wird eine so verstandene Grundausbildung durch eine offene, experimentelle Einstellung zum eigenen Handeln und zur Praxis (Dewey, 1904). Parallel dazu ist es im Hinblick auf den erfolgreichen Berufseinstieg wichtig, die eigenen berufsbezogenen Ziele und Einstellungen zu reflektieren und bewusst zu machen und ihren Realitätsbezug zu überprüfen. Auf diese Weise kann eine berufliche Identitätsbildung eingeleitet und ermöglicht werden. Gleichzeitig soll verhindert werden, dass unrealistische Erwartungen und Ziele zu Misserfolgen führen und das berufliche Selbstvertrauen beeinträchtigen.

Die Berufseinführung als Übergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit erfüllt eine Schlüsselfunktion für die weitere berufliche Entwicklung. In dieser Phase des beruflichen Suchens nach einem persönlichen Unterrichtsstil und des Experimentierens (vgl. Huberman, 1991) ist der soziale Austausch mit anderen Berufsanfängern besonders wichtig. Dabei gewinnen sie Vergleichs- und Bezugspunkte für die Beurteilung eigener Probleme und für die Kontextabhängigkeit ihrer Lösungen. Für die Verknüpfung des in der Grundausbildung erworbenen Wissens mit dem Handeln in konkreten Kontexten bieten sich Formen kollegialer Praxisberatung und Supervision an (vgl. Wahl et al., 1995). Ebenso können die Zusammenarbeit im Schulhausteam und der Erfahrungsaustausch mit erfahrenen Kollegen und Kolleginnen die berufliche Entwicklung insbesondere in der Berufseinstiegsphase unterstützen, weil auf diese Weise die berufliche Isolation verhindert und die Wahrnehmung von Problemen und ihrer Lösung differenziert wird.

Auch erfahrene Lehrpersonen bedürfen der Unterstützung, wenn sie das Stadium der Expertise erreichen wollen. Besonders erfolgversprechende Formen der Weiterbildung sind Lernpartnerschaften (vgl. Achermann, Gautschi & Rüeegsegger, 2000), schulhausbezogene Gesprächskreise und die Teilnahme an berufsfeldbezogenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Dies gilt insbesondere auch für die sogenannte Handlungsforschung in der Praxis, mit der geplante Interventionen im Berufsfeld gezielt evaluiert und ausgewertet werden (vgl. Kroath, 1991). All diese Ansätze verfolgen das Ziel, Professionalität im Sinne einer reflektierten Praxis wie sie Schön (1987) versteht, zu fördern und zu entwickeln.

### Literatur

- Achermann, E., Gautschi, P. & Rüeegsegger, R. (2000). *Lernpartnerschaften. Im Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen*. Aarau: Erziehungsdepartement. Sektion Fortbildung.
- Berliner, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, August/ September 1986, 5-13.
- Berliner, D.C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Congress* (pp. 39-68). Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

- Borko, H. & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. A cognitive psychological perspective on professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cloetta, B. & Hedinger, U.K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Haupt.
- Cloetta, B., Dann, H.D., Müller-Fohrbrödt, G. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz: eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H.-D. (1997). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (2. Aufl.) (S. 163-182). Bern: Huber.
- Day, Ch. (1999). *Developing Teachers - The Challenges of Lifelong Learning*. London: Palmer Press.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In *Third Yearbook of the National Society for Scientific Study in Education, Part I* (pp. 9-30).
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1997). "Lehrer-Werdung" als biografisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule*, 1997/9, 28-36.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Füglister, P. (1984). 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' – Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (1), 3-18.
- EDK (1992). *Dossier 21 A: Eignungsabklärung in der Lehrerbildung*. Bern: Sekretariat EDK.
- Fuller, F.F. & Brown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K.Ryan (Ed.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II* (pp. 25-52). Chicago.
- 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.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). "Lehrer"- eine Selbstdefinition. In *Jahrbuch für Lehrerforschung, Band 2* (S. 49-71). Weinheim: Juventa.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 253-273.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 249-267). Köln: Böhlau-Verlag.
- Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Kroath, F. (1991). *Der Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*. München: Profil.
- Müller-Fohrbrödt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Bern und Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37 und 15(2), 210-228.

- Reusser, K. (2000). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Schnidrig, B. (1993). *Berufssorgen von Junglehrkräften*. Bern: Lang.
- 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, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14/21. (Deutsch: Von der Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S.145-160). Köln: Böhlau.)
- Stöckli, G. (2000). Burnout - Vom psycho-hygienischen zum pädagogischen Konstrukt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 199-206.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsveränderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt: Lang.
- Terhart, E. (1998). Lehrerberuf. Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In H. Altrichter et al. (Hrsg.), *Handbuch der Schulentwicklung* (S. 560-585). Innsbruck: Studienverlag.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 64-78.
- Wahl, D. et al. (1995) *Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten* (4. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zeichner, K.M. (1986). Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. *Bildung und Erziehung*, 39(3), 263-278.

## Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis?

### Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen

Ulrich Herrmann und Herbert Hertramph

Die Analyse der Befragungen von Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrern in Süddeutschland hat auf ein beachtliches Selbstentwicklungspotential in diesem Berufsstand aufmerksam gemacht. Trotz gleicher Ausbildungs- und Berufserfahrungen wie ihre Kolleginnen und Kollegen und trotz gleicher Arbeitsbedingungen und -belastungen hat sich eine wenn auch kleine, aber für die Schulkultur unverzichtbare Gruppe auf ganz individuelle Wege begeben, das eigene Berufshandeln aus Routinen und permanentem Gefühl des Ungenügens, aus Krisen und Enttäuschungen herauszuführen und in eine reflektierte Praxis zu überführen, eine Praxis, die man aufgrund der Akzentuierung der hier zu berichtenden Kooperationserfahrungen mit Kollegen und *Schülern* am besten als ko-konstruktiv bezeichnen könnte. Anknüpfend an diese Berufsfelderfahrungen beim Erwerb eines realitätsgerechten Selbst- und Berufsbildes werden für eine zeitgemäße berufsfeldorientierte Lehrerbildung allgemeine Schlussfolgerungen formuliert und alternative Anforderungen begründet.

"Ich besuchte, als ich nach dem Ersten Weltkrieg heim kam, ein Reformgymnasium und bekenne, nie im Leben wieder so gestaunt zu haben wie damals, als ich plötzlich Professoren erlebte, die sich während des Unterrichts zwischen ihre Schüler setzten und diese, auf die natürlichste Weise von der Welt, wie ihresgleichen behandelten. Ich war überwältigt" (Kästner, 1948).

"Dennoch kann es logischerweise keine professionelle Aufgabe von Lehrkräften sein, die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern weitgehend *unbeabsichtigt und unbewusst* zu beeinflussen. Ihr berufliches Anliegen muss vielmehr darin bestehen, sich der nicht bewusst erfolgenden Einflussnahmen *bewusst zu werden* und insofern den Anteil unbewusster Formen möglichst zu verringern" (Terhart, 2000).

Die beiden Zitate stehen aus mehreren Gründen am Beginn dieses Berichts. Zum einen illustriert das Erlebnis von Erich Kästner am *Anfang* des vergangenen Jahrhunderts Ansprüche an das Lehrerselbstverständnis, deren Einlösung am *Ende* des gleichen Jahrhunderts für den Bereich der staatlichen Gymnasien in Deutschland noch immer eingefordert werden muss.<sup>1</sup> Und der Vergleich der Situation damals und heute zeigt, wie *folgenlos* offenbar Forderungen und Appelle an die Qualität der Lehrerbildung waren und sind, wenn sie losgelöst vom *Berufsalltag* definiert werden. Zum

<sup>1</sup> Vorab sei darauf verwiesen, dass die nachfolgenden Analysen und Vorschläge sich auf deutsche Verhältnisse beziehen. Des weiteren muss beachtet werden, dass die Organisationsformen und Anforderungen an die *universitäre* Lehrerbildung (nur um sie geht es in diesem Beitrag) in den einzelnen Bundesländern zum Teil beträchtlich voneinander abweichen. Gleichwohl sind unsere Befunde und Empfehlungen generalisierbar: die *pädagogischen* Ausbildungseffekte der ersten und der zweiten Phase (Universität, Referendariat) sind, soweit sie überhaupt erhoben wurden, überall in der Regel gleich dürftig, und eine professionelle Begleitung der ersten Berufsjahre findet nirgends statt.

anderen: Während Kästner auf eine intuitive, "natürliche Einstellung" - man könnte auch sagen: die *Persönlichkeit* des Lehrers - abhebt, betont der zweite Text die Notwendigkeit, dass ein Lehrer sich sein Handeln und seinen Umgang mit den Schülern *bewusst* machen muss, um die von ihm bewirkten Effekte auch kontrollieren zu können, d.h. die Art und Weise ihres Zustandekommens *seinem* Verhalten und Handeln auch zurechnen zu können. Beide Aspekte müssen nicht widersprüchlich sein. Für die folgenden Überlegungen nehmen wir *konkrete* Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern<sup>2</sup> zum Ausgangspunkt, wie sie in unseren Untersuchungen zu Lehrer-Lern-Biographien zur Sprache kamen.

Das Seminar für Pädagogik der Universität Ulm führte von 1996 bis 1999 zwei umfangreiche DFG-Studien durch (ca. 150 Tiefeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern aus allen Schularten mit dem Schwerpunkt Gymnasialbereich in Stadt und Region Ulm; die Interviewpartner der Freien Schulen stammten aus ganz Baden-Württemberg), die sich mit der Frage beschäftigten, wie Lehrer und Lehrerinnen ihren Beruf tatsächlich erlernen. Die meisten der Befragten absolvierten Studium und Referendariat in Baden-Württemberg. In der Regel verfügten die Gesprächspartner über eine Berufserfahrung von mindestens 10 Jahren. Die Tonbandmitschnitte wurden transkribiert und mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet.

Das Universitätsstudium (1. Phase) orientiert sich bisher gar nicht an *beruflichen* Erfordernissen, in der Regel nicht einmal in fachlicher Hinsicht. Und dass nach 24 Monaten das Studienseminar nicht "den fertigen Lehrer" entlässt, weiss jeder aus seiner eigenen Berufsbiographie. Zu fragen war also unter anderem, wie das Erlernen des Berufs in den ersten Berufsjahren vor sich ging: Welche waren die Faktoren, die Ereignisse, die Erfahrungen, die das eigene Verhalten und Handeln geprägt haben? (Herrmann & Hertramph, 1997; Hertramph & Herrmann, 1999).

3. Phase Berufseintritt	zufällige Routinisierungen "voller Lehrauftrag" keine arbeitsplatzbezogene Supervision keine berufsbeginnsspezifische Trainee-Phase Berufseintritt (Übernahme in den "Schuldienst")
2. Abschluss	2. Staatsexamen: u. a. Vorführen von Musterstunden
2. Phase 2 Jahre Schule und Studienseminar	Referendariat ("Vorbereitungsdienst") - Anteil von selbständigem Unterricht - Seminarkurse im Studienseminar (Schulkunde, Didaktik usw.) - Einüben von "Musterlektionen" - Lernen durch Imitation
1. Abschluss	1. Staatsexamen: in den <i>wissenschaftlichen</i> Fächern
1. Phase 8-10 Semester Universitätsstudium	Schul- und Unterrichtspraktika (ca. 3 - 6 Monate) in der Regel keine spezielle Fachdidaktik Pädagogik, Didaktik und Pädagogische Psychologie (ca. 30 SWS) 2 Hauptfächer (ca. 160 Semester-Wochen-Stunden SWS)

Abbildung 1: Lehramtsstudium für Gymnasien in Deutschland

<sup>2</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen steht im folgenden immer die Formulierung "Lehrer" gleichbedeutend für die männliche und die weibliche Wortform.

Die auf der Grundlage der Interviews durchgeführte (Re-)Konstruktion des Lehrerhandelns und - selbstverständnisses zeigt, dass diejenigen engagierten Lehrer, die sich auch nach vielen Berufsjahren noch als erfolgreich und berufszufrieden bezeichnen, eine charakteristische Berufs- und Bewusstseinskarriere hinter sich haben: Sie haben - manchmal in ganz kurzer Zeit - (fast) alle Etappen einer "Normalkarriere" durchlaufen, wie sie Huberman (1989) so bedrohlich vor Augen geführt hat; sie haben in der Ausbildung und in den ersten Berufsjahren - ganz unvermeidlich - Zufallsroutinen fürs schlichte Überleben entwickeln müssen; auch bei ihnen erzwang die *strukturell* unvermeidliche Situation "Handeln unter Druck" (Wahl, 1991) ein häufig gering reflektiertes Versuchshandeln. Aber infolge der Bearbeitung bewusst erlebter bzw. bewusst *gemachter* kritischer Situationen hatten sie begonnen, ihre Handlungskonzepte und ihr dahinterstehendes Selbstkonzept reflektierend *und handelnd* zu klären, um sich ihre bis dahin mehr oder weniger unbewussten Kontrollüberzeugungen bewusst zu machen, zu bearbeiten und ggf. zu korrigieren. Aus diesem Reflexionsprozess entstand ein berufliches Selbstverständnis, das zutreffender - um den Aspekt des *Aktiven* und des *Prozeduralen* hervorzuheben - als *Selbstverstehen* bezeichnet werden müsste.

### 1. Es gibt keinen Anfang vor dem Anfang

Die Berufsausbildung und -vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern wird gewöhnlich in den Aspekten der *Binnenstruktur* der Abfolge der drei Ausbildungsphasen - Universität, Referendariat, Beginn und erste Jahre der selbständigen Berufsausübung - gedacht. *Daraus* erwächst eine Reihe von Problemen, vor allem: ob und wie die Ausbildungsinhalte und -formen dieser drei Phasen zueinander passen bzw. aufeinander abgestimmt sind (oder sein müssten); ob und wie sie aufeinander aufbauen (sollten), damit Kontinuität von *kumuliertem* beruflichem Lernen zustande kommt; ob und wie die Formen und Inhalte von Kompetenzen in ihrem *Zusammenwirken* in fachlicher, didaktisch-unterrichtlicher und pädagogischer Hinsicht spezifische (Lehrer-)Persönlichkeitsprofile bewirkt haben; ob und wie die Wege der Aneignung dieser Kompetenzen förderlich waren bei der Definition eines realitätsgerechten Selbstbildes *für* den Beruf und *im* Beruf, bei der Entstehung und Befestigung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, von *coping*-Verhalten und aktiver kollegialer Analyse, Kontrolle und Revision alltäglicher Handlungsabläufe im Unterricht und seinem Umfeld; ob die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem solchen kollegialen Selbstmanagement geweckt und für eine erfolgreiche Berufstätigkeit als *konstitutiv* etabliert wurde. Zusammenfassend formuliert: Ob der Berufsanfänger seinen Berufsbeginn als das begreift, was er *tatsächlich* ist: der Anfang des Erlernens des Lehrerberufs, wofür bis dahin lediglich mehr oder weniger zweckmäßige *Vorbereitungen* deswegen durchlaufen werden konnten, weil das Erlernen eines Berufs bekanntlich an seine *Ausübung* gebunden ist (vgl. Bräm, 1994).

Die hier angesprochene Thematik wurde vor Jahren unter der Überschrift "Praxischock" verhandelt. Das war vor allem auch ein Schock für diejenigen gewesen, die gemeint hatten, in der 1. Phase (Universitätsstudium) durch die Einlagerung von

Pädagogik und Didaktik in deren "Papierform" die Erfahrung von Berufswirklichkeit vorwegnehmen zu können, oder die gemeint hatten, Lehrerhandeln im Unterricht folge den Schemata von Unterrichtsplanung, die sich auf Seminarfolien so hübsch ausmachen. - Oder die Überschrift lautete "das Verhältnis von Theorie und Praxis", wobei zumeist Studium mit Theorie und Unterrichtsalltag mit Praxis gleichgesetzt, d.h. verwechselt wurde. Denn es wurde verkannt, dass es nur im *übertragenen* Sinne "Theorien" von Praxen geben kann - weil Praxis im eigentlichen Sinne des Begriffs als Urteilskraft und Handlungsfähigkeit in kontingenten situativen Kontexten charakterisiert ist; und es wurde verkannt, dass es *demzufolge* eine klare Aufgabenteilung ergibt: Theoretiker bearbeiten ihre Theorieprobleme, Praktiker ihre Praxisprobleme<sup>3</sup>; das ist ihre jeweilige spezifische Aufgabe, dafür sind sie kompetent, das ist ihr jeweiliges Erfahrungsfeld; Forschung und Theoriebildung folgen einer anderen Logik und Pragmatik als Handeln.<sup>4</sup>

Gängiger ist eine andere Version der Folgen der Passungs-Probleme der drei Phasen: der mehrfache Prozess des "Vergessens" (mindestens des "Umlernens") *erstens* bei den Übergängen vom Studium ins Referendariat und vom Referendariat in den Beruf, *zweitens* innerhalb des Referendariats beim Wechsel von Fachleiter und Mentor. Das kann auch nicht überraschen: die Studierenden werden in der Wissensform "Wissenschaftswissen" orientiert, nicht aber in der Wissensform "Schul-" bzw. "Schülerwissen", und mangels eigener Expertise werden sie mit Ratschlägen konfrontiert, deren Qualität und Eignung für *ihre* Praxis sie nur bedingt abschätzen können.<sup>5</sup>

Das Ergebnis: Am Berufsbeginn, d.h. beim Antritt der ersten eigenverantwortlichen Berufstätigkeit *in vollem Umfang*, muss ein Lehrer mehr oder weniger "von vorn" anfangen; denn er hatte nur ausnahmsweise die Gelegenheit, *seinen* Stil, *seine* Kompetenzen, *seine* Arbeitsformen - also all das, was *ihn* und *nur ihn* erfolgreich machen kann - herauszufinden und zu erproben.

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu die Abhandlung von Jürgen Oelkers (1984)

<sup>4</sup> Was nicht ausschliesst, dass Strukturen, Prinzipien, Handlungsmuster usw. von Praxen zum Gegenstand empirischer und theoretischer Analyse gemacht werden können und - angesichts problematischer, nicht wünschenswerter bzw. nicht hinnehmbarer Folgen - auch gemacht werden *müssen*. Deshalb gibt es vor allem in den *pragmatischen Wissenschaften* - das sind all jene, deren "Gegenstände" beratende, helfende, lehrende, kurative usw. Praxen und Problemlösungen sind - einen engen Zusammenhang der Beratung der Träger und des Personals dieser Praxen durch Forschung (kontrollierte bzw. konstruierte Empirie) und umgekehrt aus den Berufsfeldern heraus eine Nachfrage nach forschungsbasierter Beratung (besonders nach empirisch kontrollierter Effektivitätsfeststellung bzw. modifizierter oder alternativer Handlungsmuster) oder durch Interventionsstudien. Zur aktuellen Lage der pädagogisch-psychologischen Forschung und ihre Differenz zu den tatsächlichen Anforderungen schulischen Lernens und Lehrens vgl. Weinert (1996, bes. S. 37ff., 41).

<sup>5</sup> Typische Äußerungen sind: "Jetzt vergessen Sie mal, was Sie auf der Universität fachlich gelernt haben; denn die Gegenstände und Themen im Schulunterricht sind von anderer Art." - "Sie haben das in der Ausbildung so gelernt, schwön und gut, aber bei uns an der Schule wird das anders gehandhabt." - "Ihr Fachleiter möchte die Stunde so und so haben, das müssen Sie wegen der Benotung auch berücksichtigen; aber aufgrund meiner eigenen Unterrichtserfahrung empfiehlt sich eine andere Vorgehensweise."

## 2. Aller Anfang ist schwer - aber nicht für alle

Man sieht: Das Problem des Einstiegs in den Beruf ist nicht eben neu, und die dabei auftretenden Schwierigkeiten sind notorisch. Die naheliegende Schlussfolgerung ist bisher leider *in praxi* nicht gezogen worden: dass die *Übergänge* zwischen den Phasen zu thematisieren sind, oder genauer: Dass die *Einmündung* in die nächste Phase und die *Anschlussfähigkeit* ihrer Ausbildungsformen und -ziele die *eigentlichen* Orientierungspunkte bei der Bearbeitung der Problematik des Berufsbeginns darstellen müssten, und dass eben nicht von den herbeizuführenden Qualifikationen der Berufsvorbereitung her zu denken ist, sondern - umgekehrt - von den Anforderungen des Berufsbeginns her. Erst wenn die Lehrerausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstiegs her gedacht wird - also vom Bewältigen der Anfangsprobleme des Berufsalltags her -, dann lässt sich herausfinden, welche Vorbereitungen und welche Vorkehrungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu treffen sind.

Damit für die *derzeitigen* Gegebenheiten identifiziert werden kann, welche *spezifischen* Einstiegs- bzw. Anfangsprobleme vorrangig zu bearbeiten wären, sollen idealtypisch zwei Einstiegs- bzw. Anfangsversionen unterschieden werden.

(1) Die eine Version ist der Anfang bzw. Einstieg nach einer geregelten und regulären *Ausbildung*, in der die grundlegenden *berufsbefähigenden* Kenntnisse und Fertigkeiten *lege artis* vermittelt, angeeignet und überprüft worden sind. Dies ist das Muster der üblichen Berufsausbildung, die heute bis in die Fachhochschulen hineinreicht (und wohl auch für die seminaristische Lehrerausbildung charakteristisch war und ist). Es handelt sich um Berufe, die durch *regelgebundene* Tätigkeiten charakterisiert sind (was aber durchaus kreative Problemlösungen implizieren kann). Dieses Handeln lässt sich lehren und lernen; es lässt sich aufgrund von einschlägigen Vorgaben kontrollieren und effektivieren; es lässt sich ohne Qualitätsverlust routinisieren bzw. gerade *durch* Routinisierung optimieren; Personalförderung bedeutet hier Fort- und Weiterbildung, eingelagert in Karrieremuster. Anfang bzw. Einstieg des Berufsanfängers geschieht durch Orientierung und arbeitsplatzbezogene Einarbeitung (innerhalb einer Probezeit); eine gute Arbeitsplatz- und Funktionsbeschreibung bildet sowohl die "Messlatte" für die erwartete und erbrachte Leistung als auch für ggf. erforderliche Trainings- oder Förderungsmaßnahmen.<sup>6</sup>

(2) Die andere Version ist der Anfang bzw. Einstieg nach einer geregelten und regulären *Vorbereitung*, bei der lediglich *einige* berufsrelevante Grundkenntnisse und Fertigkeiten angeeignet werden konnten, die nur einen exemplarischen Ausschnitt aus dem Ingesamt des eigenverantwortlichen beruflichen Handelns und aus dem Gesamtrepertoire seiner Anforderungen und Herausforderungen darstellen. Das ist die Situation am Ende des Referendariats bei Juristen, am Ende des AiP (Arzt im Praktikum) für angehende Ärzte, am Ende einer Trainee-Phase von Vorstandsassistenten usw. - nicht anders beim angehenden Lehrer am Ende seines Referendariats. Dies ist das Muster der üblichen Berufsvorbereitung bei den (freien) akademischen Berufen, die durch *regelgeleitete* - und eben *nicht* durch *regelgebun-*

---

<sup>6</sup> Vgl. dazu die Ausbildungshandbücher für die Qualifikation der Ausbilder in der gewerblichen Ausbildung: Freytag, Gmel & Grasmeyer (1997).

dene - Tätigkeiten charakterisiert sind, Berufe, deren Ausübung man deshalb auch mit dem richtigen Begriff der *Praxis* bezeichnet. Für diese Tätigkeiten lassen sich Grundsätze und Leitlinien formulieren<sup>7</sup>, und mit unscharfen Randzonen lässt sich das Gebotene und Verantwortbare, das Zulässige und Hinnehmbare usw. darlegen und vom jeweiligen Gegenteil unterscheiden. Aber was *im Einzelfall* zu tun bzw. zu unterlassen ist und ob ein Sachverhalt und eine Regel in eine begründete Zuordnung (Subsumtion) gebracht werden können, muss ggf. von Fall zu Fall neu geprüft und neu entschieden werden; neue Ermessensspielräume müssen abgesteckt, neue Kriterien für neue Vorgehensweisen in neuen Fällen müssen erdacht, begründet und erprobt werden. Berufserfahrung muss reflektierend kumuliert und revidiert werden, neue Erfahrungsfelder müssen sondiert werden. Routine kann gefährlich werden; denn sie verkennt oder sie missdeutet unter Umständen das Besondere und Neue *dieses* Falles und der *hier* erforderlichen neuen Problemdefinitionen und -lösungen. Zur Vergewisserung der eigenen Entscheidung bzw. - was noch wichtiger ist - der eigenen Entscheidungskompetenz muss meist eine kollegiale Konsultation herbeigeführt werden, da Entscheidungen häufig nicht allein getroffen oder getragen werden sollten.<sup>8</sup>

Anfang bzw. Einstieg geschieht auch hier - das kann auch gar nicht anders sein - durch Orientierung, Einweisung und Einarbeitung. Aber dies geschieht nicht "arbeitsplatz"-bezogen, sondern "praxis"-bezogen, d.h. nicht (Vollzugs-) Anweisungen einübend, sondern deliberativ<sup>9</sup> Möglichkeiten auslotend, weil nicht Anweisungen zu befolgen sind, sondern *Entscheidungen zu treffen* und begründet zu vertreten sind. Diese Entscheidungsfindung und -umsetzung ist für Lehrer und ihr Handeln im Unterricht dadurch charakterisiert, dass sie in der Regel unter Zeitdruck zu erfolgen hat. Oder anders ausgedrückt: In der Situation, in der eine Entscheidung zu treffen ist, muss sie *uno actu* umgesetzt, in ihren Wirkungen und Folgen abgeschätzt und unter Umständen sogleich auch korrigiert werden. Wie kann man sich auf sie vorbereiten? Wie kann man aus dem Handlungsvollzug für eine erfolgreiche berufliche Praxis lernen?

### 3. Berufsbiographische Schilderungen: Schlüsselphase "Berufseintritt"

Jeder, der den Lehrberuf schon länger ausübt, weiss, wie entscheidend die ersten Jahre in diesem Beruf für die weitere berufliche - und das heisst immer auch: persönliche - Entwicklung gewesen sind. Erinnerungen an die eigene Berufsbiographie,

<sup>7</sup> Ein gutes Beispiel sind die Tätigkeits- und Leistungskataloge im Bereich der Humanmedizin, die nicht nur eine ordnungsgemässe Abrechnung erbrachter Leistungen ermöglichen, sondern zugleich auch Kataloge der *erforderlichen* ärztlichen Massnahmen *lege artis* sind. Diese Kataloge werden regelmässig dem Stand der Forschung und der klinisch kontrollierten Erfahrung angepasst.

<sup>8</sup> Die *Stufungen* solcher Verfahren sind *institutionell* gesichert z.B. im Rechtssystem durch die Instanzenzüge und im Medizinalsystem durch Begutachtungshierarchien. Tätigkeiten in höheren Instanzen bzw. bei Begutachtungen von Gutachten sind an nachgewiesene höhere Qualifikationen bzw. Kompetenzen gebunden.

<sup>9</sup> "weighing facts and arguments; careful and slow in deciding; careful discussion and consideration of the reasons for and against a measure or question". - Früher hätte man die Übertragung lateinisch gegeben.

die Beobachtungen bei Kollegen oder Referendaren ergeben immer ein ähnliches Bild: In der ausgesprochen arbeitsintensiven Anfangsphase, die zumeist als Überbelastung empfunden wurde, entwickelten "sich" unter zeitlichem und psychischem Druck (Berufs-)Einstellungen und (Berufs-)Routinen, die in den nachfolgenden Jahren in der Regel beibehalten wurden und auf diese Weise sedimentartig die Berufsausübung des Betreffenden kennzeichnen. Dass dies "sich" entwickelte, soll darauf hinweisen, dass es sich in der Regel um wenig gesteuerte und wenig kontrollierte Lernprozesse gehandelt hat, die durch Lernen am Modell (Vorbild), durch Erinnerungen an die eigene Schulzeit und eigene Lehrer, durch zufällige Erfolge usw. instrumentiert wurden. Dieses Lernen geschah nicht unter kontrollierten (experimentellen) Bedingungen, die Handlungszwänge liessen praktisch keine Alternativen zu.<sup>10</sup> Obwohl und gerade weil es sich hier um einen Umstand handelt, der Seminarleitern, Fachleitern, Ausbildungslehrern usw. gut bekannt ist, ist es um so verwunderlicher, dass der Berufseinsteiger nach der Referendarzeit völlig auf sich gestellt ist, ohne jede Hilfe zur Modifizierung wenig erfolgreicher, auf die Dauer wenig erfolgversprechender oder gar eventueller "fehlerhafter" Verhaltensweisen und Handlungsformen. Aber nicht nur in diesem Punkt, auch im Bereich der psychischen Belastung, die in diesen ersten Jahren besonders gross ist, erfährt der Anfänger kaum Hilfe: "Das war dann schon der Sprung ins kalte Wasser..."

"Überleben ist alles" - diese Aussage ist kennzeichnend für viele Referendariats-erfahrungen. Die meisten Gesprächspartner verglichen diese Zeit mit dem "Wurf ins kalte Wasser". Sicher gibt es immer wieder jene wenigen Glücklichen, die sich in jedem Wasser heimisch fühlen, die der Forelle gleich von Welle zu Welle hüpfen, die die Schüler sofort begeistern können, die jene Ausstrahlung, jenes "gewisse Etwas" haben, was so gern "Lehrerpersönlichkeit" genannt wird. Doch für die meisten bedeuteten jene ersten Deputatsverpflichtungen nach Abschluss des Referendariats, einen harten Kampf ums Überleben zu führen, ein Kampf, der oft bis in die Nachtstunden über Stapeln von Büchern und Materialien zur Unterrichtsvorbereitung stattfand. Auf nichts konnte man zurückgreifen: weder auf eigene Kenntnisse oder Erfahrungen, auch nicht auf die Erfahrungen anderer, nicht einmal auf erprobte Unterrichtsentwürfe und -materialien.<sup>11</sup> Oft war man den Schülern nur um wenige Seiten im Lehrbuch voraus.

---

<sup>10</sup> Ein interessante Ausnahme wurde berichtet: Die gelegentliche Nötigung für Berufsanfänger, in den unteren Klassen ein Fach fachfremd unterrichten zu müssen. Das bedeutete vor allem: Der Stoff musste erst angeeignet werden, was auf die *Schülerperspektive* der möglichen Lernprobleme aufmerksam machte; die Schüler wurden als Kooperationspartner bei einem *gemeinsamen* Arbeitsprozess wahrgenommen; Misserfolge mussten nicht als eigenes fachliches Versagen oder Inkompetenz interpretiert werden, sondern konnten als Lernchance produktiv genutzt werden; Erfolge konnte man sich wirklich selber zurechnen; man lernte sich als *Lehrer-Lerner* und als *Lehrerpersönlichkeit* selber wahrnehmen.

<sup>11</sup> Es gehört zu den erstaunlichen Befunden unserer Erhebungen, dass weder in den Studienseminaren noch in den Lehrerzimmern bzw. Schulbibliotheken Dokumentationen gelungenen Unterrichts, erfolgreicher Projekte, alternativer Lehr- und Lernformen usw. zu finden sind. Sie wurden von einigen Verlagen angeboten, finden sich aber nicht in den Schulbibliotheken und sind nicht fester Bestandteil der privaten Handapparate. Das gilt erst recht für verfügbare *learning software*. - Anlässlich einer Podiumsdiskussion auf der *Didacta '99* in Stuttgart erklärte ein Oberstufenschüler (Betreiber einer

Hinzu kamen häufig Probleme mit bestimmten Klassen, vielleicht Disziplinprobleme, das Finden der eigenen Rolle, die Positionierung im neuen Kollegium. Als "Erfolg" wurde in jener Zeit schon gesehen, wenn man sagen konnte, dass "es" so halbwegs funktioniere: man verlor nicht den Überblick über die unterschiedlichen Klassensituationen; bei der Stunden- und Stoffverteilung ging der Faden nicht verloren; Aufsässigkeiten und Interesselosigkeiten hielten sich in den Grenzen des üblichen; die Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten fielen nicht aus dem Rahmen.

Allerdings gab es oft in dieser schwierigen Zeit Faktoren, die im Rückblick als ausserordentlich hilfreich eingeschätzt wurden.

### 3.1. *Gleiche mit Gleichen: Austausch mit anderen Berufsanfängern oder: Wie löse ich meine Probleme?*

Es gehört zu den landläufigen Überzeugungen, dass die optimale Lernsituation eines Anfängers darin besteht, von einem erfahrenen Profi dasjenige "abgucken" oder übernehmen zu können, was er braucht. Aber *was* braucht er denn eigentlich? Und was braucht *er/sie*? Und warum und wozu, in welcher Situation?<sup>12</sup>

Die Befragungen der langjährig berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer bestätigen, dass die 2. Phase der Berufsvorbereitung (Referendariat) strukturell und prozedural als "Meister-Lehrling/Geselle"-Verhältnis organisiert war (und heute auch noch ist): Da gibt es den "Meister", der sein Fach versteht und dessen Tun als vorbildlich und insofern auch als *erfolgreich* gilt; und da ist der Lehrling/Geselle, der gut beraten ist, wenn er als erfolgreich beurteilt werden will, dass er sich das Tun des Meisters zueigen macht.

Diese Organisation von Ausbildung entspricht dem oben skizzierten ersten Typus von Lernen und Ausbildung - Nachvollzug *regelgebundener Tätigkeit* -, sie *widerspricht* aber den Erfordernissen des zweiten Typus, der für den angehenden Lehrer einschlägig ist: Vorbereitung und Einführung in *regelgeleitete Praxis*. Und sie widerspricht der schlichten Einsicht, dass *Praxiserfahrungen* - im Unterschied zu Wissen - nicht weitergegeben werden können, sondern dass man sie selber *machen* muss. Vor allem aber widerspricht eine solche Meister-Lehre den Erfordernissen von Berufsanfängern und -einstiegen, wo das experimentelle Herausfinden der eigenen optimalen Handlungsformen und -effekte gebunden ist an das Herausfinden der *eigenen* "Messlatte" für die jeweiligen Kompetenzen. Für den Berufsanfänger *kann* hilfreich sein zu sehen und zu übernehmen, was die Erfahrung *anderer* nahelegt. Aber wenn es darum geht herauszufinden, wie die Technik und Qualität einer *eigenen* Problemlösung auf dem *jeweiligen* Kompetenzniveau zu beurteilen ist, dann liegt vielleicht der Massstab des Meisters unerreichbar hoch - und diese Einsicht wirkt leicht demotivierend -, dann ist der Vergleich mit anderen Anfängern in analoger Situation und eben auch *vergleichbarer* Kompetenz hilfreicher.<sup>13</sup>

---

Software-Firma!) dies mit der trockenen, unwidersprochenen Behauptung: Da Lehrer in der Regel nicht wüssten, wie Schüler lernen, seien sie selber auch nicht lernfähig und könnten sich wirklich Neues selber nicht beibringen.

<sup>12</sup> Vgl. dazu Horstendahl & Herrmann (2000)

<sup>13</sup> Diesen sehr richtigen und wichtigen Hinweis gab auch ein Lehramts-Student der Universität Ulm im Zusammenhang mit der Vorbereitung, Videoaufzeichnung und Auswertung einer eigenen Unter-

"Das waren eigentlich so mehr die Unterrichtsvorfürungen von meinen Mitreferendaren. Wir waren zu Acht, und da hab ich dann eigentlich in der Diskussion - in der doch relativ offenen Diskussion über den Unterricht, der dann auch *vorgeführt* und der dann auch *besprochen* wurde - viel davon gelernt. Also, das muss ich sagen: *Das* hat mir eigentlich am meisten gebracht."

"... mit Referendarkollegen, da war ein reger Austausch, das war sehr positiv. Also, wenn ich schon eine [Unterrichts-]Einheit gemacht hatte und eine andere Kollegin hat die dann in der nächsten Woche gemacht, dann hab' ich der meine Unterlagen gegeben."

Sofern andere Berufseinsteiger an der gleichen Schule waren, wurde dies - d.h. der Erfahrungsaustausch untereinander, gegenseitige Hilfestellung usw. - nicht nur als ausserordentlich hilfreich eingeschätzt, sondern als *die Gelegenheit gemeinsamen beruflichen Lernens* genutzt. Ein analoger Effekt lässt sich übrigens im Rahmen der zahlreichen Neugründungen von Gymnasien in den 60er und 70er Jahren beobachten: Die Gründungen und ersten Aufbaujahre wurden in der Regel von jungen engagierten Kollegien bewältigt, die eine hohe Kultur des Erfahrungsaustauschs und der Kooperation entwickeln mussten, weil nur so die vielfältigen Alltagsprobleme, die rasche *ad-hoc*-Entscheidungen und - Lösungen verlangten, bewältigt werden konnten. Die damaligen Ansätze zur relativen Autonomie der Stufenkonferenzen, der kollegialen Schulleitung, der Arbeitsgemeinschaften mit Eltern usw. wurden dann aber von der damals herrschenden baden-württembergischen Schul(verwaltungs)politik nicht gefördert, konnten sich mancherorts nur mühsam behaupten und haben sich dann gleichwohl vielerorts in einem erstaunlichen Ausmass "unter der Hand" entwickelt und durchgesetzt. Ohne diese verdeckte Schulkultur hätte die derzeitige Schulentwicklungspolitik des Landes Baden-Württemberg gar keine *tatsächlichen* Anknüpfungspunkte in der Schullandschaft.

Gemeinsam hat man verständlicherweise keine Schwierigkeiten, über eigene Probleme zu sprechen, weil sie sich ja nicht von denen der anderen unterscheiden. Gerade dies, die *Ähnlichkeit* bzw. die *Vergleichbarkeit* der Problemstellungen und die *Identifikation* mit dem Problem als einem *gemeinsamen*, ist für Berufsanfänger eine hilfreiche Erfahrung. Diese Art der "Betroffenheit" jedoch kann nicht "von aussen" erzeugt werden, ein Faktor, der auch bei den Diskussionen um Schulprofil und innere Schulreform unterschätzt wird: Eine Identifikation mit *gemeinsamen* Zielen in diesen Bereichen entsteht ja nicht schon dadurch, dass man dem gleichen Kollegium angehört. Die Energie, die man bereit ist, in Problemlösungen zu stecken, ist unter anderem von dem *Druck* abhängig, den das Problem beim (bzw. *im*) einzelnen erzeugt. Bei Berufseinsteigern ist dieser Druck gewissermassen "natürlich" gegeben: Es gibt kein Fortkommen in der Klasse, wenn aufgetretene Probleme nicht gelöst werden;

---

richtsprobe. Dem Anfänger, der seine Stärken und Schwächen erst noch herausfinden muss, hilft die meisterhafte Musterstunde bzw. die musterhafte Meisterstunde nicht weiter. Hilfreicher für die eigene Einschätzung wäre die Kenntnis der Kompetenzen der Mit-Referendare. - Übrigens kennt man dies Phänomen aus der Trainingslehre: Erfolgreich trainieren kann man nur, wenn man seine Leistungsgrenzen herausgefunden hat, um dadurch einen subjektiv und individuell realitätsgerechten Orientierungspunkt für den Einsatz und die Höhe der Leistung zu haben. Wer sich gleich zu Anfang unrealistische (Meisterschafts-)Ziele setzt, bleibt in der Regel erfolglos, weil er aus der Serie der entmutigenden Minderleistungen ja nicht herauskommt.

man ist unsicher, ob man überhaupt die Fähigkeiten besitzt, die in Rede stehenden Probleme zu lösen; in der Regel müssen erst noch nähere Erkundungen in und mit der Klasse vorgenommen oder Erkundigungen bei mitunterrichtenden Kollegen eingeholt werden; man weiss nicht, ob Kollegen die aufgetretenen Probleme als "Unfähigkeit" des Neuen einstufen usw.

In vielen Kollegien war über viele Jahre hinweg der Berufsanfänger ein Einzelphänomen. Die meisten von denen, die in den letzten Jahren in den Schuldienst übernommen wurden, hatten demzufolge in der Regel gar nicht erst die Chance dieses Austauschs.<sup>14</sup> Und es ist nicht absehbar, wie sich diese Situation in den nächsten Jahren ändern könnte. Deshalb müssen es sich die Berufsanfänger ebenso wie der Schulträger und die Schulverwaltung angelegen sein lassen, lokale bzw. regionale Konferenzen mit einer "Austausch-Ersatz-Funktion" einzurichten, bei denen "Gleiche mit Gleichen" zusammengeführt werden, also jene Personen, die ein vergleichbar intensives Interesse an der Lösung *vergleichbarer* Probleme haben. Damit ist weder gemeint, dass berufserfahrene Kollegen keine Probleme hätten, noch dass diese nicht intensiv an Problemlösungen interessiert wären. Aber es sind oft *andere* Probleme, die *anders* erlebt und bewertet werden, über die *anders* beratschlagt werden muss, die *spezifische* Lösungen erfordern, weil sie von *diesen* Personen bewerkstelligt werden müssen.

### 3.2. Unerfahrene mit Erfahrenen: Lernen von den Erfahrungen Erfahrener oder: "das richtige Mass zwischen Kritik und Ermutigung"

Von unseren Gesprächspartnern wird noch ein zweiter Faktor als ausserordentlich wertvoll in diesen ersten Jahren angesehen: Sofern man erfahrene Lehrer *erleben* konnte, prägte dies ganz erheblich die Vorstellung von der eigenen Berufsausübung. Die Betonung liegt auf "Erleben", weil ein blosses "Kennen", "Wissen" usw. nicht ausreicht, um jene Faktoren beobachten und *erfahren* zu können, die entscheidend für das Auslösen von Lern- und Erkenntnisprozessen oder auch ganz einfach von "Aha-Effekten" sind:

"Und dann bin ich mal zu einem Kollegen gekommen, da hab' ich eine längere Unterrichtseinheit gemacht - weiss ich heute noch: "Ballade" -, und der hat es verstanden, irgendwie das richtige Mass zwischen Kritik und Ermutigung zu finden. Er hat die Stunden immer sehr gut mitprotokolliert, hat sie mit mir hinterher genau besprochen - "da und da waren die Schwachstellen" -, konnte mir's auch immer

<sup>14</sup> Nebenbei sei angemerkt, dass hier eine bisher nicht gesehene Aufgabe der Studienseminare liegen könnte. Auf diese Weise bekämen die dort Lehrenden und Auszubildenden übrigens auch Rückmeldungen über die (Un-)Effektivität der Ausbildung in der 2. Phase. - Am Anfang der Berufsgeschichte des Lehrers an öffentlichen Schulen wurde der kollegiale Erfahrungsaustausch übrigens in regelmässigen regionalen Konferenzen organisiert. Diese Konferenzen bildeten im ausgehenden 18. Jahrhundert und besonders in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (hervorzuheben ist das Wirken von Diesterweg!) ein wirksames und heute weitgehend vergessenes Instrument gegen Dilettantismus und Resignation, aber auch gegen vermeintliche oder tatsächliche Reglementierung. Lehrer(kollegien) lernten damals, ihre Handlungs- und Verantwortungsspielräume wahrzunehmen. Dieser Strang der professionellen Selbstqualifizierung des Lehrerstandes ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder abgerissen, im Unterschied zu den Ärzten etwa, weil die Lehrerschaft aus politischen Gründen durch Verbeamtung diszipliniert werden sollte (und wurde) und dadurch bis heute den *institutionellen* Voraussetzungen einer eigenständigen Professionalisierung beraubt wurde.

genau zeigen, an welcher Stelle und so, das hätte man besser machen können. Und hat mich aber dann auch, wenn es dann tatsächlich besser wurde, entsprechend gelobt. Und ich muss sagen, am Ende von *der* Unterrichtseinheit hab' ich erst geglaubt: "Ja, das ist der richtige Beruf für mich, das kannst Du machen. Bis dahin war man natürlich, war ich natürlich von Selbstzweifeln angeagt, von vielen Misserfolgserlebnissen, ja von so vielen Dingen [innerlich umgetrieben], die man machen *müsste*... In der Ausbildungszeit hat man ja das Gefühl: Man muss mit zwanzig Bällen gleichzeitig jonglieren und *kriegt es eigentlich nicht auf die Reihe*."

Im Unterricht (mit)erleben konnte man meist seine Fachleiter oder Mentoren. Von diesen wird oft als "Vorbildern" gesprochen - wenn sie denn jene Kriterien erfüllten, die auch in den obigen Zitaten zum Ausdruck kommen: das verständnisvolle Umgehen-Können mit Schülern; konsequent zu sein nur an Punkten, an denen es auch wirklich notwendig ist; eine kommunikative Basis zwischen Schülern und Lehrer aufzubauen; fachlich kompetent sein usw. Zugleich zeichneten sich jene so positiv erlebten Mentoren und Fachleiter nicht nur durch ihre Erfahrung aus, sondern sie brachten ebenfalls sehr viel Verständnis für den Berufsanfänger auf, gaben eigene Probleme zu, hörten geduldig zu, liessen ihn selbständig arbeiten, gestatteten ihm einen grossen Spielraum, versuchten nicht, die eigene Art und Weise aufzudrängen. Gerade durch sie wird man darauf aufmerksam gemacht, dass die prägenden und ausstrahlenden Vorbilder durchaus als ambivalent zu betrachten sind:

"Und ja, aber, also sagen wir mal, ein Vorbild, dem nachzueifern ich die Absicht hatte, *aber wo ich mir klar war, dass ich eine solche Faszination nicht hinkriegen werde*. Erlebt hab ich ihn eben da an der Wilhelma [zoologischer Garten in Stuttgart], und ... an einem Tag hat er uns nach Ludwigsburg eingeladen, in seine Schule, und da hat er einen Unterricht gehalten, der war so bilderbuchhaft."

Auch Ratlosigkeit kann die Folge sein:

"Also, ich hab' das [wie man mit Schülern umgeht] von meinen Kollegen mitgekriegt [während des Referendariats]. Wissen Sie, wenn man Kommunikation mit den Kollegen hat, dann kommt man so als Referendar oder als junger Assessor, dann sagt man zum älteren Kollegen: 'Also hören Sie mal, Kollege, der macht das und das und das, was täten Sie da?' *Und dann kriegt man entweder einen guten oder einen schlechten Rat*. Und vom einen weiss man, also so mach' ich das gewiss nicht [und vom anderen weiss man:] aber *das* könnte gehen, und dann kommt man da auch drauf."

Aber obwohl nun viele berufserfahrene Praktiker genau wissen, wie bedeutungsvoll es ist, an wen der Berufsanfänger in den ersten Jahren gerät und dass ein guter Mentor durch nichts und niemanden zu ersetzen ist, ist dies mehr oder weniger dem Zufall überlassen. Ebenfalls wird oft beklagt, dass jemand zwar seinen *eigenen* Unterricht sehr gut und erfolgreich ausübt, weil eben der Unterrichtsstil durch jahrzehntelange Erfahrung auf *jene* Person zugeschnitten wurde - dass aber jene Art und Weise nicht übertragbar ist.<sup>15</sup> Erforderlich wären mithin Gesprächsrunden - nach den bewährten

<sup>15</sup> Diese Erfahrung wird oft auch bezüglich der regionalen Lehrerfortbildung geäussert: Zwar ist man überzeugt, dass die in diesem Fortbildungsbereich eingesetzten Lehrer eine Art und Weise entwickelt haben, mit denen sie sehr gut ihren eigenen Unterricht gestalten können - aber die berufserfahrenen Lehrer, die an jenen Fortbildungen teilnehmen, haben eben auch bereits *ihre* eigene Art entwickelt, und oft sind beide Vorgehensweisen nicht "kompatibel".

Vorbildern in der Supervision, in Balint-Gruppen, beim Stammtisch (dessen Geselligkeit als Kommunikationskatalysator zumeist unterschätzt wird), in Wochenendseminaren, bei denen miteinander herausgefunden werden soll, welche Problemlösungsstrategien "passend" für den einzelnen sind. In einer solchen Runde kann jeder seine eigenen Erfahrungen einbringen und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Vor allem aber sollen diese Runden etwas etablieren, worauf auch unsere Interviewpartner, die über die entsprechenden Erfahrungen verfügten, mit ihren Worten die Betonung gelegt haben und was wir so formulierten: Stärkung des Selbstwertgefühls, der Unhintergebarkeit der Authentizität der Eigenerfahrung und der in sie eingelagerten operativ wirksamen sozial-kognitiven Handlungsschemata im Berufsalltag, der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der Interpretationsmodifikation.

### 3.3. Integration in einen gemeinsamen Berufsalltag: "Einzelkämpfer" oder Teamwork?

Eines der Kernprobleme des Berufsanfängers ist, den Stellenwert und die Bedeutung der von ihm erlebten, wahrgenommenen, zu bearbeitenden Probleme angemessen einschätzen zu können. Denn für die *Angemessenheit* der Bewertung seiner Schwierigkeiten sind Vergleichsmöglichkeiten unabdingbar: Ist nur *er* von einem Problem betroffen, ist es nur *diese* Klasse, hat nur *er* mit dieser Klasse Probleme? Kann er *sein* Problem als ein *allgemeines* Problem einordnen, das auch andere haben, das zu bestimmten Zeitpunkten immer mal wieder auftritt?

Eben diese Vergleichsmöglichkeiten sind in der Regel aber nicht gegeben: kooperativer Unterricht und *team-teaching* sind seltene Ausnahmen; Thematisierung von Schwierigkeiten wird als Eingeständnis eigener Schwächen oder eigenen Versagens interpretiert; zumeist gibt es gar keinen angemessenen und *institutionalisierten* "sozialen Ort" für einen selbstkritischen Gedankenaustausch. Gerade im eigenen Kollegium bestehen häufig besondere Schwierigkeiten:

"Wir waren alle so wahnsinnig beschäftigt, da durchzukommen und zu überleben. Ich habe in den letzten Jahren mit den Kolleginnen, die mit mir damals [an die jetzige Schule] gekommen sind - wir sind ja fast alle noch an derselben Schule - fast übereinstimmend festgestellt: Wenn wir gewusst hätten, dass es den anderen auch so schlecht geht, dann wäre es uns viel leichter gefallen [darüber zu sprechen], das hätte uns so geholfen. Wir hatten überhaupt keine Zeit. Wir waren nur beschäftigt mit Unterrichten, durchkommen, nach Hause, wieder vorbereiten. Ich habe das gar nicht so mitgekriegt, dass andere auch so Schwierigkeiten haben, und den anderen ging es genauso."

"Wir werden tatsächlich zu Einzelkämpfern ausgebildet. Und wir versuchen, Probleme unter Tisch zu kehren und immer so zu tun, als wäre alles in Ordnung. Und es ist im Grunde genommen vieles *nicht* in Ordnung! Das ist tatsächlich das Problem."

Viele unserer Gesprächspartner - unabhängig von Alter und Berufserfahrung - verwenden für diese unbefriedigende Situation das Bild des "Einzelkämpfers". Meist hat man sich mit der Situation arrangiert. Gelegentlich wird auch von Versuchen berichtet, diese Situation zu verändern, etwa indem sich einige Kollegen/Kolleginnen auf eigene Kosten an einen Supervisor wenden oder sich zu informellen Gesprächskreisen treffen. Nach einiger Zeit werden solche Vorhaben oft aufgegeben, weil es

dann doch nur "immer die gleichen" eines Kollegiums sind, die sich treffen. Überdies seien "die Männer" schwer zur Teilnahme an solchen Vorhaben zu bewegen, und überhaupt: Diejenigen, die es eigentlich am Nötigsten hätten, gerade *die* kämen nicht! Die meisten Kollegen seien zwar wohl auch unzufrieden mit ihrer Einzelkämpfer-Situation, verfügten aber nicht über den Willen oder die ausreichende Energie oder das notwendige Wissen - oder alles zugleich - , um einen Wandel herbeizuführen, der zudem an die Unterstützung der Schulleitung gebunden ist.<sup>16</sup>

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Beobachtung bemerkenswert. Befragt nach der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, zeichnen die Gesprächspartner ein recht einheitliches Bild. Neben der Aneignung von fachlich ausgerichteten Inhalten ist es in erster Linie der Kontakt und Austausch mit Kollegen, der als positiv empfunden wird und der häufig das *eigentliche* Motiv für den Besuch der Veranstaltung darstellt (neben der Möglichkeit, für zwei oder drei Tage der Treitmühle des Unterrichts zu entkommen). Und offensichtlich werden bei - externen - Fortbildungen immer auch Kollegen gefunden, die ebenfalls diesen Wunsch haben:

"... durch den Austausch, das ist eine alte Geschichte, relativieren sich ja die eigenen Probleme - dass Mann/Frau denkt, er/sie sei das ärmste Schwein auf dieser Welt -, das ist schon mal ein wichtiger Punkt."

"Also für mich sind Fortbildungsveranstaltungen auch deshalb wichtig, weil man einfach im Gespräch ist mit anderen Kollegen und vielleicht für Dinge die Augen geöffnet kriegt, die man selber, was man selber nicht entdeckt hätte."

"Einfach dass man sich austauschen kann mit Kollegen. Dass man merkt, der hat ... ähnliche Probleme oder ist mit dem auch nicht so zufrieden. Es ist manchmal auch ein bisschen eine Möglichkeit, sich wieder ein bisschen von der Seele [zu reden], das zu reinigen, und nicht so sehr die Inhalte [sind wichtig]... Aber ich denke, das Gespräch mit dem Kollegen, *das* ist [es] eigentlich - bei Fortbildungen steht es für mich im Vordergrund."

Angesichts der sehr übereinstimmenden Äusserungen ist zu vermuten, dass der Kreis von Lehrern, die prinzipiell an einem Austausch interessiert sind, noch wesentlich grösser ist, als es von dem einzelnen Lehrer mit Blick auf sein Kollegium wahrgenommen wird.

Hier ist nun eine Blockade der Alltagskommunikation zu beachten, die für das Geschehen innerhalb einer Schule und ihres Kollegiums höchst folgenreich ist. Vergewärtigt man sich nämlich zugleich die Aussagen zum "Einzelkämpfer-Dasein" und zur Nicht-Kommunikation *innerhalb* des Kollegiums, dann ist es wahrscheinlich, dass der Hauptpunkt für die Zurückhaltung - einfach ausgedrückt - die Furcht vor Blossstellung ist.<sup>17</sup> Das kann auf einer externen Fortbildung nicht passieren: Hier trifft man mit Kollegen zusammen, die man entweder gar nicht kennt oder allenfalls bei früheren Fortbildungen kennengelernt hat - auf jeden Fall kennt man sich nicht aus

<sup>16</sup> Neuere Organisationsanalysen von (Selbst-)Verwaltungsstrukturen von Schulen und von Reformprozess-Verläufen haben die herausragende Funktion - und damit Verantwortung! - der Schulleitungen belegt. Die Erfahrungsberichte in unseren Interviews bestätigen dies.

<sup>17</sup> Dies zeigen auch unsere Untersuchungsergebnisse zur Frage des gesellschaftlichen Ansehens des Lehrerberufs, auf die in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen werden kann.

dem Berufsalltag. Ganz anders ist die Situation innerhalb eines normalen Kollegiums. Kolleginnen und Kollegen sind aufgrund der bekannten einstellungsbiographischen Gegebenheiten gemeinsam "in die Jahre" gekommen. Mit viel Glück hat man gemeinsam an der gleichen Schule begonnen (ein Umstand, der sich meist positiv auswirkt), jedenfalls aber einige Jahrzehnte gemeinsam erlebt: Erlebt, wie und wen jemand heiratet, wie die Kinder kommen, ein Haus gebaut wird, diese Kinder vielleicht die eigene Schule besuchen, wie ein Kollege sich in seiner Freizeit gibt, inwieweit er zu Aktivitäten über das Deputat hinaus bereit ist und inwieweit er das ablehnt, wie er/sie sich in Konferenzen verhält, wie Schüler über ihn/sie sprechen, wie er/sie sich bei Schullandheim-Aufenthalten verhalten hat usw. usf. Das Bild des Kollegiums-Kollegen ist also immer aus einer Vielzahl von Mosaiksteinchen zusammengesetzt, was zu dem Gefühl führt, im Rahmen der Schule immer auch *als Person* betrachtet und beurteilt zu werden.<sup>18</sup> Deshalb ist hier eine ungeschützte Kommunikation so ohne weiteres nicht möglich, und sie unterbleibt in der Masse, wie keine Schutzmechanismen zur Verfügung stehen oder eingeübt sind. In der Regel sind sie unbekannt, da Schulverwaltungen und Schulleitungen (mit Ausnahme der Freien Schulen) es bisher nicht als ihre Aufgabe gesehen haben, schulinterne Personalentwicklung zu betreiben.

Und so wird eine weitere Blockade von Schulentwicklung durch externe Fortbildung sichtbar. Aus der Sicht der Befragten ist es wirkungslos, wenn nur *einzelne* aus einem Kollegium derartige Veranstaltungen besuchen; denn davon können keine struktur- und handlungsverändernden Impulse für die Kollegiumssituation ausgehen: "Ich täte mich leichter, wenn man aus dem Kollegium heraus zu zweit oder zu dritt so etwas besuchen könnte, weil dann irgendwo die Gewissheit ist, man kommt nicht nur allein wieder zurück, und im Grunde genommen versiebt das dann rasend schnell" (Interviewpartnerin, Gymnasium).

#### 4. Schlussfolgerungen<sup>19</sup>

Wir haben gezeigt, dass die beruflichen und persönlichen Lern-Biographien unserer Interview-Partner gekennzeichnet sind von (Selbst-)Reflexion, Austausch, Zusammenarbeit, Experiment, Einfühlungsvermögen und Schülerverständnis. Bemerkenswert ist, dass dieser Prozess gelungen ist, *obwohl* der Berufseinstieg unter "normalen" Bedingungen der Lehrerbildung in Deutschland stattfand; obwohl sich die Berufswahl meist an Fachwünschen orientierte; obwohl der Pädagogikanteil im Studium gering war; obwohl die Erlebnisse in den ersten Jahren eher einem "Sprung ins kalte Wasser" glichen, und weil eben deshalb ein *Selbstlernprozess* unvermeidlich war, ja, erst *möglich* wurde.

Dieser letzte Punkt ist entscheidend: Der Ablauf des Selbstlernprozesses unterlag weitgehend Zufälligkeiten: man hatte einen Vorbild-Mentor - oder eben nicht; es wa-

<sup>18</sup> Dass *tatsächlich* der Wissenstand über Kollegen ausserordentlich schwach ist, zeigen die gemachten Interviews ebenfalls. Dieser Befund bestätigt "Schule" als "bürokratische Institution" und indiziert das Defizit von Kommunikation und Selbstentwicklung in einem Kollegium, das die Bezeichnung verdient.

<sup>19</sup> Vgl. auch Tabelle 1, wo eine andere Formulierung der Schlussfolgerungen vorgenommen wird.

ren junge Kollegen an der gleichen Schule - oder eben nicht; es fanden "Aha"-Erlebnisse statt - oder eben nicht; man fand Gleichgesinnte im Kollegium - oder eben nicht usw. Hinzu kamen persönliche Dispositionen, die förderlich waren: sich selbst in Frage stellen zu können; sich in die Gedankenwelt von anderen (Schülern) hineinversetzen zu können; positive Verarbeitungen von Krisen usw.

Ein Hauptanliegen einer veränderten Lehrerbildung muss sein - und da hat das eingangs zitierte Statement der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland seinen Ort -, diese offensichtlich auch im *heutigen* Schulalltag und Schulsystem zu verwirklichenden *förderlichen* Bedingungen und *konkreten Erfahrungen* für ein erfolgreiches Lehrerhandeln nicht länger dem Zufall zu überlassen (vgl. auch Criblez, 1999; Well, 1999). Wenn (im Zitat) der Wechsel vom "Unbewussten" zum "Bewussten" gefordert wird, so kann dies auch als Überführung von "zufälligen" in "systematische" Bedingungen definiert werden. Ein grosser Teil der vorliegenden Literatur zu diesem Thema kann nach zwei Kategorien unterteilt werden: (1) normative Appelle, (2) pauschale Systemkritik.

- (1) Kompetenz- und Anforderungskataloge zählen auf, wie ein Lehrer "zu sein habe", wie er "sein sollte", welche Einstellungen und Berufsethiken "vorhanden sein müssten" (z.B. Lehrerbildung in Baden-Württemberg, 1993, S. 47ff.). Dies alles bleibt hochgradig illusionär (Oelkers, 1999) und frommer Wunsch, solange im Berufsalltag nicht die Vorkehrungen für Lernmöglichkeiten von Selbstveränderungen vorhanden sind, die die Umsetzung derartiger Appelle auch tatsächlich ermöglichen bzw. erzwingen. So nimmt es nicht wunder, dass ein grosser Teil der Lehrerschaft zwar den angesprochenen Forderungen zustimmt, dass diese aber im konkreten Lehrerhandeln nicht auffindbar sind.
- (2) Ein anderer Teil der Literatur fordert - durchaus berechtigt - eine grundlegende Veränderung des Schulsystems an sich oder mindestens der Rahmenbedingungen der Alltagsarbeit der Lehrer (zumeist bei heftiger Ablehnung des Ganztagsbetriebs der Schulen). Oft firmieren derartige Aufsätze unter Überschriften wie "Schule der Zukunft" oder "Lehrer der Zukunft". Es wird von Ganztagschule, kleinen Klassen, offenem Lehrplan, Schülerkonferenzen, Lernwerkstätten usw. gesprochen (vgl. Struck & Würtl, 1999; Blömeke, 1998). Angesichts der Erfahrungen der letzten Jahrzehnte muss davon ausgegangen werden, dass derart grundlegende Veränderungen auch in den nächsten Jahren nicht zu erwarten sind, weil die Landesregierungen die finanziellen Mittel für Personal, Ausstattung und Betrieb nicht bereitstellen und die Kommunen als Schulträger die baulichen Erfordernisse nicht realisieren können. Damit haben derartige Forderungen sowohl für die *aktuelle* Berufspraxis als auch für die *künftige* Schulentwicklung wenig Bedeutung.

Von einem *Berufsverständnis* (der "Lehrer-Rolle" des "traditionellen" Lehrers) zu einem reflektierten aktiven *Berufsverstehen* (dem des *selbstbewussten* Lehrers; vgl. Huwendiek, 1999) zu gelangen, gelingt weder durch das Verkünden von Aufforderungen noch durch das Beklagen restriktiver Bedingungen des Berufsalltags. Und auch "andere" Schüler bzw. Eltern bekommt man nicht. *Realistisch* sind Änderungen durchführbar nur unter *gegebenen* Bedingungen, und *realisierbar* sind sie nur mit dem *vorhandenen* Personal. Unsere Untersuchungen konnten aufzeigen, dass einzelne

Lehrer bereits unter heutigen Bedingungen einen Prozess eingeleitet haben, der Selbstwirksamkeit, Selbstmanagement und Problemlösung begünstigt.

Die Gesprächspartner haben auch die Faktoren genannt, die erforderlich und begünstigend waren. Es liegt also nahe, diese Faktoren zum Ausgangspunkt einer reformierten Lehreraus- und -fortbildung zu nehmen und sie auf eine systematische Ebene zu übertragen.

- (1) Die Inhalte der pädagogischen Studienanteile müssen sich stärker an Zielen der Entwicklung von Empathievermögen, Selbstmanagement, Kompetenztraining usw. orientieren, also an "Kernen" von beruflicher Professionalität.
- (2) Schulpraktika und Referendariat dürfen nicht länger als "Vorbereitung auf den Schuldienst" - gemeint ist damit ja: Vorbereitung auf die traditionelle Lehrerrolle als "Dienst" an der Erfüllung des "Schulzwecks" - verstanden werden. Sie müssen vielmehr als *einmalige* Chance der Bewusstmachung eines beruflichen *Auftrags* begriffen werden: Dort, wo ein Student oder Berufsanfänger sich unversehens erstmals wieder (und momentan leider letztmals wieder) in der Rolle eines "Lernenden" entdeckt, muss diese Situation be- und ergriffen werden als Gelegenheit, ihm die Perspektive *des Schülers* vor Augen zu führen. Ein Perspektivenwechsel - den wir an anderer Stelle als "Paradigmenwechsel vom Lehrer zum Lerner" (Herrmann & Hertrampf, 2000) formuliert haben - ist grundlegende Voraussetzung für die Bildung eines reflexiven Schülerverständnisses, was wiederum Grundlage dafür ist, dass Lehrerhandeln nicht auf das (frustrierende, aussichtslose) Abarbeiten von Lehrplänen fixiert bleibt, sondern im Gefolge dieses Perspektivenwechsels *Lehrpläne in Lerngänge* umsetzt, m.a.W.: ein Perspektivenwechsel vom "Schuldienst" zum "Dienst am Schüler".<sup>20</sup>
- (3) Die gedankliche Formel von "Studium + Praktika + Referendariat = fertiger Lehrer" muss aufgegeben werden. Es gibt keine "fertigen Lehrer" ("fertig" hat ausserdem einen misslichen Doppelsinn). Mit dem Fachwissen kann man einen aktuellen Stand erreicht haben oder eine Routine beherrschen, die alltägliche Probleme meistert und durchschnittlichen Anforderungen an Unterricht genügt - jedenfalls aus *Lehrersicht*. Doch der Lehrerberuf besteht *nicht*, und das ist entscheidend, vorrangig in der Vermittlung von Wissen und Erfüllung von Lehrplänen. Er besteht in der täglichen Auseinandersetzung mit den *Schülern*. Das weiss jeder Lehrer, weil das sein täglich Brot ist. Aber was er meist nicht realisiert: Das ist vor allem auch die Auseinandersetzung *mit sich selbst* und seiner Erfahrung mit dieser Selbsterfahrung und mit seinen (problematischen) Kontrollüberzeugungen bezüglich der Beurteilung dieser Erfahrung. Die griffige Formel des Hamburger Pädagogen Wolfgang Schulz lautete: "Ein Lehrer unterrichtet nicht

---

<sup>20</sup> Es ist heute weithin in Vergessenheit geraten, dass *dies* vielleicht *die* epochemachende Neuerung der Reformpädagogik gewesen ist, denn dies ist der präzise Sinn des Projekt- und des Arbeitsunterrichts, der nicht mehr in Lektionen denkt: Lernen geschieht hier synchron mit den konkreten *Arbeitsschritten*, nur durch sie und mit ihnen, ist daher zugleich auch *situiert*, *kumulativ* und zu *höheren Komplexitätsgraden* aufsteigend. (Das Spielen eines Musikinstruments wird übrigens auch so und *nur so* erlernt: Lernen, Üben und Spielen ereignet sich *gleichzeitig* oder gar nicht.) In diesem Sinn konnte mit Recht gesagt werden, dass in methodisch-didaktischer Hinsicht *der Weg* das Ziel ist (Flitner, 1928/1968).

Fächer, sondern Kinder." Ob ein Lehrer auch Erzieher sei oder einen Erziehungsauftrag habe, ist gar nicht die Frage: Er *ist*, ob er will oder nicht, "Beziehungsarbeiter" im Verhältnis zu seinen Schülern; und wenn er dies nicht versteht oder nicht gestalten kann oder will, dann ist er nur "Informator" und eigentlich durch einen Vertragslehrer nach dem Muster des Tanz-, Fahr- oder Flötenlehrers ersetzbar.

- (4) Weiterhin darf die *Lehrerfortbildung* nicht länger als etwas Beliebiges begriffen werden, mit dem sich der Berufsausübende gelegentlich und nach eigenem Gutdünken auf dem Laufenden hält (vgl. Hüchtermann, 1999). *Lehrfortbildung*, begriffen als Personal- und Persönlichkeitsentwicklung, muss zum *zentralen* Moment des Berufsalltags werden. Diese Forderung hat dreierlei Konsequenzen: *Erstens* darf die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen in den Teilen, die zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, nicht länger beliebig bzw. freiwillig sein, sondern die Teilnahme muss fester Bestandteil der Berufsbilder sein. *Zweitens* dürfen Entscheidungen für bestimmte Angebote nicht mehr den Charakter von beliebigen individuellen haben: Was für eine ganz bestimmte Schule unter konkreten Bedingungen wichtig ist, muss innerhalb des Kollegiums erörtert werden. Die Umsetzung von Fortbildungserfahrungen nach der Teilnahme ist in vielen Fällen abhängig von der Rückendeckung, die man durch Kollegen vor Ort erfährt. Für die *Nachhaltigkeit* initiierten Perspektivenwechsel wird es erforderlich sein, dass *mehrere* Kollegen aus der gleichen Schule an der Fortbildung teilnehmen (besser noch: sie sollte in der eigenen Schule geschehen; Schönig, 1990). *Drittens* dürfen die Fortbildungs-Angebotskataloge nicht länger den Eindruck eines "Potpourris von Zufallsthemen" vermitteln, sondern die Anbieterseite hat Fortbildungskonzepte zu entwickeln, die sich an den oben beschriebenen berufsbiographischen Erfordernissen orientieren.

"Will man die Kinder richtig heranbilden, muss man's zuvor mit den Lehrern tun." Dieser Satz von Erich Kästner (1948) resümiert prägnant die in Rede stehende Problematik. Wir haben auf der Grundlage der Berufserfahrungen unserer Interview-Partner als Experten Vorschläge gemacht zur Klärung der Frage, was "richtig" ist und was zu *tun* ist.

Die nachfolgende Tabelle (vgl. Tab. 1) fasst in einer knappen Übersicht wichtige Ausführungen des vorliegenden Aufsatzes zusammen. Sie ist daher systematisch und inhaltlich nicht abgeschlossen (vgl. Weiterführung bei Horstendahl & Herrmann, 2000).

Tabelle 1: Befunde und Schlussfolgerungen

"Sachverhalte" sind allgemeine Aussagen, die in den Interviews die Lehrerausbildung und den Berufseinstieg charakterisieren. "Kernaussagen" sind Kurzformeln für komplexe berufsbiographische Interpretations- und Deutungsmuster. "Anzustrebende Zielsetzungen" sind Schlussfolgerungen auf der allgemeinen Ebene der Lehreraus- und -fortbildung. Die "Einzuleitenden Veränderungen" sind Vorschläge aus der Perspektive der Berufserfahrung.

Für Ausbildung und Berufseinstieg/-anfang charakteristische Sachverhalte	Wertende/deutende Kernaussagen zu Sachverhalten	Anzustrebende Zielsetzungen für Ausbildung und Beruf	Einzuleitende Veränderungen für Ausbildung und Beruf
<b>Studium</b>			
Studium konzentriert sich ausschliesslich auf Wissenschaft/Fachinhalte; Berufsbezug "Lehrer" fehlt völlig; Erforderlich: Einführung in Pädagogische Psychologie, Didaktisches Denken, Psychologische Didaktik, erzieherisches Handeln	Das (Pädagogik-)Studium ["Theorie"] hat nichts gebracht." (-)	Sensibilisierung für den "Haupt"-Beruf "Lehrer", "Erzieher", "Berater"; Vorbereitung auf Risiken und Chancen des Berufseinstiegs und -anfangs	Transfer vom Wissenschafts- zum Schul-/Schülerwissen; höherer Pädagogik-Anteil, vor allem im Umfeld pädagogisch-psychologischer Themen; systematische <i>und</i> fallorientierte Fachdidaktik; Kompetenz-Trainings-Angebote im Bereich Selbstwahrnehmung/-kontrolle/-entwicklung/Selbstwirksamkeit
<b>Praktika</b>			
in Baden-Württemberg in der universitären Lehrerausbildung bis 1998 nicht vorhanden	Bewertungen von Praktikumserfahrungen in anderen Bundesländern wurden nicht erfragt	Einleitung und Einübung eines Perspektivenwechsels: sich selbst als "Lerner" erfahren und mit anderen organisieren	an den Risiken und Bedürfnissen der Studierenden orientierte Vorbereitung, Begleitung und Auswertung eigener Unterrichtsversuche; experimentelles Handeln ohne Sanktionen und ohne Druck; Videodokumentationen und Auswertung; Training von Handlungssequenzen (Microteaching)

Referendariat			
Erfahrungs-, Arbeits- und Belastungs-Schock ("Praxis-Schock"); Disziplinprobleme; Unkenntnis der Stärken und Defizite des Mentors	pädagogische Vorerfahrungen, z.B. in der Jugendarbeit (+) Vorbild erfahrener Lehrer; kollegiale Hilfe (+) Unterrichtsstil von Mentor/Fachleiter nicht übertragbar (-) Wurf ins kalte Wasser, "Überleben ist alles" (-) zu hohe Anfangsbelastung durch Unterrichtsvorbereitung (-) Imitation (-) Zufälligkeit der Lernchancen (+,-)	Einübung von Problemlösungsstrategien; Vermeidung von Vermeidungsverhalten; positive Krisenbewältigung ( <i>coping</i> ); Reflexion der eigenen realistischen Möglichkeiten und der objektiven Anforderungen; Modifikation des eigenen beruflichen Handelns	größere Freiräume für die Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils (Übungsstunden/-klassen, Reduktion der Leistungs- und Noten-Zentrierung); Kriterienentwicklung für die "Passung" von Begleitern und Begleiteten (Fachleiter/Mentor-Zuordnung); Ergänzung der Aus- und Weiterbildung von Fachleitern und Mentoren um reflexions-/beratungsbezogene Inhalte anstelle der Stoff-/Methoden-Fixierung
Isolation, "Einzelkämpfer"	Austausch mit anderen Berufsanfängern (+); fehlender Austausch über die Probleme der älteren "Experten" (-); fehlendes Feedback (-)	Intensivierung von Kontaktmöglichkeiten zu anderen Berufseinsteigern; lokale/regionale Arbeitskreise (auch mit Einrichtung der Jugendpflege und Erziehungsberatung); Kooperation mit Studienseminaren als Didaktische Zentren	Teamteaching, Supervision, Intensivierung von Kontaktmöglichkeiten zu anderen Berufsanfängern; gemeinsame Fort- und Weiterbildung
Berufsverlauf			
unbegleiteter Routinisierungsprozess; Bedrohung durch Überforderung, Ermüdung und Resignation	"Experimente" (im Unterricht) (+) "Sichtbarmachung" der eigenen Person (+) fachfremder Unterricht als stressfreie Selbsterfahrung (+) Reflexion/Austausch/Supervision (+) Intensivierung der Schülerbezogenheit auch ausserhalb der Schule (+) "Einzelkämpfer", zu wenig Austausch mit älteren "Experten" (-) "einsame" Fortbildung (-)	Generierung/ Stabilisierung von nachhaltigen Lernprozessen; Förderung der Identifikation mit Schülern/ Schule/Kollegium/ Eltern (und den Umfeldern); Steigerung der Berufszufriedenheit durch Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und -überzeugungen; Einübung in schülerzentriertes Handeln und in Rückmeldeverfahren/-prozesse	(institutionelle) Ermöglichung und Förderung von "unüblichen" Unterrichtsverfahren (Projekt- und Epochenunterricht, Teamteaching); Schülerkonferenzen; "Lernerkonferenzen" (und nicht nur Lehrerkonferenzen!); kollegiumsinterne Supervision (Personalentwicklung); gemeinsame Fortbildung; Schülerkontakte ausserhalb des Unterrichts

**Literatur**

- Bräm, D.M. (1994). *Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrausbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis*. Dissertation an der Universität Zürich.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (1998). *Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cribblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 162-173.
- Flitner, W. (1928/1968). Theorie des pädagogischen Weges. Zuerst 1928 in H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik, Bd. III* (S. 59-118). Langensalza. Selbständig Weinheim: Beltz, 8. Aufl. 1968.
- Freytag, H.-P., Gmel, F. & Grasmeyer, F. (1997). *Der Ausbilder im Betrieb*. Kassel: Weber und Weidemeyer.
- Herrmann, U. (1999). Lehrer - professional, Experte, Autodidakt? Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der "Professionalität" und der "Professionalisierbarkeit" des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (S. 408-428). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - In modifizierter Version auch u.d.T. (1998). "Lehrer" - Experte und Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der "Professionalität" und der "Professionalisierbarkeit" des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 2 (S. 33-48). Weinheim: Juventa.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (1997). Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen - Vorgehensweise - Ergebnisse. *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 1 (S. 139-163), Weinheim: Juventa.
- Herrmann, U. & Hertrampf, H. (2000). Der Lehrer als Lerner. Ein Paradigmenwechsel für die Qualifizierung und Professionalität von Lehrern. *Pädagogik*, 6/2000, 38-41.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). "Lehrer" - eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 2 (S. 49-71). Weinheim: Juventa.
- Horstendahl, M. & Herrmann, U. (2000). *Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung und zur Praxiserkundung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung von Gymnasiallehrern*. Typoskript.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart, (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249-267). Köln: Böhlau.
- Hüchtermann, M. (1999). Hochschule 2000. Erwartungen an eine künftige Lehrerbildung. In D. Schulz & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion. Neuzzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis* (S. 107-117). Neuwied: Luchterhand.
- Huwendiek, V. (1999). Probleme und Perspektiven der gymnasialen Lehrerbildung. *Seminar - Lehrerbildung und Schule*, 1999 (3), 39-51.
- Kästner, E. 1999 (1948): Zur Entstehungsgeschichte des Lehrers. In E. Kästner (Hrsg.), *Der tägliche Kram. Chansons und Prosa 1945 -1948* (S. 88-91). München: Atrium.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung Baden-Württemberg (Hrsg.). (1993). *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Abschlussbericht*. Stuttgart.
- Oelkers, J. (1984). Theorie und Praxis. Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. *Neue Sammlung*, 24, 19-39.
- Oelkers, J. (1999). Lehrerbildung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft. *Seminar - Lehrerbildung und Schule*, 1999 (3), 15-25.
- Struck, P. & Würtl, I. (1999). *Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft*. München: Hanser.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Weinert, F.E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. (Enzyklopädie der Psychologie (Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie 1: Pädagogische Psychologie, Bd. 2, S. 1-48)*. Göttingen: Hogrefe.
- Well, N. (1999). *Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung. Fallorientierte Beispiele*. Neuwied: Luchterhand.

# Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungswegs<sup>1</sup>

Klaus Joller-Graf

Seit 1953 bilden die sogenannten 'Lehramtskurse für Berufsleute' ein Segment der schweizerischen Lehrerbildung. Was anfänglich als Notlösung bei Lehrermangel konzipiert war, konnte sich in verschiedenen Kantonen etablieren. Dies gelang nicht zuletzt darum, weil den Abgängern dieser Lehramtskurse von Eltern, aber auch von Seiten der Schulbehörden und Inspektoren besondere Qualitäten attestiert wurden. Der Autor konnte im Rahmen seiner Lizentiatsarbeit aufzeigen, dass sich Lehrpersonen mit abgeschlossener Berufsausbildung in diversen Bereichen durchaus als verschieden von ihren Kolleginnen und Kollegen des seminaristischen oder nachmaturitären Wegs wahrnehmen. Als Gründe werden neben dem Alter auch ein Mehr an ausserschulischen Erfahrungen angeführt. Hinsichtlich einer Neukonzipierung der Lehrerbildung wird gefordert, dass diesen Erfahrungen sowohl in einem zu konzipierenden Aufnahmeverfahren, wie auch in der Ausbildung vermehrt Rechnung getragen wird.

## 1. Tradition und Situation des zweiten Bildungswegs

Im Jahr 1953 konnten im Kanton Aargau erstmalig Personen mit abgeschlossener Berufslehre in einen eigens für sie konzipierten Ausbildungsgang einsteigen, der ihnen ermöglichte, die Lehrbefähigung für die Primarstufe zu erlangen. Die Gründe, die zu diesem Angebot führten, waren völlig pragmatischer Art: Es galt, einen gravierenden Lehrermangel zu überbrücken. 1962 folgte der Kanton Luzern diesem Beispiel und 1964 der Kanton Thurgau (vgl. Beck & Krucker, 1991; Gyr, 1991; Hablützel, 1991; Lattmann, 1991). Damit war neben dem seminaristischen ein zweiter Bildungsweg zum Primarlehrerberuf entstanden. Und was als Notmassnahme begonnen hatte, hat sich bis in die heutige Zeit vielerorts bewährt und zum Teil etabliert. In Diskussionen um die Fortführung dieser Ausbildungsgänge wurden vier miteinander verflochtene Hauptargumente von den Befürwortern immer wieder vorgebracht:

- In der Bevölkerung, bei den Inspektoren und auch bei Schulbehörden sind die Absolventinnen und Absolventen der sogenannten Berufsleutekurse hoch angesehen. Als Grund wird neben anderem die grosse Berufstreue genannt, die diesen Personen zugeschrieben wird (Hablützel, 1991).
- Experten bescheinigen den ausserschulischen Erfahrungen, die die Absolventinnen und Absolventen dieser Ausbildungsgänge in besonderem Masse mitbringen, einen hohen Bildungswert (EDK, 1994; Hablützel, 1991; Schoch, 1991).
- Die Durchmischung der Lehrerteams mit "lebenserfahrenen und berufsmotivierten Menschen" bereichert die Lehrerkollegien und führt zu einer "Schule mit mehr Lebensnähe und weniger Künstlichkeit, die dem Kind mehr echte Lebenshilfe bieten kann" (Schoch, Füglistler & Reusser, 1991, S. 4).

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Artikel basiert auf meiner Lizentiatsarbeit mit dem Titel "Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs. Empirische Untersuchung der Selbstwahrnehmung im Vergleich mit dem ersten Bildungsweg" an der Universität Zürich.

- Die Altersdifferenz dieser Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Schülern ist bei Berufseintritt grösser, was sie dazu zwingt, rascher "einen konstruktiven Umgang mit der Generationendifferenz zu finden" (Hirsch, 1991).

Im Sommer 1990 setzte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK eine Studiengruppe ein, die den Auftrag hatte, Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Berufsleutekurse zu formulieren (vgl. EDK, 1994).

Die Studiengruppe der EDK erachtete in ihrem Abschlussbericht das Angebot einer Zweitausbildung für Lehrberufe aus bildungspolitischer, berufspolitischer sowie aus der persönlichen Sicht der betreffenden Berufsleute als ganz klar bedeutend. Sie forderte, dass der Zugang zur Lehrerausbildung für Berufsleute erleichtert werde.

In der Deutschschweiz bieten heute acht Kantone Lehramtskurse für Berufsleute an<sup>2</sup>. An verschiedenen Seminaren können sich zudem Personen mit abgeschlossener Berufslehre in eine bestehende Seminarklasse integrieren. Die Einstufung geschieht dabei aufgrund bereits erworbener (schulischer) Kompetenzen.

Angesichts der Einführung pädagogischer Fachhochschulen erhält die Diskussion um den zweiten Bildungsweg in der Lehrerbildung eine neue Aktualität. Die Lehramtskurse für Berufsleute stehen gewissermassen auf dem Prüfstand. Durchaus wohl gesonnen sind dem zweiten Bildungsweg die Kantone, wie beispielsweise das Vernehmlassungsverfahren zum Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz (IEDK, 1995) zeigt: Sämtliche Kantone verlangten in ihren Stellungnahmen "eine möglichst flexible Zulassung von Bewerberinnen und Bewerbern mit Berufserfahrung" (IEDK, 1997, S. 14). Gefordert wird ein "möglichst niederschwelliger Studienzugang" für Personen mit abgeschlossener Berufslehre und Praxis (ebd.).

## 2. Fragestellung und Forschungslage

Meine Untersuchung geht aus von der Feststellung, dass Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungswegs bei Schulbehörden, Eltern und anderen ein besonderes Ansehen geniessen. Ihnen wird eine hohe Kompetenz im Lehrerberuf attestiert, man lobt ihren Praxisbezug oder verweist auf ihr ausserordentliches Engagement. Die Gründe für dieses Ansehen liegen möglicherweise im höheren Einstiegsalter oder in der zugeschriebenen (hohen) Lebenserfahrung, die aufgrund der Ausbildung in einem schulfremden Beruf angenommen wird. Aufgrund dieser Feststellung interessierte mich die Frage, ob die Lehrpersonen des zweiten Bildungswegs bei sich *selber* auch ein berufliches Rollenverhalten wahrnehmen, das sich von dem ihrer Kolleginnen und Kollegen des seminaristischen beziehungsweise des nachmaturitären Ausbildungsgangs unterscheidet. Und - falls ja - in welchen Situationen oder Verhaltensmustern sich diese Unterschiede zeigen.

Die Recherche nach Forschungsergebnissen zum zweiten Bildungsweg erbrachte ein sehr bescheidenes Ergebnis: Neben Evaluationen von Ausbildungsgängen (zum Beispiel Stamm, 1995) liegt mit der Arbeit von Hirsch, Ganguillet & Trier (1990; Hirsch, 1990) nur eine Studie im engeren Sinne vor. Im Rahmen eines National-

---

<sup>2</sup> AG, BE, BL, FR, LU, SG, SO und TG.

fondsprojekts befragten sie 120 Zürcher Oberstufenlehrkräfte zu Einstellungen, Engagement und Belastung. In einem Artikel zu dieser Untersuchung fokussierte Hirsch (1991) auf fünfzehn Lehrkräfte, die ihren Beruf als Zweitberuf erlernt hatten.

Ein erstes Ergebnis bezieht sich auf die Motivation zum Berufswechsel: Die Hälfte der Befragten nannte soziale Motive (zum Beispiel *mit Jugendlichen zu arbeiten*) als zentral für die berufliche Neuorientierung, die andere Hälfte gab primär Schwierigkeiten im Erstberuf an.

Beide Gruppen nannten - als zweites Ergebnis - soziale Motive als ausschlaggebend für den Verbleib im Schuldienst. Auf einen Vergleich mit den Lehrpersonen des ersten Bildungswegs wurde verzichtet.

### 3. Vorgehen und Methode

Meine Untersuchung baut auf einer Vorstudie auf, in der mittels Experteninterviews folgende Hypothesen generiert wurden:

*Grundhypothese:* Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs (LaB) nehmen sich selber in ihrem Beruf anders wahr als eine Vergleichsgruppe aus Lehrpersonen des ersten Bildungswegs.

*Hypothese I:* LaB beurteilen (auf sich selber bezogen) andere Situationen des Lehrerberufs als belastend.

*Hypothese II:* LaB gestalten ihren Unterricht anders als die Vergleichsgruppe.

*Hypothese III:* Im Kollegium erleben sich LaB in einer Sonderrolle.

*Hypothese IV:* LaB sind überzeugter von der Richtigkeit ihrer Berufswahl.

Auf der Grundlage dieser Hypothesen wurde ein Fragebogen konzipiert, der neben Items zu diesen Hypothesen eine Anzahl persönlicher Daten der befragten Personen erfasste und Platz für eine persönliche Stellungnahme bot.

Die Stichprobe umfasste Lehrpersonen mit maximal acht Praxisjahren. Der Grund für diese Eingrenzung liegt in der Annahme, dass sich berufsbiographische Unterschiede mit zunehmender Praxis nivellieren.

In die Auswertung wurden 284 Fragebogen miteinbezogen, wobei 113 auf die Untersuchungsgruppe (Lehrpersonen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung) und 171 auf die Vergleichsgruppe (seminaristische oder nachmaturitäre Ausbildung) entfielen.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Persönliche Daten

Wie die Auswertung zeigte, sind Lehrpersonen des zweiten Bildungswegs bei Berufseintritt durchschnittlich fast 8 Jahre älter als ihre Kolleginnen und Kollegen, das heisst unterscheiden sich diesbezüglich signifikant von ihnen.

Fast die Hälfte der Untersuchungsgruppe (46.4%) befasste sich bereits bei der ersten Berufswahl mit dem Lehrerberuf als möglicher Alternative. Der Männeranteil in der Untersuchungsgruppe ist mit 61.9% signifikant höher als in der Vergleichsgruppe, wo die Männer lediglich 33.3% ausmachen. Die Personen der Untersu-

chungsgruppe arbeiteten nach Abschluss der Ausbildung durchschnittlich gut 6 Jahre in ihrem Beruf. Diese Zahl variiert allerdings zwischen 0 und 23 Jahren. Während nur 5.4% der Untersuchungsgruppe den Lehrerberuf wieder an den Nagel gehängt haben, sind dies in der Vergleichsgruppe 27.1%. Auch dieser Unterschied ist signifikant. Bezüglich der Wahl der Unterrichtsstufe oder des Umfangs des Pensums lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen.

#### 4.2 Schwierigkeiten im Lehrerberuf

Die Lehrpersonen hatten zu beurteilen, ob ihnen bestimmte Situationen (*fast keine, mässige, grosse* oder *sehr grosse Schwierigkeiten*) bereiten. Die Auswertung zeigt, dass der Umgang mit kritisierenden Eltern von den Lehrpersonen des zweiten Bildungswegs signifikant<sup>3</sup> weniger belastend beurteilt wird als von ihren Kolleginnen und Kollegen. Tendenziell weniger Schwierigkeiten haben die Lehrpersonen der Untersuchungsgruppe auch im Umgang mit dem Schulpsychologischen Dienst, dem Inspektorat oder der Schulbehörde. Es fällt ihnen zudem leichter, neue und aktuelle Inhalte in den Unterricht einzubeziehen und den Stoff ausführlich genug zu erarbeiten. Auch beurteilen sie die Anforderung, gegenüber verhaltensauffälligen Kindern die Fassung nicht zu verlieren, als weniger schwierig. Demgegenüber geben die Lehrpersonen der Vergleichsgruppe tendenziell geringere Schwierigkeiten an, wenn es darum geht, genügend Zeit für ein ausserschulisches Engagement zu finden (leitende Funktion in Kultur, Sport oder Politik), sie beurteilen es als weniger schwierig, alle Schülerinnen und Schüler möglichst gerecht zu behandeln und niemanden zu bevorzugen. Zudem macht es ihnen weniger Schwierigkeiten, Stoffe auf ihre Eignung für den Unterricht zu beurteilen.

#### 4.3 Kooperation, Berufszufriedenheit und Schülereinschätzung

Die Effizienz der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium wird von der Untersuchungsgruppe deutlich negativer beurteilt als von der Vergleichsgruppe. Lehrpersonen des zweiten Bildungswegs geben klar an, dass ihre Erwartungen diesbezüglich enttäuscht wurden. Eindrücklich sind die Unterschiede in der Beurteilung der Berufszufriedenheit: Die Lehrpersonen des zweiten Bildungswegs sind nach wie vor überzeugt von ihrer Berufswahl und tragen sich kaum mit dem Gedanken eines Berufswechsels; und zwar signifikant deutlicher als ihre Kolleginnen und Kollegen der Vergleichsgruppe. In der Einschätzung des Schülerverhaltens zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

#### 4.4 Ziele des Unterrichts

Die befragten Personen der Untersuchungs- und der Vergleichsgruppe verfolgen mit ihrem Unterricht an sich keine unterschiedlichen Ziele. Lediglich die zusätzliche Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler ist den Lehrpersonen der Vergleichsgruppe tendenziell wichtiger.

---

<sup>3</sup> Auf Grund der grossen Anzahl Items setzte ich das Signifikanzniveau auf  $p < .01$  fest. Signifikanzen auf dem Niveau von  $p < .05$  bezeichne ich als Tendenzen.

#### 4.5 Einstellungen zum Lehrerberuf

Hintergrund zu diesem Bereich bildeten die vier Dimensionen Reformfreude vs. Reformskepsis, Erziehung vs. Wissensvermittlung, Berufung vs. Beruf und die Bedeutung des Lehrplans. Die Untersuchung zeigte, dass Lehrpersonen des zweiten Bildungswegs gegenüber Reformen weder skeptischer noch innovativer eingestellt sind. Ebenfalls keine signifikanten Unterschiede lassen sich bezüglich Interpretation der eigenen Berufsrolle feststellen: Die Lehrpersonen der Untersuchungs-, wie auch diejenigen der Vergleichsgruppe sehen sich mehr als Wissensvermittler und weniger als Erzieher. Die Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs scheinen jedoch den nötigen Idealismus im Lehrerberuf stärker zu spüren: Sie raten Personen deutlicher, nicht in den Lehrerberuf einzusteigen, wenn sie nicht eine zusätzliche Portion Idealismus mitbringen.

Der Lehrplan wird von je etwa der Hälfte der beiden Gruppen als Orientierungsinstrument interpretiert, und nur jeweils etwa 30% betrachten ihn als verbindlich - ohne Unterschied zwischen der Untersuchungs- und der Vergleichsgruppe.

### 5. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs offensichtlich ein anderes Verhältnis zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler, aber auch zu Institutionen wie dem Schulpsychologischen Dienst, dem Inspektorat oder der Schulbehörde aufbauen können. Dies bestätigt die Aussage eines Schulinspektors, der im Rahmen der Vorstudie befragt wurde. Er stellte fest, dass sich Lehrpersonen des zweiten Bildungswegs ihm gegenüber anders verhalten würden. Es sei schneller eine 'Beziehung zwischen Erwachsenen' hergestellt. Die ehemaligen Seminaristinnen und Seminaristen hingegen würden sich bei einem Inspektorenbesuch immer wieder in ihre Ausbildungszeit zurückversetzt fühlen und sich entsprechend verhalten. Man könnte nun vermuten, dass der Grund dafür im durchschnittlich höheren Alter liegt. Ein Vergleich zwischen den 25 bis 30-jährigen Personen der Untersuchungsgruppe und den über 36-jährigen aus der gleichen Gruppe ergibt, dass sich die älteren Lehrerinnen und Lehrer (wohlgemerkt mit gleich viel Berufserfahrung) im Umgang mit Behörden signifikant weniger belastet fühlen, als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Dies trifft allerdings für die Beziehung zu den Eltern nicht zu. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer hatten die Möglichkeit, sich zu den einzelnen Hypothesen frei zu äussern. Daraus ergab sich der Schluss, dass sich die Personen der Untersuchungsgruppe effektiv als beliebter bei Schulbehörden und Eltern wahrnehmen. Dem stimmen auch Absolventinnen und Absolventen des ersten Bildungswegs mehrheitlich zu.

Bemerkenswert ist auch, dass Lehrerinnen und Lehrer der Untersuchungsgruppe tendenziell weniger Probleme bekunden, neue und aktuelle Inhalte in den Unterricht miteinzubeziehen. Auch hierzu gibt es interessante Aussagen seitens der befragten Lehrpersonen. Diejenigen, die davon ausgehen, dass Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs mit ihrem Unterricht andere Ziele verfolgen, argumentieren damit, dass diese den Unterricht besser auf das praktische Leben abstimmen. Zudem

---

wird auch festgehalten, dass diese Lehrerinnen und Lehrer die Vorgaben aus der Privatwirtschaft und der Gesellschaft besser kennen.

In der Zusammenarbeit im Kollegium erleben sich die Lehrpersonen der Untersuchungsgruppe als effizienter und selbstsicherer. Auch diese Feststellung wird durch die Auswertung der freien Äusserungen bekräftigt. Wie sich das detailliert äussert, lässt sich nicht ohne weiteres ausmachen und würde eine Vertiefung ins Thema verlangen.

Dass LaB überzeugter von der Richtigkeit ihrer Berufswahl sind, wird durch die Untersuchung eindrücklich bestätigt. Man kann sich vorstellen, dass ein Berufswechsel äusserst sorgfältig vorbereitet wird und dass sich diese Überlegungen positiv auf die Motivation für den Zweitberuf auswirken. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Motivation durch einen hohen Einsatz finanzieller und/oder zeitlicher Art - wie ihn Personen in einem Lehrgang des zweiten Bildungswegs ohne Zweifel zu erbringen haben - noch verstärkt wird. Weiter beeinflusst bestimmt auch die höhere Reife die Einstellung gegenüber dem Zweitberuf.

Erstaunlich ist die Feststellung, dass sich fast jede zweite Person der Untersuchungsgruppe bereits bei der Wahl des Erstberufs mit dem Lehrerberuf auseinandergesetzt hatte. Zum Teil haben sicher schlechte Schulerfahrungen dazu beigetragen, nicht in diesen Beruf einsteigen zu wollen oder zu können. Vor allem im Rahmen der Vorstudie zeigte sich, dass Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs nicht selten die eigene Schulzeit als sehr zwiespältig erlebt haben: einerseits eine Begeisterung für das Lernen, auch ein hohes Mass an Neugierde, auf der anderen Seite aber eine sehr kritische Einstellung gegenüber *dem* Lernen in der Schule - zum Teil verbunden mit Verweigerung in einzelnen Fächern oder gegenüber bestimmten Inhalten. Oft bezeichneten sich diese Lehrpersonen als *äusserst kritische Schüler*.

## 6. Schluss

Wie die Untersuchung ergibt, unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs von ihren Kolleginnen und Kollegen in verschiedenen Bereichen. Daraus folgt, dass mit ihnen andere Verhaltensweisen, Ansichten und Kompetenzen in ein Lehrerkollegium Eingang finden und damit die Schule bereichern.

Auf der anderen Seite muss man aber auch festhalten, dass Tendenzen, den zweiten Bildungsweg zu mystifizieren und als den eigentlichen Königsweg zum Lehrerberuf darzustellen, nicht haltbar sind. Lehrerinnen und Lehrer des zweiten Bildungswegs gestalten ihren Unterricht nicht grundlegend anders, arbeiten nicht an grundlegend anderen Inhalten und vertreten auch nicht grundlegend andere Einstellungen gegenüber ihrer Rolle als Lehrerin oder Lehrer.

Für die Lehrerbildung gilt es, die Erfahrungen der verschiedenen Lehrerinnen und Lehrer miteinander zu vergleichen und die entsprechenden Lehren zu ziehen. Dies bedingt, dass es einer künftigen Lehrerbildung gelingt, verschiedene Zugänge zu integrieren. Eine besondere Herausforderung dürfte es sein, entsprechende Aufnahmebedingungen zu formulieren. Sowohl bei angehenden Seminaristinnen und Seminaristen, als auch bei Absolventinnen und Absolventen einer Maturitätsschule kann man von einem relativ homogenen Wissensstand ausgehen. Bei Personen mit einer Berufslehre differiert dieser Wissensstand äusserst stark. Die breite Berufspalette der

Lehramtsanwärter - und die entsprechend grosse Streuung an Vorwissen - verlangt eine möglichst individuelle Reaktion auf die 'Umsteiger'. Es dürfte unumgänglich sein, die Ausbildung mit vorgezogenen oder ausbildungsergänzenden Modulen anzureichern. Gewinnen würde letztlich die Schule: Sie erhält dadurch Lehrerinnen und Lehrer mit zum Teil ganz anderen Schul- und Lebenserfahrungen, anderen Kompetenzen und mit einem fundierten Erfahrungswissen im Bereich der Berufswelt. Hinzu kommt, dass diese Lehrpersonen berufstreuer sind und damit für eine bessere altersmässige Durchmischung im Kollegium sorgen - ganz abgesehen davon, dass die Aufwendungen des Staates für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer gemessen an der Anzahl Jahre der Berufsausübung bei diesen Lehrerinnen und Lehrern geringer sind, als bei Absolventinnen und Absolventen des ersten Bildungswegs, die oft nicht oder nur vorübergehend als Lehrerin oder Lehrer arbeiten<sup>4</sup>.

### Literatur

- Beck, E. & Krucker, T. (1991). Berufsleute werden Primarlehrer(innen). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 36-38.
- EDK - Schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz. (1994). *Dossier 28. Lehrerbildung für Berufsleute*. Bern: EDK.
- Gyr, C. (1991). Lehramtskurs für Berufstätige. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 27-32.
- Hablützel, E. (1991). Der thurgauische Ausbildungsgang zur Primarlehrerin/zum Primarlehrer für Berufsleute. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 19-26.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastungen bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Hirsch, G. (1991). *Welche Chancen liegen im Lehrerberuf als Zweitberuf?* *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 41-46.
- IEDK - Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (1995). *Rahmenkonzept für gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz. Bericht der Projektgruppe mit einer Wegleitung der IEDK*. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS).
- IEDK - Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (1997). *Auswertung der IEDK-Vernehmlassung zum Rahmenkonzept für gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz*. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS).
- Kersten, B. & Gasser-Dutoit, A. (1997). Zielstrebigkeit in der Primarlehrer-Ausbildung: Welche Studierenden wollen (nicht) Lehrer werden? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 59-68.
- Lattmann, U.P. (1991). Der Weg zum Lehrerberuf auf dem zweiten Bildungsweg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 6-18.
- Schoch, F. (1991). Neuer Weg zum Primarlehrer(innen)beruf im Kanton Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 33-35.
- Schoch, F., Füglistler, P. & Reusser, K. (1991). Editorial. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (1), 4-5.
- Stamm-Riesen, M. (1995). *Zweiter Bildungsweg an der HPL Zofingen. Bestandsaufnahme, Evaluation, Weiterentwicklung (BEW)*. (Unveröffentlichter Schlussbericht)

<sup>4</sup> Gemäss einer Untersuchung von Kersten & Gasser-Dutoit (1997) geben zum Ende der Ausbildung (erster Bildungsweg) 27% der befragten Personen an, nicht oder nur vorübergehend in den Lehrerberuf einzusteigen. Diese Zahl stimmt mit den Ergebnissen meiner Arbeit (27.1%) überein.

## Burnout – Vom psychohygienischen zum pädagogischen Konstrukt

Georg Stöckli

Im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte hat sich der Begriff Burnout wie ein Flächenbrand über die Schullandschaft verbreitet – anfänglich in den USA und mit der üblichen Verspätung auch bei uns. In den Medien bleibt keine Gelegenheit ungenutzt, das Thema in reisserischer Aufmachung wieder und wieder einzubringen, oft genug mit fehlender Differenzierung und einem verzerrenden, einseitigen Blick auf einen Ausschnitt, der verallgemeinernd als *die* Schulrealität bezeichnet wird. Fette Schlagzeilen finden sich noch und noch und alle scheinen sich einig: Es steht schlecht um unsere Schule.

Leider trägt die wissenschaftliche Forschung weniger zur Klärung der Sache bei, als angesichts der Intensität der öffentlichen Diskussion und der vermeintlichen Dringlichkeit des Problems verlangt wäre. Zwei gravierende Mängel kennzeichnen die bisherige Entwicklung: die fehlende theoretische Präzision und die unzureichende empirische Absicherung. Auf diesem Hintergrund skizziert der vorliegende Beitrag die hauptsächlichen Entwicklungslinien der Burnout-Forschung. Abschliessend wird eine Neukonzeption des herkömmlichen Burnout-Konstrukts aus genuin pädagogischer Sicht postuliert.

### Die Anfänge der Burnout-Forschung

Enttäuschung, Überdruß, Ausgelaugtsein, mentale Erschöpfung, Abwertungen und Entpersönlichung sind als negative Phänomene in pädagogischen und helfenden Berufen mit Sicherheit so alt wie diese Berufe selbst. Mit dem Auftauchen des Begriffs Burnout in der psychologischen Literatur zu Beginn der Siebzigerjahre erhielt das bislang nicht spezifisch zu benennende Phänomen aber einen Namen, der ihm sehr bald Beachtung und Popularität über die Grenzen der Wissenschaft hinaus verlieh. Was vorher kaum eine bewusste Aufmerksamkeit erzeugte, höchstens einer vermutlich ohnehin gestörten Splittergruppe zugesprochen wurde und keine öffentliche Diskussion zuliess, wurde rasch zum anerkannten Problem (vgl. Maslach, 1993). Mit dem neuen Begriff war allen Seiten unvermittelt die Möglichkeit gegeben, die gemeinsamen Erfahrungen oder den gemeinten Gegenstand auf einen prägnanten Nenner zu bringen. Burnout traf den Nerv der Zeit.

Zu Beginn war es das Umfeld der helfenden Berufe, in dem sich das Bewusstsein von Entkräftung und Ausgebranntsein verbreitete. Was hier aus der unmittelbaren Betroffenheit heraus entstand, war nicht eine theoretisch durchdrungene, systematische Forschung, sondern eine relativ schlichte, mehr oder weniger vollständige Bestandesaufnahme augenfälliger Erscheinungen rund um die tägliche Arbeit. Die Beobachtungen und Aufzeichnungen von Freudenberg (1973, 1974) am freiwilligen Personal von Drogenkliniken (und an sich selbst) markieren den eigentlichen Ausgangspunkt der Beschäftigung mit dem Ausbrennen im Berufsalltag: Immer mehr Lasten auf immer weniger Schultern, gepaart mit dem Gefühl einer umfassenden Verpflichtung einerseits und hochgesteckten Erwartungen andererseits führen zum Raub-

bau an den eigenen Kraftreserven und nach und nach zur totalen inneren Erschöpfung.

Die von Freudenberger (1974) geschilderten Merkmale des Ausbrennens umfassten bereits die hauptsächlichsten Symptome späterer Burnout-Konzepte. Neben Erschöpfung, Ermüdung und somatischen Beschwerden beobachtete er heftige, ungebremste Ärgerreaktionen sowie eine oftmals zynisch-abwertende Haltung gegenüber den Klienten. Typisch waren zudem sozialer Rückzug anstelle von gegenseitiger Unterstützung, Misstrauen und paranoide Vorstellungen anstelle von Offenheit und Vertrauen, rigide und inflexible Verhaltensweisen anstelle von kreativen, unverkrampften Lösungsansätzen und eine schier endlos ausgedehnte, aber vergleichsweise unergiebigere Präsenz am Arbeitsplatz anstelle von Distanz, Loslassen und Entspannung.

Eine weitere Wurzel der Beschäftigung mit Burnout kann in den frühen Arbeiten von Christina Maslach ausgemacht werden, welche im Umkreis des Sozialpsychologen Philip Zimbardo entstanden sind. Im Unterschied zu den direkten Beobachtungen im Praxisfeld, wie Freudenberger sie beschrieb, standen in diesem Fall in erster Linie die aus Beobachtungen und Erfahrungen abgeleiteten *theoretischen Zusammenhänge* im Zentrum der Aufmerksamkeit. Zimbardo (1995) und Maslach (1993) waren daran interessiert, welche spezifischen zwischenmenschlichen Reaktionen der *Distanzierung* in stark gefühlsgeladenen Situationen mit welchen positiven oder negativen Folgen auftreten können.

Eine dieser Reaktionen war das "objektive Interesse" von medizinischen Fachpersonen. Diese Art des professionellen Handelns vereinigt die für die Aufrechterhaltung des eigenen inneren Gleichgewichts nötige emotionale Distanz in emotionsgeladenen Grenzsituationen mit der grösstmöglichen Optimierung der Hilfeleistung.

Eine weitere untersuchte Reaktion war die "Dehumanisierung", die als selbstschützende Massnahme gedeutet wurde. Dabei geht es um die Abwehr überwältigender, unerwünschter Gefühle durch die *Entmenschlichung* und *Abwertung* des Gegenübers.

Bei einem vertiefteren Verständnis von Burnout, welches mehr einschliesst als den Blick auf die individuelle Erschöpfung als Folge von zu intensiver Verausgabung, wird Dehumanisierung zum kennzeichnenden Faktor, welcher die zwischenmenschliche Dimension und damit den Kern des weit gefächerten Symptombildes erfasst. Zynismus, Entwertung, Verachtung und Bestrafung (bis hin zu Gewaltakten) sind wesentliche Begleiterscheinungen von Dehumanisierung, die sich unter geeigneten Bedingungen – und je nach gegebener Hemmschwelle – mehr oder weniger rasch auch in den Alltag eines "ganz gewöhnlichen" Individuums einschleichen können: "Antisoziale Verhaltensweisen werden für normale, moralisch aufrechte und idealistisch eingestellte Menschen dann möglich, wenn sie aufhören, andere als Wesen wahrzunehmen, die gleich ihnen Gefühle, Gedanken und Ziele im Leben haben. Solch eine psychische Verneinung menschlicher Qualitäten wird als Dehumanisierung bezeichnet" (Zimbardo, 1995, S. 718).

Experimentell liess sich auf relativ einfache Weise belegen, dass "dehumanisierte" (abgewertete) Personengruppen für begangene Fehler mit sehr viel stärker dosierten (in Wirklichkeit aber nur vorgetäuschten) Elektroschocks bestraft wurden als Personen in Vergleichsgruppen (vgl. Zimbardo, 1995, S. 719). Dehumanisierung bleibt

folglich kein rein mentales Konstrukt, sondern wird in bestimmten Situationen mit hoher Wahrscheinlichkeit handlungsleitend. Die Tatsache, dass bereits wenige Vorgaben bzw. *Einstellungen* oder *Zuschreibungen* genügen, um das zwischenmenschliche Verhalten zu dehumanisieren, rückt diese Dimension speziell in pädagogischen Berufen ins Zentrum des berufsbezogenen Burnout-Verständnisses. Das bedeutet unter anderem, dass das "Ausbrennen" nicht primär oder ausschliesslich als eine Folge von länger anhaltenden Stresserfahrungen verstanden werden sollte. Dehumanisierung setzt keinen "Stress" im üblichen-Sinne voraus.

### *Freudenberger und die Folgen*

Von den beiden eben erwähnten Ursprüngen setzte sich zunächst die praxisorientierte, klinische Linie Freudenbergers durch, während der theoretische Zweig anfänglich keine nennenswerten Blüten trieb.

Für die Publikationstätigkeit war die ausbleibende theoretische Einbettung allerdings kein Hindernis. In den folgenden Jahren nahm die Zahl der Veröffentlichungen einen beträchtlichen Umfang an. Die elektronische Datenbank PsychLit zum Beispiel enthält zur Zeit 1627 Hinweise auf wissenschaftliche Artikel zu Burnout. Die Zusammenstellung von Kleiber und Enzmann aus dem Jahre 1990, in der auch Bücher, Dissertationen und weitere Literatur berücksichtigt sind, nennt für die Zeit nach 1974 rund 2500 Titel.

Die Zahl der themenbezogenen Beiträge täuscht jedoch über die anfänglichen Schwierigkeiten und Akzeptanzprobleme hinweg. Burnout wurde von der etablierten "Scientific Community" keineswegs von Anfang an als ernsthafter Forschungszweig anerkannt. Namhafte Fachzeitschriften verzichteten längere Zeit demonstrativ auf die Publikation von Aufsätzen zu diesem Thema. Burnout galt als pseudowissenschaftliches, oberflächliches Konzept (vgl. Maslach & Schaufeli, 1993).

Vor allem zwei Umstände waren für die Distanzierung ausschlaggebend. Neben der theoretischen Vagheit und der mangelhaften Systematik der Burnout-Konzeptionen waren die frühen Veröffentlichungen auch noch durch eine schwache bis gänzlich fehlende empirische Fundierung gekennzeichnet. Was unter Burnout verstanden wurde, variierte von Autor zu Autor und die Ideen waren vielfach höchstens durch die Beschreibung von Einzelfällen oder durch anekdotenhafte Schilderungen untermauert. Weil die ursprüngliche Beschäftigung mit Burnout mehr einer praktisch-deskriptiven als einer theoretisch-systematischen und empirischen Linie folgte, blieb das Interesse der wissenschaftlichen Forschergilde anfänglich gedämpft bis ablehnend.

Diese Situation, die für die ersten Anfänge gilt, änderte sich im Verlauf der Achtzigerjahre rasch. Es etablierten sich nach und nach theoretische Richtungen, die über das vorwiegend klinisch orientierte Interesse hinausgingen und dem Konstrukt einen erweiterten Horizont verschafften. Mit Farber (1991) lassen sich drei hauptsächliche Richtungen unterscheiden: Eine *sozial-historische* Perspektive, welche die gegebenen Bedingungen des gesellschaftlichen Umfeldes mit Burnout in Beziehung setzt (Hauptvertreter: Sarason), eine *organisationsbezogene* Perspektive, welche spezifische (bürokratische) Bedingungen der Arbeitsumgebung und die "professionelle Mystik" untersucht (Hauptvertreter: Cherniss), und die bereits erwähnte *sozialpsychologische* Richtung, welche die Bedingungen des unmittelbaren sozialen Umfeldes in der

Wahrnehmung der Betroffenen bzw. die Beziehungsebene berücksichtigt (Hauptvertreterinnen: Maslach und Pines).

Trotz vielfältigen Versuchen, das Burnout-Konzept theoretisch zu verorten, blieb das eigentliche Grundproblem – die Abgrenzung gegenüber verwandten Konstrukten wie Stress, Depression, Hilflosigkeit usw. und damit die begriffliche Unschärfe – bestehen. Jene kritischen Stimmen, welche im Zusammenhang mit Burnout seit je lediglich ein "nebulöses Gebilde von Symptomen" entdecken konnten (Burisch, 1993), sind bis heute nicht verstummt.

### *Die Messung von Burnout*

Die Entwicklung von standardisierten Instrumenten in den frühen Achtzigerjahren ermöglichte die Erhebung von Burnout in beliebig grossen Stichproben. Abgesehen von der eindimensionalen Skala "Tendium Measure" (Pines, Aronson & Kafry, 1987) und anderen, weniger verbreiteten Instrumenten (siehe dazu Schaufeli, Enzmann & Girault, 1993), ermöglichte vor allem das "Maslach Burnout Inventory" (MBI) von Maslach und Jackson (1981, 1986) den Durchbruch der empirisch-standardisierten Burnout-Forschung.

Burnout lässt sich gemäss MBI auf der Basis von drei zentralen Faktoren beschreiben. *Emotionale Erschöpfung* meint das Gefühl, emotional ausgelaugt, verbraucht und am Ende der Kräfte zu sein. *Depersonalisation* bezeichnet das Gefühl der Verhärtung und Abstumpfung gegenüber Menschen, der zwischenmenschlichen Gleichgültigkeit und der Behandlung anderer als blosser Objekte. Die *berufliche Erfolgswahrnehmung* meint das Gefühl, sich in andere hineinversetzen und positiv beeinflussen zu können, nach der Arbeit aufgestellt zu sein und im Beruf wertvolle Dinge erreicht zu haben. Ein fortgeschrittenes Stadium des Burnout-Prozesses ist durch häufige bzw. intensive Gefühle der Erschöpfung und Depersonalisation sowie eine massiv reduzierte berufliche Erfolgswahrnehmung gekennzeichnet.

Leider fehlen bislang weltweit die Kriterien für eine valide Beurteilung von individuellen Messwerten, die mit Hilfe des MBI gewonnen wurden. Trotz der Tatsache, dass *keine* gültigen Eichungen an lokalen, repräsentativen Stichproben – und dadurch keine exakten klinischen Grenzwerte – zur Verfügung stehen, wird in vielen Untersuchungen, in denen die MBI-Skala zum Einsatz gelangt, immer wieder über die vermeintliche Zahl von "ausgebrannten" Lehrerinnen und Lehrern in einer gegebenen Stichprobe berichtet (dazu mehr in Stöckli, 1998). Zum Problem der theoretischen Vagheit gesellt sich damit auch noch der Vorwurf der empirischen Pseudoabsicherung. Gegen beide Einwände scheint jedoch auf der Seite des Burnout-Konstruktes eine weitgehende Immunität zu bestehen.

### *Von der Angst zu Stress und Burnout im Lehrberuf*

Spätestens seit Beginn der Achtzigerjahre hielt Burnout als Forschungsgegenstand und Gesprächsthema auch definitiv Einzug in den Lehrberuf. In Europa geschah dies mit einiger Verzögerung und weniger intensiv (siehe Rudow, 1999). Damit trat ein neues Konstrukt an die Seite der bis heute weiterhin betriebenen Forschung zu den Bereichen Stress und Belastung in der Schule. Die Schwerpunkte Stress, Belastung und Burnout verdrängten das in den Siebzigerjahren verbreitete Lieblingsthema der

---

"Lehrerangst" (bzw. der Angst rund um die Schule generell). Wo einst die Angst als *das* negative Grundproblem der Lehrtätigkeit und der schulischen Lernumgebung zur Sprache kam, schwelt nun – um einiges nachhaltiger – das Thema Ausbrennen.

Wie eine Abfrage für die zwei Jahrzehnte von 1977 bis 1997 ergab, weist die Datenbank PsychLit zu den Begriffen "Teacher Stress" und "Teacher Burnout" insgesamt 865 vorwiegend englischsprachige Artikel in Fachzeitschriften und Buchkapiteln nach. Die Einträge pro Jahr machen die Entwicklung anschaulich: Während für das Erscheinungsjahr 1980 lediglich neun Artikel zu Stress oder Burnout nachgewiesen sind, liegen für 1981 deren fünfundzwanzig, für 1982 bereits dreiundfünfzig und für 1983 fünfundsechzig Einträge vor. Der bislang nie mehr erreichte Höhepunkt liegt mit siebenundsechzig Beiträgen im Jahr 1984 vor.

Der neu entstandene Forschungszweig konzentrierte sich im Kern auf einige wenige Grundannahmen, was die Entstehungsbedingungen von Burnout betrifft. Eine davon ist die Idee einer engen Bindung von Burnout an zermürbende und *langfristige* berufliche Beanspruchungen. Burnout im Lehrberuf wurde als ein Phänomen betrachtet, "das sich über Jahre oder Jahrzehnte herausbildet" und "als Funktion der Berufstätigkeitsdauer auftritt" (Rudow, 1994, S. 124).

Zwischen hauptsächlichen Belastungsmerkmalen und zentralen Burnout-Faktoren bestehen tatsächlich immerhin mässige Korrelationen. In einer Untersuchung von 568 Schweizer Primarlehrkräften durch Frei (1996) trat die eindeutigste Beziehung zwischen der "Belastung durch permanente Anspannung" und dem Burnout-Faktor "emotionale Erschöpfung" auf (Frei, 1996). Das überrascht wenig, münden doch Belastungssymptome wie "Nicht-Abschalten-Können", die "fehlende Trennung von Beruf und Freizeit" oder "das Gefühl, mit der Arbeit nie fertig zu sein" früher oder später unweigerlich in Kräfteverlust und Ausgelaugtsein.

Die Rolle der Berufstätigkeitsdauer und damit das "allmähliche Ausbrennen" liessen sich auf empirischen Weg bis heute jedoch nicht so einfach bestätigen. Weder das Alter noch das Dienstalter als Einzelfaktoren stehen in einer nachweisbaren linearen Beziehung zu höheren Ausprägungen von Burnout-Symptomen. Im Gegenteil, bei jüngeren Lehrkräften sind zum Teil höhere Werte zu finden als bei den älteren Kollegen und Kolleginnen (Byrne, 1991; 1999).

Eine weitere, nicht weniger verbreitete Annahme betrifft die anfängliche Begeisterung als notwendige Auslösebedingung für den Prozess des Ausbrennens. Diese These wurde in die scheinbar plausible und vermutlich deshalb so gern zitierte Metapher gekleidet: "Ein Mensch muss ‚entflammt‘ gewesen sein, um ausbrennen zu können" (Pines, Aronson & Kafry, 1987). In einer kürzlich veröffentlichten Untersuchung stellten sich Schmitz und Leidl die Frage, ob ein derartiger Zusammenhang tatsächlich zutrifft; denn "gerade bei Lehrpersonen haben wir die Beobachtung gemacht, dass diejenigen, die sich für ihre Schüler und ihren Beruf begeistern können, eben nicht ausbrennen" (Schmitz & Leidl, 1999, S. 303). Die Analyse ihrer Daten bestätigte die Skepsis. Nicht die ursprüngliche Begeisterung, sondern die *unrealistischen Ansprüche* und die darauf folgenden *Enttäuschungen* standen mit dem gemessenen Burnout in Beziehung. Wie rasch sich Enttäuschung und Ernüchterung bei anfänglich hohen Ansprüchen einstellen können, war bereits Inhalt der Forschung zum sogenannten "Praxischock" (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978).

Die Tatsache, dass gerade der Berufseinstieg eine Periode der Enttäuschungen darstellen kann, mag zumindest teilweise erklären, warum zwischen dem Alter oder dem Dienstalter und den Anzeichen des Ausbrennens kein genereller Zusammenhang besteht. Die Unterscheidung in *akute* und *chronische* Formen des Ausbrennens, wie Golembiewski und Munzenrider (1988) dies vorschlagen, könnte hier unter Umständen eine sinnvolle Differenzierung darstellen.

Zusammenfassend ist aus dem eben Gesagten zu folgern, dass selbst die grundlegendsten Annahmen im Zusammenhang mit Burnout bis heute nicht wirklich geklärt sind. Ob die angeführten und weitere Grundfragen (z.B. die begriffliche Abgrenzungsproblematik) unter den gegebenen theoretischen und empirischen Voraussetzungen je geklärt werden können, ist mehr als fraglich.

### Burnout aus pädagogischer Sicht

Bereits an anderer Stelle (Stöckli, 1999) wurde die Überzeugung vertreten, die gesamte Diskussion von Burnout im Lehrberuf sei auf eine veränderte und stärker *tätigkeitsrelevante* bzw. auf eine *pädagogische* Grundlage zu stellen. Die ausgesprochen klinisch-psychologisch orientierte Forschung fokussiert seit ihren Anfängen vorwiegend die *subjektive Befindlichkeit* der Person. An der Konzentration auf individuelle und selbstbezogene Wahrnehmungen änderte auch die Verbreitung der erwähnten Burnout-Skala von Maslach und Jackson (1986) nichts, weil die Items des MBI sich ebenfalls vor allem auf Beobachtungen rund um das eigene Wohlbefinden beziehen.

Im Zusammenhang mit psychohygienischen Anliegen und beruflicher Gesundheitsförderung hat diese Ausrichtung ihre unbestrittene Berechtigung. Sie steht hier ausser Zweifel. Bei der Thematisierung von Burnout im schulischen Umfeld muss aber noch weit stärker berücksichtigt werden, dass eine vorwiegend psychohygienisch motivierte Sichtweise *pädagogisch* relevante Fragestellungen nicht schon automatisch einschliesst. Wenn die pädagogisch zentralen Probleme des Ausbrennens wegen der Beschränkung des Interesses auf die Person des Lehrers oder der Lehrerin ins Hintertreffen geraten (wie das bis jetzt der Fall war), ist es an der Zeit, ein entsprechendes Gegengewicht anzubringen.

Die pädagogische Praxis ist gleichbedeutend mit der Vermittlung von Person zu Person – Pädagogik befasst sich mit der Weitergabe von Erziehungs- und Bildungsinhalten im Rahmen von Beziehungen. Das Problem des *pädagogischen Ausbrennens* unterscheidet sich auf diesem Hintergrund vom üblichen "Burnout" und kann sich in zweifacher Form manifestieren: als *schlechter Unterricht* und/oder als *schlechte Beziehungen*. Während mangelhafte Vorbereitungen, ungenügende Motivationen oder didaktische Unlust als Folge einer generellen "Ermüdung" einen ungenügenden Unterricht verursachen können, stehen Geringschätzung, Dehumanisierung und zwischenmenschliches Misstrauen am Beginn von negativen pädagogischen Beziehungen. Aus pädagogischer Sicht muss die allfällige Beeinträchtigung der *Unterrichts-* und der *Beziehungsqualität* als spezifisches Burnout-Problem der Lehrtätigkeit konsequenter in Untersuchungen und Interventionen einfließen; denn letztlich

---

geht es dabei nicht nur um die Befindlichkeit, die Schul- und Lernfreude der Kinder, sondern um deren Leistungen und um die Qualität unserer Schule insgesamt.

Dass ein Zusammenhang zwischen dem Burnout-Grad der Lehrperson und den Leistungen der Klasse besteht, konnte in einer der wenigen Untersuchungen zu dieser Thematik aufgezeigt werden (vgl. Dworkin, 1997). Die Schülerinnen und Schüler, die von einer Lehrperson mit stärkeren Burnout-Symptomen unterrichtet wurden, erreichten nach einem Jahr um zwanzig Prozent tiefere Leistungen als Kinder in Vergleichsklassen.

Eine eigene Untersuchung von Primarlehrkräften hat ergeben, dass die Gruppe mit häufigeren Erschöpfungserfahrungen, selteneren beruflichen Erfolgswahrnehmungen und häufigerer Depersonalisierung (gemäss MBI) im Vergleich zu Kolleginnen und Kollegen bedeutend negativere Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufweist. Die genannte Gruppe erreichte markant erhöhte Werte in den Merkmalen *Misstrauen und Kontrolle, Reizbarkeit und Ungeduld* sowie in der *Distanzierung* gegenüber den Kindern der Klasse (Stöckli, 1999). Bemerkenswerterweise traten die gleichen Symptome des pädagogischen Ausbrennens auch bei einer Gruppe von Lehrkräften auf, welche lediglich durch seltener berufliche Erfolgserlebnisse und häufigere Depersonalisation, aber *nicht* durch emotionale Erschöpfung gekennzeichnet war.

Dass stressbedingte Erschöpfung offensichtlich weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für pädagogisches Ausbrennen darstellt, zwingt uns zu einem besonders sensibilisierten Blick auf die gegenwärtige Schulrealität. Dieser Blick muss aber der Sachlage angemessen sein. Zerrbilder werden nicht wahrer, bloss weil man sie andauernd wiederholt.

### Literatur

- Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 75-93). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Byrne, B.M. (1991). *Teacher burnout: A reexamination of important demographic and environmental factors*. Paper presented at the American Psychological Association Annual Meeting, San Francisco.
- Byrne, B. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dworkin, A.G. (1997). Coping with reform: The intermix of teacher morale, teacher burnout, and teacher accountability. In B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Frei, B. (1996). *Belastungen im Lehrberuf*. Forschungsbericht des Fachbereichs Pädagogische Psychologie I. Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Freudenberger, H.J. (1973). The psychologist in a free clinic setting: An alternative model in health care. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 10 (1), 52-61.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (1990). *Burnout: Eine internationale Bibliographie*. Göttingen: Hogrefe.

- Golembiewski, R. T. & Munzenrider, R. (1988). *Phases of burnout. Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press (zweite Auflage 1986).
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Pines, A.M., Aronson, E. & Kafry, D. (1987). *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta (Original 1981).
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen - Ursachen - Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38--58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W.B., Enzmann, D. & Girault, N. (1993). Measurement of burnout: A review. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 199-215). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Schmitz, E. & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 302-310.
- Stöckli, G. (1998). Wie ausgebrannt sind Schweizer Primarlehrkräfte? Von den meist unterschlagenen Problemen bei der Messung von "Burnout". *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 20 (2), 240-249.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? Pädagogisches Ausbrennen im Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 293-301.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.
-

## Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft: Zwischen Fachanspruch und Erziehungsanspruch<sup>1</sup>

Ewald Terhart

In meinem Beitrag weise ich – ausgehend von einer knappen Skizze der aktuellen Krisensituation der Lehrerberufe – auf grundsätzliche und für den Lehrerberuf insgesamt folgenreiche Veränderungen im Schulsystem sowie im Prozess der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hin, um dann auf daraus resultierende Herausforderungen an den Lehrerberuf, speziell: an den Beruf des Gymnasiallehrers einzugehen. Die entscheidende Frage ist für mich hierbei, ob, inwieweit und mit welchen Folgen diese vielbeschworenen neuen Herausforderungen zu einer Neudefinition des eigentlichen Auftrags oder Mandats der Lehrerschaft führen sollten, führen müssen – oder gar nicht längst schon geführt haben. Hierzu werde ich einige dezidierte Aussagen treffen. Im Anschluss an diesen allgemeinen Teil über die Situation des Lehrerberufs generell gehe ich im zweiten Teil auf die Situation der Gymnasiallehrerschaft speziell ein – wobei ich sowohl die deutsche wie die schweizerische Situation beleuchte und auch hierzu Thesen formulieren werde.

### 1. Einleitung: Ambivalenzen im öffentlichen Bild des Lehrerberufs

Zunächst ein paar Schlaglichter zur aktuellen Krisensituation. Ein Blick auf Überschriften und Themen in der überregionalen Presse vermittelt ein recht düsteres Bild von der Lage des Lehrerberufs: Es dominieren eindeutig die Krisenmeldungen. Ich erinnere hier nur an die in der Öffentlichkeit zirkulierenden Stichworte wie "Horror-Job Lehrer", "Panik am Katheder", "Ruin eines Berufsstandes", "Vergreisung der Kollegien", "Frühpensionäre der Nation", "die wehleidigen Helden", "epidemischer Burn-Out", "Larmoyanz bei Vollversorgung" und ähnliches. Diese ebenso weitverbreitete wie pauschale Lehrerschelte ist sicherlich bereits ein Ausdruck dafür, dass der Lehrerberuf einen Statusverlust hat hinnehmen müssen. In den Kontext dieser *Abwertungsdiskussion* gehört es auch, dass z.B. eine Zeitung zu Recht auf die auf-lagensteigernde Wirkung von populistischen Meldungen über "Deutschlands faulsten Lehrer" o.ä. vertrauen darf.

Interessant ist nun, dass neben dieser Abwertungsdiskussion (im Englischen unter der Bezeichnung "teacher-bashing" bekannt) sowohl in der allgemeinen wie in der Fachöffentlichkeit zugleich die gleichsam umgekehrte *Aufwertungsdiskussion* beobachtet werden kann, die etwa so aussieht: Aufgrund der veränderten Lebensumstände von Kindern und Jugendlichen (Medien- und Konsumkindheit, Erosion verbindlicher Überzeugungen und Milieus, Individualisierung, Gewalt, Multikulturalität, Wandel der Familie etc.) sei die Arbeit der Lehrer zwar immer schwieriger, zugleich aber auch wichtiger und verantwortungsvoller geworden. Deshalb stehe der Lehrerberuf vor grundsätzlich neuen Herausforderungen, die innerhalb der gegebenen Struktur und Tradition dieses Berufs womöglich überhaupt nicht zu bewältigen seien. Im Rahmen dieser Argumentation erscheint der Lehrerberuf nun gerade nicht

<sup>1</sup> Eröffnungsvortrag für die Tagung "Professionelles Handeln an Mittelschulen" der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, 3. November 1999.

als ein Berufsstand von Versagern, sondern umgekehrt als GSP, als "Grosser Sozialer Problemlöser" auf den sich weitgespannte Hoffnungen richten.

Auf diese Weise zirkulieren in der Öffentlichkeit zur gleichen Zeit zwei entgegengesetzte Bilder vom Lehrerberuf (negatives Schreckbild/positives Edel- und Hoffnungsbild), die sich zwar nicht in ihrer Pauschalität und hinsichtlich ihres emotional grundierten Phantasiegehalts, wohl aber hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung diametral entgegenstehen. Man hat es gewissermassen mit einem jener Kipp-Bilder zu tun, welche – obwohl objektiv immer gleich – je nach Hin-Sicht auf (mindestens ) zweierlei Weise wahrgenommen werden können. Auf mein Thema bezogen: auf immer der gleichen empirischen Basis erscheint die Lehrerschaft einmal als Versager-Truppe, ein andermal wird sie als Berufsstand von lauter Edel-subjekten zurechtphantiert.

Nun konnte man schon immer – nicht zuletzt bei Adorno (1965) – nachlesen, aus welchen psychohistorischen bzw. sozialpsychologischen Quellen sich diese "Tabus" über den Lehrerberuf speisen. Doch das soll hier nicht mein Thema sein. Ich möchte vielmehr zunächst auf objektive, innerhalb des Bildungswesens zu verzeichnende Entwicklungen eingehen, die den Lehrerberuf bereits verändert haben und noch weiter verändern werden. Diese Entwicklungen müssen ja Berücksichtigung finden, wenn es um zukünftige Kompetenzen geht.

## 2. Wandel der Erziehungsverhältnisse - Wandel der Schule

Alle Beobachter sind sich einig: In den letzten Jahrzehnten haben die privaten wie auch die öffentlichen Zonen der Erziehungs- und Bildungslandschaft einen rapiden kulturellen Wandel durchgemacht. Ich will nur zwei zentrale Stichworte benennen, die diesen Wandel kennzeichnen: "*gewandelte Jugend*" und, im engeren Bereich von Schule – das sog. "*Qualifikationsparadox*". Die damit beschriebenen Sachverhalte sind vielfach erörtert worden. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nur kurz auf diese beiden Stichworte eingehen, um dann gleich zu den daraus resultierenden Konsequenzen für den Lehrerberuf zu kommen.

"*Jugendzeit – Schulzeit*": Verglichen mit früher ist Jugend heute zeitlich stärker ausgedehnt und zugleich verschulter, aufgrund der zunehmenden Erosion tradierter Herkunftsmilieus einerseits stärker individualisiert, zugleich aber durch Bildungs- und Sozialinstitutionen stärker standardisiert. Die Bildungsexpansion hat dazu geführt, dass immer mehr Jugendliche immer längere Zeiten in immer "höheren" Bildungsinstitutionen verbringen. Die damit verbundene längerdauernde Abhängigkeit steht in Widerspruch zu den gestiegenen Freiheits- und Selbstverwirklichungsansprüchen. Dieser Widerspruch äussert sich jedoch innerhalb der gegenwärtigen Schülerschaft nicht in einer Art Revolte oder einer breiten schulkritischen Schülerbewegung, sondern scheint sich in einem zunehmenden inneren Rückzug von den Ansprüchen und Anforderungen der Schule zu manifestieren. Dieser Rückzug ist häufig verbunden mit einer nicht länger kaschierten, sondern offen ausgesprochenen strategischen Handhabung der schulischen Leistungsnormen sowie einer rein instrumentellen Betrachtung von Schule insgesamt. Tieferer Sinn wird damit nicht mehr verbunden: Schule ist eben unvermeidlich; sie muss ausgehalten werden.

Wenn es denn zutrifft, dass eine Art Wertewandel weg von einer Pflichten- und Anstrengungsethik hin zu einer Ethik des Genusses und der Selbstverwirklichung festzustellen ist, wobei die Medienkultur entsprechende Leitbilder des Konsumismus verstärkt, so treffen mit diesen "neuen" Kindern und Jugendlichen einerseits und der "alten" Schule andererseits tatsächlich zwei Welten aufeinander, deren Grundprinzipien sich widersprechen. Und genau zwischen der immer "neuen" Jugendkultur und der "beharrenden" Institution Schule steht die Lehrerschaft, die beiden Referenzbereichen zu genügen hat.

"Qualifikationsparadox": Zu dem oben erwähnten instrumentellen Verhältnis vieler Schüler und Schülereltern trägt sicherlich auch bei, dass als Begleiterscheinung einer starken Bildungsexpansion der Wert der höheren Schulabschlüsse für den Einstieg in höhere Berufspositionen aufgrund von Inflationierungstendenzen gesunken ist – wobei es umgekehrt immer wichtiger wird, wenigstens noch diese "wertloser" gewordenen höheren Bildungszertifikate zu besitzen; die Deklassierung derjenigen, die sie nicht besitzen, ist ja bereits sehr weit fortgeschritten.

Diese unter der Bezeichnung "Qualifikationsparadox" bekannt gewordene Entwicklung hat insgesamt eine Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und damit eine tendenzielle Auflösung tradiert Zusammenhänge zwischen Bildungsabschlüssen und Berufslaufbahnen mit sich gebracht. Niemand kann mehr Garantien für die Zukunftsträchtigkeit eines Ausbildungsweges geben; niemand kann die Qualifikationsentwicklung innerhalb bestimmter Sparten vorausberechnen. Aber immer noch gilt: Je höher der allgemeine Bildungsabschluss und je hochqualifizierter die Ausbildung, desto geringer die Wahrscheinlichkeit späterer Arbeitslosigkeit. Dies sowie auch die generell abnehmende Absorptionskraft des Berufssystems für die nachwachsende Generation hat bis heute zu einer gewaltigen Expansion und Verlängerung der Ausbildungswege für einen immer grösser werdenden Anteil von Jugendlichen und Erwachsenen geführt. Insofern ist das sehr stark gewachsene Bildungssystem auch ein den Arbeitsmarkt entlastender Faktor (vgl. als Übersicht Tippelt & Van Cleve, 1995).

Dies alles hat die Schulsituation sowie im besonderen auch Anforderungen an den Lehrerberuf verändert. Schule und Lehrerschaft können nicht mehr davon ausgehen, dass alle Familien die Kinder gewissermassen schulfertig vor den Anstaltstüren abliefern; die Lehrer können nicht mehr mit einer Schülerschaft rechnen, die sich dem schulischen Reglement sowie den Regeln des Klassenunterrichts anzupassen bereit und in der Lage ist. Wo der subjektive Sinn wie auch der objektive Tausch-Wert von Schule für *Schüler* zunehmend nicht mehr erfahrbar sind, gerät das traditionelle Selbstverständnis der *Lehrer* in der Tat in eine schwierige Lage, wird also herausgefordert. Und deshalb lautet die populäre Forderung: "Neue Lehrer braucht das Land!"

Aber welche "neuen Lehrer" werden nun verlangt, und was sollen sie können?

### 3. Neue Herausforderungen an die Lehrerschaft

Meine These ist: Die in der Öffentlichkeit wie auch in der schulpädagogischen Fachliteratur anzutreffenden neuen Herausforderungen an die Schule wiederholen die tradierte reformpädagogische Formel von der jetzt endlich notwendigen Um-

wandlung der vielgescholtenen Buch- und Lernschule zu einem pädagogischen Erfahrungsraum. Die Herausforderung an die Lehrkräfte, die durch erweiterte und umgestaltete Kompetenzen in Zukunft aufzufangen sind, machen eine Umstrukturierung bzw. Ausweitung des Mandats der Lehrer notwendig. Damit ist gemeint, dass die wissens- und fähigkeitsvermittelnde Rolle, der Unterrichtsauftrag im engeren Sinne also, zurückgestellt wird zugunsten eines breiter definierten Erziehungsauftrags. Letzterer umschliesst Aufgaben wie Lernhilfe, Lebensberatung, moralische Erziehung, ganzheitliche Person-zu-Person-Begegnung u.ä. Aufgrund der zunehmenden Erosion des pädagogischen Wertes der naturwüchsigen, ausserschulischen Wirklichkeit wird von der Schule eine Art Kompensation der insgesamt unpädagogischer werdenden Gesellschaft gefordert: Sie soll zu einer Begegnungsstätte zwischen den Generationen mit einem allgemeinen soziokulturellen Auftrag für die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen werden. Dies alles sind lange bekannte Argumentationen aus dem Fundus der Reformpädagogik.

Ein immer wieder gehörtes Stichwort ist in diesem Zusammenhang die "Sozialpädagogisierung" der Schule und des Lehrerberufs, die von den einen gefordert, von den anderen kritisiert wird. Hierauf will ich etwas näher eingehen, weil mit dieser Kontroverse zugleich auch die Lehrerleitbilder der Zukunft umrissen sind.

Die Verstärkung des Erziehungsaspekts von Schule wird mit dem Funktionsverlust, oder vorsichtiger: dem Funktionswandel der Familie begründet. Der inhaltliche Auftrag von Schule und Lehrerberuf ist immer schon spiegelbildlich zur Privat- bzw. Familienerziehung definiert worden. Und wenn zumindest der Tendenz nach die Familie ihre sozialisatorische Kraft einbüsst, werden Schule und Lehrerschaft in die Pflicht genommen. Sieht man einmal von einem häufig nur schlecht kaschierten sozialen Kontrollmotiv ab, welches sich mit dieser Überantwortung verbindet, so ist fraglich, ob die Schule als Institution wie auch die Lehrerschaft als Berufsgruppe die in sie gesetzten Hoffnungen auf Kompensation des Zerfalls anderer Sozialisationsagenturen überhaupt erfüllen können. Neben der Gefahr einer Überbürdung der Schüler durch Schule besteht schliesslich auch die Gefahr einer Überbürdung der Schule durch Anforderungen, denen sie – zumindest in ihrer gegenwärtigen Gestalt – nicht nachkommen kann. Das Heranrücken der Lehrerrolle an die Eltern-, Berater-, Animatoren-, Trainer- und Therapeutenrolle hat in gewisser Weise auch de-professionalisierende Folgen: Die Elternrolle ist naturgemäss unspezifisch-ganzheitlich - pädagogische Berufsarbeit ist immer spezifischer und partieller. Die gezielte, bewusst betriebene Ausweitung des Mandats der Lehrerschaft ins Privat-Unspezifische hinein macht diesen Beruf womöglich "grenzenlos", dessen Inhaberinnen und Inhaber im Grunde für alles und damit *für nichts wirklich* zuständig und kompetent sein können. Solche "grenzenlosen" Tätigkeiten sind dann allerdings in der Tat nicht mehr in Form von Berufsarbeit, sondern nur noch als Existenzform zu bewältigen (vgl. ausführlicher Terhart, 1995).

Man sieht: Trotz einhelliger Beschreibungen des Wandels von Kindheit und Jugend sowie gravierender Wandlungsprozesse innerhalb des Bildungswesens sowie im Verhältnis des Bildungswesens zum System der Berufe ist keineswegs klar, wie man hierauf reagieren soll. Eingeeübte politische Fronten lösen sich auf bzw. formieren sich neu: Die von traditionell "progressiver", reformorientierter Seite entwickel-

---

te Argumentation zielt auf eine Umstellung der Schule durch fraglos-konsequente *Anpassung* (!) an die neuen Sozialisationsverhältnisse ab, wohingegen die Vertreter der "alten Schule" plötzlich eine genauere Prüfung der vielbeschworenen "neuen Herausforderungen" einklagen bzw. ein Recht auf *Widerstand* (!) gegen einen laufenden gesellschaftlichen Trend behaupten. Man erkennt hier die alte Frage, inwieweit die Schule mit, gegen oder ausserhalb gesellschaftlicher Veränderungs- und Modernisierungsprozesse arbeiten kann, darf oder muss ... Diese Frage ist natürlich nicht allein durch Wissenschaft zu entscheiden; hier bedarf es eines öffentlich geführten Verständigungsprozesses über den Auftrag von Schule und das Mandat der Lehrerschaft.

Ich selbst komme diesbezüglich zu einem eher nüchtern-skeptischen Urteil: Die Schule und die Lehrerschaft sind keineswegs dazu in der Lage, gesellschaftlich erzeugte Problemlagen abzarbeiten; eine systematische Überforderung und damit auch eine Gefährdung der Zentralfunktion kann die Folge sein. Pädagogisierung sozialer Probleme bedeutet immer auch deren Entpolitisierung; die Idee einer Behebbarkeit der Übel dieser Welt durch Erziehung ist zwar ein Traum, an dem sich die Aufklärer und Pädagogen aller Jahrhunderte berauscht haben – bei Übersteigerung des Rausches kann es jedoch ein böses Erwachen geben.

Allerdings muss die Alternative "entgrenzter sozialpädagogischer Jugenderzieher" versus "partialisierter fachbezogener Unterrichtsbeamter" als eine für den öffentlichen Bildungsdiskurs typische Vergröberung kritisiert werden. Eine solcher Alternative stellt sich innerhalb der Berufswirklichkeit der Lehrerschaft nicht in der Schärfe. Diese beiden Strohmannen sind eben auch nur Exponate in jenem Gruselkabinett, welches innerhalb pädagogischer Diskurse so gerne benutzt wird, um Problemlagen anschaulich zu machen. Glücklicherweise stellt sich die Sache einer realistischen Sicht weniger dramatisch dar. Für die weitere Akzeptanz des Lehrerberufs wird es jedoch entscheidend sein, wie sich angesichts unübersehbar gewandelter Verhältnisse das Kompetenzgefüge schrittweise auf die Bewältigung von überhaupt zu bewältigenden Herausforderungen ausrichten lässt. In diesem Zusammenhang möchte ich vier Kompetenzen nennen:

1. Die *Kompetenz zur Organisation von Lernprozessen* – *Lernen hier in einem breiten Sinne verstanden*, so dass kognitives, soziales, moralisches, ästhetisches und motorisches Lernen eingeschlossen ist – die Organisation von Lehren und Lernen ist und bleibt m.E. der Kern dessen, was ein Lehrer können muss. Dies setzt voraus, dass er über Wissen und Fähigkeiten verfügt, die er zu vermitteln hat, und dass er über (allgemeindidaktisches, v.a. aber: fachdidaktisches) Wissen und Fähigkeiten verfügt, diesen Vermittlungsprozess, diesen Prozess des Lehrens und Lernens selbst zu organisieren, wobei Lernen – ich wiederhole es – sehr weit zu verstehen ist und zweitens ebenfalls klar ist, dass keine Kausalrelation zwischen Lehrabsicht und Lernerfolg besteht. Diese Kompetenz zur Organisation von Lehren und Lernen wird in Zukunft stärker die Fähigkeit zur Feststellung der aufgrund des Individualisierungsprozesses immer weiter auseinanderklaffenden Lernvoraussetzungen der Schüler einer Klasse beinhalten müssen; eben so die Fähigkeit zur verstärkten Differenzierung der Lernwege.

2. Für besonders dringlich halte ich die *Kompetenz des Lehrers, seine je erworbenen beruflichen Kompetenzen kontinuierlich zu überprüfen und zu erweitern*. Das tradierte Konzept - also: wenige Jahre Ausbildung, von denen man dann Jahrzehnte erfolgreich zehrt - führt leider nur allzu rasch zur rapiden Auszehrung der Kompetenz und schliesslich zur Auszehrung der Person selbst. Eine besondere Rolle spielt hierbei die *Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit im Kollegium*: Die neuere Lehrer- und Schulforschung hat immer wieder gezeigt, dass die Qualität der Arbeit in einer Schule sowie auch die Zufriedenheit und Belastbarkeit von Lehrkräften ganz zentral vom Zustand kollegialer Kommunikation abhängen. Leider steht das schon sprichwörtliche Einzelkämpfertum als stabiles Element der Berufskultur von Lehrkräften der Einlösung dieser für die Zukunft wirklich zentralen Kompetenz entgegen. Kollegiale Kommunikation kann man jedoch nicht verordnen. Deshalb denke ich nicht zuerst an administrativ veranstaltete oder gar verordnete Formen, sondern an die Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbsthilfe in Lehrergruppen.
3. Innerhalb der Kompetenz zur Organisation von Lehren und Lernen spielt die Fähigkeit, die Schüler an eine zunehmend eigenständige Organisation ihres Lernens heranzuführen bzw. sie darin zu unterstützen, eine ganz wichtige Rolle. Sowohl unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wie auch unter dem Gesichtspunkt Qualifikation für das Berufsleben wird den Methoden selbstorganisierten Lernens eine hohe Bedeutung zugesprochen. Das Wort von der immer kürzer werdenden Halbwertszeit des Wissens ist mittlerweile allgemein bekannt. Dieser Entwicklung kann man nicht durch Aufblähen bzw. immer stärkeres Auffüllen der Wissensspeicher, sondern nur durch Vermittlung von klugen Strategien der selbständigen Nutzung gespeicherten Wissens begegnen. Insofern sind es tatsächlich zunehmend die formalen, "methodischen" Aspekte des Bildungs- und Qualifikationsprozesses, die zu fördern sind.
4. Schliesslich möchte ich auf eine in Zukunft wichtiger werdende Lehrerkompetenz hinweisen: *die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit sowie der Beratung und sozialen Hilfe*. (Nicht: Übernahme von deren Aufgaben!) Die Jugendforschung hat eindringlich darauf aufmerksam gemacht, dass das Heranwachsen in unserer Gesellschaft eine zunehmend "riskanter" werdende Lebensphase ist. Aus pädagogischen wie auch bildungs- und sozialpolitischen Gründen müssen die Sozialisationsinstitutionen – Schule eingeschlossen – deshalb in einem lokal-kommunal abgestimmten Netzwerk der bildungsbiographischen Begleitung von Heranwachsenden mit dem Ziel der Absicherung gegenüber unabschätzbaren und unüberschaubaren Risiken zusammenarbeiten.

Bislang habe ich über den Wandel von Schule allgemein gesprochen sowie auch über Konsequenzen, die den Lehrerberuf allgemein betreffen. Ich möchte dies nun spezifizieren und konkretisieren für das Gymnasium bzw. die Lehrerschaft an Gymnasien.

---

#### 4. Die Situation des Gymnasiums und der Gymnasiallehrerschaft

Wenn ich über das Gymnasium spreche, so muss ich zuallererst auf die Unterschiede zwischen dem deutschen und dem schweizerischen Gymnasium bzw. Maturitätsschule und Diplommittelschule eingehen. Der zentrale Unterschied ist, dass in Deutschland die Kinder am Ende der Grundschule mit ca. 10 Jahren auf die verschiedenen Schulformen verteilt werden: Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen. Das Gymnasium als Schulform beginnt also mit Klassenstufe 5 und endet in den allermeisten Bundesländern mit Klassenstufe 13. Die Jahrgangsstufen von 5 - 10 werden als herkömmliches Klassen- und Fachlehrersystem ohne äussere Differenzierung geführt. Bestimmte Leistungsvoraussetzungen müssen erfüllt sein, damit man nach Klasse 10 - dem Sekundarstufen I-Abschluss - in die Gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) eintreten kann; der Eintritt in die Gymnasiale Oberstufe ist auch (qualifizierten) Absolventen von Real- oder Hauptschulen möglich. Der Gymnasialen Oberstufe in Deutschland entspricht in der Schweiz am ehesten die Maturitätsschule. Wichtig auch noch der Hinweis, dass in Deutschland die verschiedenen Gymnasialtypen bereits 1972 abgeschafft und die reformierte Gymnasiale Oberstufe mit einer lernbereichs- und niveaubezogenen Differenzierung eingerichtet wurde, die gegenüber der festgelegten Fach- und Prüfungsstruktur des alten Gymnasiums und seiner Typen flexible, vielfältige Wahlmöglichkeiten und Spezialisierungen erlaubende Wege zum Abitur eröffnete.

Die Situation des Gymnasiums als Schulform ist im Blick auf die bundesdeutsche Situation folgendermassen zu kennzeichnen:

Gegenüber allen anderen traditionellen und neu eingerichteten Schulformen der Sekundarstufen hat das Gymnasium sich deutlich und erfolgreich durchgesetzt. Im Zuge der Bildungsexpansion der letzten 30 Jahre hat der Anteil der Gymnasiasten bzw. Abiturienten in einem Jahrgang kontinuierlich zugenommen. Die Abiturientenquote betrug 1996 ca. 27,6% (vgl. KMK, 1998, S. 23; alte und neue Bundesländer; ohne den Anteil der Fachoberschulabsolventen mit Zugangsberechtigung zur Fachhochschule, letztere mitgerechnet: 36 %); bis Mitte der 50er Jahre lag sie (in der Bundesrepublik Deutschland) noch knapp unter 5% (AG Bildungsbericht, 1994, S. 488). Mit dem Anwachsen des Gymnasialanteils auf der Schülerseite ist zugleich auch der Anteil der Gymnasiallehrer an allen Lehrern deutlich gestiegen. Im Zuge dieser Ausweitung höherer Bildung konnten geschlechtsbezogene und konfessionelle Disparitäten beseitigt, regionale Disparitäten abgemildert werden. Soziale Disparitäten dagegen bestehen weiterhin; heute haben eben *alle* eine höhere Chance zum Gymnasium zu gehen und das Abitur zu machen (Fahrstuhleffekt).

Das Anwachsen des Gymnasialanteils ist jedoch nur der *quantitative* Aspekt einer kontinuierlichen und vermutlich noch weitergehenden Entwicklung; zugleich hat es *qualitative* Veränderungen im Gymnasialprogramm insofern gegeben, als - wie erwähnt - die alte Typendifferenzierung durch die reformierte Oberstufe mit dem Grundkurs- und Leistungskurssystem sowie einer begrenzten Freigabe von Wahlmöglichkeiten abgelöst wurde. De facto haben sich durch die Ausweitung des Gymnasialanteils auch der Charakter sowie die öffentliche Wahrnehmung und Einschätzung gymnasialer Bildung geändert.

Eine solche starke Ausweitung der Gymnasialquote hat - aufs Ganze gesehen - in der Schweiz nicht stattgefunden, wobei allerdings sehr starke regionale und kantonale Differenzen festzustellen sind: Durchschnittlich 17%, in einzelnen Kantonen unter 10 % , in anderen über 30 % (Zahlen für 1996; vgl. auch Buse, 1994). In Basel-Stadt existiert z.B. aufgrund einer politischen Entscheidung ein Quotierungsverfahren, welches 50% aller Kinder der 4. Grundschulklasse auf die Sekundarstufe, 30% für die Realstufe und 20% für das Progymnasium selektiert (vgl. Perrig-Chiello u.a., 1993, S. 14). Auch in Deutschland differiert die Abiturientenquote zwischen den Ländern; der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten (Abitur plus Fachhochschulreife) lag 1993 in Hamburg mit 45,1 % am höchsten und in Bayern mit 26,9 % am niedrigsten; der Durchschnitt lag 1993 bei 34,9 % (vgl. Böttcher; 1995, S. 59/60). Eine direkte Quotierung gibt es nirgendwo; die DDR hatte in Grundzügen ein solches Verfahren.

Nun hat die Schweiz eine lange und erfolgreiche Tradition des Umgangs mit internen Differenzen. Die grossen regionalen Unterschiede in der Abiturientenquote geben aber dennoch in vielerlei Hinsicht doch zu denken. Neutralbildungssoziologisch betrachtet sind die Unterschiede zunächst einmal schlicht Folgen eines unterschiedlich hohen Ausbaustandes von Gymnasien in den Regionen. Denn die Bildungssoziologie geht davon aus, dass es in einer Region immer etwa soviel Gymnasien wie Schülerstühle in Gymnasien dieser Region gibt. Deren Zahl ist abhängig von *Entscheidungen* hinsichtlich des Ausbaus - nicht von der angenommenen Zahl der irgendwie 'natürlich' Gymnasialbegabten in der Region. D.h. der Grad der Versorgung mit dieser Schulform ist der entscheidende Parameter für die Inanspruchnahme dieser Schulform. Welchen Gymnasialanteil man für notwendig und möglich hält, hängt wiederum von bildungsbezogenen Traditionen und Mentalitäten der Entscheidungsträger in einer Region ab. Wohlgedenkt: Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, ob und warum man das Angebot an Gymnasien erweitern oder verkleinern sollte. Es wäre aber eine Illusion anzunehmen, dass man *gar nicht steuert* und alles dem natürlichen Lauf der Begabungsströme überlässt, denn der Ausbaustand der Bildungswege in einer Region ist *immer* Ergebnis von Entscheidungen.

Das Wachstum des Gymnasialanteils in Deutschland liest sich wie eine Erfolgsgeschichte. In diesem "Erfolg" steckt jedoch zugleich eine tiefe Problematik: Eben aufgrund des vermehrten Zustroms von Schülern, aufgrund der Ausweitung des Gymnasialanteils hat sich der Charakter des Gymnasiums gewandelt - von den einen begrüsst, von den anderen betrauert. Unabhängig von der Beurteilung muss man - mit Hurrelmann (1991) - konstatieren, dass das Gymnasium aufgrund dieses Prozesses faktisch an seinem Erfolg zu ersticken droht bzw. erstickt. Das bedeutet: Die traditionelle Struktur, die überkommene Methodik sowie auch das hergebrachte Selbstverständnis der Institution und ihres Personals 'passen' nicht mehr zur faktisch eingetretenen Situation nach dem Wandel des Verlaufs der Schülerströme. Die eintretende Schülerschaft ist von ihren Voraussetzungen her sehr heterogen; diese Heterogenität ist innerhalb des Systems nur sehr schwer zu bändigen. Viele Gymnasiallehrer und Vertreter der mit den Gymnasien betrauten Schulverwaltungen halten einen grösser werdenden Anteil innerhalb der hereinströmenden Schüler-

schaft eigentlich für nicht wirklich gymnasialgeeignet - es sei einmal dahingestellt, ob dies objektiv so ist.

In jedem Fall aber drängt die Elternschaft ihre Zehnjährigen seit Jahrzehnten massiv und massiver zum Gymnasium; bis vor einigen Jahren hat nur das Gymnasium das Abitur und die Berechtigung zum Universitätsstudium vermittelt. Durch dieses Nadelöhr musste jeder hindurch, der einen anspruchsvollen (akademischen oder auch nicht-akademischen) Beruf ergreifen wollte. Aufgrund der Situation am Arbeitsmarkt war und ist dies von den Eltern richtig gedacht. Nur führte und führt es individuell vielfach zur Überforderung von Kindern und kollektiv zum erwähnten Qualifikationsparadox, d.h. zu Entwertungs- und Verdrängungsprozessen, die wiederum die Bildungsspirale erneut anheizen etc. (vgl. als instruktiven Sammelband zum Gymnasium in Deutschland Liebau, Mack & Scheilke, 1997).

Einerseits sind von Seiten der Gymnasiallehrerschaft vielfältige und beredte Klagen über diese Entwicklungen zu hören - erinnert sei an die Rede vom zunehmenden Anteil an Ungeeigneten und der Verflachung des Niveaus (prototypisch Maier, 1996). Andererseits sind Gymnasiallehrer und Gymnasialleiter selbstverständlich an möglichst hohen Anmeldezahlen von möglichst guten Grundschulern interessiert. Bei einem lokal sehr guten Angebot an Gymnasien (in Grossstädten) besteht faktisch eine Konkurrenz um - erstens - Anmeldungen und - zweitens - gute Anmeldungen. So befindet sich das Gymnasium in einer Art Zwickmühle: Einerseits wird der hohe Gymnasialanteil beklagt, weil man damit den Verfall des Niveaus befürchtet; zum anderen ist - unter den Bedingungen von Konkurrenz - jeder angemeldete und v.a.: verbleibende Schüler kostbar. Und letztlich verdankt die Gymnasiallehrerschaft insgesamt genau der von ihr vielfach beklagten Bildungsexpansion ihre eigene Expansion mitsamt der damit verbundenen Verbreiterung von Karrierewegen. Das Schwanken der absoluten Schülerzahlen wirkt sich insofern noch aufschaukelnd aus, weil etwa bei zurückgehenden absoluten Schülerzahlen der Bestand an Gymnasialplätzen ja nicht ohne weiteres in der Masse reduziert werden kann. Auf diese Weise läuft bei zurückgehenden absoluten Schülerzahlen das System seltsamerweise, nein: verständlicherweise immer zuerst auf seiner obersten Ebene voll - kräftig unterstützt von den Administratoren dieser obersten Ebene. Anders als Wasser fliessen Schülerströme eben immer nach oben.

Hier bieten sich nun einige Bemerkungen und Reflexionen zum Verhältnis von Quantität und Qualität an. Durchweg ist zu hören, dass ein Mehr an Abiturienten notwendigerweise einen Verfall des Niveaus nach sich ziehen müsse, weil eben nur ein irgendwie biologisch (?) fest begrenzter und natürlich (?) kleiner Anteil in einem Jahrgang wirklich gymnasialtauglich sei. In irgendeinem anscheinend perfekten Früher sei genau dieser Anteil am Gymnasium gewesen - heute immer noch dieser, aber zusätzlich und leider ein viel zu grosser Anteil Ungeeigneter. Dieser sei wiederum nur im Gymnasium zu halten, indem man das Niveau absenke. Anders könne es doch gar nicht sein, denn eine genetische Mutation in der Schülerschaft habe ja wohl nicht stattgefunden.

Ich warne vor dieser Argumentation. Sie ist in ihren beschreibenden Aussagen falsch bis ungeprüft bzw. nur subjektiv 'erfahrungsgesättigt', und in ihren Kausalannahmen - sagen wir - äusserst riskant: Erstens existieren praktisch keine sich über

mehrere Jahrzehnte erstreckenden empirischen Langzeitstudien über die Entwicklung des tatsächlichen Leistungsniveaus. Man weiss gar nicht, ob da etwas - und wenn ja: was? - gefallen ist. Vieles hat sich verändert, und vielleicht hat sich hier und da auch etwas verbessert? Zweitens ist überhaupt nicht bewiesen, dass 'früher' nur wirklich von ihrem Leistungsvermögen her Geeignete das Gymnasium besucht und das Abitur erworben haben. Aufgrund der insgesamt geringeren absoluten Zahl an Gymnasiasten war auch die absolute Zahl der Ungeeigneten geringer - sie fielen weniger auf. Heute, bei der gestiegenen absoluten Zahl der Gymnasiasten, ist auch die absolute Zahl der Ungeeigneten grösser - sie fallen stärker auf, ihr *relativer* Anteil an allen Gymnasiasten ist aber vielleicht noch immer genauso gross wie zu irgendeinem womöglich nur idealisierten Früher.

Eine der wenigen empirischen Untersuchungen zum Problem des Zusammenhangs von Gymnasialausweitung und Leistungsniveau kam zu dem Ergebnis, dass kein Leistungsverfall festzustellen war (Roeder u.a., 1986). Die TIMSS-Ergebnisse innerhalb Deutschlands indizieren keineswegs, dass das Gymnasialniveau gesunken sei: Das Gymnasium - so heisst es dort - erweist sich in den mathematischen Fachleistungen unabhängig von der differenziellen Expansionsrate als stabile Institution (Baumert & Lehmann, 1997, S. 134.). Unabhängig vom Expansionsstand "liegen die kognitiven Grundfertigkeiten der Gymnasiasten auf ähnlichem Niveau...", wobei allerdings auch gesagt wird: "...wenngleich sich abzeichnet, dass einem niedrigeren relativen Schulbesuch (des Gymnasiums, ET) ein höheres mittleres Fähigkeitsniveau entspricht (S. 132). Diesen Nachsatz will ich - trotz seines für eine empirisch gestützte Aussage etwas nebulösen Charakters - hier nicht verschweigen. Longitudinaluntersuchungen, in denen die durchschnittlichen Bildungsniveaus der gesamten Bevölkerung generationenspezifisch untersucht worden sind, haben eindeutig einen Zuwachs und eine erweiterte Verbreitung von schulisch erzeugten (höheren) Kompetenzen im Generationenvergleich ermittelt - *in der gesamten Breite ist das Niveau gestiegen* (vgl. Baumert, 1987, 1991). Die ursprünglich geringe Zahl der höher Gebildeten bekommt zunehmend mehr Konkurrenz 'von unten'. Erklärt dies nicht auch den Ruf der ehemals Exklusiven nach einem raschen Verkleinern oder Verschliessen der Türen vor den Nachdrängenden? Aber meine eigentliche Botschaft ist hier: Nichts beweist, dass in diesem Kontext mehr Quantität immer automatisch zu Lasten von Qualität geht. Wohl aber geht es in diesem Zusammenhang um die Erosion von Exklusivität und die Zulassung von Konkurrenz für diejenigen Milieus, die diese bei der intergenerativen sozialen Vererbung von Bildungspatenten und Berufsmöglichkeiten traditionell nicht oder nur in sehr geringem Ausmass zu befürchten brauchten.

Die eingangs beschriebenen Wandlungsprozesse und Herausforderungen betreffen natürlich auch den Bildungsauftrag des Gymnasiums sowie das Selbstverständnis der Gymnasiallehrerschaft (vgl. zur Entwicklung des Gymnasiallehrerberufs ausführlich und sehr differenziert v.Engelhardt, 1997). Während vor drei bis vier Jahrzehnten das Gymnasium eine Übernahme familialer, erzieherischer und/oder i.w.S. sozialer Aufgaben noch empört, erfolgreich und ohne negative Folgen für sich selbst abgewehrt haben würde und auch abwehren konnte, so wird heute doch in zunehmender Intensität Förderung, Unterstützung und breitere erzieherisch-so-

zialisatorische Hilfestellung gewünscht und erwartet - und zwar von den Eltern wie auch (in den Bundesländern unterschiedlich stark ausgeprägt) von der offiziellen Schulpolitik. Das Gymnasium als allein aufs akademische Studium vorbereitende, rein kognitiv-fachbezogen orientierte Wissenschafts- oder Studienschule ist heute *als Regelfall* nicht mehr existent und auch nicht existenzfähig. Allenfalls in Regionen mit hoher bzw. höchster Gymnasialdichte und (also) starker Konkurrenz der Gymnasien untereinander kann es sein, dass es für *ein* Gymnasium von Vorteil ist, sich als streng akademisch orientierte studienvorbereitende Schule zu profilieren - was aber 'am Markt' nur Sinn macht, wenn nicht *alle* lokalen Gymnasien dies versuchen.

Den jüngeren Kolleginnen und Kollegen ist der grundsätzliche Wandel der gesellschaftlichen Situierung des Gymnasiums eher klar als der älteren Lehrergeneration. Auch in der Schülerschaft der Gymnasien ist vielfach überhaupt kein Bewusstsein in der Hinsicht vorhanden, dass man in irgendeiner Weise eine besondere und besonders anspruchsvolle Schulform besucht, deren Standards man zu genügen hat. In mittleren Beamten- und Universitätsstädten sowie in den entsprechenden Milieus ist Gymnasialbesuch quasi selbstverständlich; in einzelnen Stadtvierteln gehen Grundschulklassen komplett zu einem der drei naheliegenden Gymnasien. Ein Scheitern auf dem Gymnasium wird hier gleichsam als Vorenthaltung eines 'Grundrechts aufs Abitur' betrachtet... Wohlgermerkt: Irgendein herausgehobener, akademisch-kultureller Status wird vielfach von den Schülern selbst weder gesehen noch behauptet - in diesen Milieus ist das Gymnasium eine Art Gesamtschule *de luxe*, weil alle hingehen... Das Abitur wird auch nicht als direkter Weg zum Studium gewählt. Eine junge Dame aus der 13. Jahrgangsstufe sagte vor kurzem auf meine Frage, wie viele ihrer Stufe denn nach dem Abitur studieren wollten: "Relativ viele - ungefähr 50%".

Hier äussert sich ein strukturelles Problem, das deutlich wird, wenn man bedenkt, warum das Gymnasium so stark angewählt wird. Es wird nicht gewählt, weil man unbedingt ein Studium erreichen oder eine Wissenschaft studieren will, sondern es wird gewählt, weil das Abitur aufgrund von Inflationierung mittlerer und höherer Abschlüsse und allgemeinem Arbeitsplatzmangel für viele *auch nicht-akademische Berufe* eine notwendige Voraussetzung ist (Banken, Versicherungen, z.T öffentlicher Dienst). Aufgrund des überreichlichen Vorhandenseins hoch- und höchstqualifizierter Bewerber setzen Arbeitgeber ihre Anstellungsstandards hoch; formal weniger Qualifizierte werden aus ihren angestammten Berufssphären nach unten verdrängt; sie sind die Verlierer der Bildungsexpansion. Dies realisierend drängen immer mehr Eltern ihre Kinder bzw. die Jugendlichen sich selbst durch das Gymnasium zum Abitur - ohne studieren zu wollen bzw. zumindest nicht sofort studieren zu wollen. Auf diese Weise wird die ursprüngliche wissenschaftliche bzw. studienvorbereitende akademische Orientierung des Gymnasiums faktisch an die Seite gedrängt wenn nicht gar ganz abgelöst. Die Absolventen der Gymnasialen Sek.II, die nicht studieren wollen, sondern in einer Bank anfangen, treten dann erneut in die Sek.II ein - nun aber in ihren berufsbildenden Zweigen. Kann man das nicht eine Verschwendung von Lebenszeit nennen - oder macht es systemisch gesehen sogar

Sinn, die jungen Leute durch Verlängerung von Bildungszeiten davon abzuhalten, auf den überfüllten Arbeitsmarkt zu drängen?

Eine solche Entwicklung wäre nicht entstanden bzw. würde abzuschwächen sein, wenn man im Anschluss an die Sekundarstufe I die berufliche Bildung breiter ausbauen und in ihr auch hinreichend breite Wege zum Abitur eröffnen würde. Derzeit erwerben 92 % der Studierenden an Universitäten ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem gymnasialen Königsweg (Schnitzer u.a., 1998, S. 237). Würde man die Abiturmöglichkeiten innerhalb der beruflichen Schulen der Sek.II noch stärker ausbauen, würde der gymnasiale Weg zum Abitur weiter entlastet werden. Anders formuliert: Das Gymnasium würde nicht mehr derart intensiv von denjenigen angewählt, die zwar das Abitur anstreben, um in gehobene, nicht-akademische Berufsausbildung gelangen zu können, aber den genuin gymnasialen Weg mit seinen besonderen Charakteristika eigentlich gar nicht durchlaufen möchten und für deren Berufsvorstellungen dies womöglich auch gar nicht notwendig ist. Eine parallele Möglichkeit besteht darin, Fachhochschulen auszubauen, an denen die Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Diese Politik wird in Deutschland in vielen Bundesländern verfolgt.

Aber immer noch ist das Gymnasium diejenige Schulform, die das höchste Mass an Fachlichkeit realisiert und den intellektuell sicherlich anspruchsvollsten Schulweg darstellt. Diese Fachlichkeit kann sich aber heute nicht mehr allein am Ziel der Herstellung von Studierfähigkeit orientieren - dazu ist der Bildungsweg der Abiturienten vielfach zu stark auf den Übergang ins berufliche Bildungssystem bzw. direkt ins Berufssystem gerichtet. Das bedeutet u.a., dass zu einer adäquaten Form von gymnasialer Bildung heute auch eine *Verstärkung des Berufsweltbezuges* gehört. Berufsorientierender Unterricht, berufsfeldbezogene Praktika, Vertrautmachen mit Berufsinformationssystemen etc. setzen diese Forderung um.

Weiterhin ist im Kontext der gymnasialen Arbeit insbesondere auf der Oberstufe der Aspekt des aus den Fächern heraus entwickelten *fächerverbindenden und Fächergrenzen überschreitenden Lernens* von zunehmender Bedeutung. Dies ist in den neuen Regelungen zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe enthalten; solche fächerverbindenden Elemente sind auch formell abiturrelevant. Dabei kann es natürlich immer nur *aus den Fächern heraus* zu einem fächerüberschreitenden Lernen kommen. Erst wenn man innerhalb eines Faches kompetent ist, kann man von innen heraus seine Grenzen erfahren - und in Richtung auf andere Fächer überschreiten. Dieser ganze Komplex ist bildungspolitisch und pädagogisch-didaktisch allerdings insgesamt sehr umstritten: Auf der einen Seite die Verteidiger von Fachlichkeit (und sonst nichts) - auf der anderen Seite Vorstellung, dass der gymnasiale Kurs nicht an Fächern, sondern an den entscheidenden und erfahrbaren Schlüsselproblemen der modernen Welt orientiert sein sollte - Schlüsselprobleme, die für die Jugendlichen selbst bedeutsam und erfahrbar sind. Von hier ausgehend soll dann eine Rückfrage an die Fächer hinsichtlich ihres Beitrags zur Bewältigung dieses Problems ausgehen. Systematisch gesehen liegt hier der richtige Weg nicht in der Mitte, sondern in einer Sequenzialisierung. Meines Erachtens muss die Fachlichkeit solide ausgebildet sein, bevor man von hier ausgehend Querverbindungen schlagen kann

---

(vgl. hierzu KMK-Expertenkommission, 1995; Schnack, 1996; Messner, Wicke & Bosse, 1998).

Hinter der Diskussion um das Verhältnis von Fachlichkeit und fachübergreifendem Lernen steht die grundsätzlichere Auseinandersetzung darüber, was der *Bildungsauftrag des Gymnasiums* heute ist. Hierzu wird eine intensive bildungs- und schultheoretische Debatte geführt - auf der Ebene der Bildungspolitik, die ja mit anderer Optik arbeitet, geht es um die Frage, wieviel Wahl- und Spezialisierungsmöglichkeiten man zulässt bzw. ob man diese nicht zurückdrängt zugunsten eines breiteren, für alle verbindlichen Fächer- und Pflichtprogramms, das auch die fachbezogenen Standards festschreibt und mittels Zentralabitur überprüft.

M.E. sind diese Anstrengungen, über die Wiederherstellung eines Kanons, über die Erweiterung des Pflichtanteils gegenüber dem Wahl- oder Spezialisierungsanteil sowie die implizite Bevorrechtung der Basisfächer - Deutsch, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften - eine Reaktion auf kulturelle Verunsicherungserfahrungen der modernen Gesellschaften. Vielfältig wird Desintegration, Individualisierung, Auflösung verbindlicher kultureller, habitueller und moralischer Standards beklagt - als gesellschaftliches Problem. Und wie so üblich wird sofort die Schule herbeizitiert, wenn es um Ursachenbenennung und Heilungsstrategien geht. Allgemeine kulturelle Verunsicherungen führen zu verstärkten Sicherungsbestrebungen im Blick auf die Normierung des schulischen Lernens: Kanon macht Kultur - Kultur macht Kanon - Macht kanonisiert Kultur. Inwieweit das Gymnasium dies überhaupt erreichen kann, bleibt dabei ungeprüft. Der Streit darüber, was welche Schüler lernen sollen - und warum, ist Kennzeichen einer allgemeinen Verunsicherung darüber, wie sich moderne Gesellschaft heute selbst definiert, und was sie wie an die nachwachsende Generation für vermittlungswert erachtet.

Das Anforderungsspektrum auch der Gymnasiallehrerschaft hat sich erweitert in Richtung auf eine intensivere Beschäftigung mit pädagogischen und didaktischen Fragen während der Ausbildung wie auch während der Berufsarbeit selbst. Für frühere Generationen von Studienräten war Didaktik wohl eher ein Fremdwort, waren Sinn und Sensibilität für methodische und erzieherische Probleme zumindest nicht epidemisch ausgebreitet. Man unterrichtete seine Fächer; Fachverständnis wurde als hinreichend für kompetenten Fachunterricht erachtet; Schüler, die dem nicht folgen konnten, gehörten eben nicht auf die Anstalt. Didaktik und Methodik schien nur für die Volksschullehrer von Bedeutung, da diese ja schliesslich jeden Schüler unterrichten mussten und keine abweisen konnten.

Das ist angesichts der oben geschilderten Entwicklungen heute deutlich. Die pädagogische Seite des Tuns kommt stärker in den Blick - die fachliche Qualifikation allein wird als nicht ausreichend erfahren. Insbesondere ist die Aufgabe der *Förderung der Schwächeren* stärker akzentuiert als früher - für das traditionelle Selbstverständnis bildete in der schulischen Alltagspraxis dagegen die *Ausschliessung* der Ungeeigneten eine Art Selbstverständlichkeit. Die Ausweitung des Auftrags der Lehrerschaft insgesamt in Richtung auf einen erhöhten erzieherischen Anteil ist insofern zwar auch im Blick auf die Gymnasiallehrer festzustellen - sie bleibt dort jedoch begrenzt, weil letztlich immer doch der Anspruch der Inhalte und der schulformspezifischen Standards besteht, der nicht beliebig umgangen und manipuliert

werden kann. Wohlgemerkt: Um dies durchzusetzen, benötigen Gymnasiallehrer neben ihren fachlichen Kompetenzen eine hohe didaktisch-methodische Kompetenz. Ich halte dies für unbestreitbar. Eine darüber hinausgehende breitere, systematisch geforderte und eingesetzte gesamterzieherische oder gar sozialpädagogische Kompetenz wird allerdings weniger heftig eingefordert; dies wäre m.E. auch unangemessen und würde eine Überlastung darstellen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das empirisch ermittelte klare und deutliche Auseinanderklaffen von Selbstbild und wahrgenommenem Fremdbild der Gymnasiasten (Randoll, 1997): Während die Gymnasiallehrer sich durchweg eine deutlich schülerfreundliche Einstellung sowie entsprechendes Handeln attestieren, ist dies nach Auffassung ihrer Schüler durchaus und durchweg deutlich schwächer ausgeprägt. Daran erkennt man, wie schwierig es angesichts gegebener Situation bzw. differenter Einschätzung ist und sein wird, solche erzieherischen Elemente verstärkt in den Gymnasialunterricht einzubringen: Gymnasiallehrer glauben von sich, dass sie recht erzieherisch sind - Schüler können dies nicht bestätigen.

Abschliessend möchte ich sechs Thesen formulieren, die zu weiteren Diskussionen anregen sollen.

## 5. Sechs Thesen

### *These 1:*

Der professionelle Auftrag der Gymnasiallehrerschaft besteht im Kern in der *Organisation von fachbezogenem und fächerübergreifendem Lehren und Lernen auf einem Niveau*, das durch Leistungsstandards definiert ist. Ein solches niveauorientiertes Lehren und Lernen ist darüber hinaus an einer wissenschaftsorientierten und kultursensibilisierten Vorstellung von Bildung orientiert, die mehr ist als eine Kombination aus Vielwisserei, Schlaueit und Anpassungsbreitschaft.

### *These 2:*

Der inhaltsneutrale Aufbau von formalen Fähigkeiten wie "Problemlösefähigkeit", "Teamfähigkeit", "Medienkompetenz", "metakognitive Selbstregulation" oder "Lernen des Lernens" etc. kann den Anspruchsauftrag von gymnasialer Bildung nicht ersetzen. Letztere findet ihre Basis in Inhalten bzw. einem Inhaltsniveau, an denen und durch deren Durcharbeitung in inhaltlicher und formaler Hinsicht Wissen, Erfahrung und Fähigkeiten entstehen. Der *Zusammenhang von Form und Inhalt* ist konstitutiv für jeden Bildungsprozess.

### *These 3:*

Die Rolle des Gymnasiallehrers zwischen Sachanspruch und Erziehungsanspruch ist in Richtung auf ein solches, Inhalt und Form nicht auflösendes Verständnis von Bildung auszugestalten. *Ein rationales Verständnis von und Verhältnis zur Welt, eine aus Fachlichkeit erwachsende Problemlösungskompetenz, eine von diesem Welt- und Selbstverständnis getragene besondere Verantwortung und Verpflichtung für sich selbst und das Gemeinwesen* - dies sind Dinge, die das Gymnasium anzustreben hat.

*These 4:*

Der Gymnasiallehrer zieht seine Professionalität aus einer *profunden Fachlichkeit*, die er mit *fachdidaktischen und allgemein-didaktischen Kompetenzen* zu verknüpfen weiss. Dies bildet gerade keinen Gegensatz, sondern bildet erst in der wechselseitigen Ergänzung die volle Professionalität aus. Gerade in fachdidaktischer Hinsicht ist allerdings die wissenschaftliche Forschung in der Lernpsychologie und der Unterrichtsforschung noch sehr stark ausbaubedürftig. Die Professionalität der Gymnasiallehrer bedarf als Unterfütterung einer entwickelten fachdidaktischen Forschung, mit deren Modellen und Ergebnissen Gymnasiallehrer in Aus- und Fortbildung zu konfrontieren sind. *Die pädagogisch-didaktische Qualifizierung muss selbst wissenschaftliches Niveau haben.*

*These 5:*

Die Professionalität von Gymnasiallehrern hat Fach- und Methodenkompetenz als Basis. Hinzutreten muss die Fähigkeit und Bereitschaft, *sich selbst in seiner eigenen berufsbiographischen Kompetenzentwicklung* zu beobachten. Dies muss und kann man von allen Lehrern erwarten; angesichts der Ausführlichkeit und des Niveaus der Gymnasiallehrerbildung wird man es von Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasien um so dringender erwarten können. Die Reflexion auf sich selbst als Professionellen und insbesondere: auf seine eigene Entwicklung als Professioneller ist ein ganz entscheidendes Moment für die Qualität der eigenen Arbeit; sie dient auch der Vermeidung bzw. Bewältigung von berufsbiographischen Überlastungen und Krisen.

*These 6:*

Zu diesem Zweck muss die Selbstverständigung innerhalb der Gymnasiallehrerschaft über die Aufgaben, Probleme und Perspektiven ihres Berufs und ihrer Schulform intensiviert werden. Dies sollte nicht allein eine Sache der Bildungsverwaltung oder der Bildungsforschung und vielleicht auch nicht nur der Lehrerorganisationen/-verbände sein. Die Lehrerinnen und Lehrer selbst sollten innerhalb der Kollegien, aber auch darüber hinaus eine offenere Form der Erörterung berufseigener Problemlagen zuwege bringen. Ich weiss selbst, dass dies dem tiefsitzenden Lehrerindividualismus widerspricht; Hochschullehrer verstehen sich dominierend ja auch so. Aber genau diese Vereinzelung, dieses Alles-mit-sich-selbst-abmachen, dieses Verharren in stolzer Isolation nach innen und abschätziger Weltverachtung nach aussen - genau dies ist eine Haltung, die man heute nicht mehr als professionell bezeichnen kann.

*Literatur*

- Adorno, Th.W. (1965). Tabus über dem Lehrberuf. *Neue Sammlung*, 5, 487-498.  
 AG Bildungsbericht (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.  
 Baumert, J. (1987). Die Leistungen werden schlechter - oder? Bildungsexpansion im Wandel der Schülerschaft. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 39, 22-26.  
 Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske & Budrich.  
 Baumert, J. (1991). Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 333-349.

- Böttcher, W. (1995). Schule und Unterricht. In K. Böttcher & K. Klemm (Hrsg.), *Bildung in Zahlen* (S. 40-62). Weinheim: Juventa.
- Buse, A. (1994). Das Schweizer Abitur: Integration versus Selektion? *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, 11, 91-102.
- Engelhardt, M.v. (1997). Arbeit und Beruf der Gymnasiallehrer. In E. Liebau, W. Mack, & Ch. Scheilke (Hrsg.), *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 129-250). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1991). Zwei Schulen für das eine Deutschland. *Die Zeit*, 1.11.1991, Nr. 45, 64.
- Kultusministerkonferenz KMK (1998). *Quantitative Entwicklungen im Schul- und Hochschulbereich bis 2015*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderheft 90, August 1998.
- KMK-Expertenkommission (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn.
- Liebau, E., Mack, W. & Scheilke, Ch. (Hrsg.). (1997). *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.
- Maier, H.: Standort (1996). *Deutschland, Tatort: Gymnasium. Bildungsbetrug an unseren Schulen*. Eresing: Selbstverlag.
- Messner, R., Wicke, E. & Bosse, D. (Hrsg.). (1998). *Die Zukunft der Gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Perrig-Chiello, P., Perrig, W.J. & Gutzwiller, P. (1993). Schülerselektion und Schulleistungsprognose auf dem Prüfstand. Analyse der prognostischen Bedeutung des Basler Übertrittsverfahrens. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15, 9-27.
- Randoll, D. (1997). *Schulwirklichkeiten. Vergleichende Betrachtung der Ergebnisse einer Befragung von Abiturienten und ihren Lehrern zur Wahrnehmung von Schule*. Baden-Baden: Nomos.
- Roeder, P.M., Baumert, J., Sang, F. & Schmitz, F. (1986). Expansion des Gymnasiums und Leistungsentwicklung. *Zeitschrift für Soziologie*, 15, 210-220.
- Schnack, J. (Hrsg.). (1996). *Gymnasiale Oberstufe gestalten*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Schnitzer, K. et al. (1998). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tippelt, R. & Van Clave, B. (1995). *Verfehlte Bildung? Bildungsexpansion und Qualifikationsbedarf*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
-

## Pädagogische Diagnostik in der Lehrerbildung an Fachhochschulen

### Grundlagen und Systematik pädagogischen Verstehens - eine curriculare Skizze

Hans Grisseemann

Dieser Beitrag bezieht sich auf das EDK-Projekt "Sonderpädagogik in der Lehrerinnen und Lehrerbildung" (vgl. BzL 18 (1), 126-129). Er stellt einen curricularen Vorschlag zur Diskussion, der auf die Zusammenarbeit von Regelklassenlehrkräften, ambulanten Sonderpädagogen und Schulpsychologen bei der förderorientierten Erfassung von Problemschülerinnen und -schüler abzielt. Er stützt sich auf eine Situationsanalyse ab und erfolgt im Hinblick auf die curriculare Planung in den Pädagogischen Fachhochschulen.

Pädagogisches Verstehen wird allgemein als selbstverständliche Grundlage pädagogischen Handelns verstanden. Moor (1965) hat dies in seinen sonderpädagogischen Grundregeln im Slogan "Zuerst verstehen, dann erziehen" zum Ausdruck gebracht. Heute würde man eher sagen: Verstehend erziehen und erziehend verstehen und damit die erziehungsimmanenten diagnostischen Möglichkeiten andeuten.

Gegenwärtig werden die Ansprüche an eine professionelle systematische pädagogische Diagnostik von Lehrkräften sichtbar in den Bemühungen um eine prozessorientierte Förderdiagnostik. Es kann erwartet werden, dass in einer Kooperation von Schulpsychologen und Lehrkräften vermehrt Hinweise auf gezielte Fördermassnahmen bei Schülern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten gewonnen werden.

Gerade die Anstrengungen um vermehrte schulische Integration von Problemschülern legen die Intensivierung einer kooperativen Förderdiagnostik nahe. Damit soll die Grundlage abgesichert werden, die in integrativen Systemen zur Planung von Massnahmen beiträgt, welche durch Regelklassenlehrer und zum Teil auch in Zusammenarbeit mit schulischen Sonderpädagogen realisiert werden können.

Dies könnte in systemischen Transformationen versucht werden, welche curriculare Anpassungen in der Ausbildung von Schulpsychologen, von schulischen Sonderpädagogen und Regelklassenlehrern in inhaltlicher und kooperativer Hinsicht verlangen. Dadurch würde ein wichtiger Schritt zur Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule und ihre Verankerung in der Lehrerbildung vollzogen. Die Etablierung von Fachhochschulen begünstigt diese Massnahmen. Es geht darum, eine im Vergleich mit der Entwicklung der Unterrichtsdidaktik weniger beachtete Teildisziplin der Pädagogik, die pädagogische Diagnostik, auszubauen. Die nachfolgende curriculare Skizze soll dazu anregen.

Eine pädagogische Diagnostik, die als Förderdiagnostik konzipiert ist, kann missverstanden werden. Die hier angesprochenen diagnostischen Strategien können die erzieherischen Massnahmen, welche ihnen folgen sollten, nicht begründen. Einem solchen Kausalitätsdenken zur Diagnostik muss entgegengestellt werden: Diagnostik soll verstanden werden in einem Kontext von Wertsystemen, der Kenntnis von pädagogisch/didaktischen Massnahmen zum Aufbau von kognitiven, sozialen und motorischen Fähigkeiten, von emotionalen Ansprechbarkeiten - auch im Zusammenhang

mit der Entwicklungspsychologie - der Kenntnis von Belastungsfaktoren der kognitiven und emotionalen Entwicklung, der Motivationspsychologie, der Kenntnis von Möglichkeiten des remedialen Lernens bei Lernschwierigkeiten und von Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung in Schulklassen (u.a.). Pädagogische Diagnostik wird in der Lehrerbildung nur sinnvoll in diesem Gesamtzusammenhang. Dies bedeutet, dass die Auswahl von diagnostischen Verfahren und Strategien wie auch die Zuordnung von pädagogischen Massnahmen zu diagnostischen Ergebnissen für alle Fachbereiche der Lehrerbildung bedeutsam ist. Dieses Verständnis sollte den Lerngutachten bzw. Erziehungsberichten von Studierenden (siehe unten) unterstellt werden. Förderplanung geht weit über die diagnostischen Techniken hinaus. In der Chance zur Integration verschiedener Kenntnisse mag man eine Möglichkeit zur Optimierung von Lehrerbildung sehen. Pädagogische Diagnostik hat eine Katalysatorfunktion im pädagogischen Denken und Handeln. Dies bedeutet, dass ein Gelingen von der Kooperation der Ausbilder/innen in verschiedenen Disziplinen abhängig ist. Dies bedeutet aber auch, dass die vorliegende curriculare Skizze exemplarisch zu verstehen ist und offen bleibt für Modifikationen im Gesamtcurriculum der Lehrerbildung.

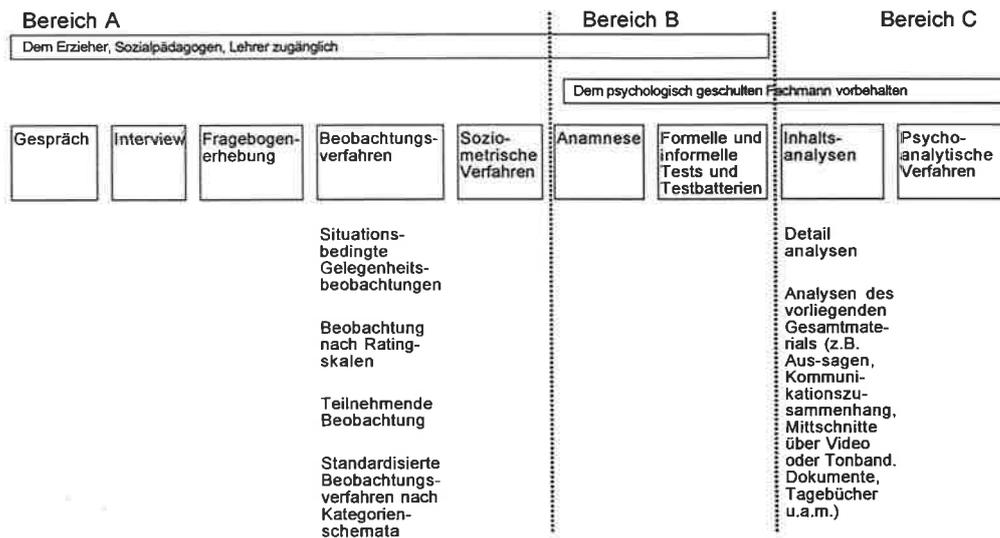
### Zielsetzungen

1. Handlungskompetenzen im Hinblick auf das systematische Sammeln von Informationen als Grundlage von Unterricht und Erziehung ("Zuerst verstehen, dann erziehen").
  2. Fähigkeit zur kooperativen Kommunikation mit Schulpsychologen im Handlungsfeld Förderdiagnostik.
  3. Auswerten von diagnostischen Fakten zur klasseninternen Förderung von Problemschülern im Sinne einer Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule.
  4. Im Hinblick auf 1. bis 3.: Kenntnis der unterscheidenden Kriterien von psychologischer, pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik
-

## Ausbildungsinhalte - Ausbildungsmethoden

Die vorgeschlagenen Inhalte/Methoden sind allen 4 Zielsetzungen zuzuordnen.

### 1. Übersicht über diagnostische Verfahren einer pädagogischen Diagnostik



In dieser Übersicht von Köck (1981!) fehlen im Bereich A noch die didaktisch orientierten diagnostischen Verfahren: Lernzieltests, Schulleistungstests. Die Bereiche B und C für Schulpsychologen sind heute im Hinblick auf die aktuellen Konkretisierungen einer Förderdiagnostik zu überarbeiten.

### 2. Hinweise auf einzelne Verfahren der pädagogischen Diagnostik

Bei der Zusammenstellung von Verfahren der Pädagogischen Diagnostik als Gesprächsgrundlage werden exemplarisch einzelne Verfahren genannt, die verschiedene Erfassungsbereiche angemessen berücksichtigen. Es ist zu bedenken, dass ständig neue äquivalente oder strukturell variante Verfahren angeboten werden. Der Katalog der Testzentrale der Schweizer Psychologen gibt darüber übersichtlich Auskunft.

#### 2.1 Beobachtungsmethoden

- a) Information über *Merkmale* und Techniken *der nicht teilnehmenden* und *der teilnehmenden Beobachtung*.
- b) Aufbau der Handlungskompetenzen der teilnehmenden Beobachtung in der systematischen *Kurzintervallmethode* (nach Köck 1990):
  - problemorientierte Auswahl von Beobachtungssituationen
  - Beschränkung der rund 10 Beobachtungsintervalle auf 7-12 Minuten
  - Protokollierung auf der verbal-adverbalen Stufe unter Enthaltung von Interpretationen
  - Kurzzusammenfassung der Protokolle als beobachtungsinterne Auswertungen

- Kurzzusammenfassung der Protokolle als beobachtungsinterne Auswertungen
- Vernetzung der Protokolle, Herausarbeiten von durchgängigen Verhaltenstendenzen mit Darstellung auf der adjektivisch-substantivischen Stufe
- Einbezug der Beobachtungsergebnisse in die erzieherische Planung, auch Verwendung in Kooperation mit Schulpsychologen

Die Handlungskompetenz ist über *Beobachtungsübungen* abzusichern.

## 2.2 Fragebogenverfahren

Sie sind geeignet zur Erfassung von Informationen *im motivationalen, emotionalen und sozialen Problemfeld*, auch in einem Individuumübersteigenden systemischen Verständnis. Sie erhalten eine besondere Bedeutung in der förderdiagnostischen Kooperation Lehrperson - Schulpsychologe.

Beispiele von Fragebogenverfahren:

- a) verschiedene Subtests aus dem Persönlichkeitsfragebogen für Kinder von Seitz & Rausche (1992):
  - VS 1 Emotionale Erregbarkeit
  - VS 4 Zurückhaltung und Scheuen vor Sozialkontakt
  - Mo 5 Neigung zu Erwachsenenabhängigkeit
  - SB 1 Selbsterleben von allgemeiner (existentieller) Angst
  - SB 5 Selbsterleben von Unterlegenheit (Minderwertigkeit) gegenüber andern
- b) Der Angstfragebogen für Schüler (AFB) von Wierczkowski ist ausgerichtet auf die drei Angstdimensionen Prüfungsangst, manifeste Angst und Schulunlust.
- c) Zur Erfassung des sozialen Klimas in der Schulklasse. Dieses Fragebogenverfahren übersteigt die Individuumzentrierung. Es kann Hinweise geben zu Veränderungen des Mikrosystems Schulklasse. Die Hinweise zum lehrerbezogenen und zum stoffbezogenen Klima sind Ansatzpunkte zur Systemtransformation auf der Lehrerseite in der Überprüfung seiner sozialen Haltung und zur Modifikation seines didaktischen Konzepts. Die Erfassung des schülerbezogenen Klimaerlebens kann sozialerzieherische Massnahmen veranlassen. Beispiel: Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse von Eder (1998). Zur Absicherung der Handlungskompetenz ist die *exemplarische Durchführung einer problemadäquaten Fragebogenerhebung* in den Unterrichtspraktika angezeigt.

## 2.3 Soziometrische Verfahren

Soziometrie bezeichnet zusammenfassend quantitative Messmethoden, mit deren Hilfe vor allem die emotionalen Beziehungen in einer Gruppe durch gegenseitige Wahlen nach den Kriterien der Zuneigung und Ablehnung erfasst werden können. Das *Soziogramm* hält das Ergebnis eines soziometrischen Tests graphisch fest, indem die Mitglieder einer Gruppe nach ihren gewünschten und nicht gewünschten Beziehungen (z.B. welchen Klassenkameraden hättest du am liebsten als Banknachbar?) bzw. nach der Häufigkeit ihrer Interaktionen gefragt werden.

Bei der Einführung in soziometrische Techniken muss die Relativierung des Ausgabewertes im Hinblick auf den raschen Wandel von Sozialbeziehungen herausgearbeitet werden. *Soziogramme sollten nur im Kontext anderer Erfassungsmethoden*

(Beobachtung, Fragebogen) ausgewertet werden. Beispiel: Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen von H. Petillon (1980).

#### 2.4 Gesprächsmethoden

Als Gespräch im Rahmen der pädagogischen Diagnostik wird vor allem die *partnerzentrierte Gesprächsführung* gemeint. Diese verfolgt die Absicht, Eltern und Schüler in Problemsituationen durch eine entsprechende Gesprächshaltung die Möglichkeit anzubieten, sich aussprechen zu können. Als geeignete Methode erscheint für die Rolle des Lehrers *das aktive Zuhören nach Gordon (1977)*, das in der Ausbildung in *sozialen Rollenspielen* der Studierenden *ingeübt* werden kann.

Das anamnestiche Interview mit Ausrichtung auf entwicklungspsychologische, psychopathologische und systemische Daten entspricht *nicht* der Rolle des Lehrers. Hingegen besteht eine Möglichkeit zur Systematisierung und Optimierung des pädagogischen Verstehens durch die Verwendung von *Anamnesefragenbogen als Einfüllinstrument*. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, die in den ad hoc-Situationen gesammelten Informationen im Rahmen des aktiven Zuhörens sukzessive in einem solchen Instrument einzutragen. Dazu eignet sich etwa der Diagnostische Elternfragebogen (1993), Weinheim Beltz). Zudem ist die Auseinandersetzung mit diesem Instrument in der Lehrerbildung geeignet als Information über Erfassungsmethoden von Schulpsychologen.

#### 2.5 Didaktisch orientierte diagnostische Verfahren

*Lernzieltests* als lernzielorientierte Leistungsprüfungen sind als Ergänzung normorientierter Verfahren insbesondere als Grundlage remedialer Lernprozesse (u. a. mit Phasendehnungen und Lernschlaufen) in das Handlungsfeld der pädagogischen Diagnostik einzuordnen. Da dieser Ausbildungsbereich von der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik wahrgenommen wird, soll hier nicht weiter darauf eingetreten werden.

*Schulleistungstests* als normorientierte, standardisierte Leistungsprüfungen wurden bisher vor allem von Schulpsychologen individuumzentriert eingesetzt. In einer systemisch erweiterten Sicht drängt sich aber der Klassenzimmereinsatz durch Klassenlehrer auf. Wenn sie mit der *ganzen Klasse* und nicht nur mit einzelnen Schülern durchgeführt werden, geben sie den Lehrkräften Hinweise über die Position der Klasse (bezüglich Mittelwerten und Streuungen) und können didaktische Reflexionen auslösen. In der Zusammenarbeit mit Schulpsychologen können die Ergebnisse von *Problemschülern* auch zur Indikation von klasseninternen und klassenexternen *Fördermassnahmen* verwendet werden.

Beispiele von Schulleistungstest für den Einsatz in der Lehrerbildung:

- Zürcher Lesetest ZLT von Linder und Grissemann (1996, 5. Aufl.)
- Lesen und Verstehen (LUV) Diagnose und Training von Kalb, Rabenstein und Rost (1980, 2. Aufl.).

Test zur Erfassung der mathematischen Fertigkeiten:

- Testbatterie zur Entwicklung kognitiver Operationen (TEKO) von W. Winkelmann (1975)
- Test für operatives Rechnen von U. Viet (1978)

### 3. *Besondere Massnahmen als Vorbereitung der Kooperation mit Schulpsychologen*

Handlungskompetenzen in den spezifischen Verfahren der pädagogischen Diagnostik (2.1-2.5) sind günstige Bedingungen einer solchen Kooperation. Dazu kommen in der heutigen systemorientierten Sicht gegenseitige Informationen über die Ausbildungsgrundlagen, die Zielsetzungen und die Methoden der Kooperationspartner.

#### 3.1 *Testologische Grundkenntnisse von Lehrkräften*

*Einsichten dieser Art auf der Informationsstufe* verhindern ein fachliches Gefälle, sichern einen vernünftigen Umgang mit Schultests ab und eröffnen den Lehrkräften die kritische Rezeption von schulpsychologischen Gutachten mit der Möglichkeit von Rückfragen. Zu den testologischen Kenntnissen von Lehrkräften gehören Einsichten

- in die *Stichprobenproblematik* von Tests:  
Aufgabenstichproben eines Verhaltenskonstrukts,  
Eichstichproben bei der Standardisierung,  
Verhaltensstichproben für die einzelnen Probanden.
- in die *Gütemerkmale von Tests*:  
Zuverlässigkeit - Vertrauensintervalle - Messgenauigkeit: Reliabilität  
Gültigkeit im Hinblick auf zu messende Verhaltensmerkmale: Validität  
Durchführungs- und Auswertungsobjektivität.

Die Konfrontation mit *mathematischen Aspekten* der Diagnostik ist für Studierende in pädagogischen Ausbildungen nicht unproblematisch. In der didaktischen Präsentation werden die Ausbilder zu geschickten Motivationsmassnahmen gefordert, z.B. mit Hinweisen auf die Folgen des unkritischen Umgangs mit Testdaten, auf die Überschätzung der Validität von Testintelligenzerggebnissen für schulische Leistungen, auf die fragwürdige Entscheidungsgüte in Selektionsprozessen, d.h. auf die Notwendigkeit der Ergänzung der schulpsychologischen punktuellen Statusdiagnostik durch eine Prozessdiagnostik.

#### 3.2 *Information über schulpsychologische Erfassungsstrategien*

- a) Information über den Einsatz von *Intelligenztests* in der Schulpsychologie (siehe auch 3.1). Das am häufigsten praktizierte Verfahren ist nach wie vor der HAWIK-R, der jetzt in einer dritten Revision vorliegt und auch eine Anweisung für den Einsatz in der Schweiz anbietet (HAWIK-R3, 1999). Eine pädagogisch interessante Weiterentwicklung des HAWIK liegt vor im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum AID von Kubinger & Wust (1991) mit der Möglichkeit zur situationsadäquaten Aufgabenanpassung und den Möglichkeiten, bei nicht gelösten Aufgaben mit pädagogischen Impulsen weitere Informationen zu gewinnen. Dieses Verfahren wird vor allem in Deutschland eingesetzt, ist aber in der Schweiz noch kaum bekannt. In der Lehrerbildung empfiehlt sich eine Information über den Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK) Dazu kommt als didaktische Strategie für Lehrerbildner in Frage:
  - *Verwendung eines Videos* mit der Testaufnahme durch einen Schulpsychologen bei einem Kind. Dabei ist es möglich, im Verlaufe der Darbietung durch die Studierenden ein *Testprotokollformular* sukzessive ausfüllen zu lassen.

- Eine gute Möglichkeit, sich über Intelligenztests zu informieren, ist der Versuch von Studierenden, sich selber einem Intelligenztest zu unterziehen. Zu solchen *Selbstversuchen* eignet sich der Intelligenz-Struktur-Test für Erwachsene von Amthauer (1998). Er kann anonym ausserhalb des Studienbetriebs durchgeführt und durch Anbieten der Normtabellen auch anonym ausgewertet werden.
- b) Übersicht über schulleistungsbezogene, prozessorientierte Testverfahren für Schulpsychologen  
 In einer solchen Übersichtsinformation sollten Zielsetzungen und Aufbau der Verfahren dargestellt werden. Beispiele solcher Verfahren:
- Frankfurter Denkaufgaben FDA 3-6 von J. Wendeler
  - Adaptives Intelligenz Diagnostikum AID von Kubinger und Wust (1991)
- In solchen Übersichten können auch kritische Hinweise auf die projektiven Persönlichkeitstest (z.B. Zeichentests wie Familie, Familie in Tieren, Baum) bezüglich der Gefahr von ungesicherten, spekulativen Aussagen einbezogen werden. Dabei geht es auch darum, dilettantische Aktivitäten von Lehrern mit solchen Zeichentests entgegen zu treten.

### 3.3 Falldarstellungen durch Schulpsychologen

Sie sollten die bis anhin gängigen Informationsveranstaltungen von Fachleuten übersteigen. Es empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

- Sie sollten erst erfolgen, wenn in der Ausbildung zur pädagogischen Diagnostik die Bereiche 2 (Verfahren der pädagogischen Diagnostik) und 3.1 (Testologische Grundkenntnisse von Lehrkräften) durchgearbeitet worden sind.
- Die Darstellungen der Schulpsychologen sollten Bezug nehmen auf die aktuellen und zukünftigen Möglichkeiten der Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern.

## 4. *Lerngutachten von Studierenden zur Integration von Kompetenzen der pädagogischen Diagnostik*

Gemeint sind Praktikumsberichte von Studierenden, die ausgerichtet sind auf systematisches pädagogisches Verstehen mit den Versuchen zur Umsetzung in Unterricht und individueller Förderung bei einem einzelnen Kind (vgl. Ruthemann 1998). Dabei besteht die Möglichkeit, in der Praxis Einsichten zur pädagogischen Diagnostik mit didaktischen und erzieherischen Inhalten aus verschiedenen Ausbildungsbereichen verschiedener Dozenten zu *integrieren*.

In einem solchen Bericht könnten Beobachtungen (siehe 2.), Gesprächsinformationen, schulpsychologische Informationen, eventuell auch Ergebnisse von standardisierten Schulleistungstests, von Fragebogenerhebungen und von Soziogrammen - auch in Zusammenarbeit mit dem Praktikumslehrer - verarbeitet und pädagogisch interpretiert werden.

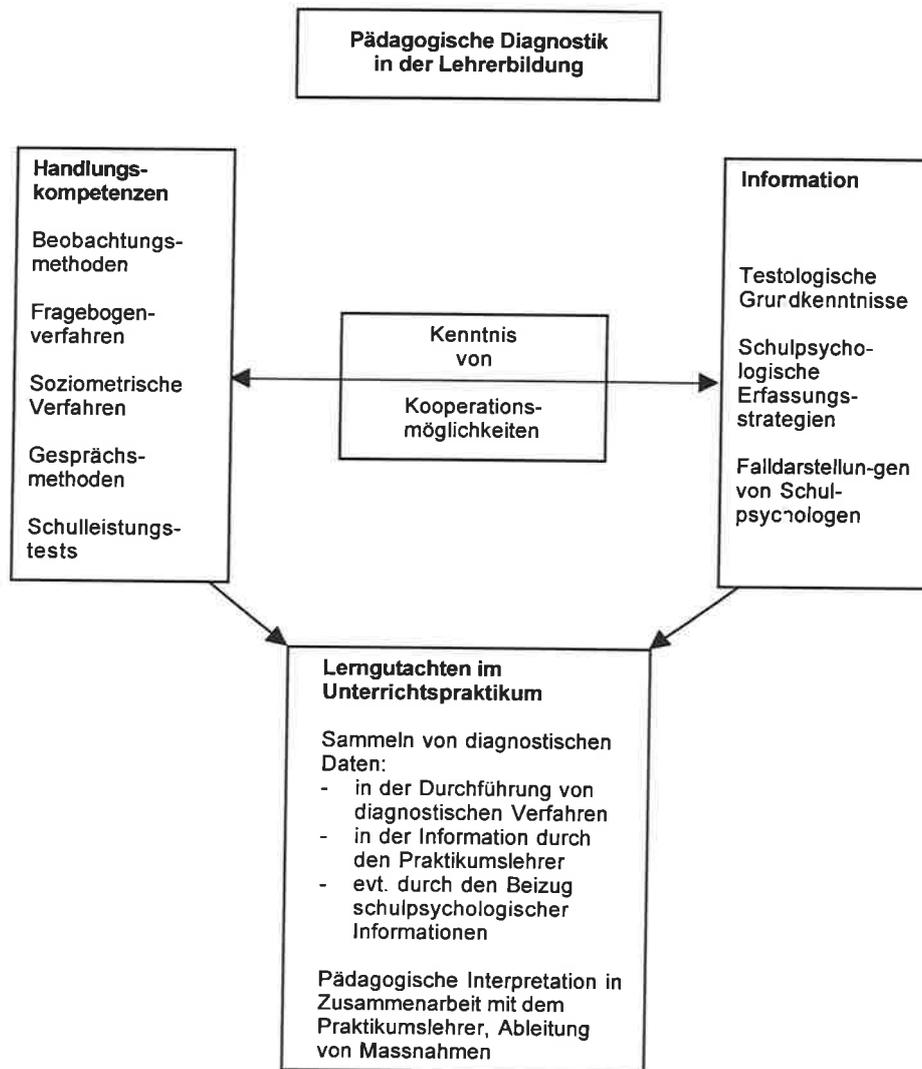


Abbildung 1: Pädagogische Diagnostik in der Lehrerbildung. Die Ausbildungsinhalte der Pädagogischen Diagnostik können unter den Dozenten der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik koordiniert werden

### Literatur

- Amthauer, B., Brocke, B. & Liepmann, D. (1998). *Intelligenz-Struktur-Test 2000*. Göttingen: Hogrefe.
- Barkey, P., Langefeldt, H.-P. & Neumann, G. (1976). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernstörungen*. Bern: Huber.
- Bundschuh, K. (1996). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: Klinkhart.
- Dehnelt, P. u.a. (1993). *Diagnostischer Elternfragebogen*. Weinheim: Beltz
- Eder, F. (1998) *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8-13. Klasse*. Göttingen: Hogrefe.
- Gordon, Th. (1977). *Lehrer-Schüler-Konferenz*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Grissemann, H. & Baumberger, W. (1986). *Zürcher Leseverständnistest für das 4.-6. Schuljahr*. Bern: Huber.
- Grissemann, H. (1998). *Diagnostik nach der Diagnose. Förderimmanente Prozessdiagnostik in der integrationsorientierten Sonderpädagogik*. Bern: Huber.
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder-Revision*. Schweizer Version 1999. Bern: Huber.
- Huber, W. (1994) *Diagnostik im sonderpädagogischen Förderzentrum*. Donauwörth: Auer.
- Kalb, G., Rabenstein, R. & Rost, H.D. (1980). *Lesen und Verstehen. Diagnose und Training* (2. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Köck, R. (1990). *Praxis der Beobachtung*. Donauwörth: Auer.
- Kubinger, K.D. & Wust, E. (1991). *Adaptives Intelligenz Diagnostikum (AID)* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Linder, Maria & Grisseman, H. (1996). *Zürcher Lesetest* (5. Aufl.). Bern: Huber.
- Petillon, H. (1980) *Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Ruthemann, U. (1998). Mein Schulpatenkind. Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 439-446.
- Viet, U. (1978). *Test für operatives Rechnen*. Weinheim: Beltz.
- Wendeler, J. (1973). *Frankfurter Denkaufgaben für 3.-6. Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Winkelmann, W. (1975). Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen. Braunschweig: Westermann.

## 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.

### Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme

Vorerst: wer ergreift überhaupt den Lehrberuf? Eine Befragung angehender Lehrpersonen in der Deutschschweiz gibt Auskunft. Für die Vorschulstufe qualifizieren sich fast nur Frauen, für die Primarstufe sind es noch rund drei Viertel, an den Sekundarstufen noch etwa 45 Prozent. Die angehenden Lehrpersonen entstammen zumeist einem Elternhaus mit einem Niveau, das annähernd Hochschulniveau erreicht. Galt der Lehrberuf früher in der Schweiz als Aufsteigerberuf, so gilt dies heute nicht mehr. Ins Lehramt gehen ferner nahezu nur Personen schweizerischer Nationalität; keine 2 Prozent der angehenden Lehrkräfte sind Ausländer. Ein grösserer Ausländeranteil unter den Lehrerinnen und Lehrern könnte aber der sozialen Integration sowohl der Erwachsenengeneration wie der Schülerinnen und Schüler förderlich sein.

In einer Umfrage äusserten sich Junglehrerinnen und -lehrer mehrheitlich positiv zur erhaltenen Ausbildung. Kritik gibt es zu einzelnen Punkten; so halten sich viele zur Lösung von Problemen im Umgang mit Schülern, etwa bei Disziplinschwierigkeiten, für ungenügend ausgebildet. Die Hälfte der Befragten fühlen sich nie über-, sondern eher unterfordert. Unterforderung wird auch von den noch in Ausbildung stehenden Studierenden häufig erwähnt, insbesondere in den pädagogisch-didaktischen Fächern.

Ein Problem sehen die Forscherinnen und Forscher unter anderem im Unterschied in der Professionalität von Lehrkräften der verschiedenen Stufen. Entwicklungsprobleme von Kindern etwa werden um so gravierender, je später sie erkannt und angegangen werden. Auch unter diesem Gesichtspunkt ist nicht einzusehen, weshalb eine Kindergärtnerin oder eine Primarlehrerin weniger fundiert ausgebildet werden sollte als eine Gymnasiallehrerin. Soll die zwischen Lehrberufen unterschiedlicher Schulstufe sich öffnende Professionalisierungsschere geschlossen werden, so gälte es die Lehrkräfte der unteren Schulstufen in Fachwissenschaften und die Lehrkräfte der Sekundarstufen in sozialen und didaktischen Fachgebieten stärker zu fördern.

Fachleute der Lehrerbildung (Verantwortliche kantonaler Bildungsverwaltungen, Lehrerbildungsinstitutionen, Berufsverbände und anderer Gremien) haben in Interviews erläutert, was aus ihrer Sicht alles neu auf die Schule zukommt. Konsens existiert in etlichen Punkten: Die Medien und insbesondere die Computertechnologie würden im Leben der Kinder immer wichtiger. Die geistige Entwicklung beschleunige sich; dagegen verlangsamt sich die emotionale Entwicklung. Kinder seien materiell verwöhnter, andererseits wüchsen immer mehr in belastenden Verhältnis-

sen auf. Konzentrationsprobleme seien verbreitet. Für die Lehrperson sei somit der Umgang mit den Kindern anspruchsvoller geworden. Sie müsse jedes Kind individuell fördern; auch sei ein wachsender Anteil fremdsprachiger Kinder zu integrieren. Dies verlange nach neuen Kompetenzen. Eine Lehrperson interessiere sich optimalerweise für den sozialen und technischen Wandel und sei gleichzeitig in der Lage, sich Neuerungen anzupassen und sie mitzugestalten. Die Arbeit beschränke sich nicht mehr auf das Unterrichten, sondern müsse gegenüber Eltern, Behörden und Öffentlichkeit vertreten werden. Dies bedinge Teamfähigkeit und kommunikative Kompetenzen. Auch müssten Lehrpersonen fähig sein, ihre Arbeit zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Und sie müssten lernen, wissenschaftlich und kreativ zu denken. Die geforderten Fähigkeiten glichen dem, was von Hochschulabsolventen verlangt werde.

Ein weiterer Teil des Projekts bestand in der Definition von Ausbildungsstandards und in der Beschreibung der Art ihrer möglichen Umsetzung (vgl. Publikationen).

#### **Kontakt:**

Fritz Oser, Universität Freiburg, Pädagogisches Institut, rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 / 300 75 60; Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18, 8006 Zürich, Tel. 01 634 27 61

#### **Publikation:**

Oelkers, Jürgen; Oser, Fritz. *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Umsetzungsbericht NFP 33. Bern und Aarau: SKBF, 2000, 85 S. (Kostenlos zu bestellen bei: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99.)

Oelkers, Jürgen; Oser, Fritz (Hrsg.). *Evaluation der Lehrerbildung in der Schweiz*. Chur; Zürich: Rüegger (erscheint im Sommer 2000)

Oser, Fritz. Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 1997, S. 26–37; Teil II: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 1997, S. 210–228

#### **Umsetzungsberichte aus dem NFP 33**

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" sind gegen 20 Umsetzungsberichte entstanden, die auf 30 bis 50 Seiten die wichtigsten Ergebnisse und mögliche Konsequenzen beschreiben. Hier einige Beispiele, die im Rahmen der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte von Interesse sein können und bei der SKBF (Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99) gratis bestellt werden können:

- Künzli Rudolf, et al.: Lehrplanarbeit – Strukturen, Erwartungen, Perspektiven
- Lüdi Georges et al.: Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule
- Schneider Günther u. North Brian: "In anderen Sprachen kann ich ...", Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen kommunikaionsfähigkeit
- Schräder-Naef Regula: Bildungsbiographien Erwachsener
- Rosenmund Moritz u. Fries Anna-Verena: Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen. Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass
- Allal Linda et al.: Texte schreiben und Rechtschreibung lernen

## Veranstaltungsberichte

---

**Der Aargau als Beispiel.** Die Botschaft des Regierungsrates des Kantons Aargau an den Grossen Rat zur "Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau"

---

Im Jahr 1991 hat der aargauische Grosse Rat die Regierung mit der Ausarbeitung einer Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung GKLL beauftragt. Mit der Entwicklung und Verabschiedung eines Leitbildes der aargauischen Schule hat er 1996 zudem die Ziele und die strukturellen Rahmenbedingungen des kantonalen Bildungswesens umschrieben. An ihnen hat sich der Einsatz der Lehrkräfte und desgleichen ihre Ausbildung zu orientieren.

Der vorliegende Bericht und Antrag zur künftigen Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer referiert als erstes die Ergebnisse der Evaluation der bestehenden, dezentral geordneten Ausbildung, und er nimmt Bezug auf die gesamtschweizerischen Entwicklungstendenzen sowie auf die Voraussetzungen der interkantonalen Anerkennung der Diplome. Die Schlussfolgerungen, die die Projektverantwortlichen und in der Folge die Regierung auf Grund der Analyse dieser Ausgangslage ziehen, müssen alle überraschen, die die aargauische Bildungs- und Politlandschaft kennen.

Dass die Ausbildung der bisherigen Monofachlehrkräfte für textiles Werken, Hauswirtschaft und Turnen/Sport aufzugeben ist, mag nicht verwundern, wohl aber der postulierte Abschied von der typenspezifischen Ausbildung der Bezirklehrerinnen und -lehrer. Sie weicht einer Stufenausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I, die sich institutionell und inhaltlich nicht mehr auf die eine oder andere der dreiteilig gegliederten Oberstufe der Volksschule ausrichtet. Das bedeutet, dass die Ausbildung der Lehrkräfte für die Real- und die Sekundarschule (SEREAL) mit jener der Bezirkslehrerinnen und -lehrer zusammengeschlossen wird: "Die Stufenlehrpersonen für die Sekundarstufe I sollen in einem *einheitlichen* Studiengang für den Unterricht in zwei bis fünf Fächern an den Real-, Sekundar- und Bezirksschulen ausgebildet werden. Die bisher von Fachlehrpersonen erteilten Fächer wie Turnen und Sport, textiles Werken, Hauswirtschaft werden in die Fächerkombinationen integriert" (S. 22).

Dieser Antrag der Regierung kommt einer kleinen Revolution gleich. Der ausschliesslich auf die Lehrtätigkeit an Real- und Sekundarschulen ausgerichtete aargauische Studiengang SEREAL führt nicht zu einem Diplom, das gesamtschweizerisch anerkannt würde. Es erschliesst seinen Absolventen somit keine Möglichkeit zur Ausübung ihrer Berufstätigkeit ausserhalb des Kantons. Zugleich wären die ausserkantonale ausgebildeten Stufenlehrpersonen auch an aargauischen Real- und Sekundarschulen wählbar. Es sollen die Lehrkräfte der Sekundarstufe I darum inskünftig "in einem gemeinsamen Studiengang" (S. 28) typenübergreifend als Fächergruppenlehrkräfte ausgebildet werden. Geplant ist eine aargauische Stufenlehrerinnen- und -lehrerausbildung, die dank dem freien, nicht an den Wohnsitzkanton der Lehramtsanwärter gebundenen Zugang auch für Studierende anderer Kantone äusserst attraktiv sein kann. So ist denn zu hoffen, dass die politischen Entscheidungsträger über ihren eigenen Schatten zu springen vermögen und sich in einer Zeit zunehmender berufli-

---

cher Mobilität von einer Ausbildung verabschieden, die den Einsatz ihrer Absolventen auf ein enges Tätigkeitsfeld eingeschränkt.

Während der Bericht besagt, dass "der Wechsel von zwei typenspezifischen Ausbildungen zu einer gemeinsamen Ausbildung für Stufenlehrpersonen ... *unausweichlich*" ist, hält er an der Weiterführung einer spezifischen Ausbildung für die Vorschule fest und sieht von der Einführung einer Ausbildung für die Basisstufe ab. Das aargauische Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeichnet sich indessen dadurch aus, dass es Wege zu seiner Weiterentwicklung öffnet. So lässt es zu, dass angehende Lehrpersonen, die sich für die Stufenausbildung der Vorschule entschieden haben, innerhalb der gleichen Studiendauer von 3 Jahren neben dem Diplom für den Kindergarten zugleich ein Diplom für die Primarstufe erwerben können: "Die Ausbildung für den Kindergarten kann bereits in der Grundausbildung kombiniert werden mit der Ausbildung für die Primarschule" (S. 22). Freilich ist darauf hinzuweisen, dass für *alle* Stufenausbildungen die *gleichen* Zulassungsbedingungen gelten: die gymnasiale Matura oder die Aufnahme, gestützt auf eine Prüfung, auf Grund von allgemeinbildenden Zusatzstudien (Anwärter/innen mit Berufsmatura und Berufsleute mit Berufserfahrung, Absolventinnen/Absolventen nicht gymnasialer Schultypen der Sekundarstufe I).

Mit der Schaffung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt HPL und mit derjenigen des SEREAL-Studiengangs am Didaktikum hat der Kanton Ausbildungskonzepte entwickelt, die in ihrer innovativen Ausgestaltung anderen Kantonen im Hinblick auf die Neuordnung ihrer Lehrerbildung den Weg weisen können. Eine gleiche Vorreiterrolle kommt jetzt auch dem vorliegenden Bericht zu, und dies nicht zuletzt dank einer klaren Trennung der Kompetenzen hinsichtlich der weiteren Planung. Das ist denn auch der Grund dafür, die "Gesamtkonzeption Lehrerbildung Aargau" hier ausführlich zu referieren. Der Bericht unterscheidet *zwei Planungs- und Handlungsebenen*: die strategisch-politische und die operativ-curriculare. Der Politik und der Bildungsverwaltung kommt die Aufgabe zu, die Lehrerbildung mit "Leistungsvereinbarungen" zu steuern. Sie umschreiben die Ziele und nennen den Auftrag der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen und stellen die zu dessen Erfüllung erforderlichen Mittel in einem Globalbudget fest. Im Rahmen dieser Vorgaben und Grundlagen ist die Dozentenschaft des *zentral geleiteten* und in die aargauische Fachhochschule mit ihren Abteilungen Technik, Wirtschaft, Gestaltung, Gesundheit, Soziale Arbeit *integrierten* Fachhochschulbereichs Pädagogik *frei* bezüglich der Art, wie sie ihren Leistungsauftrag in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen, in Lehre, Forschung und Entwicklung und im Dienstleistungsbereich erfüllt. "Auf Grund dieser Aufgabentrennung enthält der Bericht nur beschränkt Angaben über die Inhalte und Methoden der Lehrerbildung. Diese werden nach bisheriger Tradition und entsprechend der Fachhochschulgesetzgebung in den Studienplänen geregelt" (S. 4).

Nicht alle Kantone haben ihren Pädagogischen Hochschulen in gleicher Weise die Verantwortung für die Studienplanung und die Erfüllung ihres Leistungsauftrages eingeräumt. Freilich müsste diese Eigenverantwortung von den Kollegien der Ausbilderinnen und Ausbilder überall eingefordert werden, wo man die Anhebung der Lehrerbildung auf die Ebene der *Hochschule* ernst nimmt, was bedingt, dass die Behörden der Institution eine hochschulgemässe Selbstverwaltung zubilligen.

Dass dem nicht überall so ist, zeigt sich insbesondere im *Kanton Bern*, wo die Bildungsverwaltung die Lehrerbildungsinstitute entmündigt und die Konzeptentwicklung einer mit dem Anspruch auf Alleinbestimmung auftretenden zentralen Leitung überlassen hat. Die Folgen: Die Lehrerbildung ist so sehr parzelliert, dass keine der dezentralen, untereinander wenig verbundenen Institutionen (Anhängsel der Universität mit 12 Direktoren bei einem gesamten Personaletat von ca. 57 verfügbaren und zwingend modulbezogen aufzuteilenden Stellen!) ein eigenes Profil aufbauen kann. Wo man andernorts darauf achtet, an den PHs eine Bildungsgemeinschaft der Dozentinnen und Dozenten entstehen zu lassen und sie in einem vernetzten System der allen Stufenausbildungen *gemeinsamen* und der *stufenspezifischen* Module dazu anhält, zusammenzuwirken und so der Institution in Lehre, Forschung und Dienstleistung ein eigenes "Gesicht" zu geben, will man in Bern - der Devise "*Divide, et impera!*" folgend - die bisherigen Seminarlehrerinnen und -lehrer zu überall und nirgends beheimateten Lehrbeauftragten mit Klein(st)pensen für einzelne Module degradieren. Vor diesem Fiasko kann nur der längst fällige personelle Wechsel in der Projektleitung und ein anders orientierter Neuanfang retten.

Da können sich die Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Aargau nur glücklich schätzen, anders in die Studienplanung eingebunden zu sein. Wenn davon auszugehen ist, dass die Wahl des Studienortes auf Grund der Fachhochschulvereinbarung inskünftig von den Studierenden frei zu treffen ist, wird sich unter den Pädagogischen Hochschulen eine heilsame Konkurrenz ergeben. Dem "*Fachhochschulbereich Pädagogik*" des Kantons Aargau ist vorauszusagen, dass er diesen Wettbewerb nicht zu fürchten haben wird. Die dortige Ausbildung verspricht eine der attraktivsten in der Schweiz zu werden.

Heinz Wyss

---

**Berufsfelddidaktik.** Expertinnen- und Expertenseminar am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) in Zollikofen vom 25./26. Februar 2000

---

Das oben genannte Seminar fand im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Frage nach der Konzipierung einer Berufsfelddidaktik statt. 35 in die Berufspädagogik involvierte Personen aus der Schweiz und Deutschland diskutierten über die Möglichkeiten und Grenzen, eine Berufsfelddidaktik bzw. eine berufsfeldübergreifende Didaktik zu schaffen. Deutschland ist für die Schweiz insofern ein interessanter Gesprächspartner, weil in Deutschland, wie in der Schweiz, das Berufsbildungswesen dual (also mit Lernort Schule und Lernort Betrieb) organisiert ist. Weil alle Lehrkräfte des Berufsbildungswesens in Deutschland ein universitäres Studium absolvieren müssen, gibt es in Deutschland schon seit längerem ausser den "klassischen" Lehrstühlen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch Lehrstühle für Fachdidaktiken einzelner Berufsfelder.

Dr. Kurt Häfeli, Leiter der Abteilung Forschung und Entwicklung am SIBP eröffnete als Gastgeber die Tagung und erläuterte vor allem für die deutschen Gäste kurz das Berufsbildungswesen in der Schweiz und besonders die Einteilung der verschiedenen Berufsfelder. Interessant im Zusammenhang der Seminarthematik ist natürlich das Verhältnis der Fachwissenschaften zu den Erziehungswissenschaften, speziell der

---

Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktiken. Welche Gliederungs- bzw. Zuordnungskriterien oder Kriterien der Schneidung sind sinnvollerweise anzuwenden?

Auf der Ebene der Ausbildungsorganisation von Lehrkräften im beruflichen Schulwesen haben sich in der Schweiz vier Gruppen herausgebildet. Lehrkräfte im gewerblich-industriellen und kaufmännischen Bereich, im Bereich des Gesundheitswesens und der Allgemeinbildung. Jede Gruppe wird an verschiedenen Ausbildungsstätten ausgebildet. Im Rahmen des Berufsfelddidaktikprojektes wurde bisher eine explorative Studie in den Bereichen Holz, Informatik und Körperpflege durchgeführt. Ergebnisse dazu wurden in den Workshops (s.u.) genauer vorgestellt.

Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl von der Technischen Universität in Dresden und Experte für die Fachdidaktik der Metall- und Elektroberufe, warf die Fragen nach der Beziehung der Fachwissenschaften und dem Bezug der Arbeit auf. Virulent werden diese Fragen beispielsweise in der wissenschaftstheoretischen Diskussion um die Entwicklung der Fachdidaktiken beruflichen Lernens. Hierbei müssen ebenfalls die Fragen nach der Beziehung von Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften, dem "Arbeitsprozesswissen" von Facharbeiterinnen und -arbeitern, dem berufsbildungstheoretischen Zusammenhang u.v.m. gestellt werden. Pahl erläuterte die Diskussionslage in Deutschland und plädierte für die Schaffung von Berufsfelddidaktiken, die sich im Schnittbereich von Berufsfeldwissenschaften (die ebenfalls noch neu geschaffen werden müssten) und den Erziehungswissenschaften verorten lassen müssten. Die verschiedenen Bereiche eines Berufsfelds illustrierte Pahl am Beruf des Kraftfahrzeugmechanikers (Kfz), dessen Kerntätigkeit die Fehlersuche und -behebung darstellt. Die Wissenschaftsorientierung konstituiert sich aber über den Kfz-Ingenieur, dessen Kernbereich die Konstruktion umfasst. Damit ergeben sich jedoch unterschiedliche Praxisbezüge in der Berufspädagogik von Ingenieuren und Berufspädagogen. In Deutschland spricht man dabei vom "Berufswissenschaftsbezugsproblem". Pahl erläuterte einige mögliche Konzeptionen von Berufsfeldwissenschaften und warnte aber gleichzeitig vor der Verwendung des Berufsfeldbegriffs, da es weder systematische Untersuchungen, keinerlei europäische Einheitlichkeit, kaum Überlegungen zu Ansätzen und Methoden etc. gebe. Er plädierte dafür, das "Arbeitsprozesswissen" von Berufsleuten als Kern bei der Konzipierung von Berufsfelddidaktiken zu berücksichtigen. Arbeitsprozesswissen ist ein Konstrukt, welches von einer Gruppe deutscher Berufspädagogen konzipiert wurde und vor allem mit dem Institut für Technik und Bildung an der Universität Bremen und seinem Leiter Prof. Dr. Felix Rauner in Zusammenhang gebracht wird.

Das Konzept des Arbeitsprozesswissens könnte für die Schweiz deswegen sehr interessant sein, weil im Gegensatz zu Deutschland die Berufsschullehrkräfte (zumindest im gewerblichen Bereich) aus dem Beruf stammen und nicht an einer Universität die Fachwissenschaften studieren. Sie sind dazu prädestiniert, ihr Arbeitsprozesswissen in ihrem Unterricht für die Arrangements von Lehr-Lernsituationen zu nutzen.

Renato Reggiori vom Schwesterinstitut des SIBP in Lugano verlas in Vertretung einen Vortrag des Leiters in Lugano, Dieter Schürch, der die Frage der Epistemologie der verschiedenen Wissensbereiche in den Vordergrund stellt. Er plädiert dafür, die epistemologischen Grundlagen der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktiken und

eventueller Berufsfelddidaktiken zu untersuchen, um die Beziehungen der verschiedenen Wissensbereiche besser analysieren zu können.

Das letzte Grundsatzreferat am Freitag hielt Prof. Dr. Dr. hc. Fritz Oser, Lehrstuhlinhaber für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Freiburg/Schweiz, der seine Konzeption einer Zwei-Ebenen-Struktur für die Analyse und Planung von Lehr-Lernprozessen darstellte. Die Oberflächen- oder auch Sichtstruktur entspricht der klassischen Didaktik im weiteren Sinne, wo es um methodische Fragen, Fragen der Sozialform des Klimas, des Führungsstils etc. geht. Die Tiefenstruktur bzw. die Basisstruktur des Lernens wird dabei aber, zumindest explizit, nicht unbedingt berücksichtigt. Aus diesem Grund postulierte Oser 12 sogenannte Basismodelle, die diesen Tiefenstrukturen des Lernens besser entsprechen sollen. Oser spricht von sogenannten "Choreografien unterrichtlichen Lernens", die bei Unterrichtsplanung aus diesen 12 "Basismodellen" zusammengestellt werden müssen. Die Basismodelle bilden qualitativ unterschiedliche Arten von Lernprozessen ab, die über die Lernziele im Lehrplan bestimmt werden. Jedes Basismodell entspricht einem unterschiedlichen Lernzieltyp. Die Abfolge der einzelnen "Handlungsketten" jedes Basismodells wird aufgrund von Forschungsergebnissen der Lernpsychologie bestimmt. Damit stellen die "Choreografien unterrichtlichen Lernens" eine Brücke zwischen der Pädagogischen Psychologie und der Allgemeinen Didaktik dar, was sehr stark in der Tradition von Hans Aebli steht, dessen Absicht es ja immer war, die Ergebnisse der Lernpsychologie für die Didaktik fruchtbar und umsetzbar zu machen.

Es stellt sich nun in diesem Zusammenhang die Frage, ob es sinnvoll sein könnte, eine Berufsfelddidaktik aus der Perspektive der Choreografien sensu Oser heraus zu konzipieren. Dabei müssten beispielsweise die Basisstrukturen des Arbeitsprozesswissens verschiedener Berufe und deren Umsetzung in Lernsituationen analysiert werden.

Die Workshops am Nachmittag waren den drei exemplarisch ausgewählten Berufsfeldern, Informatik, Körper- und Gesundheitspflege und Holz gewidmet. Bei diesen Workshops diskutierten HochschullehrerInnen und Auszubildende von Lehrkräften, Berufsschullehrkräfte und VerbandsvertreterInnen mit den Mitarbeitenden des SIBP, über den aktuellen Diskussionsstand in den einzelnen Berufsfeldern. Die Projektmitarbeiter am SIBP Dr. Kurt Häfeli, Martin Wild-Näf und Traugott Elsässer stellten den Stand der Arbeiten im Projekt vor. Diese umfasst eine Dokumentenanalyse der Lehrpläne, Reglemente, der wichtigsten Lehrmittel und Pilotinterviews mit einzelnen Vertretern der Berufsfelder. Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden am nächsten Tag vorgestellt, und Martin Wild-Näf als Projektverantwortlicher stellte sein Konzept einer Metatheorie über die drei Berufsfelder vor. Danach folgten noch einmal drei Grundsatzreferate und ein Blick in die Zukunft der Berufsbildungsforschung in der Schweiz.

Matthis Behrens als Vertreter des anderen Schwesterinstituts des SIBP in Lausanne diskutierte seine Auseinandersetzung mit der Thematik der Interdisziplinarität auf dem Hintergrund einer noch zu schaffenden Berufsfelddidaktik, deren Aufgabe es seines Erachtens sei, Bereiche zu definieren, die von beruflichen Problemorientierungen zu transversalem, multiplem Wissen führen könnten.

---

Prof. Dr. Hermann Landolt vom Höheren Lehramt für Berufsschulen an der Universität Zürich stellte eine neu entwickelte Bereichsdidaktik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für allgemeinbildende Fächer an beruflichen Schulen vor. Aufgrund gesamtgesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen geht Landolt davon aus, dass für die Zukunft ein breiterer, entfachlichterer, allgemeinbildender und übergreifender Unterricht notwendig sei. Dazu wurde der neue Lehrplan unter einem Themenfeldansatz konzipiert.

Prof. Dr. Bernhard Bonz von der Universität Stuttgart stellte vor allem die in Deutschland bundesweit verordnete Konzeption der Lernfelder vor. Um Lernenden eine rasche Anpassung an veränderte Bedingungen zu ermöglichen, sollen spezialisierte Qualifikationsanforderungen zurücktreten und auf Basisqualifikationen für verwandte Berufe eines Berufsfelds rekuriert werden. Aus Handlungsfeldern des Berufs sollen didaktisch aufbereitete Lernfelder gestaltet und diese wiederum im Unterricht in Lernsituationen konkretisiert werden. Bonz plädiert für die Erweiterung des methodischen Repertoires des Bildungspersonals, um diesen Forderungen gerecht zu werden.

Den Abschluss übernahm Prof. Dr. Martin Straumann, ehemaliger Direktor des SIBP mit einem Blick in die Zukunft der Berufsbildung in der Schweiz. Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz werden in dieser Hinsicht ganz aktuell entscheidende Weichen gestellt.

Die Teilnehmenden waren sich darin einig, dass eine Tagung über Länder- und Fachgrenzen hinweg gegenseitig sehr bereichernd sein kann. Nicht zuletzt die hervorragende Organisation der SIBP-Verantwortlichen und die sozialen Kontakte beim informellen gemütlichen Beisammensein in der Bundeshauptstadt trugen ganz wesentlich zum Erfolg der Tagung bei, die schon jetzt als Start für den Beginn eines internationalen "Networking" in Sachen Berufsfelddidaktik gewertet werden darf.

Die Beiträge des Seminars werden im Herbst beim Schneider Verlag Hohengehren veröffentlicht (Häfeli, K., Wild-Näf, M. & Elsässer, T. (Hrsg.): Berufsfelddidaktik).

Traugott Elsässer

---

### **Tagung der Verantwortlichen für die berufspraktische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Didaktikum Aarau, 5. Mai 2000**

---

Eine institutionalisierte Form des Austauschs und der Zusammenarbeit unter den Verantwortlichen für die berufspraktische Ausbildung der verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz existierte bis anhin nicht. Die Kommission Fort- und Weiterbildung der SGL rief deshalb eine Arbeitsgruppe ins Leben, die sich mit diesem Anliegen befasst. Die vier Mitglieder, Veronika Baumgartner, Bruno Egloff, Walter Spinnler und Thomas Dillier organisierten ein erstes Treffen mit dem Ziel, den Kontakt unter den zuständigen Personen für die berufspraktische Ausbildung zu ermöglichen, über Konzepte und Erfahrungen in Kontakt zu treten sowie zu klären, ob und in welcher Form eine weitere Kooperation möglich ist. Eingeladen waren am 5. Mai 2000 die Vertreter/innen der Kindergarten-, der Primar- und der Se-

kundarstufe I der Deutschschweizer Kantone. Die Tagung fand am Didaktikum in Aarau statt.

### *Einblick in vier Konzepte der berufspraktischen Ausbildung*

Nach der Begrüssung durch Prof. Rudolf Künzli als Direktor des Didaktikums wurde in Form von kurzen Inputs die berufspraktische Ausbildung von vier Lehrer/innenbildungsinstitutionen umrissen. Die Fragestellungen waren:

- Welche Aufgabenbereiche hat die Praxislehrperson?
- Welches Anforderungsprofil besteht für die Praxislehrpersonen und wie werden sie ausgebildet?
- Wie sieht die ganze berufspraktische Ausbildung aus?
- Welche Erfahrung machen Sie mit dieser Form der berufspraktischen Ausbildung?

Peter Gautschi nutzte die Initialen des Begriffs TANDEM, um das Konzept des Didaktikums für die lehrpraktische Ausbildung von Sekundar- und Reallehrer/innen (SEREAL) vorzustellen. Tatsächlich ist ein Spezifikum dieses Konzepts, dass sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen in Tandems organisiert sind. Diese Lernpartnerschaften bieten zwei Beobachtungs- und Übungsfelder, sind aber auch eine institutionalisierte Form der Zusammenarbeit zwischen den Praxislehrpersonen und tragen dazu bei, sie von der Rolle als Einzelkämpfer zu entlasten.

Eine externe Evaluation weist eine hohe Akzeptanz der vorgestellten Form von lehrpraktischer Ausbildung nach. Optimierungsbedarf besteht – wie vielerorts – im Bereich des Kommunikationsflusses zwischen Dozierenden und Praxislehrpersonen.

Am Seminar Liestal werden Lehrpersonen für den Kindergarten, die Primarschule und die Eingangsstufe (Kindergarten und Unterstufe) ausgebildet. Margrit Röllin wies in ihrer Darstellung auf die zentrale Rolle der Praxislehrpersonen als externe Ausbilder/innen hin. Diese schlägt sich auch in einer hohen Verantwortung bezüglich Beurteilung und Benotung nieder. Eine breite Verankerung der berufspraktischen Ausbildungselemente in der Ausbildung am Seminar wird durch das Mentor/innensystem erreicht: Dozent/innen verschiedenster Fachschaften des Seminars begleiten und beurteilen ihnen zugeteilte Studierende während der Ausbildung. Margrit Röllin ortet darin eine Stärke des Ausbildungskonzepts, gleichzeitig aber auch die Schwierigkeit, dass die Mentor/innen ganz unterschiedliche Voraussetzungen zur Wahrnehmung ihrer Aufgabe mitbringen. Gut genutzt werden durch die Praxislehrpersonen das Coaching-Angebot während der Praxisphasen wie auch die übrigen Wahlangebote zur Weiterbildung.

Weit fortgeschritten ist die Entwicklung der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) im Kanton Bern. Albert Meier ist Seminarlehrer in Spiez und Mitglied einer Planungsgruppe zur berufspraktischen Ausbildung der LLB. In seinem Beitrag nahm er auf beide Ausbildungen, die auslaufende und die entstehende, Bezug. Beiden gemeinsam ist das Prinzip der reflexiven Praxis als Basis für die Verzahnung von Theorie und Praxis. In der bisherigen Seminausbildung hat der Fachbereich Allgemeine Didaktik den zentralen Stellenwert für die Studierenden in bezug auf die Unterrichtspraxis. Im neuen Konzept soll die Gewichtung unter den sogenannten EDA-Fächern (erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung) neu verteilt und stärker zugunsten der Fachdidaktik verschoben werden. Entsprechend dem gewandelten Be-

---

rufsauftrag und Berufsverständnis von Lehrpersonen umfasst die berufspraktische Ausbildung in der neuen LLB neben dem didaktischen Kerngeschäft Unterricht explizit fünf weitere Felder: *Fachdidaktik Lehrplan*, *Kommunikation* (Elterngespräche, Gespräche im Team), *Individuum* (Diagnose, Massnahmen, Lernbegleitung), *Erziehung* (pädagogische Intervention) und *berufliche Entwicklung* (Eignung, Neigung, Berufswahl). Angestrebt wird ein sogenanntes Mediatorenmodell, das ein hohes Mass an individueller Lernbegleitung der Studierenden der Praxislehrperson zuweist.

Stärken und Schwächen eines Ausbildungskonzepts, das in Entstehung begriffen ist, lassen sich nur bedingt feststellen. Wesentlich ist, dass Rahmenbedingungen wie Finanzen die Realisierung guter Konzepte nicht beeinträchtigen.

Traugott Elsässer informierte zur Ausbildung für die Sekundarstufe I an der Universität Freiburg (Schweiz): Nebst den drei Praktika von insgesamt 14 Wochen kennt die berufspraktische Ausbildung zur Sekundarlehrperson konkret folgende Elemente: Lehrübung (als eine Art Micro-Teaching), Sensibilisierungslektion, 2 Videolektionen (im Abstand eines Semesters), ca. 20 Übungslektionen im Rahmen der Allgemeinen und der Fachdidaktik. Im Sinne einer reflexiven Praxis erfahren diese Übungen eine eingehende Selbst- und Fremdevaluation. In diesem Zusammenhang strich Elsässer als einen Schwerpunkt die beiden Videolektionen (respektive die Zeit dazwischen) hervor. Im Semester zwischen den beiden Videolektionen ereignete sich bei praktisch allen Studierenden hinsichtlich "Unterrichtsverhalten und Lehrerinnen-/Lehrer-Rolle ein eigentlicher Paradigmawechsel".

Weitere Stärken des Ausbildungssystems ortet Elsässer in der frühen Praxisorientierung der Studierenden – das Orientierungspraktikum findet zwischen 1. und 2. Semester statt – sowie in der interkantonalen Zusammenarbeit bei den Praktikumsbesuchen.

Letzteres stellt jedoch gleichzeitig eine Schwierigkeit dar. Da sich die Praktikumsplätze der Studierenden praktisch über die gesamte Deutschschweiz verteilen, gestaltet sich die Begleitung durch die Ausbilder als sehr aufwändig und zeitintensiv. Und an eine kontinuierliche Aus- und Weiterbildung der Praxislehrpersonen, die diesen Namen verdient, sei mit 200 Stellenprozenten praktisch nicht zu denken.

Als Freiburger Besonderheit - nicht zuletzt um diesen relativ weiten Distanzen etwas Wirkungsvolles entgegenzusetzen - gilt die Nutzung des Internets zum Erfahrungsaustausch: Sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen tauschen während des Praktikums über eine eigens dafür eingerichtete Internetseite Fragen und Antworten zu aktuellen Praxisproblemen aus.

### *Austausch zu verschiedenen Teilthemen*

Am Nachmittag trafen sich die Teilnehmenden in drei Arbeitsgruppen zum Austausch verschiedener Aspekte:

- Anforderungsprofil / Standards für Praxislehrkräfte
- Aus- und Weiterbildung für Praxislehrpersonen
- Berufspraktische Ausbildungsfelder für die Studierenden
- Beurteilung im Praktikum

Exemplarisch seien hier Eindrücke aus der 2. Arbeitsgruppe (Aus- und Weiterbildung für Praxislehrpersonen) wiedergegeben:

Zum Auftakt der Diskussion stellte Alex Lechmann, Beauftragter der Ausbildung für Praxislehrpersonen Kt. Luzern, das Luzerner Modell vor. Dieses gliedert sich in zwei Teile: Teil A besteht aus einem einwöchigen Basiskurs mit den Schwerpunkten: Rollenverständnis, Gütekriterien von Schule und Unterricht, Wahrnehmung und Kommunikation, Beurteilen, Coaching und Gesprächsführung. Diese Ausbildungswoche wird über die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (LWB) organisiert. Den Teil B bilden rekurrente Bildungsangebote der jeweiligen Ausbildungsinstitutionen (d.h. Seminare). Dieses Angebot passt sich den entsprechenden aktuellen Bedürfnissen an und wird laufend ergänzt.

In der anschliessenden Diskussion wurden nebst dem Austausch der verschiedenen und zum Teil sehr unterschiedlichen Ausbildungsmodelle eine Reihe von Fragen diskutiert, die an künftigen Tagungen dieser Art wohl noch zu reden geben werden. So zum Beispiel:

- den Ausbau der Praxislehrerinnen- und -lehrerbildung zu einem eigentlichen Nachdiplomstudium. Die Idee basiert auf dem Hintergrund, dass in einer guten Ausbildung für Praxislehrpersonen eine Reihe von Kompetenzen erarbeitet werden, welche für weitere wichtige Aufgaben in der Schule nutzbar gemacht werden könnten (Berufseinführung, Kollegiale Beratung und Beurteilung, Teamentwicklung u. ä.).
- stärkerer Einbezug der Praxislehrkräfte in die Ausbildungsinstitution und damit verbunden
- eine intensivere Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen als Praxisfelder (eigentliche Laborschulen)

#### *Wie geht es weiter?*

Am Schluss der Tagung bekräftigten die Teilnehmenden ihr grosses Interesse, weiterhin voneinander zu lernen und einander das offensichtlich grosse Potential an Ressourcen zugänglich zu machen. Die hier begonnene Arbeit soll unbedingt fortgesetzt werden. Geplant sind dazu vorderhand zwei Anlässe:

- Im Rahmen des SGL-Kongresses (2.-4. November 2000 in Locarno) besteht die Möglichkeit zu einem weiteren Austausch. Voraussichtlich werden sich hier die sich konstituierenden Arbeitsgruppen ein erstes Mal treffen<sup>1</sup>.
- Im Frühjahr 2001 wird Dr. Tina Hascher (Sekundarlehramt Universität Bern) eine Nachfolgetagung in Bern organisieren. Sie wird unter anderem auch Forschungsergebnisse zum Thema präsentieren.

Hans Bächler und Thomas Dillier

---

<sup>1</sup> Wir möchten darauf hinweisen, dass sich an der Tagung selbst noch keine Arbeitsgruppen formiert haben. Die Organisatorinnen und Organisatoren werden jedoch just in diesen Tagen einen Fragebogen an alle Teilnehmenden verschicken, um allfällige Interessen auszuloten. Vorgesehen sind Arbeitsgruppen zu den Bereichen: a) Anforderungsprofil für Praxislehrpersonen b) Aus- und Weiterbildung c) Lernbegleitung/Mentorat d) Lehrer-/Lehrerinnenbildung im politischen Umfeld, sowie weitere je nach Bedarf. Selbstverständlich sind in diesen Arbeitsgruppen auch Neu-Interessierte herzlich willkommen. Personen, welche an der Tagung nicht teilnehmen konnten und an solcher Mitarbeit interessiert sind, werden gebeten sich bei Bruno Egloff zu melden. Kontaktadresse: Bruno Egloff, PLS Irchel, Schaffhauserstrasse 228, Postfach 107, 8057 Zürich. Fax 01 317 95 90; e-mail: B.Egloff@gmx.ch.

---

**Didaktik der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern.** Tagung an der Universität Heidelberg, 21.-23. März 2000

---

Die Kommissionen "Professionsforschung und Lehrerbildung" (früher "Schulpädagogik/Didaktik") sowie "Schulforschung und Didaktik" (früher "Schulpädagogik/Lehrerbildung") sind zusammen mit der jüngst gegründeten Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" in der neuen Sektion "Schulpädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DgE zusammengeschlossen. Die beiden erstgenannten Kommissionen führten an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg gemeinsam eine *erste* Tagung durch. Das ist der Grund, darüber kurz zu berichten.

Die Vorsitzenden der beiden Kommissionen, Johannes Wildt (Dortmund) und Marianne Horstkemper (Vechta) hatten zum Symposium eingeladen und die dritte Sektionskommission (Vorsitz: Wolfgang Einsiedler, Nürnberg-Erlangen) mit eingebunden. Das Thema: *Reformansätze in der Didaktik der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Eine weitere Tagung zum Thema "Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften: Sozialer Wandel und Konsequenzen für Schule, Unterricht und Lehrberuf. Bilanz und Perspektiven" soll vom 18.-22. September 2000 in Göttingen stattfinden.

Ziel der Heidelberger Tagung war es, aus mikrodidaktischer Sicht innovative Konzepte der Lehre und des didaktischen Handelns vorzustellen und zu diskutieren, mit dem Ziel, den Widerspruch zwischen Hochschule und Schule, zwischen dem, was gelehrt, und dem, was getan wird, abzubauen. Die in verschiedensten Ateliers vorgetragenen Aspekte gingen davon aus, dass das universitäre Lehrstudium nicht einseitig auf den Erwerb von Wissen angelegt sein kann, sondern sich ebenso auf das Lernen des didaktischen Handelns ausrichten hat, und das zum einen in der wissenschaftlichen Begründung des Tuns und zum andern im Reflektieren einer Praxis, die im Zusammengehen von theoretischem Denken, praktischem Handeln und empirischem Forschen in ihrer Anlage weit über die Praktikabilität hinausweist. Damit stellte sich die Frage, wie das wissenschaftliche Wissen beschaffen sein muss, damit es ins Handlungswissen integrierbar ist und so das didaktische Tun steuert und strukturiert.

Die Grundlagenvorträge setzten sich im weitesten Sinn mit der Komplementarität des wissenschaftlichen und des praktischen Wissens auseinander, zum einen mit den Ergebnissen der Wissensverwendungsforschung, zum andern mit den Problemen der Wirkungsforschung in der Lehrerbildung. Die Referate: Rainer Bromme (Münster), "Erfahrungswissen als Handlungsbasis: Befunde der Expertenforschung"; Werner Helsper (Halle/S), "Strukturen des beruflichen Handelns: Ergebnisse strukturtheoretischer Lehrerforschung"; Frank-Olaf Radtke (Frankfurt/M), "Wissensverwendung und die Fundierung beruflichen Handelns: Befunde der Verwendungsforschung"; Peter Nenniger (Landau), "Wirkungsforschung: Hinweise zum Stand der Lehrerbildungsforschung".

Das Plenum nahm in der Diskussion und in "Standbildern" Bezug auf die im Laufe der drei Tage präsentierten und reflektierten mikrodidaktischen Ansätze, Verfahren und Desiderate, so u.a. auf das Konzept eines Gesamtcurriculums mit Trainingsbausteinen, auf Projekte der Schülerinnen- und Schülerhilfe, auf die Gestaltung der Berufspraktika im Rahmen der universitären Studien, auf Modelle theoriegeleiteter Praxisreflexion, auf Werkstattkonzepte in der Lehrerbildung. Gegenstand des Nachdenkens waren dabei Themen wie das Verhältnis der Wissenstypen zueinander und ihre Vernetzung, die Konsequenzen der Wissensforschung für die Lehrerbildung im Hinblick auf die Klärung des Verhältnisses der theoretischen und praktischen Anteile im Prozess der Qualifizierung angehender Lehrpersonen.

Von besonderem Interesse war dabei – aus subjektiver Sicht – der Versuch, ein kompetenztheoretisch begründetes Kerncurriculum der Lehrerbildung zu entwickeln (Renate Girmes, Magdeburg), die Erörterung der Möglichkeiten forschenden Lernens in Rahmen der schulpraktischen Studien (Dortmunder Konzept des berufspraktischen Halbjahres), die Praxisreflexion anhand von Falldokumentationen (Hamburger Modell), das Integrierte Eingangsemester der Primarstufe IEP (Potsdamer Modell), das Hamburger Forschungspraktikum IFP (Meinert Meyer) sowie die Frage nach dem Reformpotential von Werkstattkonzepten in der universitären Lehrerbildung (Elke Schubert, Dortmund).

Heinz Wyss

---

**Definition und Selektion von Schlüsselkompetenzen (DeSeCo).** Zum Schweizer Symposium an der Universität Neuenburg, 21.-22. Juni 2000

---

Welche Kompetenzen brauchen Personen, um in individuellen, sozialen und wirtschaftlichen Lebensbereichen auch in Zukunft handlungsfähig zu sein? Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) stellt sich diese Frage auf internationaler Ebene. Anstoss dazu geben die verstärkten Bemühungen politischer und wirtschaftlicher Kreise, Ergebnisse der Bildungsanstrengungen zu erheben und zu messen.

Das Bundesamt für Statistik (BFS) hat in der Zusammenarbeit mit der OECD eine Führungsrolle für die theoretische Arbeit übernommen, um solche Kompetenzen zu definieren und auszuwählen. Zu diesem Zweck hat das BFS das Projekt "Definition und Auswahl von Kompetenzen: theoretische und konzeptionelle Grundlagen (DeSeCo)" lanciert. Das Projekt hat drei Hauptziele:

- Theoretische Grundlagen für den Begriff "Schlüsselkompetenz" klären
- Instrumente schaffen, um diese Schlüsselkompetenzen zu messen
- Den Austausch zwischen theoretischen und empirischen Arbeiten fördern

An einem internationalen Symposium 1999, das vom BFS, der OECD und dem nationalen Zentrum für Bildungsstatistiken (USA) gemeinsam organisiert wurde, sind theoretische Ansätze für den Begriff "Kompetenz" diskutiert worden und zwar aus der Sicht der Anthropologie, der Wirtschaft, der Philosophie, der Psychologie und der Soziologie.

Das diesjährige Symposium in Neuenburg hatte zum Ziel, diese theoretischen Grundlagen aus nationaler Sicht zu diskutieren. Dazu wurden interessierte Kreise aus

---

Forschung, Bildungswesen, Politik und Wirtschaft eingeladen. Organisiert wurde das Symposium vom BFS gemeinsam mit der Universität Neuenburg und dem Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung (KBL) der Universität Zürich.

### *Zum Begriff "Kompetenz"*

Für das internationale Symposium vom Vorjahr sind verschiedene Expertenberichte eingeholt worden. So auch derjenige von Weinert (1999) zur Klärung des Begriffes "Kompetenz". Darin definiert er den Begriff als die "mental- en Bedingungen, welche notwendig sind um kognitive, soziale und berufliche Ziele zu erreichen".

Im Rahmen dieser Definition weist er auf zwei mögliche Zugänge hin: Erstens den *konditionalen Zugang*: Dieser betrachtet "Kompetenz" als das Gesamt der intellektuellen Fähigkeiten, des kontext-spezifischen Wissens, der Fertigkeiten, Strategien und Routinen, welche das Individuum dazu befähigen zu lernen, Probleme zu lösen, und unterschiedliche Ziele zu erreichen. Zweitens den *funktionalen Zugang*: Dieser fragt nicht nach allen kognitiven Ressourcen, sondern nur nach denjenigen, welche für bestimmte Gruppen von Anforderungen, Problemen und Aufgaben notwendig sind.

Weinert empfiehlt, sich auf den zweiten Zugang zu konzentrieren, weil hier auf breite Vorarbeiten zurückgegriffen werden kann. Er verweist darauf, dass vielfältige Informationen vorhanden sind aus den Arbeiten zur Curriculum-Theorie und zu Messmodellen und dass für die meisten Berufe Kataloge von Anforderungen vorliegen, welche auf die erforderlichen Kompetenzen verweisen.

Die spezifischen Kompetenz-Clusters sind aus der Sicht von Weinert ein System aus gelernten Fertigkeiten, Kenntnissen, Strategien und Metakognitionen.

Mit "Schlüsselkompetenzen" bezeichnet Weinert solche Kompetenzen, welche für die Bewältigung eines breiten Spektrums von Situationen gebraucht werden können.

### *Erste Identifikation von Schlüsselkompetenzen*

Schlüsselqualifikationen, so wurde am Symposium in Neuenburg festgestellt, sind bereits unzählige identifiziert worden. Sie beruhen meist auf einem plausiblen Alltagsverständnis von Anforderungen in einem bestimmten Bereich. Diese Vielfalt von identifizierten Schlüsselqualifikationen zeigt sich auch in den angeforderten Expertenberichten. Jeder Experte, so wurde weiter bemerkt, definiert Schlüsselkompetenzen aus seinem persönlichen Erfahrungszusammenhang heraus. So nennt die Psychologin Haste (1999) fünf Schlüsselkompetenzen und zwar die Kompetenzen:

- neue Technologien angemessen in die soziale Praxis assimilieren
  - mit Ambiguität und Unterschieden umgehen
  - dauerhafte soziale Kontakte aufrecht erhalten
  - Emotion und Motivation steuern
  - moralische Werte, Verantwortung und Bürgerpflichten definieren und erfüllen
- Als Kontrast dazu nennen die beiden Ökonomen Levy und Murnane (1999) ebenfalls fünf Schlüsselkompetenzen und zwar
- Lesefertigkeiten und mathematische Fertigkeiten für den täglichen Gebrauch, aber auch als Basis für das lebenslange Lernen

- Mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeiten
- Fertigkeiten, um produktiv in verschiedenen sozialen Gruppen zu arbeiten
- emotionale Intelligenz und verwandte Fähigkeiten, um gut mit anderen Personen zusammenzuarbeiten
- Vertrautheit mit der Informationstechnologie

In den Berichten sind weitere Schlüsselkompetenzen aus philosophischer und soziologischer Sicht genannt. Am Symposium wurde als Konsequenz festgestellt, dass diese Vielfalt an Schlüsselkompetenzen reduziert werden muss, indem umfassendere Kompetenzen formuliert werden. Diese bewegen sich dann aber auch auf einem wesentlich höheren Abstraktionsniveau.

### *Der Erwerb von Kompetenzen*

Verschiedene Beiträge des Symposiums befassten sich auch mit dem *Erwerb* von Kompetenzen und gingen somit über die Kernfragestellung der Tagung hinaus. Es wurde kritisch bemerkt, dass aus der Transferforschung bekannt ist, dass Individuen, welche sich in einem Situationsbereich kompetent erweisen, ihre Kompetenzen nicht zwangsläufig auf andere Bereiche übertragen können.

Die Neuenburger Professorin Perret-Clermont wies darauf hin, dass das Bildungssystem den Schülerinnen und Schülern hauptsächlich kompetentes Denken und Handeln in *formellen* Situationen beibringt. Formelle Situationen sind solche, die nach einem festen Muster strukturiert sind und sich oft wiederholen. Das Leben bietet aber meist *informelle* Situationen, die immer wieder neu konstituiert sind. Tatsächlich kommt es im Alltag nur selten vor, dass man einen schriftlich genau formulierten Auftrag für eine Aufgabe erhält, in dem die einzelnen Handlungsschritte beschrieben sind und der dann von einer zuständigen Person kontrolliert wird. Ausserhalb der Schule, so die Referentin, werden eine ganze Reihe wichtiger Kompetenzen erworben.

Dieses Referat führte zu der kritischen Frage aus dem Publikum, weshalb denn für das Bildungssystem in der Schweiz 20 Milliarden Franken pro Jahr ausgegeben würden, wenn es doch nicht funktioniere. Am zweiten Tag des Symposiums herrschte dann allerdings Konsens darüber, dass das Bildungssystem und die Schule nur *ein* Ort sind, an dem Kompetenzen erworben werden. Die Familie, das berufliche Umfeld, Freundeskreise und Vereine etc. bieten weitere wichtige Möglichkeiten dazu.

### *Die Definition von Schlüsselkompetenzen: Implikationen und Folgen*

Mit der Initiative der OECD, Schlüsselqualifikationen für den gesamten Bereich ihrer Mitgliedländer zu definieren, übernimmt eine supranationale Institution aus dem Wirtschaftssystem die Aufgabe, Zielsetzungen für das (nationale) Bildungssystem zu formulieren. Die Partizipation des Bildungssystems und des politischen Systems ist dabei noch nicht gesichert. Am Symposium wurde denn auch insbesondere die Abwesenheit der Pädagogik moniert. Kritisch wurde bemerkt, dass die Definition von Schlüsselkompetenzen immer auch ein bestimmtes Menschenbild und ein bestimmtes Bild der Gesellschaft impliziere. Die Diskussion um die Schlüsselkompetenzen schränkte die Bildungsdiskussion auf ihren zweckrationalen Bereich ein und ver-

nachlässigten sowohl den Begründungsdiskurs von Bildungszielen als auch die Bedeutung des trägen Wissens.

### *Die Messung von Schlüsselkompetenzen*

Am Symposium wurde ein spezieller Block dem Problem der Messung von Schlüsselkompetenzen gewidmet. Dieses Messproblem stellt die Beteiligten vor besondere Herausforderungen, sind doch Kompetenzen psychologische Konstrukte, die in Momenten der Performanz beobachtbar werden. Die entsprechenden Messprobleme sind aus der Psychodiagnostik hinlänglich bekannt. Erhebungen, die zeitlich und finanziell bewältigbar sind, laufen Gefahr, mit zu wenig validen Operationalisierungen zu arbeiten und umgekehrt.

### *Bedeutung des DeSeCo-Projektes für die Lehrer/innenbildung*

Die Diskussion um die Definition, die Auswahl und schliesslich die *Messung* von Schlüsselkompetenzen betrifft die Lehrerbildung mindestens in doppelter Hinsicht: Die Lehrerbildung ist einerseits gefordert, sich an der Diskussion zu beteiligen und andererseits von einem Austausch an Know-How im Bereich des Erwerbs von Kompetenzen zu profitieren.

*Beitrag zur kritischen Diskussion:* Wie angetönt verfügt die Lehrerbildung über eine reiche Tradition in Bezug auf den Diskurs um Bildungsziele und -Inhalte. Sie ist gefordert, sich mit dieser Perspektive kritisch an der Diskussion um die Schlüsselkompetenzen zu beteiligen. Andererseits ist sie auch dazu aufgefordert, die Diskussion um die Schlüsselkompetenzen für die Ausbildung von künftigen Lehrer/innen fruchtbar zu machen, sei es als Information der Studierenden über aktuelle Entwicklungen oder aber als Impulse für die eigene Weiterentwicklung, z.B. im Bereich der Allgemeinen Didaktik.

*Austausch von Know-how zum Erwerb von Kompetenzen:* Wenn die Lehrerbildung als Berufsbildung verstanden wird, so ist es ihre Hauptaufgabe, Studierende zum Erwerb derjenigen Kompetenzen zu befähigen, die notwendig sind, um erfolgreich die Profession des Lehrers, der Lehrerin auszuüben. Hier liegt ein grosses Kooperationspotenzial in doppelter Hinsicht: Die Lehrerbildung kann einerseits ihre Erfahrungen und Forschungsergebnisse in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen einbringen, andererseits vom Know-how der verschiedenen Partner profitieren.

Die einzelnen Beiträge zu Symposium können auf der folgenden homepage eingesehen werden: [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)

### *Literatur*

- Haste, H. (1999). *Competencies: psychological realities, a psychological perspective*. Bath: University of Bath.
- Levy, F. & Murnane, R.J. (1999). *Are there key competencies critical to economic success? An economic perspective*. Boston: MIT, Harvard University.
- Weinert, F.E. (1999). *Concepts of Competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.

Doris Kunz Heim

## Buchbesprechungen

---

BADERTSCHER, Hans, GRUNDER, Hans-Ulrich & HOLLENSTEIN, Armin (Hrsg.). (1999). **Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz**. Bern: Haupt. 278 Seiten, Fr. 58.-

---

Die Wörter "Schulpädagogik" und "Schweiz" im zur Diskussion stehenden Buch schaffen es, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und Erwartungen zu wecken. Erwartungen insofern, als dass das Erscheinen dieses Buches im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz auch so interpretiert werden kann, dass nach einer langen Phase der organisationsstrukturellen und forschungstechnischen Diskussionen inhaltliche Fragen langsam in den Vordergrund rücken. Und hier ist eine grosse Unbekannte, wie die Pädagogik, welche an den neuen Pädagogischen Hochschulen gelernt und gelehrt werden wird, aussehen soll. Die Idee, sich auf die Schulpädagogik zu konzentrieren, sich über die Schulpädagogik in benachbarten deutschsprachigen Ländern orientieren zu lassen und deskriptiv und präskriptiv über den Status der Schulpädagogik in der Schweiz nachzudenken, war das Konzept einer Tagung von 1997 (vgl. den Tagungsbericht von Heinz Wyss in Beiträgen zur Lehrerbildung, 15 (3), 1997) und trägt als Gerüst auch den Aufbau des Buches.

Im ersten Hauptteil "Schulpädagogik: die aktuelle Situation" zeichnen die fünf verschiedenen Artikel je ein Bild der Schulpädagogik in der Schweiz, in Deutschland, in Oesterreich und in den Niederlanden. Für die Schweiz stellt Badertscher fest, dass sich ein Fach "Schulpädagogik" weder als wissenschaftliche Disziplin an den Schweizer Universitäten, noch als Unterrichtsfach in den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etablieren konnte. Allerdings führte die Disziplin trotzdem in beiden Institutionen eine heimliche Existenz, da Fragen der Pädagogik in den entsprechenden Instituten häufig vor dem Hintergrund des schulischen Kontexts diskutiert wurden. Badertscher schlägt vor, die bisherigen institutionellen Klammern, welche die jeweiligen Pädagogiken definierten, durch eine begrifflich-systematische in Form des Terminus "Schulpädagogik" zu ersetzen. Diese Schulpädagogik müsse sich als Wissenschaft verstehen und dürfe sich nicht als Anwendungsbereich unzähliger wissenschaftlicher Disziplinen definieren, da aus einem additiven Verfahren, welches die Anteile einzelner Wissenschaften aufreibe, keine Identität als Wissenschaft entstehe. Schulpädagogik solle sich auf der Grundlage der Funktion konstituieren, Schule wissenschaftlich zu analysieren, zu kritisieren und sie weiterzuentwickeln. Dazu sei allerdings ein bildungspolitischer Willensakt notwendig, weil von der Wissenschaft selber kein von aussen unbeeinflusster Diversifikations- oder Integrationsprozess erwartet werden könne, welcher zur Konstituierung eines eigenständigen Faches Schulpädagogik führe.

Kecks Perspektive auf die Situation der Schulpädagogik in Deutschland sind ihre unterschiedlichen Entwicklungsphasen seit 1945. Bis ungefähr 1960 konstatiert er eine Phase der schulpädagogischen Defizienz, während der schulpädagogische Fragen lediglich Ableitungsprobleme innerhalb der bildungstheoretisch orientierten Allgemeinen Didaktik waren. Die Phase einer Konstituierung der Schulpädagogik wurde

---

nach Keck durch die empirische Wende der Erziehungswissenschaften initiiert. Die Schulpädagogik übernahm dabei die Aufgabe, die entstehenden neuen Theorien und Daten über Schule in einen integrativen Zusammenhang zu bringen. Für die Zeit ab 1990 sieht Keck in Deutschland eine Phase der Konsolidierung der Schulpädagogik einerseits und der Modernisierung andererseits, da sich die Schulpädagogik mit neuen Problemlagen, wie zum Beispiel der sozialpädagogischen Neuvermessung der Schulpädagogik, konfrontiert sehe. Den Schluss seines Diskussionsbeitrags bildet ein Modell, welches die Allgemeine Didaktik, die Theorie der Schule und die Theorie pädagogischen Handelns in der Schule als Kernbereiche der Schulpädagogik definiert. Ihre offenen Ränder überschneiden sich mit der Allgemeinen Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie und der Pädagogischen Soziologie.

Sandfuchs zeigt den schwierigen Status der Schulpädagogik zur Zeit der DDR auf, welche einerseits als "willfähriger Erfüllungsgehilfe des totalitären Führungsanspruchs der Partei" (S. 64) wahrgenommen wurde, andererseits gleichzeitig aber auch Opfer einer Partei war, die Wissenschaft und Forschung behinderte und zu Anpassung und Konformität zwang. Die Schulpädagogik war gezwungen, sich in den Dienst einer Formierungspädagogik zu stellen, welche auf der Annahme beruhte, durch Erziehung so ziemlich alles erreichen zu können.

Grimm liefert für Österreich eine Skizze der Institutionsgeschichte der akademischen Schulpädagogik seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts. Er hält dabei fest, dass bereits 1804 der Begriff "Schulpädagogik" von Ignaz Thanner, Professor für Pädagogik in Salzburg, verwendet wurde. Einen ersten Höhepunkt erlebte die Schulpädagogik in Österreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als zum Beispiel Gustav Adolf Lindner in der Tradition des Herbertianismus das "Encyclopädische Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens" verfasste. Nach dem Krieg dauerte es bis 1965, bis der erste Lehrstuhl für Schulpädagogik geschaffen wurde. Heute ist die Schulpädagogik an allen Universitäten Österreichs und in den Pädagogischen Akademien als Fach installiert.

Skiera fragt weniger nach der Position der Schulpädagogik in den Niederlanden, sondern beschreibt in seinem Artikel den fast vierhundert Jahre dauernden "Schulkampf" des Landes, der 1917 schliesslich zur Verankerung des Prinzips der Schulfreiheit in der Verfassung führte. Diese Festlegung führt dazu, dass private und öffentliche Schulen heute die gleichen Rechte und Pflichten besitzen, so dass sich verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen ein eigenes schulisches System schaffen und dadurch ihre kulturelle Identität pflegen und bewahren können.

Der zweite Teil des Buches ist mit dem Titel "Schulpädagogik, Wissenschaftstheorie, Schulgeschichte und Didaktik" überschrieben. In seinem Beitrag geht Herzog in fünf Punkten der Frage nach, ob sich mit der Schulpädagogik eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin konstituieren lasse. An erster Stelle kritisiert er, dass die Bezeichnung "Schulpädagogik" als Omnibusbegriff nur gerade die anspruchslose Angabe mache, pädagogische Fragen im Kontext von Schule zu bearbeiten. Für die Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin genüge dies jedoch nicht. Dazu müsse geklärt werden, "wie diese Fragen bearbeitet werden, in welcher Hinsicht Schule und Unterricht befragt werden und inwiefern sich die Schulpädagogik von Disziplinen unterscheidet, die sich ebenfalls auf Schule und Unterricht bezogen wis-

sen" (S. 123). Die zweite Kritik von Herzog geht dahin, dass sich eine wissenschaftliche Disziplin nicht durch die bloße Aufzählung von Gegenständen oder Themen konstituieren lässt, sondern umgekehrt die Gegenstände durch Wissenschaften konstituiert werden. Auf die Schule bezogen heisse das, dass die Schulpädagogik zum einen ihren Gegenstand mit vielen anderen Wissenschaften, wie der Psychologie oder der Soziologie teile. Zum anderen müsse die Schulpädagogik darlegen, welches die besondere Betrachtungsweise sei, unter welcher sie die Schule untersuchen wolle. In seinem dritten Kritikpunkt wendet sich Herzog gegen die Absicht, mit der Schulpädagogik eine praktische Wissenschaft schaffen zu wollen. Einer wissenschaftlichen Disziplin entspringen Kriterien des Erkennens und nicht des Handelns, Theorie sei Theorie und könne nicht praktisch sein. In seinem vierten Punkt kritisiert Herzog die Tendenz, Schulpädagogik unter der normativen Ambition der pädagogischen Tradition zu betreiben und sie auf Fragen des Individuums zu reduzieren. Dadurch werde die Perspektive der institutionalisierten und organisierten Erziehung ausgeblendet. In seinem letzten Kritikpunkt konstatiert Herzog ein Defizit an Interdisziplinarität der Schulpädagogik. Am Beispiel von Nohls "pädagogischer Menschenkunde" und Petersens "pädagogischer Charakterologie" kritisiert er den Versuch, sich eigene Ersatzwissenschaften zu schaffen, um den Diskurs mit benachbarten Disziplinen nicht pflegen zu müssen. Herzog zieht das Fazit, dass sich angesichts dieser Probleme die Schulpädagogik vorschnell zur Wissenschaft erklärt habe. Die Zukunft der Schulpädagogik liege in der Überwindung dieser fünf Hindernisse. Die Frage, ob alle oder einzelne der aufgezeigten Probleme überhaupt lösbar sind, beantwortet Herzog nicht.

Grunder zeigt am Beispiel der Ecole Normale in Lausanne und des Seminars Hofwil bei Bern, dass bereits im 19. Jahrhundert eine vielfältige theoretische und praktische Ausbildung im Bereich der Pädagogik eine zentrale Stellung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besass. Als "Seminarpädagogik", wie Grunder sie nennt, ist sie als Instrument einer Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern gedacht. Mit zahlreichen Erweiterungen schlägt Grunder vor, diese Ausbildungselemente in einer Schulpädagogik als pädagogische Bereichsdisziplin zu vereinen.

Hollenstein widmet sich der Allgemeinen Didaktik und diskutiert an erster Stelle zwei unterschiedliche Auffassungen vom Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Dem ersten Verständnis von Allgemeiner Didaktik, wie sie nach Hollenstein zum Beispiel von der bildungs- oder lerntheoretischen Didaktik vertreten werde, sei die Annahme eigen, generelle Theorien des Lernens und Lehrens zu schaffen, die von den Fachdidaktiken im Fachbezug angewendet werden können. Hier werden die Fachdidaktiken von der Allgemeinen Didaktik abhängig gemacht und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken verwischt. Die zweite Position sieht die Fachdidaktiken eigenständiger. Ihre Aufgabe bestehe darin, Lehr- und Lernprozesse in konkreten fachlichen Bezügen zu untersuchen. Die Allgemeine Didaktik wiederum stelle diese fachdidaktischen Elemente in einen Zusammenhang und entwickle, erforsche und bewerte Lernumgebungen unter Bezug von Theorien und Konzepten der Pädagogischen Psychologie. In der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern erachtet Hollenstein die Allgemeine Didaktik deshalb mit ihren formalisierten

---

Verfahren der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -auswertung nach wie vor als unverzichtbar.

Im dritten Teil des Buches finden sich einige eher kürzere Beiträge als Beispiele aktueller Schulpädagogischer Forschung. Bertschy macht sich dabei Überlegungen zu einem Kanon des Faches Pädagogik, Wannack berichtet von einer empirischen Studie über das Fach Didaktik aus der Sicht von Didaktiklehrerinnen in der Ausbildung von Kindergärtnerinnen im Kanton Bern, Bieri zeigt anhand einer Studie zur beruflichen Belastung von Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Aargau, dass eine hohe berufliche Zufriedenheit und eine hohe Belastung kein Widerspruch sein muss.

Der vierte und letzte Teil des Buches ist überschrieben mit "Die Zukunft der Schulpädagogik und Zukunftsfelder schulpädagogischer Forschung in der Schweiz". Im ersten Beitrag skizziert Hügli den Versuch, mit der Pädagogik eine Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer zu begründen. Die Entstehung der meisten Spezialpädagogiken sei die pädagogische Antwort auf die Schaffung immer neuer Typen von Lehrkräften einer sich zunehmend verschulenden Gesellschaft. Hügli konstatiert eine zweihundertjährige Diskussion, inwiefern die Pädagogik in den Rang einer strengen Wissenschaft zu erheben sei und ob durch die Pädagogik die schulische Praxis zu beeinflussen sei. Auf jeden Fall sei die Berufung auf den hohen Nutzen der Pädagogik für die Schule das Standard-Argument, mit welchem die Installierung der Pädagogik und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität gefordert werde. So stehe eine Antwort auf die Frage, welcher Wissenschaft eine Lehrperson für sich bedürfe, immer noch aus. Hügli beschreibt anschliessend mit dem Unterricht und der Lehre als Kunst, als Technik und als philosophische Praxis drei verschiedene Antwortversuche auf die gestellte Frage und zieht das Fazit, dass es mit der Schulpädagogik als Berufswissenschaft für Lehrpersonen nicht besonders weit her sei. "Als Kunstlehre ist sie weitgehend irrelevant, als Sozialtechnologie ein zum Scheitern verurteiltes Konstrukt und als praktische Philosophie eine - trotz langer Vorgeschichte - erst noch zu realisierende Disziplin" (S. 237). Trotzdem bezieht er Stellung für diese dritte Position. Schulpädagogik sollte zu einem Zweig der philosophischen Ethik werden, welche sich mit der Frage des "guten Lebens" durch Selbstbildung und Selbstbestimmung befasse. Mit dieser Position liege er durchaus im pädagogischen Trend, welcher auf subjektive Theorien, selbstgesteuertes Lernen oder konstruktivistische Theorien rekurriere und damit das stillschweigende Eingeständnis andeute, dass Bildung letztlich nur Selbstbildung sein könne.

Oertel skizziert am Beispiel des Kantons Zürich Tendenzen der Schulentwicklung. Ergebnisse der Schulforschung und das Konzept des "New Public Managements" hätten zu einer auf Autonomie der Einzelschule ausgerichteten Schulreform geführt. Im Zusammenhang mit diesem Schulentwicklungsprozess beschreibt Oertel verschiedene Entwicklungsbereiche im Schulsystem allgemein, in den Schulgemeinden und in der inneren Schulorganisation und damit zusammenhängende Forschungsfragen, die in betriebswirtschaftlicher, politikwissenschaftlicher aber auch schulpädagogischer Perspektive untersucht werden müssen.

Hascher macht anhand von Forschung zur Entwicklung von Intelligenz oder sozialer Problemlösefähigkeit deutlich, dass die Entwicklungspsychologie relevante Beiträge zum Einfluss der Schule auf die individuelle Entwicklung geleistet hat. Am

Beispiel der Entwicklung des Autoritätsverständnisses von Kindern und Jugendlichen zeigt sie im weiteren, dass von der Entwicklungspsychologie ebenfalls Antworten zur Berücksichtigung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Schule und Unterricht zu erhalten sind. Für Hascher ist es erstaunlich und unverständlich, dass die Schulpädagogik die entwicklungspsychologischen Forschungsergebnisse über den Zusammenhang von Entwicklung und Schule nicht zur Kenntnis nimmt. Und sie wehrt sich gegen den Anspruch der Schulpädagogik, für die Erforschung dieses Zusammenhangs nun alleine verantwortlich zu sein, wo sie bisher so wenig zur Klärung dieser Frage beigetragen habe.

Im Überblick über die verschiedenen Artikel liefert "Brennpunkt Schulpädagogik" neben einer Vielzahl von Beispielen zur Institutionsgeschichte der Disziplin an Universitäten und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung deutschsprachiger Länder eine Auslegeordnung der strittigen Probleme, wie der Frage der Aufgaben und Ziele einer Schulpädagogik, ihrer möglichen Teildisziplinen, ihrer Wissenschaftlichkeit oder ihres Verhältnisses zu den Nachbardisziplinen. Als Artikelsammlung ist dem Buch kaum vorzuwerfen, nicht alle dieser Fragen systematisch beantwortet zu haben. Unter anderem noch zu wenig diskutiert ist zum Beispiel, was die Konstituierung eines Faches "Schulpädagogik" inhaltlich bringt. Die Legitimation, weiteren Subdisziplinen, wie Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktiken oder Schultheorie als Dach zu dienen, reicht zur Schaffung einer zusätzlichen wissenschaftlichen Disziplin nicht, umso mehr, als die Pädagogik selber diese Klammerfunktion bereits erfüllt. Dass diese Frage nicht geklärt ist, kommt im Buch indirekt dadurch zum Ausdruck, dass in verschiedenen Artikeln die Termini "Schulpädagogik" und "Pädagogik" inkonstant verwendet werden, so dass der Verdacht aufkommt, dass für die Autoren selbst die Differenz zwischen Schulpädagogik und Pädagogik nicht immer klar ist. Im Weiteren ist neben der aufgeworfenen Frage, wie praktisch eine Sozialwissenschaft überhaupt sein kann, die Frage weiter zu diskutieren, wie wünschenswert es ist, eine Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer ausschliesslich auf den Bereich der Schule zu fokussieren. Soll sich die Pädagogik, welche an den neuen Pädagogischen Hochschulen gelehrt wird, ausschliesslich auf die Schule beziehen oder müssten sich Lehrpersonen angesichts der breiten gesellschaftlichen Vernetzung der Schule nicht mit pädagogischen Fragen in einem breiteren Rahmen beschäftigen? Das Verdienst des Buches "Brennpunkt Schulpädagogik" besteht darin, diese Fragen zu ermöglichen und zu diskutieren. Das Ziel, die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz beschrieben zu haben, ist jedoch angesichts der offenen Fragen nicht erreicht. Es ist zu hoffen, dass neue Beiträge folgen, die helfen, diese Zukunft weiter zu erhellen.

Martin Wild-Näf

---

SIEGENTHALER, H. (1999). **Die erzieherische Dimension des Unterrichts. Eine Einführung für Lehrkräfte aller Stufen**, Zürich: Pestalozzianum & Hitzkirch: Comenius. Fr. 58.-

---

Erziehung zur Selbständigkeit ist ein zentrales und ständig aktuelles Thema in der Lehrerbildung. Muss die Schule erziehen? Soll sie erziehen? Darf sie erziehen? So fragt der Zürcher Erziehungswissenschaftler Hermann Siegenthaler zu Beginn seiner Auseinandersetzung mit der 'erzieherischen Dimension des Unterrichts'. Seine sorgfältig begründete Antwort fällt zwar positiv aus, allerdings kritisiert der Autor, dass Erziehung während des Unterrichtsverlaufs 'spontan' und 'unüberlegt' erfolge. Darum zielt seine Abhandlung darauf ab, den als enges Verhältnis interpretierten Zusammenhang von Erziehung und Unterricht zu begründen und zu vermessen. Dahinter steht die Frage nach dem Beitrag, den Lehrkräfte zur Erziehung Heranwachsender im Unterricht leisten können. Siegenthalers Argumentation leitet eine anthropologisch begründete, existenzphilosophisch gefärbte Herangehensweise, er verfolgt im wesentlichen eine geisteswissenschaftliche Methode der Herleitung.

Nicht dass dieses Unterfangen nicht bereits - und in derselben Optik: die Adressanten sind Lehrkräfte - unternommen worden wäre. Doch im Unterschied zu anderen thematisch ähnlich ausgelegten Texten ist der Aufbau von Siegenthalers Arbeit aufgrund einer klaren Systematik unmittelbar nachvollziehbar: Den Aufbau des Bandes spiegeln fünf 'Grund- oder Modellvorstellungen von Erziehung' (S. 13), die als Gesamt Erziehung ausmachen: Erziehung als Nachahmung, als Zugriff, als Zurückhaltung, als kulturorientiertes Handeln und als Geschehen im Zwischenmenschlichen. Zunächst schildert Siegenthaler die Ausgangslage, klärt Definitorisches und begründet sein Vorhaben (Einleitung). Unter dem Aspekt der 'Erziehung als Nachahmung' diskutiert er die Nachahmung als "pädagogisches Zentralproblem des Humanismus", die Positionierung des Konstrukts in der Anthroposophie sowie die psychologischen Aspekte der Nachahmung und die Frage nach Vorbild und Modell (2. Kapitel). Im Abschnitt über 'Erziehung als Zugriff' erörtert er die Varianten pädagogischen Zugreifens auf das Kind in historischer Optik, den Ansatz der Verhaltensmodifikation und die Kritik an ihm (3. Kapitel). Geht es um 'erzieherische Zurückhaltung', steht die Epoche der Romantik im Zentrum, dann wird der Ansatz Maria Montessoris behandelt und die 'Aktualität erzieherischer Zurückhaltung' wird belegt (4. Kapitel). Unter der Perspektive der 'Erziehung als kulturorientiertes Handeln' geht es um die Kulturpädagogik des 20. Jahrhunderts und den gegenwärtig immer wichtiger werdenden Zusammenhang von Erziehung und Kultur (5. Kapitel). Steht schliesslich 'Erziehung als zwischenmenschliches Geschehen' zur Debatte, rekurriert Siegenthaler auf den 'pädagogischen Bezug' bei Nohl, das 'dialogische Verhältnis' bei Buber und präsentiert Krons Vorstellung des erzieherischen Verhältnisses. Den Abschluss findet der Band in Siegenthalers 'Antwort auf den Erziehungsauftrag der Schule'.

Das Problem der Studie liegt darin: Zum einen bemüht sich der Autor, nahe am pädagogischen Alltag zu argumentieren. Zugleich präsentiert er für Lehrkräfte theoretisch begründetes Wissen. Da er es unterlässt, das für diese Intention wesentliche Verhältnis von Theorie und Praxis zu klären, treten in den Ableitungen Widersprüche auf, die den Text als weder theoretisch argumentierend noch als praxisnah vorgehend

erscheinen lassen. Schwammig wird es im übrigen dort, wo die kulturorientierte Perspektive geschildert ist. Leider bleiben auch die Erkenntnisse der jüngeren Sozialisationsforschung sowie Hinweise auf die Unterrichtsforschung aussen vor. Ebenfalls ausgeblendet wird ein wissenschaftsgeschichtlich wichtiger Strang: Herbarts Verständnis vom Zusammenhang von Erziehung und Unterricht sowie die zahlreichen Versuche, es für den heutigen Unterricht fruchtbar zu machen.

Trotz dieser eher wissenschaftstheoretischen Einschränkungen bietet der Band einen geeigneten Einstieg in einen der zentralen Aspekte des Lehrerberufs - in die Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Unterricht.

Hans-Ulrich Grunder

---

GRUNDER, Hans-Ulrich, SCHWEITZER, Friedrich (Hrsg.). (1999). **Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule.** Weinheim: Juventa. 339 Seiten, Fr. 42.-

---

Über die Schule als Institution der öffentlichen Erziehung, über ihre Gestaltung, ihre Funktionen und Folgen zu reflektieren, hat eine lange Tradition. Dieses Thema wird seit der Aufklärung und dann im 19. Jahrhundert immer aktueller. Es lohnt sich, in dem Zusammenhang an den Philosophen Hegel zu erinnern, der in seiner Nürnberger Zeit als Gymnasialdirektor (1809 - 1816) in seinen Gymnasialreden zur Schule und ihrer Aufgabe als einer erziehenden Institution in einer heute noch lesbaren Form Stellung bezog. Hegel bezeichnete die Schule als eine Einrichtung zwischen Familie und wirklicher Welt, als eine Durchgangsstation, der die Aufgabe einer grundlegenden öffentlichen Bildung und Erziehung zukomme. Er formulierte in seiner Sprache schon jene Aufgabe von Schule und Unterricht, die gegenwärtig mit dem Begriff "Schulische Sozialisation" gefasst wird.

Seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts sind Erörterungen über Funktionen und Folgen der Schule als Sozialisationsinstanz verbreitet. Sie reichen von Analysen des Systems über Schulkritik bis hin zu Schulentwicklungs- und Schulleistungs-forschungen. Neuerlich dominieren Veröffentlichungen, in denen spezielle Fragen der Schulentwicklung, des Schulmanagements und der Organisationsentwicklung thematisiert werden. In diesem Kontext muss man die Veröffentlichung von Grunder und Schweitzer sehen, die einen Beitrag dazu leisten, die Schule aus historischer wie aus systematischer Sicht zu begreifen und aktuelle Aufgaben der Schulforschung zu erkennen. Sie tun dies durch einen Textband, in dem sie nach einer fundierenden Einleitung "Grundoptionen" schultheoretischen Denkens aus dem 19. Jahrhundert, wichtige Texte aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und Schultheorien der Gegenwart präsentieren. Den Schluss bilden Texte, die für aktuelle Grundprobleme einer Theorie der Schule gelten können.

Eine solche Textsammlung ist immer ein Wagnis. Bei den Kritikern trifft man grundsätzlich auf entgegengesetzte Ansichten schon allein, was die Textauswahl betrifft. Grunder und Schweitzer beginnen ihre Veröffentlichung mit einem Text aus Schleiermachers Vorlesungen zur Erziehung. Das ist ein guter Einstieg, wenngleich man fragen kann, warum nicht schon Herder (Schulreden), Humboldt (Schulpläne),

---

Hegel (Gymnasialreden) berücksichtigt wurden. Die Herausgeber können darauf antworten, dass sie nicht alle verfügbaren Texte, sondern eben Grundoptionen, also Beispiele für die zukünftige Entwicklung und Gestaltung des Schul- und Bildungswesens, gewählt haben. Das würde allerdings dann nicht so recht zu anderen Texten wie etwa dem der Regulative (1854) oder dem des Herbartianers Ziller passen. John Deweys Aussage zur Funktion der Schule in "Democracy and Education" ist da treffender.

Der folgende Teil enthält Texte aus der Zeit zwischen 1920 und 1952. Das sind zum einen reformpädagogische Entwürfe, zum anderen Vorlagen und Vorschriften zur Reorganisation des deutschen Schulwesens nach 1945, an die ein Text von Weniger zur Lehrplantheorie angefügt wurde. Bei dieser Auswahl fragt man sich unwillkürlich: Wo bleibt die NS-Zeit? Hier gab es doch die vollmundigen, prahlerisch und nationalistisch formulierten Unterwerfungstexte, in denen die Funktion der NS-Schule in überraschender Eindeutigkeit formuliert wurde. Schemm, Rust und Benze haben genügend solche Texte geliefert. Ich meine, dass an dieser Stelle bei einer Neuauflage nachgebessert werden müsste.

Mit Spannung wendet man sich dem Abschlusskapitel "Schultheorien der Gegenwart" zu und wird auch nicht enttäuscht. Die Beispiele für schultheoretisches Denken zwischen 1967 und 1989 sind zwar knapp gehalten, aber doch für die Diskussion ein passender Hinweis. Besonders gelungen scheint die Zusammenstellung der Schlusstexte. Hier verdeutlichen die Herausgeber anhand von sechs Texten einen Überblick über derzeit bestimmende Ansatzpunkte der Diskussion über Schule. Der feministische Ansatz, die Frage der Schulautonomie, die Herausforderungen durch eine multinationale Schülerschaft und die Frage nach dem Verhältnis von Unterricht und sozialpädagogischer Hilfe sind in der Tat gegenwärtig zentrale Diskussionspunkte. Allerdings vermisst man die Schulforschung, so z.B. die internationale Schulleistungsforschung, die Schulentwicklungsforschung und die Ansätze zum Schul- bzw. Klassenraummanagement, wie sie beispielsweise in den angelsächsischen Beiträgen intensiv diskutiert werden. Aber das hätte wohl auch den Band gesprengt.

Wer die umfangreichen Texte des Bandes studieren will, erfährt von den Herausgebern in einer grundlegenden Einleitung wertvolle Hilfe. So wird die systematische Seite einer Theorie der Schule deutlich angesprochen. Die Herausgeber formulieren ihre Position zu einer historisch und systematisch angelegten Theorie der Schule. Sie verdeutlichen den Zusammenhang zwischen geschichtlicher Entwicklung und gegenwärtiger Diskussion, nicht zuletzt wohl deshalb, um die Leser zugleich von ihrem Konzept einer historisch und systematisch angelegten Textsammlung zu überzeugen. Schließlich stellen sie die Frage, ob es eine "pädagogische Schultheorie" gebe. Diese Frage ist wichtig, dominieren doch in den vorliegenden Theorien der Schule soziologische Kategorien, die von Begriffen der Organisationssoziologie über solche der Systemtheorie bis hin zu solchen einer soziologisch akzentuierten Theorie der Erziehung reichen. Was macht das Pädagogische einer Theorie der Schule aus? Die Herausgeber verweisen darauf, dass Schule aus dieser Perspektive als eine Institution gesehen werden müsse, "die am Menschen ausgerichtet ist" (S. 23). Diese Äußerung erscheint jedoch wenig präzise. Schule ist eine Institution der Gesellschaft, sicher konzipiert, um unterschiedliche Ansprüche von Gesellschaft und Jugend in eine Balance

zu bringen. Aber sie kann einfach nicht einseitig an den Interessen der Personen - Kinder, Eltern, interessierte Öffentlichkeit - orientiert sein; sie muss auch gesellschaftliche Notwendigkeiten erfüllen. Die Ergebnisse der TIMS-Studie und die neuerliche Diskussion über den Mangel an IT-Experten haben dies gerade für die deutschen Verhältnisse sehr deutlich gezeigt. So bleibt an dieser Stelle noch zu arbeiten. Aber verdienstvoll ist, dass die Herausgeber mit ihrem Band ein konsequentes Nachdenken über die Theorie der Schule, über Funktionen und Folgen dieser Institution, über gesellschaftliche und pädagogische Funktionen anzustoßen vermögen. Das lohnt die Auseinandersetzung.

Hans Jürgen Apel

---

BEELER, Armin (1999). **Wir helfen zu viel**. Zug: Klett. 152 Seiten, Fr. 37.50

---

Erziehung zur Selbständigkeit ist ein zentrales und ständig aktuelles Thema in der Volksschule. Neuere Lehrpläne schreiben vor, dass die Schule nicht nur Sach- und Fachwissen zu vermitteln habe, sondern Schülerinnen und Schüler befähigen soll, Methoden zur Wissensbeschaffung kennen zu lernen und anzuwenden.

Armin Beeler hat bereits 1982 unter dem Titel "Selbst ist der Schüler" dieses Anliegen der Primarschulstufe dargestellt. Mit seinem neuen Werk bezieht er sich nun auf die gesamte Volksschulstufe von der 1. bis zur 9. Klasse. Zur Änderung des Titels kam es einerseits aus geschlechtsspezifischen Gründen, andererseits betont der Autor ein hauptsächliches Problem bei der Umsetzung des Lernenlernens. Als wichtigste Ursache dafür sieht er die Tendenz sehr vieler Lehrerinnen und Lehrer, zu viel zu helfen, statt Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.

Damit nun junge Menschen die Chance haben, in Denken und Handeln selbständig zu werden, müssen entsprechende Fähigkeiten geschult sein. Mit diesen instrumentellen Fähigkeiten sind Lern-, Arbeits- und Denkmethode (LAD-Methoden) sowie sozial und ökologisch nachhaltige Verhaltensweisen gemeint.

Nach einem einführenden Kapitel in die Grundgedanken einer ganzheitlichen Erziehung zu selbständigem Lernen folgen die Kapitel 2 bis 6, die sich mit dem Wissen über LAD-Methoden befassen, während es im 7. Kapitel vor allem um die sogenannte Metakognition geht.

Im Kapitel 2 (S. 17-34) zeigt Beeler auf, wie den Anliegen einer subjektiven Didaktik entsprochen werden kann, die die Lehrziele zu Anliegen der Lernenden macht. Diese Art einer konstruktivistisch-systemischen Didaktik geht davon aus, dass der Mensch ein nicht programmierbares Wesen ist, das sich seine Wirklichkeit ständig selber schafft. Schule hat heute in diesem Bereich eine kompensatorische Aufgabe zu übernehmen, da im Zeitalter einer medienverstellten Welt den Kindern die primäre Wirklichkeit abhanden kommt. Diese direkte Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit geschieht über die Sinne durch Wahrnehmung und gezielte Beobachtung. Wenn man nun davon ausgeht, dass das, was wir als Wirklichkeit bezeichnen bloss in unseren Köpfen existiert, und dass Lehrerinnen und Lehrer Kinder zur Wirklichkeitsschaffung anleiten, resultiert daraus eine enorme Verantwortung für die Lehrpersonen. Der

---

Autor weist in einem zweiten Teil dieses Kapitels darauf hin, dass Erfahrung ohne Reflexion noch nicht Lernen bedeutet. Erst eine bewusste Auseinandersetzung befähigt zu vernetztem und anwendbarem Wissen.

In seinem 3. Kapitel (S. 35-62) gibt er einen Überblick über wichtige Lern- und Arbeitsmethoden. Dieser soll es der Lehrperson erlauben, ihre Vorbereitungen auf Lern- und Arbeitsmethoden hin zu analysieren und dann deren Training in den Unterricht einzubauen, da es keinen Sinn macht, solche Arbeitstechniken unabhängig von einem Thema zu üben.

Im 4. Kapitel (S. 63-72) zeigt der Autor auf, wie die bewusste Gestaltung beim Verarbeiten von Informationen die Erziehung zu selbständigem Lernen fördert und festigt. Es darf nicht zugelassen werden, dass immer mehr Informationen ohne vertiefte Verarbeitung in die Lernenden hineingestopft werden. Dabei ist es unerlässlich, zur eigenen Form zu gelangen, sowohl mit sprachlichen als auch mit bildlichen Mitteln zu verarbeiten und für eine anregende Lernatmosphäre zu sorgen. Als zusätzliches, wirksamstes Mittel soll die Kunstbetrachtung gepflegt werden, um das selbständige, gestaltete und motivierte Verarbeiten zu fördern.

Mit dem 'Stiefkind' des Lernenlernens nämlich dem selbständigen Denken befasst sich Beeler im 5. Kapitel (S. 73-105). Er definiert den selbständig denkenden Menschen als einen, der weiss, dass Denken und Intelligenz nicht dasselbe ist, sondern dass Denken intelligentem Handeln gleichzusetzen ist. Dabei kommen neben Intelligenz immer auch andere Aspekte der Psyche mit ins Spiel, wie etwa Selbstwertgefühle, soziale Fähigkeiten oder reflektierte und unreflektierte Erfahrungen. In diesem Sinne bezeichnet er Bescheidenheit als Ziel der Denkschulung und somit geht es dabei nicht um die Förderung des formal-logischen Denkens. Die Probleme des Alltags und der Gesellschaft erfordern divergentes Denken, mit dem starre Denkmuster überwunden werden können. Um dies zu erreichen, braucht es vor allem eine differenzierte Wahrnehmung, genügend Freiraum für eigenes Denken, sauberes Unterscheiden zwischen Vermutungen und Tatsachen, zurückhaltendes Verallgemeinern und konsequente Metakognition.

Dass sozial und ökologisch verantwortetes Handeln in engem Zusammenhang mit Wahrnehmungsschulung und Erziehung zu selbständigem Denken steht, zeigt der Autor im 6. Kapitel auf. Verantwortung zu übernehmen bedeutet in diesem Zusammenhang, Antwort zu geben auf die berechtigten Ansprüche der Mitmenschen, der Gesellschaft, der Kultur und der Natur. Somit wird das Handeln in einem positiven Sinne nachhaltig. Dahinter verbirgt sich eine der (m.E.) zentralsten Aussagen dieses Buches, da es gilt, jedem und jeder die Verantwortung zu übergeben, die ihr oder ihm gehört. Uns Lehrenden steht die Verantwortung für das Lehren zu, den Schülerinnen und Schülern für das Lernen und den Eltern gehört die Erziehungsverantwortung. Pflichtvergessene Eltern sollen an ihre Aufgabe erinnert werden, da die Erziehung zu Selbständigkeit nur zusammen mit den Eltern erfolgreich sein kann. Als Voraussetzung des Lernenlernens stellt der Autor verantwortungsvolles soziales Verhalten dar, welches auf folgenden Fähigkeiten basiert: Sich-und-anderen-helfen-Können, miteinander sprechen, arbeiten, spielen und Konflikte lösen.

Im Schlusskapitel (S. 125-147) fasst Beeler nochmals die grundlegenden methodischen Hinweise zusammen, die für Wahrnehmung, Arbeits-, Lern- und Denkmethode, Gestalten und verantwortliches Handeln gültig sind. Er liefert zudem einige wissenschaftliche Ergebnisse, auf die sich eine Didaktik des Lernenlernens abstützen kann. Daraus ergibt sich auch, dass die Metakognition die wichtigste Methode des Lernenlernens ist. Der Sinn der Arbeitsrückschau liegt im Bewusstmachen der Arbeits- und Denkweisen. Diese werden erst dadurch verfügbar und somit auch in ähnliche Situationen transferierbar. Aus dieser Art des Lernens ergeben sich auch Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung. Die Selbstbeurteilung findet darin ein grosses Gewicht, wobei sie durch Fremdbeurteilung ergänzt werden soll, wenn sie die Lernenden überfordert oder wenn die Gesellschaft ein Interesse an einer vergleichbaren Beurteilung hat.

In seinem Fazit fasst der Autor nochmals zusammen, woran es liegt, dass sich das Lernenlernen noch immer nicht so durchgesetzt hat, wie es eigentlich nötig wäre. Lehrerinnen und Lehrer unterliegen zu oft dem Helfersyndrom und erlauben den Schülerinnen und Schülern nicht, Strategien zu entwickeln, um sich selber zu helfen.

"Wir helfen zu viel" von Armin Beeler erfreut sich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen grosser Nachfrage. Dies liegt zum einen an den inhaltlichen Anliegen, mit denen der Autor sicherlich den Nerv der Zeit trifft, zum andern handelt es sich um ein Didaktikbuch, das sich auf schweizerische Verhältnisse bezieht. Es stimmt mit den Strukturen und Zielen neuerer Lehrpläne (z.B. Mensch und Umwelt) überein und bezieht sich grundsätzlich auf das schweizerische Schulsystem. Der Autor hat es verstanden, seine Anliegen mit aktuellen Beispielen aus dem Schulalltag zu untermalen. Kombiniert mit seiner verständlichen Sprache ergibt sich ein gut lesbares Lehrbuch, das sich auch zur persönlichen Weiterbildung für Lehrpersonen eignet. Schwierigkeiten bereitet einzig die mangelnde Übersichtlichkeit, die sich auch aus der Breite der berücksichtigten Inhalte ergibt. Es fehlen zudem Übersichtsdarstellungen, zusammenfassende Tabellen, Illustrationen und ein Stichwortverzeichnis, was die Verwendung als Lehrmittel im Didaktikunterricht nicht gerade unterstützt. In diesem Sinne hilft der Autor zu wenig.

Martin Annen

## Buchhinweise

*An dieser Stelle werden in unregelmässigen Abständen in Form von Kurzrezensionen Bücher vorgestellt, die der Redaktion Rezensionen zugesandt werden und aus verschiedensten Gründen nicht ausführlich besprochen werden können.*

---

HENGARTNER, Elmar (1999). **Mit Kindern lernen**. Zug: Klett & Balmer. 164 Seiten, Fr. 37.50

---

Das Grundlagenwerk für die Mathematik. Nach dem Handbuch "produktiver Rechenübungen" und der daraus entstandenen Schulbuchreihe, das "Zahlenbuch", gehört dieses Werk mit seinem Ansatz der Standortbestimmung und der Erkundung der Denkweisen zur Konzeption von "mathe 2000". Das aktiv-entdeckende und soziale

---

Lernen wird hier mit vielen Beispielen aus der Praxis verdeutlicht. Offene Aufgaben, individuelle Lernwege als zentrale Ansätze im Umgang mit Heterogenität. Tolles Werk, sehr gut lesbar, praktisch.

Ruedi Püntener

---

OLLERENSHAW, Ch., RITCHIE, R., RIEDER, K. (2000). **Kinder forschen. Naturwissenschaft im modernen Sachunterricht.** Wien: öbv & hpt. 196 Seiten. Ca. Fr. 35.- (ATS 248).

---

"Irgend etwas stimmt mit unseren Schulen nicht", ist im Vorwort des obigen Werkes zu lesen, "denn es schliessen Kinder ihre Schullaufbahn ab, die (...) so wenig allgemeines Wissen über wissenschaftliche Grundtatsachen haben, dass viele beispielsweise glauben, die Mondphasen werden durch den Erdschatten verursacht". Das liegt gemäss der Grundthese des Buches nicht an den Kindern, sondern an den Lehrkräften, deren Widerwillen gegen wissenschaftliche Kenntnisse diesen Zustand mitverursacht (S. 5). Kinder hingegen beobachten und vergleichen dauernd Dinge und sind somit kleine Forscher.

Ausgehend vom Konstruktivismus zeigt das Buch auf, wie die klassische Falle, im Unterricht Antworten auf nicht gestellte Fragen zu geben und damit das Kind in eine passive Rolle zu drängen, aufgebrochen werden kann. Es bietet einen Leitfaden für einen modernen Sachunterricht, der die natürliche Neugier der Kinder nützt und im Lernprozess optimal einsetzt. Zahlreiche Fallbeispiele und konkrete Unterrichtssituationen zeigen, wie sich Kinder in einem aktiven, selbst gesteuerten Prozess des Forschens und entdeckenden Lernens Wissen aneignen, wie selbst entdeckendes Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht geplant, vorbereitet, durchgeführt und beurteilt werden kann und wie Lehrer/innen das Vorwissen der Kinder erweitern oder falsche Konzepte durch andere ersetzen helfen können. Das Buch entstammt - und das ist besonders interessant - der englischen Tradition. Wir deutschen Leser/innen entdecken viele Parallelen zur Tradition Wagenscheins; sie wird aber nun aus einer anderen Optik erzählt. Was das Buch besonders wertvoll macht, ist die gelungene Erhellung der Fallbeispiele durch entsprechende konstruktivistische Theoriestücke. Eine lohnenswerte Lektüre!

---

BIEDERMANN, Horst (1999). **Schülerinnen und Schüler im Blickfeld der Lehrperson. Werden Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern genügend vorbereitet?** Bern: Edition Soziothek. 333 Seiten. Fr. 29.80.

---

Wahrlich, der Titel der obgenannten Arbeit ist dazu geeignet, die Aufmerksamkeit jeder Lehrerbildnerin, jedes Lehrerbildners auf sich zu ziehen. Die Arbeit will "der Fragestellung nach einer zielorientierten und praxisnahen Ausbildung zukünftiger Pflichtschullehrerinnen und -Lehrer für den Bereich sozialer Unterrichtskompetenzen" nachgehen, wobei vor allem der subjektiven Einschätzung angehender Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Ausbildungsqualität für diesen Teilbereich nachgegangen wird

(S. 15). Die Arbeit geht davon aus, dass die Umsetzung der Standardtheorie von Oser zu bewussterem und situationsangepasstem Lehrerinnen- und Lehrerhandeln führt.

Die grosse Krux dieser Untersuchung liegt einmal mehr darin, dass zur Beantwortung der im Buchtitel gestellten Frage lediglich auf die Aussagen von Studierenden zurückgegriffen wird (es handelt sich im empirischen Teil der Arbeit um eine Teilauswertung von Osers Projekt im Rahmen des Nationalfonds 33) und damit kaum ökologisch valide Aussagen vorliegen. Einige Hinweise auf die Realisierung von sozialen Unterrichtsstandards sind trotzdem möglich. Der Autor schlägt insgesamt vier Massnahmen vor, die zu erproben sicher lohnenswert wären.

Ein Wort zum Verlag Edition Soziothek. Die Edition Soziothek ist ein sozialwissenschaftlicher Fachverlag und gleichzeitig ein Beschäftigungsprogramm für stellenlose Personen. Die Bücher sind sehr einfach gebunden, dafür im Preis erschwinglich. Das ist die positive Seite. Auf der negativen Seite ist zu verbuchen, dass der Verlag scheinbar kein Lektorat besitzt. Gerade das vorliegende Werk enthält viele falsche Formatierungen und sehr viele Rechtschreibfehler. Dem Verlag wäre eine sorgfältigere Betreuung der Autoren zu wünschen. Umgekehrt: Wenn Professorinnen und Professoren ihren Lizentianden und Doktoranden zur Publikation im Verlag Soziothek raten, sollten sie auf der Erfüllung nicht nur minimalster, sondern für den akademischen Bereich angemessener sprachlicher Standards pochen.

---

KETELSEN, G. (2000). **IndianerWerkstatt**. Bern: Zytglogge. Fr. 45.-  
 BAPST, S. & KÖHLI, H. (1999). **Ritterzeit**. Bern: Zytglogge. Fr. 42.-

---

Der Zytglogge Verlag hat weniger die theoretische Didaktik im Blick, sondern konkrete Umsetzungen für die Schulpraxis. Das bieten denn auch die beiden vorliegenden Bände. Die Indianer-Werkstatt enthält Elemente für alle Stufen, die Ritterwerkstatt richtet sich an die Mittel- und Oberstufe. In Präsentation und didaktischer Vielfalt sind die beiden Werkstätten insofern vorbildlich, als sie viele weitere didaktische Bezüge herstellen und auch in der Auswahl der Inhalte von einem fachdidaktischen Konzept getragen sind. Gerade die Beschäftigung mit Indianern ist insofern heikel, als das Transportieren unreflektierter Stereotypen gefährlich nahe liegt. Mit ihrem Background als Geografin, die in zahlreichen Amerikaaufenthalten viele Begegnungen mit Indianerinnen und Indianern aufzuweisen hat, umgeht Ketelsen dieser Gefahr weitgehend. Allerdings hätte es beiden Werkstattbüchern gut getan, man hätte sie am Schluss mit der "feministischen" Brille nochmals durchgelesen, denn nach wie vor ist die Welt der Männer für meinen Geschmack überproportional vertreten.

Michael Fuchs

---

## Neuerscheinungen

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

### Psychologie

- Begemann, E. (2000). *Lernen verstehen – Verstehen lernen. Zeitgemässe Einsichten für Lehrer und Eltern*. Frankfurt/M: Lang.
- Dunn, J. & Plomin, R. (2000). *Warum Geschwister so verschieden sind*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Führung, M. & Rieder, K. u.a. (2000). *Die Sprachfehler des Kindes. Wege und Methoden der Behandlung*. Wien: öbv&hpt.
- Glück, Ch. W. (2000). *Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. Frankfurt/M: Lang.
- Hilgers, M. (2000). *Das Ungeheure in der Kultur. Psychoanalytische Aufschlüsse zum Alltagsleben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jackel, B. (2000). *Das Netzwerk des Lernens aus neurophysiologischer Sicht – mit didaktischen Konsequenzen für Kindergarten und Grundschule*. Dortmund: borgmann.
- Kreuz, A. (2000). *Metaphonologische Fähigkeiten und Aussprachestörungen im Kindesalter*. Frankfurt/M: Lang.
- Lackner, T. (2000). *Die Schule des Sprechens. Rhetorik und Kommunikationstraining*. Wien: öbv&hpt.
- Maurer, J. (2000). *Freundschaftskonzepte und kognitive Differenziertheit*. Frankfurt/M: Lang.
- Masteron, J. M. (2000). *Die Sehnsucht nach dem wahren Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Skrodzki, K. & Mertens, K. (Hrsg.). (2000). *Hyperaktivität. Aufmerksamkeitsstörung oder Kreativitätszeichen?* Dortmund: borgmann.
- Straub, J., Werbik, H. & Kochinka, A. (Hrsg.). (2000). *Psychologie in der Praxis*. München: DTV.
- Vollmers, B. (1999). *Das Werden der Person. Psychologie als dialektische Kulturwissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vollmers, B. (1999). *Streben, leben und bewegen. Kleiner Abriss der Motivationspsychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

### Didaktik/Fachdidaktik

#### Deutsch

- Bambergner, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv&hpt.
- Feiner, W., Bauer, G. & Feiner, T. (2000). *Rechtschreibbäume wachsen in den Himmel*. Wien: öbv&hpt.
- Grüneis, J. (2000). *Die Freude am Schreiben wecken und fördern*. Wien: öbv&hpt.
- Kravanja, A. (2000). *Übungen, Spiele und Rätsel für Deutsch und Mathematik*. Wien: öbv&hpt.
- Haase, P. (Hrsg.). (2000). *Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen*. Dortmund: borgmann.
- Wischemeyer, M. (2000). *Das Finden der Sinne. Sensorische Integration und Lesenlernen*. Dortmund: borgmann.

#### Mensch & Umwelt - NMM / Sachkunde

- Ketelsen, P. (2000). *Indianer-Werkstatt. Alltag und Geschichte der Indianer Nordamerikas*. Gümligen: Zytglogge.
- Klio (2000). *Mediale Weltgeschichte auf CD-Rom mit dynamischem Atlas*. Wien: öbv&hpt.
- Ollerenshaw, Ch., Ritchie, R. & Rieder, K. (2000). *Kinder forschen. Naturwissenschaften im modernen Sachunterricht*. Wien: öbv&hpt.
- Schmidt, G. (2000). *300 Erlebnisspiele*. Wien: öbv&hpt.

#### Religion / Philosophieren

- Hochstrasser, J. (2000). *Religion. Ein Werkbuch*. Gümligen: Zytglogge.

Wohlgemuth, H. (2000). *Was heisst philosophieren lernen? Ein Versuch unter besonderer Berücksichtigung der philosophiedidaktischen Position Kants und ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Schulfaches Philosophie, Schwerpunkt: Ethik*. Frankfurt/M: Lang.

#### Allgemeine Pädagogik/Erziehungshistorie/Philosophie

- Boyer, L. (2000). *150 Jahre Erziehung und Unterricht. Vom Schulboten zu Erziehung und Unterricht*. Wien: öbv&hpt.
- Cooke, A. & MacSween, A. (Eds.). (2000). *The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements*. Frankfurt/M: Lang.
- Goodman, G.S. (2000). *Alternatives in Education. Critical Pedagogy for Disaffected Youth*. Frankfurt/M: Lang.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de lire à l'école maternelle*. Frankfurt/M: Lang.
- Hamburger, F. et al. (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität*. Frankfurt/M: Lang.
- Hartmann, W., Stoll, M., Christé, N. & Hajszan, M. (2000). *Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*. Wien: öbv&hpt.
- Hornig-Mo, Ch. (2000). *Die Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses bei Pestalozzi*. Frankfurt/M: Lang.
- Meister, R. (2000). *Albert Anker und sein Werk. Briefe, Dokumente, Bilder*. Gümligen: Zytglogge.
- Oelkers, J. & Rülcker, T. (Hrsg.). (2000). *Politische Reformpädagogik*. Frankfurt/M: Lang.
- Schriewer, J. (Ed.). (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt/M: Lang.

#### Heilpädagogik

- Gröne, B. u.a. (2000). *Bildmaterial zum Sprachverständnis. Übungen zu Phonologie, Semantik und Syntax*. Dortmund: borgmann.
- Reissel, R. (2000). *Leiden, Erziehung und Behinderung. Eine phänomenologische Untersuchung und eine pädagogische Auseinandersetzung mit Heinrich Hanselmann*. Bern: Haupt.
- Riedo, R. (2000). "Ich war früher ein sehr schlechter Schüler. ..." *Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern: Haupt.

#### Interkulturelle Erziehung

- Hugi, B. und S. (2000). *Nermin wird ausgeschafft. Klasse 3d kämpft um eine Freund*. Gümligen: Zytglogge.
- Ochsner, P., Kenny, U. & Sieber, P. (Hrsg.). (2000). *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule*. Zürich & Chur: Rüegger.
- Schrader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance – ein Handbuch für den Unterrichtsalltag in der mehrsprachigen Klasse*. Zürich/Einsiedeln: Orell Füssli.

#### Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

- Bauer, T. (2000). *Die Familienfalle. Wie und warum sich die Familiensituation für Frauen und Männer unterschiedlich auf die Erwerbsbiographie auswirkt – eine ökonomische Analyse*. Zürich & Chur: Rüegger.
- Beutler, R., Lüchinger Eich, D. & Streit-Wüthrich, R. (2000). *Sozialarbeit – Schule quo vadis?* Bern: Edition Soziothek.
- Kolbe, H. (2000). *Pädagogische Qualität. Mit Qualitätsmanagement nach ISO zur umfassenden Qualität im Behindertenheim*. Dortmund: borgmann.
- Nessmann, K. & Hopfgartner, G. (2000). *PR für Schulen. Wie ihnen erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit gelingt*. Wien: öbv&hpt.
- Schär Moser, M., Baillod, J. & Amiet, B. (2000). *Chancen für die Chancengleichheit. Kursbuch zur Gleichstellung von Frau und Mann im Erwerbsleben*. Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.

## Zeitschriftenspiegel

B&E	<i>Bildung und Erziehung</i> . Böhlau: Böhlau-Verlag GmbH.
BJEP	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell and Bain.
BJES	<i>British Journal of Educational Studies</i> . London: Blackwell Publishers.
C&I	<i>Cognition and Instruction</i> . New York: Erlbaum.
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.
E	<i>Educateur</i> . Syndicat des enseignants romands: Martigny
E&U	<i>Erziehung und Unterricht</i> . Wien: öbv & hpt.
NS	<i>Neue Sammlung</i> . Seelze-Velber: Friedrich.
P	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
PF	<i>Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung</i> . Neuwied: Luchterhand.
PH	<i>Pädagogisches Handeln</i> . Rostock: Universitätsdruckerei.
PR	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Peter Lang.
SS	<i>schweizer schule</i> . Luzern: Maihof Verlag AG.
UW	<i>Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa.
WP	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Wien: Kamp.
ZfP	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.

### Didaktik/Methodik

- Beetz, S.: Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen (ZfP, 2000, 46. Jg., Heft 3, 439-452).
- de Witt, C.: Neue Medien und die veränderte Organisation des Lehrens und Lernens (UW, 2000, 28. Jg., Heft 2, 160-174).
- Kerres, M.: Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien (B & E, 2000, 53. Jg., Heft 1, 19-40).
- Knoll, M.: Grundmodelle des Projektunterrichts. Versuch zur Klärung eines unübersichtlichen Konzepts (PH, 2000, 4. Jg., Heft 1, 65-76).
- Lempert, W., Achtenhagen, F.: Entwicklung eines Programmkonzepts "Lebenslanges Lernen" (UW, 2000, 28. Jg., Heft 2, 144-159).
- Marti, H.: "Ich hab's begriffen". Schüler dokumentieren ihren Lernfortschritt (DNS, 70. Jg., Heft 6, 10-11).
- Marti, H.: Stressbewältigung in der Schule (DNS, 70. Jg., Heft 6, 23 -26).
- Noirjean, R.: Die 5-Fächer-Lernkartei (DNS, 70. Jg., Heft 6, 33 -39).
- Terhart, E.: Dimensionen des Methodenproblems im Unterricht (P, 2000, 52. Jg., Heft 2, 32-34).

### Allgemeine Pädagogik

- Amberg, L.: Kindheit im Spiegel der deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Zur Konstruktion von Kindheit in der Zeit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik (PR, 2000, 54. Jg., Heft 2, 95-112).
- Anhalt, E.: Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbart's pädagogischem Denken (WP, 2000, 76. Jg., Heft 2, 152-177)
- Hinrichs, W.: Auf der Suche nach Lehrerbildern - Vorbildern! Pädagogische Liebe und Professionalität - Eduard Sprangers realistischer Beitrag (PR, 2000, 54. Jg., Heft 2, 113-150).

- Jeske, C.-M.: Multikulturelle Kompetenz. Fremdsprachenunterricht im Europa der Sprachenvielfalt (DS, 2000, 92. Jg., Heft 2, 177-187).
- Kiciman, V.: Différencier à l'école: le point de vue de Célestin Freinet (E, 2000, no. 8, 32-33).
- Kühr, P.: Innovation und internet. "Schulen ans Netz" als pädagogisches Konzept (DS, 2000, 92. Jg., Heft 2, 188-195).
- Niemeyer, Ch.: Wie wurde mit Nietzsche im 20. Jahrhundert Bildungspolitik gemacht (WP, 2000, 76. Jg., Heft 2, 117-139)?
- Oelkers, J.: Demokratie und Bildung. Über die Zukunft eines Problems (ZfP, 2000, 46. Jg., Heft 3, 333-348).
- Schneider, S.: Aggressionen und Gewalt an Schulen - Präventions- und Interventionsmassnahmen für Lehrer (E&U, 2000, 150. Jg., Heft 3/4, 377-385).
- Seggermann, H.: Wie sieht die pädagogische Wirksamkeit unserer Arbeit aus? (PF, 2000, 11. Jg., Heft 2, 75-76).
- Ziegenspeck, J.: Erlebnispädagogik - Versuch einer Begriffsklärung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (PH, 2000, 4. Jg., Heft 1, 77-86).

### **Pädagogische Psychologie**

- Edelmann, W.: Erfolgreicher Unterricht. Was wissen wir aus der Lernpsychologie (P, 2000, 52. Jg., Heft 3, 6-9)?
- Gillen, J.: Versions of Vygotsky (BJES, 2000, vol. 48, no. 2, 183-198).
- Kavassanu, M. & Harnisch, D.L.: Self-esteem in children: Do goal orientations matter (BJEP, 2000, vol. 70, part 2, 229-242)?
- Keefer, M.W., Zeitz, C.M. & Resnick, L.B.: Judging the quality of peer-led student dialogues (C&I, 2000, vol. 18, no. 1, 53-81).
- Pine, K.J. & Messer, D.J.: The effect of explaining another's actions on children's implicit theories of balance (C&I, 2000, vol. 18, no. 1, 35-51).

### **Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung**

- Bessoth, R.: Unterrichtsqualität - oder: Was macht guten Unterricht aus? (PF, 2000, 11. Jg., Heft 2, 65-70).
- Boenick, R.: Leistungen und Qualitätssicherung. Gegen Verengungen der Zielsetzung von Schule (DS, 2000, 92. Jg., Heft 2, 152-157).
- Donnelly, C.: In pursuit of school ethos (BJES, 2000, vol 48, no. 2, 119-133).
- Furlong, J., Furlong, R., Facer, K. & Sutherland, R.: The national grid of learning: a curriculum without walls? (CJE, 2000, vol 30, no. 1, 91-110).
- Giesecke, H.: Was heisst: wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe? (NS, 2000, 40. Jg., Heft 1, 83-90).
- Haenisch, H.: Wie die Schulprogrammarbeit erfolgreich gestaltet werden kann (E&U, 2000, 150. Jg., Heft 3/4, 206-214).
- Johannsen, H.-W.: Leistungsvergleiche und Schulqualität. Neoliberale Bildungsstrategien oder berechtigtes Interesse? (DS, 2000, 92. Jg., Heft 2, 158-167).
- Landwehr, N.: Unterricht als Teil der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung (PF, 2000, 11. Jg., Heft 2, 62-64).
- Lankes, E.-V.: Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden. Lohnt sich eine anwendungsorientierte Lehre im Lehramtsstudium? (ZfP, 2000, 46. Jg., Heft 3, 417-438).
- Ludwig-Tauber, M.: "Bitte, beobachte meine Gestik" (DNS, 2000, 70. Jg., Heft 4, 5-11).
- Moser, F. & Rüegg, T.: Systematische Lohnwirksame Qualifikation (SLQ) - ein Teilbereich im Projekt Schulqualität des Kantons St. Gallen (SS, 2000, Heft 6, 3-13).
- Ramsegger, J.: Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? (NS, 2000, 40. Jg., Heft 1, 91-98)
- Rauch, F.: Das Schulprogramm als Herausforderung für die Schulleitung (E&U, 2000, 150. Jg., Heft 3/4, 226-236).
- Ritz, A. & Steiner, R.: Beurteilung und Entlohnung von Lehrpersonen (SS, 2000, Heft 6, 27-44).
- Terhart, E.: Zwischen Aufsicht und Autonomie (NS, 2000, 40. Jg., Heft 1, 123-140).
- Vullimay, G. & Webb, R.: Stemming the tide of rising school exclusions: Problems and possibilities (BJES, 2000, vol. 48, no. 2, 113-118).

## Veranstaltungskalender

4. - 8. September 2000 in Genf

### **Constructivismes: Usages et perspectives en éducation**

Le colloque traitera du lien entre le constructivisme et l'éducation sous différentes formes: enseignement, apprentissage, interaction sociale, nouvelles technologies, etc. En plus des conférences plénières, le colloque comportera des symposiums et des ateliers, ainsi qu'une session de posters.

Informations: <http://www.unige.ch/piaget/constF.html>.

Secrétariat du colloque: SRED, 12, quai du Rhône, 1205 Genève. Tél. 022 327 70 98, Fax 022 3237 57 18.

---

8./9. September 2000 in Freiburg

### **Schulische Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen**

Informationen: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg

---

17. - 22. September 2000, Monte Verità, Ascona, Schweiz

### **Überforderte Schule? Wissenschaftliche Antwortversuche auf ein drängendes Problem**

Internationales Kolloquium, organisiert von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF) der Universität Bern und der Forschungsstelle für Schulpädagogik (FS) der Universität Tübingen. Das vollständige Programm und weitere Informationen zum Kolloquium sind auch im Netz abrufbar:

- <http://www.sla.unibe.ch/fsf/ascona.html>

- <http://www.uni-tuebingen.de/IfE-Abteilung.Schulpaedagogik/Aktuell/Ascona2000.html>

Auf dieser Seite (Universität Tübingen) befindet sich ein Anmeldetalon

Information und Anmeldung: Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF), Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. Thomas Bieri, [bie-ritho@sis.unibe.ch](mailto:bie-ritho@sis.unibe.ch), Tel. 031 631 83 17, Fax 031 631 42 10

---

20. - 22. September 2000 in Genf

### **Die Bildungswissenschaften: Geschichte, Stand, Perspektiven**

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)

Im Kongress 2000 der SGBF wird es darum gehen, die Triebfedern der Entstehung und Entwicklung des Fachgebiets zu studieren, die wichtigsten Forschungsgebiete zu analysieren und über Handlungsmöglichkeiten für die Bildungswissenschaften zu diskutieren, die es erlauben, die künftigen Anforderungen bewältigen zu können.

Unter anderem werden folgende Fragen diskutiert: Was bezeichnete der Begriff der Erziehungswissenschaft oder Bildungsforschung gestern, was bezeichnet er heute? Unter welchen Bedingungen konnte und kann das Fach entstehen und sich entwickeln? Welches sind die Gegenstände und Untersuchungsmethoden der Bildungsforschung? Welches sind die Zukunftsperspektiven der Bildungswissenschaften angesichts der laufenden Reformen im Bereich der Bildungsinstitutionen und der Neugestaltung der Sozialwissenschaften? Wie stellt sich die Lage der jungen Forscher/innen dar und wie kann das Fach seinen Nachwuchs sichern?

Informationen: Kongress 2000 SGBF, Université de Genève, Section des Science de l'Éducation, 40, Bd du Pont d'Arve, 1205 Genève. Tel. 022 705 93 15, Fax 022 705 93 19. E-Mail: [congres2000.ssre@pse.unige.ch](mailto:congres2000.ssre@pse.unige.ch), Internet: <http://agora.unige.ch/cong2000>.

---

22. - 24. September 2000 in Aarau

### **Netzwerk Begabungsförderung: Veranstaltung mit Gastreferat und zweitägigem Workshop mit Prof. J. Renzulli und Prof. S. Reis, University of Connecticut, USA**

Das Netzwerk Begabungsförderung, das von der Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung betreut und von 20 Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein mitgetragen wird, vereinigt kantonale Projektverantwortliche im Bereich Begabungsförderung, Lehrpersonen, Eltern und weitere Personen, die sich für die Begabungsförderung interessieren und engagieren. Das erste öffentliche Treffen gibt Gelegenheit sich kennenzulernen, Erfahrungen auszutauschen und Wünsche an das Netzwerk zu formulie-

ren. Im Referat präsentieren Prof. Joseph Renzulli und Prof. Sally Reis, die derzeit international bekanntesten Fachleute für Begabungsförderung, praxisnahe Ergebnisse ihrer Forschung am National Research Center on the Gifted and Talented.

Der Workshop am Samstag und Sonntag dient der Auseinandersetzung mit dem Schoolwide Enrichment Model SEM, das Reis und Renzulli für öffentliche Schulen entwickelt und umgesetzt haben. Das Modell erlaubt Schulen, ein massgeschneidertes Begabungsförderungsprogramm zu entwickeln.

Durchführungsort ist voraussichtlich Aarau, die Kosten sind bescheiden (Netzwerktreffen kostenlos, ganze Veranstaltung Fr. 200.-, Referat Fr. 30.-; für Studierende gelten reduzierte Tarife). Referat und Workshop mit Simultanübersetzung.

Informationen: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Netzwerk Begabungsförderung, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 92, Fax 062 835 23 99, E-Mail: skbf.csre@email.ch

24.-29. September 2000 in Ascona, Monte Verità

#### **Ökonomie, öffentliche Bildung und Demokratie**

##### **4. internationales Symposium**

Das diesjährige Thema bezieht sich auf Probleme der Liberalisierung im (staatlichen) Bildungsbereich. Referentinnen und Referenten aus England, den Vereinigten Staaten, Deutschland und der Schweiz werden Untersuchungen und Thesen vorstellen, die sich auf unterschiedliche Entwicklungen mit gemeinsamen Trends beziehen. Die Kernfrage ist, wie weit die Liberalisierung gehen soll und welches die künftige Aufgabe der Schule in der Entwicklung der Demokratie sein wird.

Informationen und Anmeldung: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Monte Verità, Gloriastrasse 18, 8006 Zürich; Fax 01-634 43 52; E-mail: mangold@paed.unizh.ch.

26. – 28. September 2000 in Innsbruck

#### **3rd International Practitioner Research Conference**

Organizers: Department of Teacher Training and School Research, University of Innsbruck (in collaboration with the Pedagogical Institutes of Tyrol and Vorarlberg). General Theme: Evaluation of reflective practice - concepts, methods, experiences. Planned Events: keynote speakers; experimental workshops with presentations of work in progress; panel discussion on a controversial topic; plenary session on an innovative project; informal ad-hoc groups for in-depth discussion of emerging questions; opportunity to meet participants from the conference on 'Quality of Teacher Training'; cultural and social events.

Information: Department of Teacher Training and School Research, University of Innsbruck, Schöpferstrasse 3, A-6020 Innsbruck, Fax 0043 512-507 2815, E-Mail: office.ils@uibk.ac.at

28. - 30. September 2000 in Innsbruck

#### **Internationale Tagung Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Veranstalter: Institut für Lehrerbildung und Schulforschung an der Leopold-Franzens-Universität in Innsbruck/Österreichische UNESCO-Kommission u.a.

Tagungsziele: Austausch und Weiterentwicklung von Ideen, Konzepten und Erfahrungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrer/bildung.

Zielgruppen: Expertinnen und Experten im Bereich der Lehrerbildung, die in der Administration (Ministerien, Landesschulräte, Interessenvertretungen) und in Lehre und Forschung (Schulen, Pädagogische Akademien, Universitäten, Zentren für Schulentwicklung, Pädagogische Institute, Erwachsenenbildungseinrichtungen) im In- und Ausland tätig sind, sowie alle an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Interessierten.

Struktur: Hauptvorträge, Workshops, Ausstellung, Rahmenprogramm

Informationen: Institut für Lehrerbildung und Schulforschung, Leopold-Franzens-Universität, Schöpferstrasse 3, A-6020 Innsbruck, Fax 0043 512-507 2815, E-Mail: office.ils@uibk.ac.at

26./27. Oktober 2000 in Emmetten

**Convegno 2000 – Qualitätssicherung an multikulturellen Schulen**

Das Treffen zwischen Mitgliedern der EDK-Arbeitsgruppe zur "Schulung fremdsprachiger Kinder", den kantonalen Beauftragten für interkulturelle Schulfragen, Vertreterinnen und Vertretern von Botschaften und zwei Bundesämtern (BBW und BBT) sowie weiteren interessierten Kreisen.

An vielen Schulen in der ganzen Schweiz ist die Sorge um das Leistungsniveau und die Bildungschancen Gegenstand heutiger Diskussionen. Seit 1996 läuft im Kanton Zürich ein sowohl theoretisch wie praktisch breit angelegtes Projekt unter dem Titel "Qualität in multikulturellen Schulen" (QUIMS). Der Verantwortliche für QUIMS, Markus Truniger, Mitglied der EDK-Arbeitsgruppe "Schulung fremdsprachiger Kinder", konnte für das Organisationsteam gewonnen werden.

Informationen: EDK, Generalsekretariat, Informationsstelle IDES, Postfach 5975, Zähringerstrasse 25, Bern 3001, Tel. 031-309 51 50, Fax 031-309 51 10.

---

2. - 4. November 2000 in Locarno

**Ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine neue Lehrerinnen- und Lehrergeneration**

Kongress 2000 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Locarno

Der Kongress will zum einen den Kontakt und den Informationsaustausch unter den Ausbilderinnen und Ausbildern von Lehrpersonen in der Schweiz fördern und zugleich eine Öffnung gegenüber Europa ermöglichen; zum andern soll Gelegenheit geboten werden, im Hinblick auf die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung über grundlegende inhaltliche Fragen nachzudenken und Informationen über die auf Hochschulebene neu zu ordnende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu vermitteln.

Es referieren Prof. Gian-Enrico Rusconi (Torino), Prof. Franz Schultheis (Neuchâtel), Prof. François Dubet (Bordeaux), Prof. Gernot Böhme (Darmstadt) sowie Prof. Edo Pogli. Diese Hauptreferate in deutscher, französischer und italienischer Sprache werden simultan übersetzt. Es diskutieren zudem Prof. Cristina Allemann-Ghionda (Köln), alt Ständeratspräsident Prof. René Rhinow (Basel) und Prof. Sylviane Roche (Lausanne) mit Bezug auf den gesellschaftlichen Wandel ethische, kulturelle, bildungspolitische und ökonomische Fragen im Zusammenhang mit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und der Schulentwicklung.

Vertiefungskolloquien und Gespräche in Diskussionsgruppen schaffen die Möglichkeit zum Meinungsaustausch, und zudem haben die Arbeitsgruppe der SGL ein Zeitgefäß für eigene Aktivitäten.

Sekretariat: Michela Pelucca, Liceo, 6600 Locarno, Tel. 0041 91-756 69 40, E-Mail: peluccam@lilo.lic.ti-edu.ch, HP: <http://iaa.ti-edu.ch/SGLcongresso2000>

---

3. November 2000, Gymnasium Lerbermatte, Köniz

**Leistung und Leistungsbeurteilung - web-Impulstagung 2000**

Zum fünften Mal organisiert die Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) zusammen mit dem Bernischen Gymnasiallehrerinnen- und -lehrerverein (BGV) und dem Bernischen Seminarlehrerinnen- und -lehrerverein (BSV) eine Impulstagung. Das Detailprogramm erscheint ab August 2000 (auch unter <http://www.ahl.unibe.ch>) und wird an die Mittelschulen im Kanton Bern verschickt.

Anmeldung bis 30.9.2000. Informationen: Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstrasse 27a, 3000 Bern 9, Tel. 031 631 47 11, E-Mail: ahl-web@sis.unibe.ch.

---

30. Juli - 4. August 2001 in Luzern

**XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer**

**Thema: mehr Sprache - mehrsprachig - mit Deutsch; didaktische und politische Perspektiven**

Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit fördern, mehr Sprachen lernen, mehrsprachig werden - das sind neue Ansprüche und Herausforderungen an den Sprachunterricht. Auch das Fach Deutsch als Fremdsprache muss sich in diesem Kontext neu positionie-

ren. Was verändert sich in Unterricht, Ausbildung und Forschung für das Fach Deutsch als Fremdsprache unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit? In der Sektionsarbeit werden sich die Teilnehmenden auf vielfältige und aktive Weise mit dieser zentralen Fragestellung auseinandersetzen.

Informationen: Tagungssekretariat der IDT 2001, Monika Claluna, wbz cps, Bruchstrasse 9a, Postfach, Luzern 7, Tel. 0041 41-249 99 01, Fax 0041 41-249 99 79, E-Mail: monika\_claluna@idt-2001.ch

4. - 6. Oktober 2001 in Aarau

#### **Übergänge – Transitions**

Internationaler Kongress der Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Themenblöcke: Übergänge im Schulsystem, Erster Übergang vom Bildungssystem ins Erwerbsleben, Übergänge von Weiter- und Erwachsenenbildung.

Hinweise zur Einreichung von Kongressbeiträgen: Im Beitrag soll das zu präsentierende Thema mit seinem wissenschaftlichen Zugang klar zum Ausdruck kommen. Die zu erwartenden Ergebnisse und der wissenschaftliche Kontext der Forschungsarbeit sind im weiteren unabdingbare Bestandteile des Abstracts, das maximal 400 Wörter umfassen soll und in Deutsch, Französisch oder Englisch eingereicht werden kann. Es ist anzugeben, zu welchem der drei Themenblöcke der Beitrag gehört.

Eingabeschluss ist der 30. November 2000.

Informationen: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 0041 62-835 23 90, Fax 0041 62-835 23 99; E-Mail: sgbf.kongress.2001@swissonline.ch

August 2000 bis Dezember 2001 in Fribourg

#### **Kurse im Rahmen des Nachdiplomstudiums für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen**

31. August - 2. September 2000: **Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose.** Entwicklungspsychologische Diagnostik, Lernschwierigkeiten etc.

26.-28. Oktober 2000: **Lösung von Disziplinproblemen durch besseres Management und durch Überwindung von Schülerrisiken.** Umgang mit Schülerarmut, mit Hyperaktivität, mit Hochbegabung, mit anderen Schülerrisiken in einer postmodernen Gesellschaft.

7.-9. Dezember 2000: **Aufbau und Förderung sozialen Verhaltens.** Sorgfältiges und sinnvolles Arbeiten mit Ausländerkindern, Integration von Behinderten, Freundschaften, kindliches Verhandeln, prosoziales Handeln, Just Community etc.

11.-13. Januar 2001: **Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten.** Träges Wissen, Wissensmanagement, Transfer, Motivation etc.

1.-3. Februar 2001: **Technologien und Medien im Unterricht.** Unterrichtsmedien, Unterrichtshilfen mit PC-Einsatz.

22.-24. März 2001: **Schulentwicklung, Schule und Öffentlichkeit.** Organisation von Schule, Schulkultur, Teamarbeit, Öffentlichkeitsarbeit für die Schule, Eltern und Schule etc.

3.-5. Mai 2001: **Selbstorganisationskompetenz der Lehrperson.** Burnout, Stress, Kommunikation, Zusatzausbildung, Emergency Room School etc.

7.-9. Juni 2001: **Ethos und Persönlichkeit.** Persönlichkeitsinventar für Lehrpersonen, Diskursmodelle, Just Community, Lernen, sich selbst zu verändern etc.

6.-8. September 2001: **Lerninhalte und Wissen.** Sachlogik und kindliche Entwicklung, Lernziele, Basismodelle des Unterrichts und Inhalte, Umgang mit Schulbüchern etc.

11.-13. Oktober 2001: **Sozialformen und Lernen.** Arbeit mit interaktiven Gruppen, individuelles Lernen, entwickelnder Unterricht etc.

29. November - 1. Dezember 2001: **Zur Architektur des effektiven Lernens.** Konstruktivismus, Differenzierung, Fehlerkultur, Wissensmanagement etc.

Informationen: Weiterbildungsstelle Universität Freiburg, ch. du Musée 8, 1700 Freiburg. Tel. 026-300 73 47, Fax 026-300 97 28.

## Kurznachrichten

### EDK Der schweizerische Bildungsserver kommt

Seit die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahre 1986 ihre *Leitideen und Richtziele zur Informatik in den Volksschulen* verabschiedet hat, haben die Kantone und Gemeinden grosse Anstrengungen zur Integration der IKT in den Unterricht unternommen: durch Ausstattung der Schulen, Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, Beratung und Betreuung sowie Schaffung von Fachstellen und Kompetenzzentren. Damit stehen die Kantone in Einklang mit den Erklärungen und Empfehlungen der internationalen Organisationen. Die Zusammenarbeit mit dem Bund zeigt sich in der gemeinsamen Führung einer schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien (SFIB) seit 1989.

Ein weiterer Schritt in dieser Zusammenarbeit ist nun mit dem Entscheid für den *Aufbau und Betrieb eines schweizerischen Bildungsservers* erfolgt. Dieser wird die bestehenden IKT-Angebote -und -Kompetenzen sinnvoll vernetzen und als Drehscheibe dienen. Schülerinnen und Schüler, Studierende, Eltern, Lehrpersonen, öffentliche wie private Anbieter werden über diese Plattform erleichterten und umfassenden Zugang zur Information und Kommunikation im nationalen Bildungswesen finden. Auch sollen im Rahmen des schweizerischen Bildungsservers gezielt Aufträge zur Herstellung pädagogisch-didaktisch geeigneter Software erteilt und Orientierungshilfen für einen qualifizierten Umgang mit der unüberblickbaren Informationsflut geboten werden.

Die EDK wird in Zukunft das Gewicht der gesamtschweizerischen Koordination und Unterstützung auf die folgenden IKT-Schwerpunkte legen:

Einbezug der IKT in die Lehrpläne und Koordination zwischen den verschiedenen Schulstufen; Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen; Entwicklung von Lehr- und Lernsoftware; Einsatz für gute Rahmenbedingungen (Rahmenverträge mit Software-Herstellern und Bildungsfernsehen, günstiger Internetzugang für Schulen); Förderung von und Mitwirkung bei Projekten (z.B. im Hochschulbereich "Virtueller Campus Schweiz")

Die Kantone sind sich bewusst, in diese Bereiche auch weiterhin in erheblichem

Umfang (z.B. für die Entwicklung von Multimedia) Mittel investieren zu müssen.

Bei der Umsetzung der Schwerpunkte soll vor allem dem qualitativen Aspekt Rechnung getragen werden. Die IKT sind integrierter Bestandteil unserer Gesellschaft (Bildung/Arbeit/Freizeit). Der Umgang mit der Informationsflut stellt eine besondere pädagogische Herausforderung dar, der sowohl auf der methodisch-didaktischen als auch auf der ethischen Ebene begegnet werden muss. Neben wertenden Kriterien ist dabei auch Kreativität gefragt (EDK).

### EDK Die Sekundarstufe II hat Zukunft

Nach mehr als dreijähriger Arbeit hat eine von der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) eingesetzte Projektgruppe ihren Schlussbericht "Die Sekundarstufe II hat Zukunft" abgegeben. Er liegt nun in der EDK-Reihe "Studien und Berichte" vor. Die im Bericht dargestellten Grundsätze und Vorschläge sollen zum einen die sich auf der Sekundarstufe II im Gange befindenden Neuerungen und Reformen weiterentwickeln helfen und zum anderen Bund und Kantone auffordern, diese für die Ausbildung der Jugend zentrale Schulungsphase verstärkt an die Herausforderungen der Gesellschaft und die Erwartungen der Jugendlichen anzupassen. Im Zentrum des Berichtes steht die Forderung, die Sekundarstufe II ganzheitlich zu sehen und zu entwickeln und die Ausbildungen und Abschlüsse so auszugestalten, dass kombinierte Ausbildungsgänge ebenso wie die für den Berufserfolg notwendige Spezialisierung Platz haben. Kantone und Bund müssten zudem verstärkt Instrumente der Steuerung schaffen, um die gemeinsame Verantwortung für diese Stufe sicherzustellen. Die Übernahme der vollen Verantwortung für alle Berufsbildungsrichtungen auf der Sekundarstufe II durch den Bund bietet einen wichtigen Beitrag zu einer gesamtheitlichen Schau der Sekundarstufe II. Gleichzeitig sind die Kantone gefordert, die allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II bildungspolitisch gezielter zu positionieren, und zwar als offene Ergänzung zu den vielfältig ausgestalteten beruflichen Angeboten. Die im Projekt federführenden Organe der EDK werden im Herbst die weiteren Arbeiten im Themenbereich festlegen und anschliessend mit dem BBT absprechen. Die EDK wird auch bestrebt sein, die

während der Projektarbeit entstandenen Netzwerke in geeigneter Weise in die Arbeiten um die Sekundarstufe II miteinzubeziehen (EDK).

#### **EDK Neuausrichtung der WBZ**

Im Zuge der Überprüfung des Leistungsauftrages und der Neuausrichtung der WBZ sind ihr Direktor Guido Baumann und der Vorstand der EDK übereingekommen, dass Herr Baumann die Direktion auf Ende Juni 2000 abgibt und Ende Dezember 2000 aus dem Dienste der EDK ausscheidet. Die Trennung, erfolgt auf Grund teilweise unterschiedlicher Auffassungen über die Führung und weitere Entwicklung der WBZ. Der Vorstand der EDK dankt Herrn Baumann schon heute für sein engagiertes Wirken während der vergangenen 13 Jahre.

Zur Zukunftsausrichtung der WBZ: Am 22. Februar 2000 ist eine Delegation des EDK-Vorstandes mit dem Vorsteher des Eidg. Volkswirtschaftsdepartementes, Herrn Bundesrat Couchepin, und dem Direktor des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, Herrn Prof. Sieber, übereingekommen, ein von Kantonen und Bund gemeinsam geführtes Nationales Kompetenzzentrum für die Weiterbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II so bald als möglich realisieren und die entsprechenden Planungsarbeiten unverzüglich an die Hand nehmen zu wollen. Dabei geht es in keiner Weise darum, beim Hauptauftrag, der bisherigen WBZ - Weiterbildung der Mittelschullehrkräfte - irgend einen Abbau zu betreiben, sondern im Gegenteil die diesbezüglich bislang durch die WBZ erbrachten Leistungen auch in einem veränderten Umfeld langfristig sicherzustellen (EDK).

#### **CH Neue Direktorin des SIBP**

Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) hat die Bildungswissenschaftlerin Ursula Renold als Direktorin des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) gewählt. Das SIBP ist ein Institut des BBT. Renold tritt die Nachfolge von Martin Straumann an, der Rektor der pädagogischen Fachhochschule Solothurn wird. Renold übernimmt das Amt am 1. Juli 2000 und nimmt gleichzeitig Einsitz in die Geschäftsleitung des BBT.

Ursula Renold, 38, ist Geschäftsleiterin der Frey Akademie. Sie hat in Zürich Geschichte, Volkswirtschaft und Soziologie studiert und in Bern mit einer Arbeit über

Bildungsgeschichte promoviert. Zurzeit schreibt sie eine Habilitationsschrift über Lehrerbildung und -fortbildung für nachhaltige Schulentwicklung. Renold hat zahlreiche Forschungsprojekte durchgeführt und unter anderem Problemstellungen der post-universitären Berufsbildung oder der Effizienz von Ausbildungssystemen bearbeitet.

Die ausgewiesene Bildungsexpertin befasst sich seit über 10 Jahren in verschiedenen Funktionen mit der Konzeption und Durchführung von Studiengängen für Lehrkräfte unterschiedlicher Bildungsstufen und -richtungen sowie mit der Reform von Berufsbildern. Renold ist Mitglied der Projektleitung für die vom BBT eingeleitete Reform der kaufmännischen Grundausbildung. Nach dem Rücktritt von Prof. Karl Frey, ETH Zürich, wird sie Ende Juli die operative Leitung dieses Projekts von der Frey Akademie übernehmen und das Vorhaben in ihrer neuen Funktion als SIBP-Direktorin zu Ende führen. Die Zusammenarbeit mit der Frey Akademie wird dabei fortgesetzt. Ursula Renold übernimmt die Führung des SIBP mit den drei Standorten Zollikofen, Lausanne und Lugano in der Umsetzungsphase einer strategischen Neuausrichtung zum Schweizerischen Institut für Berufsbildung (EBB). Sie wird zudem den neu geschaffenen BBT-Leistungsbereich Berufsbildungsforschung leiten. Renold löst am SIBP Martin Straumann ab.

Martin Straumann leitete das SIBP während 11 Jahren. Er hat unter anderem ein neues Studienmodell für die Grundausbildung der Lehrkräfte eingeführt. In Zusammenarbeit mit Berufsverbänden wurden zudem neue Studiengänge beispielsweise für Werkstattelehrkräfte und Lehrkräfte der Hauswirtschaft geschaffen. Das jüngste Angebot ist ein modularer Nachdiplom-Lehrgang für Schulleitende und Kader der Berufsbildung, der zusammen mit der Schweizerischen Direktorenkonferenz für gewerblich-industrielle Berufsschulen entwickelt wurde. Martin Straumann gründete 1992 mit den "Berufsbildungstagen" einen Kongress mit internationaler Ausstrahlung, der seither alle drei Jahre Berufsbildungsverantwortliche und -forscher zusammenführt.

#### **BKZ Die PHZ nimmt Gestalt an**

In der Zentralschweiz nimmt das Projekt "Pädagogische Hochschule Zentralschweiz" (PHZ) Hürde um Hürde. Die vorgesehene Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

soll aus drei Teilschulen bestehen, nämlich in den Kantonen Luzern, Schwyz und Zug. Die PHZ bildet Lehrerinnen und Lehrer für den Kindergarten und die Volksschule aus; bietet Zusatzausbildungen für Schulische Heilpädagogik und andere spezielle Aufgaben und Funktionen an; Lehrerinnen und Lehrer besuchen an der PHZ Weiterbildungsveranstaltungen; die gleiche Institution betreibt Schulentwicklung und Forschung, die in enger Verbindung zu den Lehrangeboten stehen; schliesslich werden unter dem Dach der PHZ auch eine Reihe von Dienstleistungsangeboten angesiedelt sein, die neben den Studierenden auch Lehrpersonen, Schulleitungen, Behörden usw. offen stehen. Es sind zwei Phasen, die bis zur Eröffnung der Teilschulen der PHZ in Luzern (für 2003 vorgesehen), Schwyz und Zug (2004) die Projektarbeit deutlich markieren. In der ersten Phase bis Ende 2001 geht es um die Erarbeitung der politischen Vorgaben für die PHZ, um das Konkordat, dem alle Zentralschweizer Kantone beizutreten haben (durch entsprechende parlamentarische Beschlüsse), und um weitere, präzisere politische Rahmenvorgaben für die erste Betriebszeit der PHZ. Die Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) hat den sogenannten Steuerungsausschuss beauftragt, das Projekt Lehrerinnen- und Lehrerbildung politisch-strategisch zu führen.

#### **SG Nachdiplomstudien für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen**

Aufgrund der zu unterschiedlichen Voraussetzungen für die Entwicklung von Pädagogischen Hochschulen in den einzelnen Kantonen hat die EDK-Ost das gemeinsame Projekt Nachdiplomstudien für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen sistiert. Der Kanton St. Gallen wird die Umsetzung des Vorhabens zusammen mit weiteren interessierten Kantonen und Regionen in eigener Regie an die Hand nehmen.

#### **ZH Projekt 21 belastet Lehrkräfte stark**

Als Ernst Buschor vor gut zwei Jahren seine Idee für einen Schulversuch mit Englisch und Informatik an der Unterstufe präsentierte, reagierte die Öffentlichkeit mit Begeisterung oder Empörung, mindestens aber mit ungläubigem Staunen. Kalt liess das Schulprojekt 21 niemanden. Knapp ein Jahr, nachdem über 50 Klassen in 12 Schulgemeinden mit dem Schulversuch begonnen

haben, liegt ein erster 60-seitiger Zwischenbericht vor. Vier externe Gutachter vom Pädagogischen Institut der Uni Zürich und von der Zürcher Hochschule Winterthur haben ihn verfasst. Die Resultate des Berichts beruhen einerseits auf Unterrichtsbeobachtungen, in erster Linie aber auf Interviews mit Beteiligten. Insgesamt wurden 23 Lehrpersonen, 15 Schulpflegemitglieder, 28 Eltern und 61 Schülerinnen und Schüler befragt. Grundsätzlich, so der Expertenbefund, ist das Schulprojekt 21 gut gestartet. Bei allen Beteiligten habe es erstaunliche Energien und Motivationen freigesetzt. Besonders gross ist die Begeisterung bei Eltern und Schülern. Die Lehrerschaft beurteilt den Versuch zurückhaltender.

Die Gutachter kommen nämlich in ihrem Bericht zum Schluss, dass die Grenzen der Belastbarkeit der Lehrpersonen teilweise "klar überschritten" wurden. Und weiter: "Selbst hoch motivierte und erfahrene Lehrpersonen können der enormen Belastung nicht beliebig lange standhalten." Bei etlichen Lehrkräften seien bereits gesundheitliche Probleme aufgetreten.

Die Gutachter nehmen auch im Detail Stellung zu den drei Projektteilen: Englisch: Den Lehrpersonen wird ein gutes Zeugnis ausgestellt. Je nach Sprachkompetenz der Lehrkräfte wurden allerdings erhebliche Unterschiede in der Unterrichtsqualität festgestellt. Die Gutachter fordern deshalb ein hohes Anforderungsniveau in der Ausbildung, zudem klarere Lernziele und eine vertieftere Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen der neuen Sprache.

Lernen mit dem Computer: Der Bericht spricht von einer grossen Begeisterung aller Beteiligten und auch von guten Lernerfolgen der Kinder. Aber auch hier verlangen die Experten bessere Hilfestellungen für Lehrkräfte, die sich im Dschungel der diversen Informatikangebote nicht zurechtfinden. Altersdurchmischtes Lernen (AdL): Dieser Projektteil kommt am schlechtesten weg. Zwar fänden die sozialen Lernziele breite Zustimmung. Aber in der Lehrerschaft herrsche eine grosse Unsicherheit über die fachlichen Ziele des AdL. Die Gutachter fordern, dass die Projektleitung die Fernziele dieses Projektteils präzisiert. So wird zum Beispiel gefragt, ob es um die Ablösung der Jahrgangsklassen geht (D. Sch.).

Hermann Siegenthaler  
**Die erzieherische Dimension des Unterrichts**

Eine Einführung für Lehrkräfte aller Stufen  
180 Seiten, broschiert, 1999. Fr. 37.80  
ISBN 3-905286-76-9



Muss die Schule erziehen? Kann sie erziehen? Darf sie überhaupt erziehen? Wie immer die Antwort ausfällt, Tatsache ist, dass der Schule in den letzten Jahrzehnten mehr Erziehungsaufgaben übertragen worden sind. Keine Lehrkraft kann sich diesem Auftrag entziehen. Und es sind nicht die didaktisch-methodischen Anforderungen im Lehrberuf die kräfteaubenden, sondern die erzieherischen.

Der Autor führt aus, dass «Erziehung» nicht eindeutig definiert werden kann. Vielmehr gibt es im Unterricht verschiedene Erziehungsvorstellungen. Sie sind historisch gewachsen und prägen die alltägliche Erziehung. Der Autor geht ihren Wurzeln nach und führt sie in aktuelle Fragen weiter, die sich den heutigen Lehrkräften stellen.

---

**Bestellung**

---

Expl. Hermann Siegenthaler: Die erzieherische Dimension des Unterrichts

Adresse:

---

---

---

---

**COMENIUS**

---

Comenius Verlag, CH-6285 Hitzkirch

---

Telefon 041 917 03 17 · Fax 041 917 33 38 · [www.comenius-verlag.ch](http://www.comenius-verlag.ch)

## Mit Kindern lernen / Wir helfen zu viel

Die beiden Werke sind in der Reihe «Spektrum Schule» erschienen und konzentrieren sich thematisch auf Aspekte der Unterrichtspraxis wie «Lernen lernen» in der Volksschule (1.–9. Klasse) und «Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht» in der Primarschule (1.–4. Klasse).



Den Anstoss zum Buch «Mit Kindern lernen» bezog der Herausgeber, Elmar Hengartner, aus den Ideen und Materialien des Projekts «mathe 2000»/«Das Zahlenbuch». Das Buch geht auf folgende Themen ein: Bereits erworbene Fähigkeiten erkennen, freie Produktionen von Kindern interpretieren, unterschiedliche Rechenstrategien ermitteln und individuelles Lernen erkunden.

Im Buch «Wir helfen zu viel» ist die Erziehung zur Selbstständigkeit in der Volksschule ein zentrales Thema. Die Lehrpläne schreiben vor, dass die Schule nicht nur Sach- und Fachwissen zu vermitteln habe, sondern Schülerinnen und Schüler befähigen soll, Methoden zur Wissensbeschaffung kennen zu lernen und anzuwenden.

Elmar Hengartner

### **Mit Kindern lernen**

Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht der Primarschule (1.–4. Klasse)

164 Seiten, Abbildungen und Kopiervorlagen

**3-264-83246-1**

Fr. 37.50

Armin Beeler

### **Wir helfen zu viel**

Lernen lernen in der Volksschule (1.–9. Klasse) als Erziehung zur Selbstständigkeit

152 Seiten, mit zahlreichen Illustrationen

**3-264-83245-3**

Fr. 37.50

Klett und Balmer AG, Verlag, Baarerstrasse 101, 6302 Zug  
Telefon 041-760 41 31, Fax 041-760 41 37, order@klett.ch, www.klett.ch

**Klett**  
SCHWEIZ



**DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER**

ANNEN Martin, lic. phil. 1, Lehrerseminar Rickenbach, 6432 Rickenbach SZ. - APEL Hans Jürgen, Prof. Dr., Universität Bayreuth, Lehrstuhl Schulpädagogik, Geschwister-Schollplatz 34, D-95440 Bayreuth, Deutschland - BÄCHLER Hans, lic. phil., Schulhausstrasse 10, 6280 Hochdorf. - DILLIER Thomas, lic. phil., Regmesserweg 3a, 6285 Hitzkirch. - ELSÄSSER Traugott, Departement Erziehungswissenschaften, Abteilung Lehrerbildung Sekundarstufe I, Universität Fribourg, Regina Mundi, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - GRISSEMANN Hans, Prof. Dr., Unterer Wannenrain 15, 5502 Hunzenschwil. - GRUNDER Hans-Ulrich, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Münzgasse 22-30, D-72070 Tübingen, Deutschland - HERRMANN Ulrich, Prof. Dr., Seminar für Pädagogik der Universität Ulm, D-89069 Ulm (Donau), Deutschland. - HERTRAMPH Herbert, Dipl. Soz. Wiss., Seminar für Pädagogik der Universität Ulm, D-89069 Ulm (Donau), Deutschland. - JOLLER-GRAF Klaus, lic. phil., Büntistrasse 17, 6370 Stans. - KUNZ HEIM Doris, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - PÜNTENER Ruedi, Amt für Volksschulbildung, Kellerstrasse 10, 6002 Luzern. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriosastrasse 18a, 8006 Zürich. - STÖCKLI Georg, PD Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriosastrasse 18a, 8006 Zürich. - TERHART Ewald, Prof. Dr., Ruhr Universität Bochum, Pädagogisches Institut, Universitätsstrasse 150, D-44801 Bochum, Deutschland - WILD-NÄF Martin, lic. phil., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Kirchlindachstrasse 72, 3052 Zollikofen. - Wyss Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.