



BEITRÄGE

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

ZUR

LEHRER

BILDUNG

18. Jg. Heft 1/2000

Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert:
Einschätzungen, Perspektiven,
Wünsche, Visionen



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

BEITRÄGE ZUR

LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 18

HEFT 1

MÄRZ 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 Lehrbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, CH-5000 Aarau,
Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69

Dr. Christine Pauli, Morellweg 12, 3007 Bern, Tel. 031 371 22 35,
E-Mail: cpauli@paed.unizh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastrasse 18,
CH-8006 Zürich, Tel. 01 634 27 61 (27 53), Fax 01 634 49 22, E-Mail: reusser@paed.unizh.ch

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

Manuskripte in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, CH-6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42,
E-Mail: mfuchs@pzm-luzern.ch

Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, CH-5734 Reinach, Tel. 062 771 42 68

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Dorfstrasse 47, CH-6375 Beckenried, Tel. 041 620 46 47

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüpplstrasse 66, CH-3322 Schönbühl, Tel./Fax 031 859 15 70,

E-Mail: heidilehmann@bluewin.ch

Lektorat: 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

Editorial	<i>Heinz Wyss, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser</i>	3
Schwerpunkt	Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen	
	<i>Hans Ulrich Stöckling, Präsident EDK</i> Vorwort: Bildungsplanung und Lehrerbildung im Wandel	5
	<i>Kurt Reusser und Heinz Wyss</i> Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen. Standortbestimmung der schweizerischen Lehrer- bildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung	7
	<i>Dr. E. Gubler (1885)</i> Der Unterricht in Mathematik an schweizerischen Seminarrien	17
	Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Einschätzungen, Perspektiven, Wünsche, Visionen Beiträge von: <i>M. Baer, E. Beck, H. Berner, R. Born, R. Brotbeck, C. Bühlmann, L. Criblez, A. Dick, M. Diebold, R. Dubs, H. Eichhorn, H.J. Forneck, P. Füglistner, P. Gautschi, G. Ghisla, E. Glaser-Henzer, E. Grünwald-Huber, E. Hengartner, W. Herzog, A. Hügli, R. Isler, U. Küffer, R. Kyburz-Graber, P. Labudde, H. Messner, E. Michel-Alder, J. Oelkers, F. Oser, K. Reusser, U. Ruf, U. Ruthemann, P. Sieber, W. Stadelmann, A. Strittmatter, B. Thommen, R. Vaissière, B.W. Zemp</i>	23
Bildungsforschung		105
Veranstaltungs- berichte	<i>Peter Gautschi</i> Geschichtskultur: Theorie – Empirie – Pragmatik. Konferenz für Geschichtsdidaktik, 4.-6.10.1999 im Kloster Seon am Chiemsee	108
	<i>Heinz Wyss</i> Gesellschaft, Bildung, Lehrerbildung: Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Tagung der EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung, 28./29.10.1999 in Tramelan	111
	Professionelles Handeln an Mittelschulen – web- Impulstagung 1999 der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, 3.11.1999 in Bern	117

	<i>Hans Grissemann</i>	126
	Mehr als ein Tagungsbericht: "Wieviel und welche Sonderpädagogik brauchen künftige Lehrerinnen und Lehrer?" – ein falscher Wegweiser? EDK-Tagung zur Rolle der Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 28.1.2000 in Bern	
Buchbesprechungen	<i>Rudolf Hadorn</i>	130
	GAUTSCHI, P. (1999). Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche	
	<i>Heinz Wyss</i>	132
	OSER, F. et al. (1998). Ethos – die Ver- menschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen	
	LESCHINSKY, A., GRUNDER, P. & KLUCHERT, G. (Hrsg.). (1999). Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der "Fall DDR"	134
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	138
Zeitschriftenspiegel		141
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	143
Kurznachrichten		147
SGL-Teil		151
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag

Editorial

Die letzten Jahre des verflissenen Jahrhunderts haben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der meisten schweizerischen Kantone tiefgreifende Veränderungen eingeleitet. Vieles bewegt sich zur Zeit. Die Rede ist von der notwendigen "nachholenden Modernisierung" der Aus- und Weiterbildung der schweizerischen Lehrkräfte (Terhart: Jahreskongress 1999 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE, BzL 2/1999, S. 146). Die auf das 19. Jahrhundert zurückweisenden überlieferten Ausbildungsstrukturen sind aufgebrochen. Die Grundausbildung der Lehrpersonen des Kindergartens, der Primar- und der Realschule, die in der Schweiz im Verbund von Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung bislang der Sekundarstufe II zugeordnet war - im europäischen Kontext ein fossiles Unikum -, wird auf die tertiäre Stufe angehoben. Zuzufolge dieser strukturellen Neuordnung erhöhen sich die Anforderungen, sowohl diejenigen an die Auszubildenden und Auszubildende als auch jene an die Studierenden. Angestrebt ist eine erweiterte Professionalität des Berufsstandes der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen.

Die Strukturdebatte der vergangenen Jahre und der Streit darüber, wo die zu erneuernde und zu verbessernde Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verorten ist, haben die vertiefte Auseinandersetzung mit den pädagogischen Zielvorstellungen und Inhalten verdrängt oder überlagert. Letzteres nicht zuletzt deshalb, weil die kontrovers geführte Debatte zu wenig bewusst hat werden lassen, dass sich Form und Inhalt - die institutionelle Zuordnung und organisatorische Ausgestaltung zum einen und die Qualität der zu erwerbenden Kompetenzen zum andern - gegenseitig bedingen. Das eine ist die Voraussetzung des andern.

Mittlerweile sind die institutionellen Entscheide getroffen. Nun geht es darum, darüber nachzudenken, welches professionelle Wissen und Können sich die angehenden Lehrpersonen aufgrund welcher Inhalte und welcher Lernformen aneignen sollen; desgleichen, wie sich die Lehrkräfte im Laufe ihrer Berufstätigkeit als lebenslang Lernende weiterbilden sollen.

Mit ihrem ersten Heft im neuen Jahrhundert wollen die *Beiträge zur Lehrerbildung* dazu beitragen, darüber zu reflektieren und zu ermitteln, was es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der deutschsprachigen Schweiz zu ändern und zu verbessern gilt. Wir wollen Visionen entwickeln, was sein soll, und zugleich konkret aufzeigen, an welchen Leitbildern sich die innere Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung orientiert. Wir fragen nach den Standards einer professionsspezifischen Wissens- und Handlungskompetenz und danach, wie sie sich in nachhaltigem Lernen in der Aus- und Weiterbildung erreichen lassen. Wie befähigen wir die Lehrpersonen des 21. Jahrhunderts, in einem sich rasant verändernden, einem immer komplexeren gesellschaftlichen Umfeld und in einer sich desgleichen wandelnden Schule, ihre Berufsaufgabe als Fachleute wahrzunehmen?

Mit einer Umfrage haben wir zu dieser Besinnung aufgerufen. An die vierzig Persönlichkeiten, die in der Ausbildung von Lehrpersonen leitend oder lehrend oder in der Bildungspolitik, der Bildungsverwaltung resp. als Führungskräfte im Wirtschaftsbereich tätig sind, legen in persönlich verantworteten Texten dar, wie sie die

Kernaufgaben der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehen. Was bewegt sie in der gegenwärtigen Reformdiskussion - vorab im Hinblick auf die curriculare Planung? Welche Herausforderungen nehmen sie bezüglich der Ziele, Inhalte und didaktischen Formen des Lehrens und Lernens derzeit wahr?

Allen, die sich in den nachfolgenden Texten äussern, danken wir für ihre Bereitschaft, ihren spezifischen Teil zum Gesamtbild einer zu erneuernden Berufsausbildung der Lehrpersonen in der Schweiz beizutragen. Die dargelegten Zieldimensionen und Inhaltsaspekte sind äusserst vielfältig. Deshalb drängt es sich auf, in einem synoptischen Überblick aufzuzeigen, welches die Topoi und Trends der inhaltlichen Weiterentwicklung der gegenwärtigen Lehrerbildung sind und welche mainstreams sich im Rahmen der anvisierten qualitativen Verbesserungen erkennen lassen. Insgesamt stellen wir fest, dass die sich anbahnenden Reformen bei aller Differenziertheit der Zielvorstellungen getragen sind von einer *volonté générale*, dem Willen aller Beteiligten, die Chance einer curricularen Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter neuen institutionellen Gegebenheiten zu nutzen und einen Neuanfang zu wagen. Aufzugeben ist, was überholt ist, zu erhalten und weiter auszubauen, was der kritischen Analyse standhält und sich als zukunftsfähig erweist.

Heinz Wyss, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser

Bildungsplanung und Lehrerbildung im Wandel

Vorwort des Präsidenten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling

Die Bildung ist eine Herausforderung für unser Land, das neben der "matière grise" seiner Einwohner keine nennenswerten Ressourcen besitzt. Damit hat die Bildung eine grosse volkswirtschaftliche Bedeutung. Das heisst, dass wir unseren jungen Menschen eine ausreichende Grundlage vermitteln müssen, damit sie später in einem komplexen, anspruchsvollen Arbeitsumfeld bestehen können. Für die Zukunft unseres Landes ist dies von entscheidender Bedeutung. Die Schule leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Sicherung unserer existentiellen Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Dies ist nach der obligatorischen Schulpflicht die Hauptaufgabe der Sekundarstufe II sowie die der tertiären Studien- und Weiterbildungsangebote. Die Erwachsenenbildung ergänzt diese Ausbildung und verhindert, dass einmal erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse veralten.

Selbstverständlich können diese pragmatischen Zielsetzungen nicht der alleinige Inhalt unserer Bildungsanstrengungen sein. Bildung vermittelt auch Werte und die Fähigkeit, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch zu beurteilen. Damit werden an unsere Lehrkräfte und demzufolge insbesondere an diejenigen, die sie aus- und weiterbilden, grosse Anforderungen gestellt. Der Unterricht verläuft nicht in traditionellen Bahnen, sondern entwickelt sich in seinen Formen und Inhalten. Zugleich wird die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer in starkem Mass von gesellschaftlichen Entwicklungen und vom technischen Fortschritt beeinflusst, wie etwa der zunehmenden internationalen Ausrichtung der Wirtschaft, dem Gebrauch des Internets oder der Reisefreudigkeit von uns allen.

Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten, die Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungen bei den Kindern zwischen vier und acht Jahren, ein nach Begabungen differenzierter Unterricht, der Einsatz moderner Kommunikationstechnologien, die zunehmende Bedeutung sozialer Kompetenzen in Arbeitswelt und Gesellschaft, die Mobilität der Eltern, die Vorbereitung auf die Berufswahl und Ähnliches sind Stichworte, welche die Bildungsplanung, aber auch die Entwicklung der Lehrerbildung beeinflussen. Die EDK nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein, da sie die Anstrengungen der Kantone auf eine gemeinsame Zielsetzung ausrichtet und in vermehrtem Masse koordiniert. Diese Koordination kann durch die Definition von Treffpunkten erfolgen, welche in der schulischen Ausbildung unserer jungen Menschen zu erreichen sind. Damit wird eine Übereinstimmung der Lehrpläne erzielt, ohne die Lehrplanautonomie der Kantone zu stark einzuschränken. Diese Lehrplanautonomie ist notwendig, damit die Kantone auf ihre eigenen Bedürfnisse sachgerecht eingehen können. So könnte die Parole "Koordination in der Vielfalt" heissen. Diese Koordination ist die Alternative zu einem Bildungszentralismus, der in unserem Land aus kulturellen und anderen Gründen keine politische Basis haben dürfte. So wurden im Jahr 1973 der Bildungsartikel und im Jahr 1986 der Kulturartikel in Volksabstimmungen abgelehnt. Die notwendige und kaum umstrittene Koordination in Bildungsfragen verpflichtet die Kantone jedoch zu einer solidarischen, auf

Problemlösungen ausgerichteten Haltung. Dies gilt auch im Hinblick auf die generelle Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die Hochschulstufe. Diese strukturelle Neuordnung ermöglicht auf der Grundlage des Reglementes über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe eine inhaltliche Harmonisierung der anzustrebenden professionellen Qualifikationen und damit die interkantonale Anerkennung der Diplome durch die EDK.

Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer unterwegs auf neuen Wegen zu neuen Zielen

Standortbestimmung der schweizerischen Lehrerbildung zu Beginn des neuen Jahrhunderts und Perspektiven ihrer künftigen Weiterentwicklung

Kurt Reusser und Heinz Wyss

Das letzte Jahrzehnt des ausgehenden Jahrhunderts hat in der schweizerischen Lehrerbildung tiefe Spuren hinterlassen. Die gesamtschweizerisch eingeleitete Anhebung der Ausbildung der Lehrpersonen des Kindergartens, der Primar- und der Realschule auf die Hochschulstufe bedingt auf der Grundlage der strukturellen Neuordnung eine Neudefinition der pädagogischen Zielvorstellungen und Inhalte und in diesem Zusammenhang ebenso eine didaktische Neukonzeption der Lehr- und Lernformen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte.

Auf Grund einer Umfrage, die sich an sechzig Personen gerichtet hat, zeigen an die vierzig Persönlichkeiten in kurzen Texten auf, was sie aus je eigener Sicht als künftige Kernaufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wahrnehmen. Was sie thematisieren, vermittelt ein Bild dessen, was im Bewusstsein der Fachleute die Perspektiven der inhaltlichen Weiterentwicklung der gegenwärtigen Lehrerbildung sind.

Es ist von Interesse, darum zu wissen, dass nicht alles, was heutzutage gedacht und diskutiert wird, neu ist. Vor 100 Jahren schon war die Rede von einer inhaltlichen und didaktischen Erneuerung der Lehrerbildung und davon, dass es "den Lehrerberuf in die Reihe der wissenschaftlichen Berufsarten zu heben" gelte. Davon zeugt ein Referat des Jahres 1899, das wir den Statements der Fachleute von heute voranstellen.

Der vorliegende Text vermittelt eine Zusammenschau der vielfältigen Herausforderungen, denen sich die Lehrerbildung zu stellen hat. Mit der Synopse dessen, was die einzelnen Autorinnen und Autoren als die Aufgaben der curricularen Planung einer zukunftsgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung nennen, wollen wir einen Beitrag zur Verlagerung der Diskussion von den strukturellen auf die qualitativen Aspekte der Ausbildung leisten.

Die Ausgangslage

Wer sich anschickt, zu verändern, was ist, wird als erstes danach fragen und beurteilen, was überholt ist, was den wachsenden Ansprüchen nicht mehr genügt und was einer zukunftsorientierten Weiterentwicklung im Wege steht. Das tun denn auch die Autorinnen und Autoren der Texte zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihr Befund lässt sich in der Feststellung zusammenfassen, dass es Abschied zu nehmen gilt vom Eklektizismus eines Aus- und Weiterbildungsverständnisses, das keine integrierenden Prinzipien und definierten Standards kennt. In mancher derzeitigen Lehrerbildung hat dies die Beliebigkeit der Inhalte und die Unausgewogenheit der Anforderungen an die Auszubildenden und die Studierenden zu Folge. Entgegen der immer wieder zu hörenden Deklaration der Notwendigkeit einer engen Verknüpfung des Nachdenkens über pädagogische und didaktische Grundfragen mit dem unterrichtlichen Handeln sind Theorie und Praxis vielerorts weiterhin unverbunden. Reflexion und Aktion spalten sich in je eigene, voneinander

personell und organisatorisch getrennte Ausbildungsbereiche auf. Desgleichen fehlt es an curricularen Querbezügen zwischen den Fachstudien – soweit diese in der Ausbildung überhaupt ihren Platz finden - und den Berufswissenschaften. Noch immer fehlt der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich gegenüber ihren Bezugswissenschaften ambivalent bis skeptisch verhält, eine minimal einigende und verbindende Berufssprache, was für die professionelle Identität der Lehrpersonen nicht ohne Folgen bleibt. Die derzeitige Struktur berufswissenschaftlicher Ausbildungen, vor allem die bis anhin wenig entwickelten Fachdidaktiken, aber auch das Disziplinverständnis mancher Fachdozentinnen und -dozenten, erschweren die Verknüpfung der Fachstudien mit der erziehungswissenschaftlichen Theorie und der Lehrpraxis. Gelegentlich stehen sogar die erziehungswissenschaftlichen Inhalte unvernetzt neben der Didaktik, die sich ihrerseits wenig darum kümmert, was sich in den einzelnen Fachdidaktiken tut.

Ein Mangel ist zudem das Fehlen einer "fachinhaltlichen Dimension" (Criblez) in der Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe. Selbst in den neu konzipierten Studienplänen Pädagogischer Hochschulen sind fachwissenschaftliche und fachlich berufsgerichtete Studien für die erwähnten Kategorien nicht oder nur marginal vorgesehen. Man meint sich auf Stützkurse in den musisch-sportlichen Fächern beschränken zu können und blendet andere Disziplinen aus. Die Sachkompetenz, Grundlage jeder fachdidaktischen Berufsvorbereitung und jeden Fachunterrichts, beschränkt sich auf die Mittelschulbildung, die Elementarvoraussetzung jeder höheren Bildung ist. Das Fachwissen grosser Teile der Volksschullehrerschaft, die nach wie vor als Generalistinnen und Generalisten alle Fächer zu unterrichten haben, ist somit weiterhin das einer berufsunspezifischen Allgemeinbildung auf Mittelschulniveau. Wer wagt es, unter diesen Gegebenheiten - und unter Anlegung eines europäischen Massstabes - von der Professionalisierung der Ausbildung und der Berufsarbeit dieser Lehrpersonen zu reden?

Als Defizit ausgewiesen und beklagt wird im weiteren, dass die Grundausbildung und die Weiterbildung getrennte, curricular nicht harmonisierte Bereiche sind. Das lebenslange Lernen der Lehrperson bzw. das Verständnis von Lehrerbildung als berufsbiographische Aufgabe erfordert aber gerade diese Verknüpfung, wobei zu bedenken ist, dass dieses Lernen nicht mehr zeitgemäss ist, wenn es sich nur auf das Ziel gelingenden Unterrichts in Einzelfächern und homogenen Jahrgangsklassen ausrichtet und die Realität weiterer Dimensionen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs ausblendet, so die sozialpädagogischen Aufgaben, die Multikulturalität der Schülerinnen- und Schülerpopulation sowie den Auftrag zur Schulentwicklung durch Zusammenarbeit im Kollegium und durch Kommunikation der Anliegen der Schule gegenüber der Elternschaft und einer bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit. Die Didaktik des gelingenden Lehrens und Lernens dürfe nicht die einzige Didaktik sein; sie müsse auch lehren, wie die Spannung zwischen Idee und Verwirklichung auszuhalten sei und wie sich eine "Balance zwischen Linearität der Lehrerintention und Brüchigkeit der Lernsituation" (Oser) finden lasse. Ebenso wichtig sei im übrigen eine "Didaktik des Erwerbs und der Veränderung von Einstellungen/Haltungen" (Strittmatter).

"Das Ziel muss man früher kennen als die Bahn" (Jean Paul, Levana)

Was ist das Ziel der inneren Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Umschreiben lässt es sich mit dem umfassenden Begriff der Professionalisierung des Lehrberufs, mit dem Insgesamt der "durch wissenschaftliche Reflexion gesteuerten Handlungskompetenzen" (Oser). Gradmesser der professionellen Qualifikation ist die Fähigkeit, schulisches Geschehen allgemein sowie die eigene schulpraktische Erfahrung zu reflektieren, sie - teils mit wissenschaftlich geschärften Denkinstrumenten - zu analysieren, und das gekoppelt mit der Fähigkeit, gewonnene Erkenntnisse in ein nachhaltig wirksames Handlungswissen umzusetzen.

So weit sind sich die Autorinnen und Autoren dieses Hefts in ihren Zieldefinitionen einig. Nicht in gleichem Masse sind sie es, wenn es darum geht, die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer auf ihre künftige berufliche Rolle zu beziehen. Da gibt es ein Rollen- und damit auch ein Ausbildungsverständnis, das sich an der Kernaufgabe des schulischen Lehrens und Lernens orientiert. Ihm steht ein "entstandardisiertes" Bild der Lehrerinnen- und Lehrerrolle entgegen, das von der "sozialen Öffnung und Erweiterung der professionellen Aufgaben" (Forneck) ausgeht. Im Zusammenhang mit dem gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozess, aber auch als Konsequenz einer veränderten Lernkultur ist von einem "Wandel der Professionstätigkeit" (Forneck) die Rede. In der weltweit vernetzten multikulturellen Gesellschaft ist das Lernen im Begriff, weit vielfältigere Formen anzunehmen. Das eröffnet neue Lernchancen; zugleich fordert es die Schulmeisterinnen und -meister heraus, aufgrund neuer Möglichkeiten des Lernens neue Wege zu gehen, und das unter den Bedingungen der Verfügbarkeit eines umfassenden Wissens, auf das alle Zugriff haben. Unter diesem Aspekt gilt es tatsächlich zu bedenken, ob und wie lange "das didaktisch gewobenen Netz des angeleiteten Aufbaus von Kenntnissen" (Beck) noch Bestand hat vor jenem anderen Netz, dem "weltweiten Netz des unbegrenzten Weltwissens" (Beck), dem "world wide web". Wenn diese neuen Lernpotenziale zur Entwicklung einer neuen Didaktik auffordern, bedingt dies zugleich eine veränderte Didaktik der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und damit eine Neuausrichtung dessen, was wir unter ihrer Professionalität zu verstehen haben. Damit ist auch gesagt, dass sich das Ziel der Höherqualifikation der Lehrkräfte nicht allein durch die Reform ihrer Ausbildung erreichen lässt, sondern durch die grundlegende Erneuerung und die strukturelle Ausdifferenzierung des Schulsystems sowie durch die berufliche Neupositionierung der Lehrpersonen in diesem System (Herzog) gleichermassen mitbedingt ist. Diese Entwicklung führt weg von der Einheit des Berufsfeldes (Herzog) und leitet einen tiefgreifenden Wandel der gesellschaftlichen Funktion der Profession ein (Forneck).

Nach dem Ausblick ins Weite zurück zur Nahsicht - zum Unterricht als Zentrum des Lehrerhandelns

Es hiesse die Reformmöglichkeiten überfordern, wollten wir eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung planen, die weit über das schulische Lehren und Lernen bzw. über die der Schule von der Gesellschaft zugewiesene Aufgabe hinausgreift. Es ist schon viel erreicht, wenn Grundausbildung und Weiterbildung sich gegenüber dem gesell-

schaftlichen Wandel adaptiv verhalten, ein erweitertes didaktisches Repertoire an Lehr- und Lernformen für eine sich verändernde Schulwirklichkeit bereitstellen und dazu den neuen, elektronisch gestützten Lernmöglichkeiten Rechnung tragen. Die meisten Autorinnen und Autoren sind in ihren Beiträgen denn auch darauf bedacht, die Lehr-Lernqualität zu verbessern. Sie sehen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die "Schule für Schülerinnen und Schüler" (Baer) herausgefordert. Lehrer-Studierende sollen befähigt werden, neben dem organisierten und angeleiteten Lernen das eigenständige, aktiv-entdeckende, das individualisierte und das soziale Lernen zu fördern, es kompetent zu begleiten, zu unterstützen und den Lernvorgang sowie dessen Ergebnisse zu beurteilen. Lehrpersonen handeln professionell, wenn sie aufgrund wissenschaftlicher Einsicht sowie dank ihrem Berufswissen und –können ihre Aufgabe der Initiierung und Unterstützung von individuellen Lernprozessen als "Konstrukteure" von Lernumgebungen (Berner), aber auch als "Sozialisationsagenten" (Michel) kompetent wahrzunehmen vermögen, ihr Tun reflektieren und eine Balance finden zwischen zwei Arten des Lernens, dem "Lernen mit und ohne Netz" (Beck). Was in jedem Fall erhalten bleibt ist das Bewusstsein, dass auch in der Schule der Zukunft (im "Haus des Lernens") die Organisation von Lehren und Lernen bzw. die didaktische Anregung, Anleitung und Begleitung von Lernprozessen die invariante Kernkompetenz des Lehrers bleiben wird (Reusser). Das heisst, die professionelle Qualität von Lehrpersonen – angesichts der systemischen Determination des Bildungsgeschehens nicht notwendigerweise die Qualität der Lernergebnisse bei den ihnen zugewiesenen Schülern – wird auch weiterhin durch die Qualität ihres unterrichtlichen Handelns bestimmt werden.

Was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, damit sie professionell handeln können?

Von "akademischen Standards" des Wissens ist in den Reformpostulaten wiederholt die Rede, aber auch vom Ambiente einer klinischen Lernkultur, in dem sie sich umzusetzen haben und welches die Lehrperson in die Rolle des 'practicien chercheur', eines reflexiv-forschenden Praktikers, versetzt. Das ruft der Frage nach dem Inhalt und der Art des Wissens, auf das sich kompetentes berufliches Lehrerhandeln abstützt, zugleich auch der Frage nach den Vermittlungsformen. Was qualifiziert sich als "wissenschaftliches Wissen", was als "Professionswissen"? Ist diese Ausdifferenzierung überhaupt zulässig? Wenn ja, dann muss man sich darüber im klaren sein, dass sich wissenschaftliches Wissen nicht auf Vermittlungsinteressen einschränken lässt (Criblez); noch weniger lässt sich dieses Wissen "durch didaktische Tricks entschärfen" (Ruf) und auf einfache Weise für die Praxis adaptieren.

Nicht gleicher Meinung sind unsere Autorinnen und Autoren in ihrem Urteil, welche Bezugswissenschaften sie für angehende Lehrpersonen für besonders wichtig halten. Die Mehrzahl orientiert sich an den heute dominierenden empirischen Sozialwissenschaften. Vertreten wird aber auch die These, Lehrer brauchten keine empirische "Sonderwissenschaft" - keine "sozialtechnologisch gewendeten Sozialwissenschaft" (Hügli) -, aus der Handlungsregeln ableitbar seien, gefordert sei vielmehr eine "philosophische Pädagogik" (Hügli), die zu Kompetenzen des Denkens führe und zur "Selbstbestimmung aus Vernunft" befähige.

Die Frage nach der "Konstruktion des Wissens" ist in der Reformdiskussion bislang kaum thematisiert worden. Die Relevanz des Berufswissens als Voraussetzung für professionelles Können sei nicht zu unterschätzen; darum gehe es nicht an, dass die Inhalte beliebig seien (Oelkers). Eine wirksame Praxis ohne Theorie könne es nicht geben (Dubs), freilich gelte es, das "Ausbildungswissen" "in realistischer Hinführung auf erwartbare Probleme der Berufspraxis" (Oelkers) zum "Verwendungswissen" zu transformieren. Vielleicht, so lässt sich anfügen, wäre fünfundzwanzig Jahre nach LEMO (dem 1975 erschienenen, damals sehr einflussreichen Bericht "Lehrerbildung von morgen") erneut über ein Kerncurriculum der erziehungswissenschaftlichen und (fach)didaktischen Disziplinen in der Lehrerbildung nachzudenken - was einem wirksamen Beitrag gegen die zu beklagende Beliebigkeit der Inhalte (nicht nur in der Lehrerbildung) gleichkäme.

Die vorliegenden Beiträge lassen erkennen, dass es kein verbindendes Verständnis des Professionswissens gibt, das für das berufliche Handeln von Lehrpersonen grundlegend ist. Desgleichen fehlt es – wie dargelegt - im Hinblick auf den Wissenschaftsbezug der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einem verbindenden Wissenschaftsverständnis. Von allen Autorinnen und Autoren anerkannt ist immerhin die Grundeinsicht, dass angehende Lehrpersonen verstehen müssen, wie Wissen generiert wird, und erfahren sollen, auf welche Weise das Wissen das professionelle Handeln lenkt. Freilich müsste erst noch geklärt werden, *welches* Wissen sie zu erwerben haben. Des näheren wäre zu diskutieren, wie die fachwissenschaftliche Ausbildung zur berufswissenschaftlichen Theorie (Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Didaktik) steht und wie beides in den Fachdidaktiken sowie in der fachbezogenen und in der problemorientierten, interdisziplinären Lehrpraxis zusammenwirkt.

Zur didaktischen Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wo es in den Texten um didaktische Innovationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht, zeigt es sich, dass den Fachdidaktiken eine zentrale Bedeutung zugeacht ist. Sie gelten als die professionsspezifischen Disziplinen schlechthin. Ihnen kommt die Aufgabe zu, ein wissenschaftliches Wissen über die Gestaltung der Unterrichtspraxis und über die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, indem sie Theorie und Praxis in ein Verhältnis bringen und curriculare wie methodische Wege weisen. Eine verhaltenswirksame Fachdidaktik setzt voraus, dass sich im Zusammenwirken der Vertreterinnen und Vertreter von Erziehungswissenschaft, Didaktik und Zielstufe "Praxiszirkel" (Gautschi) konstituieren. Wesentlich sei, dass die akademischen Lehrerinnen und Lehrer von der Erprobung von Lernumgebungen in der Praxis nicht ausgeschlossen seien und zur Erforschung und Erhellung des unterrichtlichen Tuns mitleitend beitragen (Dubs).

Im weiteren zeigt es sich, dass die Nachhaltigkeit von Aus- und Weiterbildung davon abhängt, wie weit es gelingt, eine Kongruenz von Inhalten und Methoden zu erreichen (Labudde), d.h. in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun, was wir lehren. Das stellt hohe Ansprüche an die Dozentinnen und Dozenten und bedingt eine Studienorganisation, die den erwähnten Verbund von Fachwissenschaften, Berufswissenschaften und Lehrpraxis ermöglicht. Realisierbar ist dies dann, wenn die

Lehr- und Lernorganisation nicht parzelliert, was zusammengehört, und wenn im Aufbau professioneller Kompetenzen der Verfächerung der Ausbildung entgegen getreten wird, ist es doch das Hauptanliegen der anstehenden inneren Reform der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Brücken zu schlagen zwischen Denken und Tun, zwischen dem Forschen, dem Lehren und dem erprobenden Handeln.

Grundausbildung und Weiterbildung zusammenführen und ihre Qualität sichern

Nicht die Neuordnung der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer erweise sich als grösste Herausforderung, sondern die notwendige Ausdifferenzierung des Berufsfeldes. Dessen derzeitige Struktur sei nicht geeignet, "die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren" (Herzog). Professionalität setze einen funktional differenzierten, einen arbeitsteiligen Einsatz der Lehrpersonen voraus, und dies aufgrund eines mehrdimensionalen Berufsprofils. Zu diesem Zweck könne die Grundausbildung, deren Aufgabe es sei, den Novizen im Lehramt eine Basisqualifikation zu vermitteln, relativ schmal sein; dafür seien die Weiterbildungs- und Spezialisierungsangebote auszubauen. Sie sollen die Ausbildung vertiefen und die Voraussetzung schaffen, damit sich der Lehrerschaft im Aufbau eines Expertenwissens und -könnens Karrieremöglichkeiten eröffnen. Kompetenzerwerb und Karriereförderung sind miteinander zu verknüpfen. Das ist keine neue, jedoch eine bislang kaum verwirklichte Idee, es ist der Ansatz zur Schaffung eines rekurrenten Systems der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit obligaten Weiterbildungssequenzen und neuen Laufbahnperspektiven.

Dass die Erstausbildung ihre Fortsetzung im lebenslangen Weiterlernen im Beruf finden muss bzw. dass die Grundausbildung nur zusammen mit der permanenten Weiterbildung dem umfassenden berufsbiographischen Auftrag der Lehrerbildung gerecht wird, mag längst allen klar sein. Dennoch werden angehende Lehrkräfte gerade in den ersten Berufsjahren, welche für den Aufbau einer eigenen beruflichen Identität nachweislich als die wichtigsten gelten, kaum wirksam unterstützt und oft genug allein gelassen. Ebenfalls noch zu wenig bewusst ist man sich des Umstandes, dass die Weiterbildung Abstand nehmen muss von der Beliebigkeit "punktueller und episodischer" Fortbildung. Sie hat sich vom Selbstbedienungsladen zum "längerfristigen berufsbiographisch integrierten", in seiner Wirkung nachhaltigen, auf Dauerhaftigkeit angelegten lebenslangen Weiter-, Neu- und Umlernen zu entwickeln (Füglister). Nur so lässt sich sicherstellen, dass sich die Qualität des professionellen Handelns der Lehrkräfte sichern und sukzessive anheben lässt. Vorauszusetzen ist die "Steuerung durch Evaluation" (Oelkers). In gleicher Weise wie die im Schuldienst stehenden Lehrkräfte haben sich die Auszubildenden von Lehrpersonen einer Qualitätskontrolle zu stellen, sei es durch Selbstreflexion, aufgrund einer kollegialen Feedback-Kultur oder mittels der Beurteilung durch Dritte. Dabei ist zu beachten, dass es neben der Ermittlung von Effektivität und Effizienz des produktiven Lehrens und Lernens im Einzelnen vor allem um die Erhebung geht, ob und wie weit das Lehrerbildungssystem als Ganzes den vorgegebenen qualitativen Standards im Zusammenwirken aller Dozentinnen und Dozenten gerecht wird. Diesen programmatischen Einsichten steht die Tatsache entgegen, dass wir immer noch über

viel zu wenig empirisches Wissen über den Systemzustand und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung verfügen.

In den dargelegten Zielvorstellungen zu erkennende Haupttrends der inhaltlichen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lehrerinnen und Lehrer für eine sich wandelnde Schule in einer sich verändernden Gesellschaft

- Die Dominanz des Gleichschritts uniformen Lernens im Klassenverband gehört der Vergangenheit an. Die gesellschaftlich-kulturelle Wirklichkeit fordert dazu heraus, Heterogenität und individuelle Differenz nicht nur als Hindernis wahrzunehmen, sondern sie auf allen Ebenen (unterschiedliche kulturelle Herkunft und Sprache der Lernenden, Diversität der Familienstrukturen und der Lebensformen, Unterschiede der Begabungen und der Erfahrungshintergründe, der Interessen und Bildungsbedürfnisse u.a.) als Herausforderung und Chance wahrzunehmen und sie produktiv zu nutzen. Die notwendige Individualisierung des Lernens ruft einer "Pädagogik der Vielfalt", die die Lernchancen aller sichert. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ist herausgefordert, der Multikulturalität der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen und zwischen Differenzierung und Gemeinschaft, zwischen individuellem und sozialem Lernen eine Balance zu finden.
- Herkömmliches schulisches Lernen sieht sich angesichts des world wide web, dem virtuellen Arsenal des verfügbaren Wissens, in doppeltem Sinn gefordert. Zum einen gilt es die neuen Lernmöglichkeiten zu nutzen, was die Fähigkeit voraussetzt, das Wissen zu ordnen, Wesentliches vom Unwesentlichen zu trennen und Zusammenhänge wahrzunehmen (Stichwort: "Wissensmanagement"). Die Förderung des eigenständigen Lernens nimmt Abstand von der einseitigen Fixierung der pädagogischen Ausbildung auf rein schulische Formen des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung. Zum andern stellt sich die Aufgabe, den Lernenden originäre Erfahrungen, an denen es zunehmend fehlt, komplementär dazu zu ermöglichen.

Eine neue Lernkultur

- Die Erforschung der kognitiven Entwicklung und die neuere Lernforschung haben das Verständnis des Lernens verändert und erweitert. In den letzten Jahren ist das Lernen unter schulischen Lernbedingungen intensiv erforscht worden (Metakognitionsforschung, Motivationsforschung, Transferforschung, Forschung zum kooperativen und zum selbstgesteuerten Lernen sowie weitere Forschungsstränge). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sieht sich durch die Akzentverschiebungen herausgefordert. Im Trend sind das selbstmotivierte, selbstverantwortete und das dialogisch-kooperative Lernen sowie das computerunterstützte Lernen. Der erweiterte Lernbegriff verändert zunehmend die didaktische Kultur im realen Lerngeschehen an unseren Schulen. Gefordert ist die Ausbildung der Lehrpersonen, die diesem Wandel Rechnung zu tragen hat. Die Konsequenz ist eine neue Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die die Lernenden (Stu-

den und Schüler) als reflexive, eigenverantwortliche Subjekte ernstnimmt. Die Lehrpersonen sind zu befähigen, selbständiges Lernen didaktisch zu inszenieren und zu fördern.

- Das didaktische Repertoire ist breiter und vielfältiger, insgesamt differenzierter geworden, und zudem öffnet sich der Unterricht im problemorientierten und situierten Lernen vermehrt dem interdisziplinären Lernen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Die Schule ist somit als Lernort auch Erfahrungs- und Lebensraum.

Die veränderte Lehrerrolle als Herausforderung

- Die Lehrkräfte sehen sich funktional, didaktisch und pädagogisch herausgefordert. Ihre traditionelle Rolle ist in Frage gestellt. Zudem wachsen die Ansprüche seitens der Erziehungsberechtigten und der Öffentlichkeit. Den Lehrenden werden in vermehrtem Masse auch sozialpädagogische Aufgaben übertragen. Das bewirkt, dass sich manche überfordert sehen und mit Verunsicherung, Ängsten und Abwehr reagieren. Umgekehrt öffnen sich neue Dimensionen der Berufsrolle, was für andere Anlass ist zu Aufbruch und motiviertem persönlichem Engagement.
 - Das berufliche Selbstverständnis führt weg vom Lehrer als Alleswisser und Alleskönner, der sein Wissen und Können mehrheitlich direkt instruiert. Als Fachkraft und fachliches Verhaltensmodell entwickelt er sich vom Stoffdarsteller und Stoffloswerder zum dialogischen Lernpartner, Katalysator, Lernhelfer, Coach und Lernberater - zum Experten für Lernen und Lehren und zum Forschungspartner. Die funktionale Differenzierung der Berufsrolle (sie schliesst auch Öffentlichkeits- und einen guten Teil Sozialarbeit ein) erfordert ein vielseitiges Berufsprofil. Was bedeutet diese Erweiterung der Berufsfunktionen für die Ausbildung? Was für die Verknüpfung von Kompetenz, Karriere und Besoldung? Darüber gilt es nachzudenken.
 - Nach wie vor bleiben freilich das Unterrichten und die Lernbegleitung - die Organisation von Lehren und Lernen - Kernaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer und demzufolge auch die einer Ausbildung, deren Auftrag es ist, die dazu nötigen Kompetenzen aufzubauen. Als Design-Experten des Lehrens und Lernens müssen die Lehrpersonen ihr didaktisches Handlungswissen erweitern und in der Lage sein, auf vielfältige Weise Lernen zu initiieren, Lernumgebungen zu gestalten, die Lernenden zu begleiten und zu beraten, zur Selbstreflexion des Lernens anzuleiten (metakognitive Dimension) und Lernergebnisse zu beurteilen. Das heisst, dass es auch Grenzen geben muss, was die Überbürdung allgemeiner gesellschaftlicher Erziehungsaufgaben auf die Schule als Institution anbelangt.
 - Das didaktische Wissen und Können der Lehrpersonen kann nicht das der postmodernen Beliebigkeit sein, vielmehr weiss es sich einem Werthorizont verpflichtet. Die Ausbildung soll demnach anleiten, auch über Sinnfragen nachzudenken und zu einer verantwortungsethischen Haltung zu finden. In jedem Fall geht es um Sinnkonstruktion. Dafür zuständig ist nicht nur die Philosophie, sondern es sind dies alle pädagogisch ausgerichteten Disziplinen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
-

Die Fachdidaktiken und die lehrpraktischen Studien

- In der fachdidaktischen Ausbildung wirken die fachwissenschaftlichen Kenntnisse, erziehungswissenschaftliche Einsichten und allgemeindidaktische Reflexion im Bunde mit den lehrpraktischen Studien zusammen. Ihr kommt eine zentrale Katalysatorfunktion zu, und das nicht allein im Hinblick auf die Kernkompetenz der Konstruktion von Lernumgebungen und der Lernbegleitung, sondern auch für die Schulentwicklung und für das spätere Weiterlernen der Lehrperson im Beruf. Die Entwicklung, Erprobung und erforschende Analyse von Unterrichtsmodellen leistet einen bestimmenden Beitrag zur Entwicklung und zur Optimierung des Lerngeschehens an Schulen. Aufgebaut wird zudem ein Habitus des forschenden, reflexiven Lernens bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen, namentlich wenn sich die fachdidaktischen und lehrpraktischen Studien in reflektierenden "Praxiszirkeln" (Gautschi) oder in einem "laboratorio didattico" (Tessiner Lehrerbildung) zusammenfassen lassen. Dabei entstehen nicht nur neue Partnerschaften (Forschung, akademische berufswissenschaftliche Lehre, Fachwissenschaft, allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Schulpraxis), sondern es wird auch modelliert, wie Lehrerinnen und Lehrer nach der Grundausbildung weiterlernen.
- Dem Ruf nach mehr Praxisstudien ist nur dann Folge zu leisten, wenn der oben beschriebene Verbund gewährleistet ist und Theorie und Praxis in ein Verhältnis gebracht sind.
- Die Fachdidaktiken werden sich der interdisziplinären Zusammenarbeit öffnen müssen. Genauer zu klären ist der Zusammenhang von Fach- und Bereichsdidaktik. Es sind Übergänge zu suchen zwischen den Fächern und Wege aufzuzeigen hin zu fächerübergreifendem Lernen. Dabei werden Themen der Umwelterziehung und der Interkulturalität zu eigentlichen Katalysatoren für die Entwicklung einer anderen, einer vernetzenden Lernkultur.

Die Forderung nach einer fachwissenschaftlichen Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer, auch jener für die Vorschule und die Primarstufe

- Was für Lehrpersonen der Sekundarstufen I und II unabdingbare Voraussetzung ihrer Sachkompetenz ist, gilt auch für die anderen Kategorien der Lehrpersonen. Es ist nicht weiter haltbar, dass sich die fachliche Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe mit einer an Gymnasien vermittelten Allgemeinbildung begnügt. In Schwerpunktfächern sind exemplarische Fachstudien im Sinne einer "disziplinären Vertiefung" (Messner) unabdingbar. Nur so kann die Fachdidaktik der unterrichtlichen Sachanalyse eine ausreichende Sachkenntnis zugrunde legen. Das bedeutet, dass es die Generalisten - die "Spezialisten der Unspezialisiertheit" - nicht mehr geben darf. Ohne den Schritt zu tun zur Fächergruppenlehrerin / zum Fächergruppenlehrer ist an eine Professionalisierung der Ausbildung der Primarlehrkräfte und der Lehrpersonen der Vorschule resp. der Basisstufe nicht zu denken.

Ein neues Verständnis von Aus- und Weiterbildung als lebenslanges Lernen: Professionalität als berufsbiographische Entwicklungsaufgabe

- Lehrerin und Lehrer zu werden ist nicht Sache der Grundausbildung, sondern die eines berufsbiographischen Prozesses. Kompetenzerweiternd wirksam ist er in

seiner Kontinuität dann, wenn es gelingt, Basisausbildung und Weiterbildung in ein Verhältnis zu bringen und zugleich jeder der beiden Ausbildungsphasen, der ersten vor der eigenverantwortlichen Ausübung des Berufes, der folgenden in deren Verlauf, ihre je eigene Funktion zu geben. Dabei lohnen sich Versuche, Studierende als Novizen zusammen mit Experten, mit Lehrkräften, die sich über Praxiserfahrung ausweisen, als beidseitig Lernende zusammenzubringen. Die curriculare Abstimmung der Inhalte der Ausbildung und der Weiterbildung ermöglicht ein arbeitsteiliges Vorgehen in der Festlegung der Module und schiebt der Beliebigkeit in der Wahl der Themen den Riegel. Das schließt nicht aus, dass es neben dem durchkomponierten Konzept von Aus- und Weiterbildung auch Freiräume gibt, damit die Einzelnen ihre individuellen Wünsche verwirklichen und ihren je eigenen Bedürfnissen Rechnung tragen können.

- Instrument der Steuerung von Aus- und Weiterbildung ist die Evaluation ihrer Qualität. Sie vollzieht sich als förderorientiertes Controlling, wobei es darum geht, Qualität zu sichern und Qualität zu entwickeln. Dies zu leisten ist Aufgabe jedes einzelnen reflektierenden, selbstverantwortlichen Bildungssubjekts. Aufgrund einer entwickelten Feedbackkultur ist es aber auch die des Kollegiums.

Die vorliegende Zusammenschau dessen, was die Autorinnen und Autoren in dieser Nummer der *Beiträge zur Lehrerbildung* an Zielvorstellungen ausweisen, lässt erkennen, was sich nach der Strukturdebatte zur Zeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewegt. Der Überblick über das, was anders und besser werden soll, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Er will vielmehr zum Weiterdenken anregen. Dafür ein Beispiel: In einem einzigen Beitrag wird das Problem der "Geschlechterblindheit" unserer Pädagogik im allgemeinen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im besonderen angesprochen. Eine geschlechterbewusstere Pädagogik und entsprechend differenzierte Ausbildungs- und Unterrichtspraxis muss ebenso ein Thema der Diskussion sein wie die Entwicklung hin zu einer Pädagogik der Vielfalt, zu einer pluralistischen Öffnung der Schule und zur Überwindung der Monokulturalität und Ethnozentrtheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. BzL 3/1999). An Aufgaben, die anstehen, fehlt es nicht. Es ist an uns allen, dafür zu sorgen, dass diejenigen nicht Recht bekommen, die befürchten, die institutionelle Neuordnung leiste nicht, was wir uns von ihr versprechen: die dynamisch verlaufende Modernisierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer mit dem Ziel der zukunftstauglichen Erweiterung der professionellen Kompetenzen aller Lehrpersonen.

Der Unterricht in Mathematik an schweizerischen Seminarien¹

Dr. E. Gubler (1885)

Da die Akten der Vorgängervereinigung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL, des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV, bei einem Seminarbrand vernichtet wurden, ist wenig über die Vorgeschichte der ersten Standesorganisation der schweizerischen Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen bekannt. Aus dem hier auszugsweise abgedruckten Beitrag von Dr. E. Gubler geht hervor, dass sich die schweizerischen Seminarlehrer 1895, also vor etwas mehr als 100 Jahren, erstmals zu einer Tagung getroffen haben, "um spezielle Seminarfragen zu besprechen" (Gründungsjahr des SPV?). Im Jahre 1899 wurde der anlässlich der damaligen Versammlung gehaltene Vortrag im "Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich" als Beilage abgedruckt. Wie die Ausführungen von E. Gubler belegen, fand in den 1870er Jahren in Zürich erstmals eine Volksabstimmung zur Akademisierung der Primarlehrerbildung statt - mit negativem Ausgang. Ähnliche Diskussionen um eine Verlegung von Teilen der Lehrerbildung an die Hochschule gab es auch im Kanton Bern. Der vorliegende Aufsatz ist nicht nur wegen seiner Aussagen zur Didaktik des Faches Mathematik in der Lehrerbildung aufschlussreich (wir haben diese Passagen allerdings stark gekürzt; die Red.). Er gibt vor allem auch einen guten Eindruck, dass etwelche Fragen, die bis heute in der Auseinandersetzung um die strukturelle und didaktisch-inhaltliche Umgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr gegenwärtig sind, schon vor 100 Jahren lebhaft diskutiert worden sind.

Als im Herbst 1895 die schweizerischen Seminarlehrer in Zürich zum erstenmal als selbständige Versammlung zusammentraten, um spezielle Seminarfragen zu besprechen, hielt ich auf Einladung des Vorsitzenden, Herrn Rektor Dr. Stadler, ein Referat über den mathematischen Unterricht an Seminarien. Eine Anregung von derselben Seite hat die nachfolgenden Auseinandersetzungen veranlasst, die im wesentlichen den Inhalt jenes Referates wiedergeben. Nicht ohne Bedenken veröffentliche ich sie an dieser Stelle, da ich wohl weiss, dass mathematische Dinge für ein grösseres Publikum ein spröder Stoff sind; aber der Gedanke tröstet mich, dass ein Schulprogramm doch auch an seinem bescheidenem Ort berufen ist, der Schule im allgemeinen zu dienen.

Dann werde ich nicht eine Didaktik des mathematischen Unterrichtes am Seminar schreiben, sondern allgemeine Fragen und Gesichtspunkte berühren. Zunächst wird der gegenwärtige Zustand kurz skizzirt, und dann will ich darzulegen versuchen, was ich für wünschenswert und nach meinen Erfahrungen auch für erreichbar halte.

I.

Über den Umfang des mathematischen Unterrichtes an Seminarien herrschen in denjenigen Kreisen, welche auf die Gestaltung dieser Anstalten einen massgebenden Einfluss auszuüben berufen sind, und auch anderwärts sehr verschiedene Meinungen. Dieser Unterrichtszweig teilt in der Hinsicht, wie kein anderes Fach, das

¹ Aus: Programm der Höheren Töchterschule der Stadt Zürich. Schuljahr 1898/99. Als Einladung zu den am 1. April stattfindenden Repetitorien, Zürich. Druck: Friedrich Schulthess 1899.

Loos der Frage der Lehrerbildung überhaupt. Man kann hier deutlich zwei Richtungen unterscheiden. Die eine — man könnte sie die historische nennen — fusst noch in den Anschauungen jener Zeit, wo die ersten Lehrerbildungsanstalten ins Leben gerufen wurden. Man musste, so gut es ging, für die dringendsten Bedürfnisse sorgen und war froh, Schulmeister zu bekommen, die im Stande waren, die Kleinen lesen, schreiben und rechnen zu lehren. Auf die Einführung in die Kunst des "Schulehaltens", die Aneignung einer gewissen Technik im Erteilen von Lektionen wurde das Hauptgewicht gelegt. Daher rühren noch jene voluminösen Handbücher der Pädagogik, die einen grossen Teil des Unterrichtsstoffes in Form von Frage und Antwort vorführen. An wissenschaftlicher Ausrüstung bot man, was der Lehrer in der Schule zu verwerten hatte und verwerten konnte. Ein Mehreres ward als unnötiger, wenn nicht geradezu als schädlicher Ballast betrachtet. Diese Ansichten haben sich fortgeerbt und bilden den Grundton manches Seminarlehrplans.

Auf der anderen Seite strebt man dem Ziele zu, den Lehrerberuf in die Reihe der wissenschaftlichen Berufsarten zu heben. Die allgemeine Bildung wird in den Vordergrund gestellt und soll auf der Hochschule ihren Abschluss finden. Die zürcherische Schulgesetzesvorlage vom Jahr 1872 wies die Vorbildung der Lehrer den Realgymnasien, die eigentlich wissenschaftliche und berufliche Ausbildung der Hochschule zu. In § 103 war folgende Bestimmung aufgenommen: "Für die Bildung von Volksschullehrern soll durch Errichtung der nötigen Professuren und akademischen Übungsanstalten innerhalb der philosophischen Fakultät gesorgt werden." Das Gesetz fand bekanntlich die Zustimmung des Volkes nicht, das Postulat ist aber nicht begraben und wird vermutlich bei gegebenem Anlass wieder auftauchen. Reformbestrebungen, die sich in Bern für die Lehrerbildung geltend machen, suchen ebenfalls den abschliessenden Teil an die Hochschulen zu verlegen. Die Vereinigung des Seminars mit der Kantonsschule in der Art, wie sie auf Beginn des Schuljahres 1888/89 in Solothurn durchgeführt wurde, erfolgte jedenfalls auch aus der Einsicht, dass die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer erweitert und vertieft und damit auch von gewissen Einseitigkeiten, wie sie dem Unterricht an isolierten Seminarien oft anhaften, befreit werden müsse. Das bezügliche Dekret des Kantonsrates reiht die Seminaristen in die entsprechenden Altersklassen der Gewerbeschule (Industrieschule nach zürcherischer Bezeichnung) ein und verlangt, dass der Unterricht so viel als möglich den Gewerbeschülern und Seminaristen gemeinsam erteilt werde.

(...)

II.

Die Frage, welcher Umfang dem mathematischen Unterricht im Seminar gegeben werden soll, kann nicht beantwortet werden, ohne dass man sich über die andere, allgemeinere, welche Bildung man dem Lehrer überhaupt geben will, Rechenschaft ablegt. Halten wir kurz Umschau.

Die Volksschule hat die allgemeine Volksbildung zu vermitteln, deren Aufgabe darin besteht, einem jeden Glied des Volkes eine richtige Wertschätzung der Dinge, aller Verhältnisse, in die es das Leben stellen kann, zu ermöglichen. Sie hat dem Bürger und der Bürgerin einen sichern Fond positiver Kenntnisse beizubringen und

ihr geistiges Wesen mit einem religiös-ethischen Gehalt zu durchwirken, dass sie befähigt werden, einen Beruf auf die rationellste Weise zu betreiben, den "Kampf ums Dasein" geschickt zu führen, die sittlichen Pflichten zu erfüllen und die politischen Rechte mit Verständnis auszuüben.

Die Aufgabe ist nicht leicht. Man denke an die Fortschritte auf allen Gebieten der Wissenschaft und Technik, die ihren Einfluss bis zum kleinsten Gewerbsmann, bis in jede Falte des täglichen Lebens hinein geltend machen. Man ist in einsichtigen Kreisen daher schon längst überzeugt, dass die elementare Kinderschule, auch wenn sie bis zum 14. oder 15. Altersjahr ausgedehnt wird, nicht mehr genügt, und strebt eine Ergänzung durch Unterricht im reiferen Alter an.

Soll nun der Lehrer der Aufgabe, welche der Volksschule gestellt ist, gewachsen sein, so genügt es nicht, dass er den Inhalt der allgemeinen Volksbildung in sich aufgenommen habe. "Der Mann, der die allgemeine Volksbildung besitzt, wird noch nicht zu den 'Gebildeten' gerechnet", sagt der badische Oberschulrat von Sallwürk in seiner Schrift "Volksbildung und Lehrerbildung" ganz richtig. "Sollen wir aber unsere Jugend der Bildung entgegenführen lassen durch einen Mann, der sich selbst nicht zu den Gebildeten rechnen darf? Es ist nun freilich schwer zu sagen, worin jene Bildung besteht, welche zu diesem stolzen Namen berechtigt, den man jeder Salondame, die einmal etwas Französisch gelernt hat, ohne weiteres zugesteht. Aber der Gebildete verrät sich durch die Art seines Urteils, durch seinen ästhetischen und sittlichen Geschmack. Leidenschaftliche Auffassungen, selbstsüchtige Entschliessungen in Dingen des Urteils und der Sitte verwirken das Anrecht auf jenen Ehrentitel. Wir verlangen vom Gebildeten unter allen Umständen einen höhern Standpunkt und einen weitem Gesichtskreis." "Soll der Lehrer die Kinder geistig wecken und sittlich bilden, so muss ihm eine weitgehende wissenschaftliche Bildung und eine richtige pädagogische Schulung ins Amt mitgegeben werden. Soll er aber endlich auch nur im kleinsten Dorfe den höher Gebildeten vorstellen, dessen Rat in Dingen der öffentlichen Wohlfahrt, wie in der Erziehung der Kinder man vertrauensvoll hört, so muss sein ganzer Anschauungskreis weiter sein, als der der allgemeinen Volksbildung und sein Meinen, Denken und Streben höher gerichtet sein als das des besser unterrichteten, aber doch in den Schranken seines Standes und Berufs eingegengten Gewerbsmannes."

Man wird von Sallwürk rückhaltlos zustimmen müssen. Es ergibt sich hieraus, dass die Lehrerbildung vollständige Mittelschulbildung sein muss, diesen Begriff in seinem allgemeinsten Sinn gefasst. Ich denke hiebei zunächst weder an Industrieschule, noch an Gymnasium, sondern an die Äquivalenz der Bildung, ob sie dann in Verbindung mit einer solchen Anstalt oder in einem besondern Seminar gewonnen werde, bleibt gleichgültig. Immerhin wird die Lehrerbildungsanstalt als Berufsschule in einzelnen Teilen ihres Unterrichtes ihr individuelles Gepräge erhalten. Sie ist nicht Übergangsschule zum akademischen Studium, sondern hat einen gewissen Abschluss anzustreben. Daher ist aus ihrem Unterricht alles auszuschliessen, was nur der Vorbereitung auf höhere Studien dient. Sie hat eine möglichst innige Verbindung mit dem Leben, mit der Gegenwart zu suchen, ihr Unterricht muss sich daher nach der realistischen Seite hin entwickeln. In allem, was die Lehrerbildungsanstalt bietet, muss sie auf gründliche Verarbeitung dringen. Nur so

wird sie Männer heranbilden, die für unser ganzes Kulturleben Sinn und Verständnis haben.

(...)

Es ist ein Irrtum, wenn man glaubt, am Seminar könne man dem Schüler alles beibringen, was er im spätem Beruf bedarf. Das Seminar macht nicht den Lehrer, es befähigt nur dazu, Lehrer zu werden und hilft über die ersten Schwierigkeiten hinweg. Das gilt insbesondere auch vom mathematischen Unterricht.

III.

Wir fragen uns nun schliesslich: Wie füllen wir den Rahmen aus, den wir für die mathematische Bildung des Lehrers aufgestellt haben? Auf welche Art vermitteln wir dem Schüler den Stoff? Und was verlangen wir von ihm am Schluss der Seminarzeit?

1) Als oberstes Prinzip muss man festhalten: nicht vielerlei, sondern überall das Fundamentale, das Massgebende, auf dem sich weiter bauen lässt; aber das muss mit aller Gründlichkeit behandelt und kritisch gesichtet werden. Das gilt insbesondere vom Unterricht in der Geometrie. Nicht der Lehrsatz muss das Zentrum der Unterrichtsstunde bilden, sondern die Figur. Der Hauptfehler der euklidischen Methode besteht darin, dass sie Lehrsatz an Lehrsatz reiht und für jede einzelne Eigenschaft denselben Prozess wieder *ab ovo* beginnt. In der geometrischen Entwicklung muss man als Hilfsmittel die Bewegung, Drehung und Verschiebung, eintreten lassen. Dadurch tritt der innere Zusammenhang der Eigenschaften und Beziehungen hervor, man kann die einen gleichsam aus den andern herauslesen. So gruppirt sich der Unterricht um gewisse Marksteine herum, das Wesentliche, Bleibende hebt sich vom Unwesentlichen, das ohne Schaden auch wieder aus Anschauung und Bewusstsein zurücktreten darf, gehörig ab. Man kommt im allgemeinen mit einer geringen Zahl von Sätzen, die aber immer zur Hand sein müssen, aus. Ein wahres Grauen ergriff mich, als ich vor Jahren das Heft eines Seminaristen der zweiten Klasse in die Hände bekam und bei der Lehre von der Ähnlichkeit bereits den 320sten Lehrsatz traf. Mit solcher Krämerei kann man allerdings den Schülern Lust und Liebe zum Fach gründlich austreiben. Dreieck und Viereck in der Primarschule, Dreieck und Viereck in der Sekundarschule, Dreieck und Viereck im Seminar! Muss man sich da wundern, wenn der Lehrer eckig wird?

In der Arithmetik ist auf Einsicht in die fundamentalen Operationsgesetze, ihre Gleichartigkeit und Verschiedenheit auf den verschiedenen Stufen hinzuarbeiten. Der Entwicklungsgang vereinfacht sich dadurch und gewinnt das Gepräge der Einheitlichkeit.

2) Der Unterrichtsstoff soll klar und übersichtlich gegliedert werden. Der Schüler muss das ganze durchwanderte Gebiet nach Etappen überschauen können. So sichert er sich einen Schatz positiver Kenntnisse, aus dem er die Einzelheiten stets an ihren richtigen Platz zu stellen weiss. Zu dem Zweck müssen aber häufig zusammenfassende, summarische Repetitionen eintreten.

3) Der Unterricht darf nicht in Vorträgen des Lehrers bestehen, sondern er muss die aktive Teilnahme der Schüler veranlassen. Nachdem die Voraussetzungen klar gemacht und allseitig erfasst worden sind, sollte die Fragestellung so angelegt sein,

dass die Schüler alles Weitere selber finden. Das bedingt eine sorgfältige Vorbereitung von Seite des Lehrers.

4) Mit der Theorie muss die Übung Hand in Hand gehen. Kein Fach verlangt so sehr wie die Mathematik die Selbsttätigkeit des Lernenden. Zwei Punkte sind hier besonders zu berücksichtigen. Das Lösen mathematischer Aufgaben ist eine Kunst die gelernt sein will. Der Lehrer muss daher die Schüler anleiten, wie man Aufgaben löst, er muss Beispiele mit der Klasse durcharbeiten, an denen die Auflösungsverfahren zur Darstellung gelangen. Dann muss man sich hüten, zu schwierige Aufgaben zu stellen. Der Schüler hält natürlich die Anforderung, welche die Aufgabe an seine Kräfte stellt, für berechtigt, und wird daher entmutigt, wenn er mit der Lösung nicht zurechtkommt. Die einfachste Aufgabe dagegen, an welcher er eine Beziehung selber auffindet, erfreut ihn und stärkt seine Kraft. Max Simon sagt: "Die Aufgaben sind es, die den Unterricht beleben und ihm jene Trockenheit genommen haben, wegen welcher er früher berüchtigt war". H. Bertram spricht sich im Referat über Mathematik in Schmidts Encyclopädie in Bezug auf die Aufgaben folgendermassen aus: "Wichtiger als die Methode ist die Persönlichkeit des Lehrers, seine Neigung und Fähigkeit, dem Gedankengang des Schülers zu folgen und ihn darin zu leiten; seine Kenntnis nicht bloss des wissenschaftlichen Systems, sondern der ganzen Fülle interessanter Aufgaben, die in die Behandlung Luft und Leben bringen. Die Aufgaben geben den Lehrern vor allem Gelegenheit, dem jugendlichen Geist zur rechten Zeit Perspektiven zu eröffnen, die ihn ermutigen und begeistern".

5) Um unser Programm durchzuführen, ist ein vierjähriger Seminarkurs nötig. Als Aufnahmebedingung muss die erfolgreiche Absolvierung eines dreijährigen Sekundarschulkurses gestellt werden.

"Es gibt keine Schulen, an denen eifriger und angestrongter gearbeitet wird, als an unsern Lehrerbildungsanstalten; aber wir stellen die Ergebnisse all dieser Mühen in Frage, wenn wir nicht den Grundbau breiter und fester anlegen" sagt von Sallwürk in der zitierten Schrift. Den ersten Teil des Satzes dürfen die schweizerischen Seminarien, ohne unbescheiden zu sein, wohl auch auf sich beziehen; dem zweiten Teil sollte bei uns dadurch genügt werden, dass in den Seminarien keine jungen Leute Aufnahme fänden, deren Vorbildung nicht der gestellten Forderung entspricht.

(...)

6) Die Prüfung in Mathematik muss so eingerichtet werden, dass sie Gelegenheit gibt, die mathematische Bildung des Abiturienten zu erforschen. Die Sicherheit, mit der er über positive Kenntnisse verfügt, und die Gewandtheit im Denken kann man durch eine mündliche Prüfung erfahren. Ebenso wichtig zur Beurteilung ist es aber zu sehen, wie der Examinand im konkreten Fall seine Kenntnisse zu verwerten weiss. Daher ist eine schriftliche Prüfung, in der einige angewandte Aufgaben aus verschiedenen Gebieten zu lösen sind, unerlässlich. Diese Aufgaben sind so zu stellen, dass sie verschiedene Lösungsverfahren gestatten. Der Weg, den der Examinand einschlägt, gibt dann den besten Massstab zur Beurteilung seiner mathematischen Befähigung. Das zürcherische Prüfungsreglement für Primarlehrer weist hier eine fühlbare Lücke auf.

Die Mathematik hat in unserm Jahrhundert Fortschritte gemacht, wie solche in ähnlichem Mass nur bei den Naturwissenschaften zu verzeichnen sind. Die Schule

ist davon nicht unberührt geblieben. Aber man hat zu sehr nur neuen Stoff aufgehäuft und sich im allgemeinen zu wenig um die methodische Einordnung in die Lehrpläne bekümmert. Mancherorts herrscht Willkür, da und dort gewahrt man ein unsicheres Tasten in Bezug auf das Stoffmass. Es könnte nach meiner Meinung der Schule und der mathematischen Bildung insbesondere nur förderlich sein, wenn die Mathematiklehrer an Mittelschulen mehr Fühlung unter sich zu gewinnen suchten und sich auf gewisse Normen, auf eine Art Kanon für den mathematischen Unterricht verständigten, gemäss dem Worte: "Prüfet alles und das beste behaltet!"

Schulen zu Schulen für Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln

Matthias Baer¹

"The better you understand how something is done the better you can help people do it" (Schoenfeld, 1999, S. 6).

Die zurückliegenden drei Jahrzehnte brachten der Erforschung der kognitiven Entwicklung und des Lernens enorme Fortschritte. Gleichzeitig fand eine Öffnung statt, insofern als auch emotionale, motivationale, persönlichkeits-, fachbereichsspezifische und soziale Prozesse des Lernens und der Entwicklung untersucht wurden. Diese Ergebnisse der modernen pädagogisch-psychologischen und didaktischen Forschung sind in ihrer Gesamtheit von grosser Bedeutung für die Gestaltung von Unterricht und Erziehung. Lehrerbildung der Zukunft, der die Professionalisierung der Lehrkräfte ein Anliegen ist, macht diese Erkenntnisse ihren Studierenden zugänglich. Sie tut dies im Wissen darum, dass sie einen zentralen Bereich des Professionswissens von Lehrkräften darstellen, wenn auch nicht den einzigen², und arbeitet daran, in unseren Schulen eine neue, schülerzentrierte Kultur des Lernens zu entwickeln.

Die vorliegenden Erkenntnisse der Forschung sind von einer namhaften Expertengruppe der American Psychological Association (APA), der von höchster Ebene die Aufgabe gestellt wurde, prägnant darzustellen, was die Forschung der letzten Jahrzehnte für die pädagogische Praxis "gebracht habe", zu vierzehn Prinzipien zusammengefasst worden, nachdem sich auch alle wichtigen Berufsorganisationen der Branche dazu hatten äussern können. Das Anliegen war, die Erkenntnisse der Forschung für die Reform von Schule und Unterricht fassbar zu machen. Die Prinzipien beziehen sich auf die Lernenden und deren Lernprozess. Sie sind zu Gruppen zusammengefasst und sind nachstehend wiedergegeben (vgl. Lambert & McCombs, 1998, S. 15-22; Übersetzung M.B.).

Kognitive und metakognitive Faktoren

- Natur des Lernprozesses:
Der Erwerb komplexen Fachwissens ist am wirksamsten, wenn er als ein intentionaler Prozess der Wissenskonstruktion auf der Grundlage von Information und Erfahrung erfolgt.
- Ziele des Lernprozesses:
Der erfolgreiche Lernende baut sich auf Veranlassung durch und mit der Unterstützung von Lehrpersonen mit der Zeit sinnvolle und kohärente Strukturen des Wissens und Handelns auf.

¹ PD Dr. phil. Matthias Baer, Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrausbildung, Zürich

² Welche anderen inhaltlichen Bereiche ebenfalls wichtig sind, zeigen etwa die Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW) (Baumgart u.a., 1998, vgl. S. 14-17) (Mitglieder der Kommission waren: F. Baumgart, Bochum; H. Brügelmann, Siegen; A. Brunkhorst-Hasenclever, MSW; H. Fend, Zürich; G. Neumann, MWF; J. Oelkers, Bern/Zürich; E. Terhart, Bochum (federführend); K.-J. Tillmann, Bielefeld).

- **Konstruktion von Wissen:**
Der erfolgreiche Lernende kann neue Information mit bereits bestehendem Wissen in sinnstiftender Weise miteinander verknüpfen.
- **Strategisches Denken:**
Der erfolgreiche Lernende kann sich ein Repertoire von Denk- und Problemlösestrategien erarbeiten und ist in der Lage, für das Erreichen von komplexen Lernzielen von diesen Strategien Gebrauch zu machen.
- **Nachdenken über Denken:**
Strategien höherer Ordnung für die Auswahl, die Begleitung und die Beurteilung von mentalen Prozessen im Sinne des Monitorings erleichtern kreatives und kritisches Denken.
- **Kontext des Lernens:**
Lernen ist beeinflusst durch Umweltfaktoren wie die den Lernenden umgebende Kultur, die verfügbaren Technologien und Medien und die Formen der unterrichtlichen Praxis.

Motivationale und affektive Faktoren

- **Motivationale und emotionale Einflüsse auf das Lernen:**
Was und wieviel gelernt wird, wird beeinflusst durch die Motivation des Lernenden. Die Motivation zu lernen wird ihrerseits beeinflusst durch die emotionalen Zustände, die Überzeugungen (beliefs), die Interessen und Ziele und die Denkgewohnheiten des lernenden Individuums.
- **Intrinsische Lernmotivation:**
Die Kreativität des Lernenden, seine Fähigkeit für komplexes Denken und seine natürliche Neugierde tragen je zur Lernmotivation bei. Intrinsische Motivation wird durch Aufgaben stimuliert, die für den Lernenden von optimaler Neuigkeit und Schwierigkeit sind, die von ihm als bedeutsam für die eigenen Interessen wahrgenommen werden und die ihm persönliche Auswahl und Zuständigkeit (control) belassen.
- **Auswirkung von Motivation auf die Anstrengungsbereitschaft:**
Der Erwerb komplexer Wissensinhalte und Fertigkeiten erfordert extensive Anstrengung durch den Lernenden sowie dessen Unterstützung. Ohne Motivation zu lernen seitens des Lernenden ist die Bereitschaft, sich ohne Zwang anzustrengen, unwahrscheinlich.

Entwicklungsbezogene und soziale Faktoren

- **Entwicklungsbedingte Einflüsse auf das Lernen:**
Für Individuen, die sich entwickeln, gibt es unterschiedliche Gelegenheiten (opportunities) und Bedingungen (constraints) für Lernen. Lernen ist am effektivsten, wenn den unterschiedlichen Entwicklungszuständen innerhalb und zwischen physischen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Bereichen Rechnung getragen wird.
-

- Soziale Einflüsse auf das Lernen:
Lernen wird gefördert durch soziale Interaktion, interpersonelle Beziehungen und die Kommunikation mit andern.

Individuelle Unterschiede

- Individuelle Unterschiede in Bezug auf das Lernen:
Abhängig von Vorerfahrungen und Begabungen bestehen bei Lernenden unterschiedliche Strategien, Annäherungsweisen und Kapazitäten für das Lernen.
- Lernen und Vielgestaltigkeit:
Lernen ist am wirksamsten, wenn den Unterschieden in Bezug auf die sprachlichen, kulturellen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung getragen wird.
- Standards und Beurteilung:
Das Setzen von angemessen hohen und herausfordernden Standards und die Beurteilung sowohl des Lernenden selbst als auch seines Lernprozesses, wozu diagnostisch-formative, prozess- und ergebnisbezogene Beurteilungen gehören, sind integrale Bestandteile jedes Lernprozesses.

Die dargestellten Prinzipien umsetzen, Lernen also vom Lernprozess des Lernenden aus verstehen, in die Wege leiten, unterstützen und für den nächsten Schritt im Lernprozess beurteilen, ist die Grundlage für eine Reform der Schule zu "Learner-Centered Schools and Classrooms" (Lambert & McCombs, 1998, S. 1). "Learner-centered" meint dabei

"the perspective that *couples a focus on individual learners* (their heredity, experiences, perspectives, backgrounds, talents, interests, capacities, and needs) *with a focus on learning* (the best available knowledge about learning and how it occurs and about teaching practices that are most effective in promoting the highest levels of motivation, learning, and achievement for all learners). *This dual focus, then, informs and derives educational decision making*" (Lambert & McCombs, 1998, S. 9; Kursivsetzung M.B.).

Schulen zu Schulen für Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln ist, wenn wie gesagt auch nicht die einzige, *die* Herausforderung für die Lehrerbildung im neuen Jahrhundert: "Schools must be ‚learner-centered‘ concerned not about ‚whether the child is ready for school‘ but ‚whether the school is ready for the child‘ (Delattre, zitiert in Lambert & McCombs, 1998).

Literatur

- Schoenfeld, A.H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(7), 4-14.
- Baumgart, F. u.a. (1998). Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW). Düsseldorf.
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (Eds.). (1998). *How Students Learn. Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington, DC: American Psychological Association.

Lernen mit und ohne Netz

Erwin Beck¹

Nachdem lange Zeit mit eher bescheidenem Erfolg versucht worden ist, die klassischen Lerntheorien auf das schulische Lernen anzuwenden, konzentriert sich die lernpsychologische Forschung, ausgehend vom schulischen Erfahrungsfeld, mit neuen Fragestellungen auf die Grundbegriffe des "Lernens" und der "Motivation". Zum Teil ist diese Neuorientierung der kognitiven und metakognitiven Forschung zu verdanken, die interessante Ergebnisse zu diesen beiden Grundbegriffen vorlegen kann. In Frage gestellt wurden die bisherigen Erkenntnisse über das Lernen aber auch von didaktischer Seite. Die neuen Medien des Computerzeitalters mit den sich ständig weiterentwickelnden Möglichkeiten der Telekommunikation haben Hoffnungen auf völlig neue, von Lehrenden weitgehend unabhängige Formen des Lernens geweckt. Anstelle des didaktisch wohl strukturierten und methodisch von Lehrenden geschickt arrangierten Lernens rückten immer häufiger Formen des eigenständigen, selbstverantworteten individuellen und dialogischen Lernens in den Mittelpunkt des Interesses. Das didaktisch gewobene Netz des angeleiteten Aufbaus von Kenntnissen bekam Konkurrenz durch ein ganz anderes Netz, das weltweite Netz des unbegrenzten Weltwissens, wie es sich im Internet immer feiner zu strukturieren begann.

Mit Telelearning, distance learning und wohl noch ungeahnten weiteren Möglichkeiten der Nutzung des Internets wird der Eindruck erweckt, das Lernen werde künftig nicht nur ungebunden von Raum und Zeit erfolgen, sondern im Sinne der absolut eigenständigen Fernlehre auch unabhängig von jeder Lehrperson. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in der jene Expertinnen und Experten des Lernens ausgebildet werden, welche für das Lernen der künftigen Generation verantwortlich sein werden, lohnt es sich daher, darüber nachzudenken, was Lernen in der Zukunft bedeuten kann, das heißt: wie Lernen überhaupt unter diesen neuen Bedingungen organisiert, angeregt und gefördert werden kann.

Die Frage des Lernens mit und ohne Netz ist aus der Perspektive eines Lernpsychologen und Didaktikers also doppeldeutig. Sie kann sich auf die Bedeutung des didaktischen Repertoires richten oder sie kann sich mit Blick auf das "world wide web" auf das allen zur Verfügung stehende neu im Internet sich formierende Weltwissen beziehen, das dazu einlädt, für die Zwecke des Lernens genutzt zu werden. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst wie auch für das schulische Lernen wird das neue Netz die Bedeutung des alten Netzes verändern. Es stellen sich neue Fragen: Wird das Lernen von den Institutionen nach und nach in den virtuellen Raum verlagert? Gewinnt selbstgesteuertes Lernen gegenüber organisiertem Lernen an Bedeutung? Welche Rolle spielen die Informationstechnologien, und werden sie den Prozess des Lernens selbst und die Inhalte von Wissen verändern?

Zur ursprünglichen Bedeutung des Netzes als inhaltliches und methodisches Bedingungsgeflecht fürs Lernen stellt sich die Frage, inwiefern Lernen gestützt, angeleitet, organisiert, strukturiert werden muss bzw. inwiefern Lernen selbständig,

¹ Prof. Dr. phil. Erwin Beck, Rektor der Pädagogischen Fachhochschule Rorschach

selbstgesteuert, eigenverantwortlich und nach eigenen Gesetzen der Lernenden selbst erfolgen soll. Ist es so, dass vor allem das eigenständige Lernen zu nachhaltigem Erfolg führt und gleichzeitig auch die Motivation für weiteres Lernen nährt und das Selbstbewusstsein der Lernenden stärkt? Gerade diese Fragen hat sich die kognitive Psychologie in den letzten zwanzig Jahren immer wieder gestellt, und sie hat ermutigende, bestätigende Antworten gefunden. Die Erforschung des eigenständigen, selbstgesteuerten Lernens ist übrigens zum grossen Teil unabhängig von der Frage des Lernens am Computer oder des Lernens im virtuellen Raum erforscht worden. Insbesondere mit der Entwicklung der Metakognition ist man den Fragen nach der Steuerung des eigenen Lernens, nach dem Wissen über die eigenen Strategien des Lernens nachgegangen und hat auch dank neuer Ergebnisse der Lernforschung ermutigende Veränderungen in der herkömmlichen Didaktik bewirken können. Dabei hat man auch festgestellt, dass die Motivation, immer weiter zu lernen, wesentlich davon abhängt, ob das bisherige Lernen erfolgreich verlaufen ist und inwiefern die Lernenden diesen Erfolg auf die eigenen Anstrengungen zu attribuieren vermögen.

Im Zusammenhang mit der Erforschung des eigenständigen und selbstgesteuerten Lernens hat man sich sehr viele Gedanken darüber gemacht, wie sich die Rolle der Lehrenden in der Folge dieser neuen Erkenntnisse verändern bzw. erweitern muss. Das wird eine Hauptaufgabe der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein.

Für den Lernpsychologen spannend wird die Situation, wenn man die beiden Bedeutungen des Themas "Lernen mit und ohne Netz" miteinander in Verbindung bringt. Auf der einen Seite steht nun die lernende Person, die

- über eigene Strategien des Lernens verfügt,
- sich mit verschiedenen Vorgehensweisen in schwierigen Situationen des Lernens zu helfen versteht,
- ihr eigenes Lernen selbst zu organisieren gelernt hat,
- über Stärken und Schwächen ihres Lernens reflektiert.

Ihr gegenüber steht eine fast unermessliche Wissensbank, erreichbar über das Internet, mit verschiedenen Zugriffsformen und Verarbeitungsmöglichkeiten, ja selbst mit der Möglichkeit, sich über Diskussionsforen und allerlei Chats mit anderen Suchenden oder Lernenden in Verbindung zu setzen. Wie gut passen diese beiden Welten, also die Welt der selbstorganisierten, eigenständig Lernenden und die Welt des weitreichenden Angebots an Informationen zusammen? Welche Netze organisatorischer, beratender, pädagogischer, mediendidaktischer und sozialer Art werden notwendig, um Lernende optimal zu unterstützen? Eine kluge, aber noch weitgehend ungelöste Frage, die in der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung geklärt werden muss.

Wenn sich die grossen Hoffnungen, die sich mit den neuen Informationstechnologien verbinden, erfüllen sollen, müssen künftige Lehrpersonen in Bezug auf das Lernen in zweifacher Hinsicht Expertenschaft erwerben. Sie müssen ihr eigenes Lernen so aufarbeiten, dass sie aus eigener Erfahrung die kognitiven und metakognitiven Bedingungen und Strategien des Lernens kennen und verstehen. Darüber hinaus müssen sie sich profunde Sachkenntnis und praktische Kompetenz im Umgang mit den Informationstechnologien erwerben. Auf der Grundlage dieser kognitiven und mediendidaktischen Kompetenzen lässt sich eine neue Didaktik aufbauen, eine Didaktik, die sich durch Anregung, Lernprozessbegleitung, Reflexion und Individualisierung

kennzeichnet, eine Didaktik, die trotz des Eintritts in den virtuellen Raum das Lernen praktischer, handlungsorientierter, individueller und eigenständiger gestalten wird als bis anhin.

Weder 'Flaneure' noch 'Fundamentalisten', sondern 'Konstrukteure'

Hans Berner¹

- Meine pointiert formulierte *generelle Forderung zum Lehrerinnen- und Lehrerbildungsbild von morgen* lautet in Anlehnung an Zygmunt Baumanns Kritik der post-modernen Lebensformen (Baumann, 1997): *Weder "Flaneure" noch "Fundamentalisten", sondern "Konstrukteure"*. Gemeint ist damit, dass weder ein flanierendes, touristisches, vagabundierendes, nomadisierendes Wandeln durch bekannte und unbekannte pädagogisch-psychologisch-soziologische Gebiete noch ein fundamentalistisches Zurückziehen unter alte und neue Sinndächer die Grundhaltung der Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft sein kann. Gefordert sind professionelle, theoriegestützte persönliche Konstruktionsleistungen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Pädagogik und ihrer Bezugsdisziplinen.
- Diese Forderungen bedingen ein bestimmtes Lehreraus- und weiterbildungsgrundverständnis: *Lehrerbildung als Beitrag zur Entwicklung der beruflichen Identität*. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben die Lehrkräfte die aufgrund eines differenzierten, theoriegestützten Fachdiskurses festgelegten berufsspezifischen Kompetenzen zu erwerben und weiterzuentwickeln. Dazu gehört zwingend ein Professionswissen in Form einer vertieften, immer wieder aktualisierten Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Pädagogik und ihrer Bezugsdisziplinen und ein Professionskönnen in Form von theoretisch fundierten spezifischen Kompetenzen wie Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, erzieherische Kompetenz, Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Beurteilungskompetenz, Reflexionskompetenz.
- Eine *wesentliche berufsspezifische Kernaufgabe betrifft die didaktische Kompetenz*. Auf der Basis einer theoretisch fundierten Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Ansätzen und Theorien des Lernens haben die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer ein differenziertes persönliches Konzept für die Planung, Durchführung und Reflexion ihres Unterrichts zu erarbeiten, in der Praxis zu erproben und ständig weiterzuentwickeln. Durch die Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe, die eine rekonstruktive, dekonstruktive und eine konstruktive Leistung erfordert, tritt anstelle des (selbst-)gefälligen "Anything-goes" der didaktisch-methodischen Flaneure und der eindimensional beschränkten Optik und des missionarischen Eifers der Fundamentalisten die persönliche, theoriegestützte Konstruktionsleistung der Fachleute für Bildungsprozesse (Berner, 1999).
- Eine *verhaltenswirksame Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* vermittelt die entscheidenden theoretischen Grundlagen, schafft Raum für individuelle und

¹ Dr. phil. Hans Berner, Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerbildung, Zürich

gemeinsame Transferleistungen und überprüft die Qualität der Vermittlungs- und Konstruktionsleistungen. Dies bedingt sorgfältig geplante und reflektierte Lehr-/Lernprozesse auf singulären, divergierenden und regulären Wegen sowie eine Verbindung dieser Lernleistungen auf eine transparente und begründete Art und Weise. Dies ist eine Voraussetzung für "lernende Lehrer", wie sie Günter Grass vor kurzem gefordert hat: "Jede noch so dringliche Reform im Bereich der Bildung wird nichts-nutz sein, wenn sie nicht den lernenden Lehrer ermöglicht." Lernende Lehrer haben gemäss Grass das Wissen und Unwissen auf den pädagogischen Weg zu bringen und die lautstark geforderten Werte zu prüfen, indem sie sie dem vorzüglichsten Instrument der Aufklärung, dem Zweifel, aussetzen (Grass, 1999).

- In der Lehreraus- und weiterbildung sind *fachlich, sozial und didaktisch kompetente Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner* gefordert. Die Erfüllung der anforderungsreichen Aufgaben verträgt sich nicht mit dem Bild eines lehrerbildnerischen modernen "Zehn- oder Fünfzehnkämpfers" - und noch weniger mit einem postmodernen. Auch die Lehrerbildner sind weder pädagogisch-psychologisch-soziologische Flaneure noch Fundamentalisten, sondern professionelle "Konstrukteure", die sich auf der Basis ihres tragfähigen fachwissenschaftlichen Fundus in einigen wenigen ausgewählten Fachbereichen aufgrund ihres Spezialwissens theoretisch positionieren und profilieren können. Damit nicht nur die Studierenden und Lehrer sondern auch die Fachkolleginnen und -kollegen von diesen besonderen individuellen lehrerbildnerischen Fachkompetenzen profitieren können, sind geeignete pädagogische Formen des Wissensmanagements gefordert.

- Den *zukünftigen Lehrerbildnern und Lehrern gemeinsam ist ihre verantwortungsethische Haltung* - im Sinne von Max Weber. Diese Haltung unterscheidet sich deutlich von einer gesinnungsethischen und einer erfolgsethischen. Eine gesinnungsethische Begründung orientiert sich an einem Korsett und einem sicheren, verlässlichen, prinzipientreuen und eventuell moralgepanzerten Vorgehen. Man hat sich nichts vorzuwerfen. Denn: Das pädagogische Handeln erfolgt gemäss fundamentalen Sicherheiten. Eine erfolgsethische Begründung orientiert sich am Erfolg in Form von als attraktiv eingeschätzten Lehr-/Lernprozessen und am angeblich optimalen Kosten-Nutzen-Verhältnis. Auch dabei hat man sich nichts vorzuwerfen: Der pädagogische Erfolg ist durch die erreichten Ziele und die notwendigen Mittel "geheiligt". Die in einer sogenannten "wertunsicheren Zeit" für viele nahe liegende gesinnungsethische Haltung ist ebenso problematisch wie die in einer sogenannten "Zeit finanzieller Verknappung" sich aufdrängende erfolgsorientierte Haltung. Die verantwortungsethische pädagogische Begründung hat eine gesinnungs- und eine erfolgsethische zu überwinden. Verantwortungsethisches Handeln verlangt zwingend ein pluralistisches Verständnis, eine persönlich verantwortete individuelle Leistung, eine dialogische Struktur.

Literatur

- Baumann, Z. (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen - Essays zu postmodernen Lebensformen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Berner, H. (1999). *Didaktische Kompetenz - Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Grass, G. (1999). *Für- und Widerworte*. Göttingen: Steidl.

Dazwischen, daneben, ringsum und mitten drin, die Auszubildenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Regine Born¹

1. *Personen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, stehen dazwischen, gehen daneben, schauen ringsum und sind mitten drin.*

Sie stehen *zwischen* nachdenklichem Fragen und raschem Handeln, zwischen Erziehungswissenschaft und Schulalltag, zwischen Forschung und Ausbildung, zwischen Fach und Didaktik, zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Lernanlässen von Kindern, zwischen Theorie und Praxis. Das ist nicht ein Ärgernis, sondern *das Wesentliche* in der Aufgabe, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden.

Sie gehen *neben* einer angehenden Lehrperson und sichern deren Weg in den Beruf. Sie regen das Lernen an, begleiten, kommentieren, beraten, machen sichtbar, gehen als Lehrende neben Lernenden.

Sie schauen *ringsum* in die anderen wissenschaftlichen Disziplinen, in die Schulwirklichkeit, in die Geschichte und in die Zukunft, in die Fragen, die sich die Studierenden und die sich die Schulkinder stellen. Und sie sehen da und dort Wege, die zu Antworten führen können.

Sie stehen *mitten drin* und können im "Dazwischen", "Daneben", "Ringsum" bestehen, weil sie selbst einen Schwerpunkt gesetzt haben, von dem aus sie sicher fragen, anregend antworten, einem Mittelpunkt verpflichtet, willens und fähig, ihn zu vertreten.

2. *Personen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, befähigen sich dazu in ihrer Berufsbiographie*

Mitten drin: das Wissen begründen. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, sucht und findet und sucht erneut seine Mitte: sein Fach, sein spezielles Wissen, sein tiefes Interesse, sein klares Verstehen, sein Engagement im Denken und im Lehren, seine Antworten auf Fragen der Zeit.

Ringsum: das Interesse am Andern bewahren. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, weckt und genießt und weckt erneut seine Freude daran, um sich herum Menschen mit anderen Kompetenzen und anderen Fragen zu haben, zu diskutieren, zu streiten, einander zu finden und weiter zu kommen.

Daneben: das Lernen begleiten. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, lernt und versucht und lernt erneut als lehrende Person nebenher zu gehen, den Lernvorgängen aufmerksam zuzuhören, das Lernen zu verstehen, die Anregungen im erträglichen und ertragreichen Mass zu geben, die Fragen zu nutzen, die Fortschritte aufzuzeigen.

Dazwischen: das Gegensätzliche nutzen. Wer sich für eine Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung befähigt, vermittelt und klärt und vermittelt erneut zwischen den Gegensätzen und verschiedenen Sichtweisen der Wirklichkeit, versteht sich als Bote, als Dolmetscherin.

¹ Regine Born, lic. phil., Loretostrasse 11, 4500 Solothurn

3. Personen, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, werden achtsam ausgewählt

Wer Personen mit der Aufgabe betraut, Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, ist darum besorgt, dass diese Personen Verschiedenes kennen: Praxis *und* Forschung - oder Fach *und* Lernen - oder Kinder *und* Erwachsene - oder Schule *und* die Welt ausserhalb der Schule - oder Bewährtes *und* Neues; dass es Personen sind, die in ihrer Berufsbiographie Umwege gegangen sind und nicht Königswege. Und achtet vor allem darauf, dass sie nicht bloss profiliert die eine Seite vertreten, sondern zwischen gegensätzlichen Sichtweisen vermitteln. *Dazwischen: das mehrseitige Profil.*

Wer Personen mit dieser Aufgabe betraut, ist darum besorgt, dass sie das Lernen der Studierenden an die erste Stelle setzen, dass ihr Lehren im Dienst des Lernens der Studierenden steht und nicht der eigenen Lehr-Eitelkeit dient. Und achtet vor allem darauf, dass jene, welche die Aufgabe der Lern- und Lehrbegleitung ernst nehmen, nicht durch Ausbildungsstruktur, Zeitnotstand und Menschenmasse daran gehindert werden, sie zu erfüllen. *Daneben: das Ausbilden als erste Verpflichtung.*

Wer Personen mit dieser Aufgabe betraut, ist darum besorgt, dass sich die Personen in ihren Kompetenzen und ihren Spezialitäten ergänzen und das Kollegium reichhaltig wird. Und achtet vor allem darauf, dass die Verschiedenheit belohnt wird, nicht hierarchisch aufgebrochen in die eigentlich Gescheiterten, die eigentlich Wichtigen, die eigentlich Richtigen einerseits und die Weiteren, Helfenden, Ergänzenden andererseits. *Ringsum: die Vielfalt im Kollegium.*

Wer Personen mit dieser Aufgabe betraut, ist darum besorgt, dass nicht die Stromlinie belohnt wird, sondern das Eigenständige, das Anregende, das Hervor-Ragende. Und achtet vor allem darauf, dass sie auf Arbeitsbedingungen treffen, in denen sie ihr Wissen vertiefen, ihr Interesse den Studierenden aufzeigen können, dass sie an ihrem Arbeitsort auf lebendige Gespräche und fordernde Fragestellungen treffen. *Mitten drin: das Besondere unterstützen.*

Herausforderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch ein radikal neues Verständnis des musischen Unterrichts

Roman Brotbeck¹

Was soll man als Direktor einer Hochschule für Musik und Theater zur Bedeutung des musischen Unterrichtes anderes sagen, als das ewig Alte, dass er nämlich einfach nötig ist und nötiger denn je sein wird.

Dem mit zunehmender Überheblichkeit hochgehaltenen Utilitarismus sind Musik und Theater eine quantité négligeable, und dies zumal auf der Volksschulstufe. Auch den Fachpädagogen und -didaktikern ist der musische Unterricht suspekt, weil er sich nicht in das Regelwerk pädagogischer Zielvorgaben, Erfolgskontrollen, Lernschrittdefinitionen etc. einreihen lässt. Je höher die pädagogische Qualität des musischen

¹ Roman Brotbeck, Direktor der Bernischen Hochschule für Musik und Theater, Präsident des Schweizerischen Tonkünstlervereins, Bern

Unterrichtet ist, desto krasser tritt die Hilflosigkeit dieser operativen Utensilien zum Vorschein. Wenn überhaupt, liesse sich die Bedeutung der musischen Fächer in Langzeitstudien "beweisen", und zwar nicht etwa darin, dass man mit fünfzig noch eine Molltonleiter singen kann, sondern in ganz andern Kategorien: Wieweit man autonom geworden ist, wie glücklich man letztlich mit seinem Leben ist, wie interessant man dieses gestaltet, wie sehr man seine eigene kulturelle Identität und zugleich Differenz als etwas Positives leben und kommunizieren kann. Ein guter musischer Unterricht setzt aufs Ganze. Seine Wirkung lässt sich ebensowenig in konkrete Lernziele umwandeln wie eine glückliche Kindheit.

Es ist in solchem Zusammenhang einigermaßen deutlich abzusehen, welche Bedeutung gerade Musik und Theater in den kommenden rasanten globalen Entwicklungen einnehmen werden. Besonders die immer stärkere Informatisierung und Telekritisierung verändern momentan die demokratischen Gesellschaften in grundsätzlicher Weise. Individuelle Lebensführungen relativieren tradierte gesellschaftliche Institutionen und Leitbilder. Die Vernetzung der Welt erlaubt es, bei dieser Individualisierung auf alle Vorbilder und Informationen zurückzugreifen. Parallel dazu findet - gleichsam in einer Reprise der Romantik - eine Virtualisierung der Welt statt. Dabei könnte es dieser veränderten Gesellschaft akut an jenen übergreifenden und synthetisierenden Kompetenzen mangeln, welche sie für ihre Individualisierung und Virtualisierung bräuchte: Der ständige Wechsel der Identitäten könnte umschlagen in Orientierungslosigkeit und Wertezersfall; das "Ganzheitliche" könnte als Sehnsucht nach Simplifikation, der Wunsch nach Eigentlichkeit als Fundamentalismus gelebt werden.

Reziprok zur Vergrößerung individueller Freiheit und Unabhängigkeit vereinfachen sich die Arbeitsabläufe. Feinmotorische Kompetenzen reduzieren sich auf Mouseclick und Joystick, und das durchaus gelenkige Reagieren auf schießende Würmer oder rasende Autos ist ein Reagieren, dem das Vermeiden des virtuellen Todes die einzige Freude ist. Mit andern Worten: In einer Zeit, in der eine differenzierte, individuelle, sozial relativ gut abgesicherte Lebensführung möglich wäre - in einer Zeit, in der religiöse, politische, moralische und historische Vorurteile weitgehend überwunden scheinen, ja in der das aufklärerische Diktum von jenen, die sich ihres Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen können, endlich gesellschaftliche Realität werden könnte, droht die völlige Banalisierung, die im einen Falle nur himmeltraurig, im andern Fall aber auch wieder enorm gefährlich werden könnte.

Musik und Theater als Aufführungskünste müssen hier wichtige Aufgaben übernehmen. Hier werden in ein und demselben Moment hochkomplexe Vernetzungen vielseitigster Fantasien, Emotionen, Fähigkeiten und Kenntnisse verlangt und geübt. Anders als bei der bildenden Kunst, in der die Produktion noch einen vom Kunstwerk abgesetzten Prozess darstellt, ist bei Musik und Theater die Produktion das Resultat selbst. Da gibt es kein Verschieben, keine Differenz zwischen den unterschiedlichen Teilbereichen, sondern das Zusammengehen, das *hic et nunc*. Eine bessere Einübung in Identität und in den Wechsel von Identität ohne Ängste um Identitätsverlust ist schlicht nicht denkbar.

Dem musischen Unterricht kommt also in Ausbildung und Erziehung eine zentrale, wenn nicht die zentrale Bedeutung überhaupt zu. Aber seine Verfechter dürfen sich mit der Gewissheit dieser Bedeutung nicht selbstzufrieden zurücklehnen und besten-

falls gegen Rechtschreibung und Rechnen giften, welche zunehmend vom Computer übernommen werden. Sie müssen selbst darauf achten, dass sie mit ihren Unterrichtskonzepten den neuen Anforderungen genügen. Zu sehr vielen neuen Ufern ist man da nämlich noch nicht aufgebrochen, und vieles, was heute in der Volksschule unter musischem Unterricht läuft, ist jämmerlich. Das alte Volksliedsingen ist vielerorts ersetzt worden durch kollektives Nachheulen in Ganztonclustern von populären Songs zu scherbelnder Kassettenmusik. Weder mit dem Nachheulen, mit den Ganztonclustern, noch mit den populären Songs bzw. der scherbelnden Kassettenmusik wird kreativ umgegangen. Neben solchem künstlerischem Zynismus ist selbst das dümmste Orthographiediktat kreativer.

Hauptsächlich ginge es wohl auch hier darum, sich der bedenklichen Traditionen bewusst zu werden, in denen man steht. Gerade der Musikunterricht hat seinen ersten Höhepunkt in faschistischen und präfaschistischen Systemen erfahren und diente der Propaganda von nationaler Identität, Gemeinschaftssinn und völkischer Tradition. Es ist noch heute zuweilen hahnebüchen, was in Liedersammlungen auf der Volksschulstufe den Kindern zugemutet wird. Und wie wenig man sich dieser Tradition auch in Mittelschulen bewusst ist, zeigen die zahlreichen Aufführungen von Orffs Carmina Burana, eines nationalsozialistischen Erfolgsstückes par excellence, das von den Nazis auch gleich als erstes in den neu okkupierten Gebieten dargeboten wurde. Auch der Unsinn, den instrumentalen Frühunterricht mit dem schwerstintonierbaren Blasinstrument - der Blockflöte - zu gestalten, geht auf faschistische Zeiten zurück.

Will der musische Unterricht den angedeuteten Anforderungen genügen, muss er gerade auf der Volksschulstufe radikal ausmisten: Weg vom Gemeinschaftslob um seiner selbst willen, weg vom dumpfen Nachsingen, weg vom Einpauken des komplizierten Notationssystems, weg von der Blockflöte, weg von nationalem Lob - hin zu einem individuellen Ausdruck, hin zu einem Musikunterricht, bei dem von Anfang an komponiert und improvisiert wird, hin zu neuen Liedern aus der Gedankenwelt der Schüler, hin zu selbstgebauten Instrumenten (mit und ohne Computer), hin zum eigenen Körper als tanzendem, singendem und klingendem Resonanzraum, hin zu einer Musik, die sich nicht eingrenzt, sondern wechselnde - regionale bis internationale - Identitäten pflegt.

Also: Man muss als Direktor einer Hochschule für Musik und Theater zur Bedeutung des musischen Unterrichtes zwar das ewig Alte sagen, dass er nämlich einfach nötig ist und nötiger denn je sein wird, aber man muss zugleich von ebendiesem Unterricht etwas völlig und radikal Neues verlangen.

Von der Interkulturellen Pädagogik zur Pädagogik der Vielfalt

Cécile Bühlmann¹

Die Schule von morgen ist eine Schule der Vielfalt. Durch die Globalisierung der Wirtschaft und durch die Mobilität der Menschen wird die Schule der Zukunft in einem noch höheren Masse als heute eine Schule der Vielfalt sein. Kinder aus unterschiedlichsten Familienformen und sozialen Schichten, Kinder mit unterschiedlichsten Lebenserfahrungen und Begabungen, Kinder mit unterschiedlichsten weltanschaulichen und religiösen Prägungen und Kinder unterschiedlichster kultureller und sprachlicher Herkunft werden die Schülerschaft von morgen sein. Diese Heterogenität positiv zu nutzen und dabei die Qualität des Unterrichts und die Chancengleichheit für alle zu garantieren, das wird die ganz grosse Herausforderung des Bildungswesens sein.

Warum schon wieder ein neuer Begriff?

In den 90er Jahren hat die Interkulturelle Pädagogik die Ausländerpädagogik der 80er Jahre abgelöst. Der Ausländerpädagogik lag der defizitäre Ansatz einer Sonderpädagogik zu Grunde: Kinder fremder Herkunft sollen mit sonderpädagogischen Massnahmen auf das Niveau der Einheimischen gebracht werden, das war die Philosophie.

Die interkulturelle Pädagogik hat mit dem defizitären Ansatz aufgeräumt. Kinder fremder Herkunft werden zwar als kulturell und sprachlich verschieden, aber gleichwertig betrachtet und ihre Anwesenheit wird als Bereicherung verstanden.

Soweit die Theorie. In der Praxis hat dieser Paradigmawechsel nur bedingt stattgefunden: anders sein, fremd sein, wurde und wird weiterhin vor allem als Problem definiert. Die Lernenden werden nach dem groben Raster ausländisch-schweizerisch, respektive fremdsprachig-deutschsprachig in zwei Kategorien eingeteilt. Es wird von Ausländerquoten geredet, die nicht überschritten werden dürfen. Es gab sogar eine ganze Reihe politischer Vorstösse, die getrennte Klassen für die beiden Gruppen verlangten.

Die Lehre daraus ist, dass auch das gut gemeinte Konzept der Interkulturellen Pädagogik ohne Weiterentwicklung nicht zukunftstauglich ist. Es besteht nämlich die Gefahr, dass die Migrantenkinder auf ihre kulturelle und sprachliche Herkunft reduziert werden, anstatt sie mit ihren je eigenen Lebensgeschichten zu verstehen. Zu diesen Lebensgeschichten können traumatische Flucht- und Migrationserfahrung, soziale Ausgrenzung und Diskriminierung gehören, aber auch Mehrsprachigkeit, Veränderungs- und Anpassungsfähigkeit, Neubeginn und Aufbruch. Ohne diese Perspektive werden sie zu Trägern eines bestimmten kulturellen Clichés gemacht, und alle Unterschiede, die zwischen Kindern bestehen, werden mit der anderen Kultur erklärt. Wenn dann dabei noch von der Unveränderbarkeit kultureller Normen ausgegangen wird, ist der Weg vom Begriff Kultur zum Begriff Rasse nicht mehr weit.

¹ Cécile Bühlmann, Nationalrätin, Beauftragte für Interkulturelle Erziehung, Amt für Volksschulbildung des Kantons Luzern

Worin liegt die Vielfalt?

Das Konzept der Pädagogik der Vielfalt hingegen umfasst *alle* Unterschiede, die Kinder ausmachen: das Geschlecht, die soziale und kulturelle Herkunft, die Begabungen und Behinderungen, die Sprache(n), die Familienform, die Religion, usw. Kinder werden als Individuen mit all diesen unterschiedlichen Prägungen als einzigartig und unverwechselbar wahrgenommen. Die fremde Herkunft ist dabei nur eine Facette dieser Vielfalt, aber eine ganz wichtige. Deshalb muss dem Erwerb interkultureller Kompetenzen in einer zukunftsgerichteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein hoher Stellenwert eingeräumt werden.

Was gehört zu interkultureller Kompetenz?

Elemente solcher Kompetenzen sind vertiefte Kenntnisse der eigenen Gesellschaft mit all ihrer soziokulturellen Vielfalt. Dazu kommen Kenntnisse der Herkunftsgesellschaften der Migrantenfamilien, Kenntnisse über Migration und Fluchtursachen und über die Migrations- und Asylpolitik der Schweiz, Kenntnisse über den Stand der Menschenrechtsdebatte. Im Weiteren gehört die Auseinandersetzung mit den Begriffen Kultur, Integration, Identität, Universalismus, Mobilität und Globalisierung dazu. Wichtig ist auch die Analyse der Entstehung von Rassismus, Antisemitismus und Fundamentalismus. Es muss auch über die Bedeutung des gesellschaftlichen Diskurses über die sogenannte Ausländerfrage nachgedacht und die eigene Haltung all diesen Fragestellungen gegenüber geklärt werden.

Das Menschenbild der Jahrtausendwende ist gleichzeitig das alte

Dem letztgenannten Punkt kommt beim Erlernen interkultureller Kompetenzen eine entscheidende Rolle zu: Ohne das Reflektieren der eigenen Verortung in einer pluralistischen Welt, des eigenen Weges und der eigenen Prägungen, ist es schwierig, die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht als Störfaktor, sondern als Bereicherung oder wenigstens als Normalität zu begreifen. Wer die eigene Sicht der Welt als Norm und als allein gültige versteht, hat Mühe, andere Perspektiven zu akzeptieren. Selbstverständlich entbindet das nicht von einer Diskussion darüber, welche gemeinsamen Werte, welcher Konsens für das Zusammenleben in Schule und Gesellschaft notwendig sind. Im Gegenteil, gerade die Vielfalt erfordert es, den Vorrat an Gemeinsamkeiten sorgfältig zu bewahren.

Entscheidend dabei ist die Frage nach dem Menschenbild, das der Schule zugrunde liegt. Die Antwort auf diese Frage lässt sich durch die Auseinandersetzung mit der universalen Menschenrechtsidee finden, welche ihren Ursprung in der Aufklärung hat. Diese sagt, dass alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren sind, dass alle Menschen das Recht auf soziale Sicherheit, Arbeit, Erholung, Wohlfahrt, Bildung und Teilnahme am kulturellen Leben haben und dass niemand aufgrund der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder der Religion diskriminiert werden darf. Eigentlich eine alte Vision, aber angesichts der Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen auf der Welt eine noch nicht verwirklichte. Deshalb muss auch eine zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf dieses Menschenbild hin ausgerichtet sein. Vielleicht wird so im neuen Jahrtausend aus der Vision Wirklichkeit.

Für eine *fachwissenschaftliche* Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern

Lucien Criblez¹

Die bisherige Diskussion über Pädagogische Hochschulen in der Schweiz beschränkt sich, wenn überhaupt inhaltliche Aspekte thematisiert werden, auf die Bereiche Fachdidaktik, Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie die berufspraktische Ausbildung. Eine fachlich-inhaltliche Dimension erhält die Diskussion vor allem in Bereichen, in denen aus seminaristischer Perspektive ein Defizit bei den Pädagogischen Hochschulen prognostiziert wird. Dies sind in der Regel die musisch-kreativen Fächer. Hier, so die allgemein verbreitete Überzeugung, müssen die künftigen Pädagogischen Hochschulen in der Ausbildung der Primarlehrerinnen und Primarlehrer auch Inhaltliches leisten.

In den anderen Fächern glaubt man sich auf die Allgemeinbildung abstützen zu können. Nicht so in den Ausbildungsgängen der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II. Dort gelten fachwissenschaftliche Inhalte als selbstverständlich. Für die Zielstufe der Sekundarstufe I ist zwar das Ausmass der fachwissenschaftlichen Ausbildung ebenso strittig wie die Frage, ob Real- und Sekundarlehrkräften gleich viel Fachwissenschaft zukommen soll oder ob das unterschiedliche Anforderungsniveau der Schultypen eine Differenz bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung legitimiert. Der fachliche Input ist jedoch auch bei den bisherigen Ausbildungsgängen für Reallehrkräfte weitgehend unbestritten.

Vergleicht man diese Situation in der Schweiz mit den Lehrerbildungskonzeptionen in Deutschland, Frankreich, England oder den USA, fällt auf, dass diese strikte Differenzierung zwischen den einzelnen Lehrkategorien andernorts nicht existiert. Das fachwissenschaftliche Studium gehört zur Lehrerbildung aller Lehrkategorien auf Fachhochschul- bzw. Universitätsniveau.

Dass dies in der Schweiz nicht so ist, hat mit der Tradition der Ausbildung von Primarlehrkräften in Mittelschulseminaren zu tun. In der seminaristischen Tradition gilt die Allgemeinbildung auf Mittelschulniveau als fachliche Ausbildung. Eine Spezialisierung, wie sie etwa die Professionen der Ärzte oder der Juristen kennzeichnet, hat im Primarlehrerberuf nicht stattgefunden. Das Allgemeine gilt als das Fachliche. Lehrerinnen und Lehrer bleiben bisher - wie Pfarrerinnen und Pfarrer - Generalisten.

Die Allgemeinbildung war im seminaristischen Konzept jedoch auf den Lehrerberuf, also auf den Lehrplan ausgerichtet. Diese Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsbildung war traditionell eine Stärke des seminaristischen Konzepts, ist aber mit der "Gymnasialisierung" zum Zwecke des Universitätszuganges stark verwässert, ja wahrscheinlich weitgehend aufgelöst worden, lebt als Teil des seminaristischen Mythos jedoch weiter. In der tertiären Lehrerbildung ist die Allgemeinbildung der Vorbildung auf der Sekundarstufe II zugewiesen. Gleichzeitig gilt diese Allgemeinbildung offensichtlich auch für die Pädagogischen Hochschulen als fachliche Ausbildung. Selbst wenn diese weitgehende Gleichsetzung von Allgemeinbildung der Vor-

¹ Dr. phil. Lucien Criblez, Pädagogisches Institut der Universität Zürich

bildung und Fachausbildung der Tertiärstufe professionspolitisch sinnvoll wäre², wären damit zwei Probleme verbunden: Die Lehrerbildung verliert die Kontrolle über ihre fachliche Ausbildung (Delegation als Allgemeinbildung an die Vorbildung), und sie muss sich auf die Unterschiedlichkeit der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II einstellen.

Schon auf diesem Hintergrund ist es notwendig, dass die Pädagogischen Hochschulen für die zukünftigen Primarlehrkräfte fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildungsangebote in ihre Curricula aufnehmen. Aber für eine solche Konzeption sprechen auch drei weitere Gründe:

Erstens ist es für zukünftige Lehrkräfte wichtig, exemplarisch an einem Fach zu verstehen, wie wissenschaftliches Wissen generiert wird, wie dieses Wissen ein Fach konstituiert und wie es in schulische Inhalte transformiert wird. Fachdidaktik, so die These, ist auf ein Verständnis der Produktionsprozesse von wissenschaftlichem Wissen und der Transformationsprozesse von wissenschaftlichem Wissen in schulische Programme angewiesen. Produktions- und Transformationsprozesse müssen für Lehrkräfte exemplarisch an einem Fach nachvollzogen werden können.

Zweitens ist - wie gezeigt - die Allgemeinbildung der Vorbildung (konkret: der Maturitätsschulen) nicht auf die Lehrpläne der Primarschulen ausgerichtet. Deutsch als allgemeinbildendes Fach der Mittelschulen ist - um nur ein Beispiel zu nennen - auf die neue deutsche Literatur hin orientiert, nicht auf das Erlernen von Lesen und Schreiben. Die zukünftige Vorbildung auf der Sekundarstufe II ist nicht professionsorientierte Fachausbildung, sondern *Allgemeinbildung*. Soll eine lehrplanbezogene fachliche Ausbildung in der Lehrerbildung nicht einfach fehlen, müssen die Pädagogischen Hochschulen fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildungsgefäße zur Verfügung stellen, welche lehrplanbezogene Inhalte vermitteln. Diese fachlichen Gefäße dürfen nicht auf den musischen Bereich beschränkt werden und können nicht einfach als integraler Teil der Fachdidaktik verstanden werden. So könnten etwa Elementarmathematik, naturwissenschaftliches Experimentieren in der Primarschule, (Psycho-/Sozio-)Linguistik im Hinblick auf den Leselernprozess und vieles mehr angeboten werden.

Drittens kann in der künftigen Konzeption der Lehrerbildung nicht einfach erwartet werden, dass die jeweilige Vorbildung für alle Fächer der Primarschule hinreichende Kompetenzen vermittelt. Die Defizite in der persönlichen Fachkompetenz werden bislang vor allem im musisch-kreativen Bereich reklamiert. Ebenso müssten sie jedoch für andere Fächer thematisiert werden. Am augenfälligsten wird dieses Problem, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Primarlehrerinnen und -lehrer in Zukunft vermehrt Fremdsprachen unterrichten werden.

Aus diesen Gründen sollten fachwissenschaftliche Ausbildungsinhalte auch in die zukünftige Ausbildung der Primarlehrkräfte an Pädagogischen Hochschulen integriert werden. Dadurch ergäbe sich der Wissenschaftsbezug der Lehrerbildung nicht nur - wie in der bisherigen Diskussion über die Pädagogischen Hochschulen wie selbstver-

² Was mit guten Gründen bezweifelt werden kann; denn es ist kaum einzusehen, weshalb die Fachausbildung einer Profession, die auf Fachhochschulstufe ausgebildet wird, sich auf die Allgemeinbildung der Vorbildung reduzieren sollte. Jedenfalls wird in keiner anderen Fachhochschulausbildung so argumentiert.

ständig vorausgesetzt - über die Erziehungswissenschaften. Dies böte auch die Chance, die Erwartungen an die Erziehungswissenschaften auf ein sinnvolles Mass zurückzubinden und die Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung breiter zu definieren. Zudem könnten die konzeptionellen Probleme der Weiterqualifikation für das Unterrichten auf den Sekundarstufen I und II entschärft werden.

Allerdings entsteht gleichzeitig ein Zeitproblem. Da die Einführung von Fächergruppenlehrkräften auf der Primarstufe - eigentlich die einzig sinnvolle Lösung für dieses Zeitproblem - heute politisch nicht zu realisieren ist³, ist im Moment pragmatisch zu verfahren. In einem Fach(bereich) könnte ein vertiefteres fachwissenschaftliches Studium ermöglicht werden, das den Einblick in die wissenschaftliche Konstruktion von Wissen und in die Transformationsprozesse zwischen wissenschaftlichem und schulischem Wissen ermöglicht. In ein bis zwei weiteren Fächern bzw. Fachbereichen könnten zusätzliche, lehrplanbezogene fachliche Inputs geleistet werden. Beides könnte als Wahlbereich konzipiert werden. Am Generalistendiplom würde festgehalten, eine minimale fachliche Ausbildung wäre durch die Fachdidaktik, die für alle Schulfächer angeboten wird, gewährleistet.

In der zukünftigen Primarlehrerbildung werden einige konzeptionelle Probleme einer Lösung zugeführt, sofern die Möglichkeit besteht, sich lehrplanorientierte wissenschaftliche Kenntnisse zu erwerben. Die Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau braucht in Zukunft ein fachwissenschaftliches Ausbildungsangebot in den Schulfächern, soll der Lehrberuf als Profession ernst genommen werden.

³ Die Primarschulen vor Ort sind noch zu stark in der Generalistenlogik verhaftet. Allerdings zeichnen sich mit der anteilmässig immer grösseren Teilzeitarbeit und mit dem zunehmenden Fächerabtausch Entwicklungen ab, die den Boden für die Fächergruppenlehrkräfte vor Ort bereiten.

Kognitiv verlässliches *und* kontext-robustes Professionswissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Andreas Dick¹

"If you scratch a theory you'll find a biography" (Torres, 1998)

Die vorliegenden Ausführungen antizipieren die inhaltliche Stossrichtung zukünftiger Kompetenzzentren der Lehrerbildung²: Die fragile Wechselbeziehung zwischen Professionswissen und Praxishandeln in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss durch die Schlüsselkompetenz der Reflexivität, durch ein kontextsensibles Wechselspiel von Analyse und Integration (was zwangsläufig auch Biographizität mit einschliesst) gestärkt werden. Die epistemologischen Grundfragen "Wie wissen wir das, was wir wissen? - Was wird eigentlich als Wissen betrachtet? - Was zählt als (wissenschaftliche) Evidenz? - Wie beeinflussen Forscher die Produktion und Akkumulation des Wissens?" sind Leitideen, die der Entwicklung des Ausbildungscurriculums zugrunde gelegt werden. Dies wird im folgenden differenziert ausgeführt. Die Binsenwahrheit, dass die Professionalität von Lehrpersonen mit der Wahrnehmung und Bearbeitung von Kernproblemen in ihrem Berufsalltag steht und fällt, bedeutet für die Lehrerausbildungsinstitutionen, dass sie in ihrer Studienplanung von zwei zentralen Fragen ausgehen:

- Wie gehen Lehrerstudierende mit schul- und gesellschaftsbedingten Kernproblemen um, mit denen sie im Berufsfeld konfrontiert werden?
- Auf welche reflexive Art und Weise können Lehrerstudierende praxisrelevante Erkenntnisse gewinnen, die konstruktives Handeln in komplexen, von Ungewissheiten geprägten Situationen fördern?

Professionelle Praxis und das Reflektieren professioneller Handlungen wird hauptsächlich in der Praxis, d.h. in den Handlungen selbst gelernt, geht doch eine erfolgreiche Praxis immer ihrer eigenen Theorie voraus. Reflexion als anzustrebender Dialog zwischen Wissen und Können greift dabei zurück auf die über Generationen kodifizierten Erkenntnisbestände sowohl der Erziehungswissenschaften wie auch der Praxiserfahrungen. Dem an und für sich begrüssenswerten Verwissenschaftlichungsschub ist das Regulativ impliziten Praxiswissens eingebaut, ein Erfahrungswissen als pragmatische 'Weisheit zwischen Reiz und Reaktion' (Neuweg, 1999); denn erst im Kontrast mit dem Fallwissen erhält eine propositionale Aussage den Charakter eines wissenschaftlichen Deutungsangebots mit einem besonderen Informationswert und der Chance, dass sich daraus praxisrelevante Erkenntnisse zum Handlungswissen erschliessen lassen.

Lehrerstudierende werden möglichst früh - und vielfach parallel zum konventionellen Unterricht im Klassenzimmer oder an der Hochschule - mit Anwendungsproblemen im Funktionsfeld oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen konfrontiert. Weil Bedeutung immer eine Funktion des Kontextes ist, eignen sich Lehrerstudierende vor allem die Fähigkeit zur flexiblen Ausdeutung einzelner Aspekte des Ge-

¹ Dr. phil. Andreas Dick, Wissenschaftlicher Berater des Erziehungsdepartements des Kantons Freiburg

² Die vorliegenden Gedanken sind durch meine Weihnachts- und Millenniumslektüre inspiriert worden (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Dirks & Hansmann, 1999; Neuweg, 1999; Schoenfeld, 1999).

samtzusammenhang an: Impressionistisches Wissen wird aufgeschlüsselt, indem Figuren nicht an sich, sondern in ihrer Abhängigkeit vom sie kolorierenden Kontext bewertet werden; indem Elementenkonfigurationen zu Entitäten integriert werden und dabei der Blick geschärft wird für Ganzheiten, die definitiv nicht abschliessend zu fassen oder zu definieren sind. Es wird gelernt, auf Signale zu reagieren, ohne dass diese klar zu Bewusstsein gelangen. Dabei werden Instrumente integriert und Theorien zur Deutung der Erfahrungen in wechselnden Kontexten genutzt, und Mittelhandlungen werden immer neu und kontextabhängig zur Erreichung eines Ziels koordiniert, ohne sich beständig auf sie fokussieren zu müssen. Nicht zuletzt kann beurteilt werden, auf welche Fälle eine Gesetzmässigkeit oder Maxime verallgemeinernd anwendbar ist. Diese Aneignung von Expertise erfolgt vorab in der Auseinandersetzung mit Experten.

Kommunikativ-dialogische Praxisreflexionen streben einen konstruktivistischen Umgang mit persönlichkeits-, interaktions- und strukturbedingten Parametern am schulischen Arbeitsplatz an. Diese bedürfen der identitätsnahen Abstimmung beruflicher Anforderungen und Entwicklungsziele mit den verfügbaren biographischen Ressourcen. Solche Lernprozesse werden unterschiedlich stark makrodidaktisiert: a) Sie vollziehen sich direkt im Funktionsfeld, mittels peripherer Partizipation; b) sie sind als Verbindung zwischen theoretischer Ausbildung und 'training-on-the-job' ausgestaltet oder c) in einem 'reflexiven Praktikum' verankert, das die wesentlichen Merkmale des Praxisfeldes repräsentiert, jedoch Probehandlungen unter geringerem Zeitdruck, mit vermindertem Risiko und unter pädagogischer Anleitung zulässt. In allen drei Varianten werden die Lernprozesse strukturell in das Wechselspiel von Theorie- und Praxisphasen eingebunden - bei gleichzeitigem Lernortwechsel, etwa von der Hochschule in das Praxisfeld (Praktikum) und von dort wieder zurück.

Um diese Zielsetzungen zu erreichen, werden die tertiarisierten Lehrerausbildungsstätten das singuläre Disziplinwissen, das bis heute als fachwissenschaftliche Ausbildung gilt, in transdisziplinäres Forschungswissen umsetzen. Die forschende und damit reflexionsförderliche Akkomodation und Assimilation von Wissen am Ausbildungsort baut eine Forschungshaltung auf, die eine kritisch reflektierende Distanzierungsfähigkeit gegenüber eigenen Praxisroutinen vorbereitet und antizipiert.

Die Bereitschaft, in der Praxis solch höchst unterschiedliche Erfahrungswelten wie Unregelmässigkeiten, Unvollkommenheiten, Dringlichkeiten, Ergänzungen, Verzerrungen, Abstraktionen und Vereinfachungen aufzuspüren, liefert für die Ausbildungsinstitution als Forschungsstätte Hinweise auf neue Forschungsinhalte und -zugänge; und zwar deshalb, weil das Erkennen nicht ausschliesslich eine Sache der Bestimmung dessen ist, was wahr ist, sondern vor allem hermeneutisches Verstehen beinhaltet: Erkenntniszuwachs nicht als Festigen von Überzeugungen (Wissenssicherung), sondern als Fortschreiten von Verstehen (Wissensentwicklung). Die Unterrichtsforschung als eher technologische Handlungswissenschaft wird ergänzt mit dem Reflexivitätsanspruch der Erziehungswissenschaft, einem Anspruch, der sich wegen der besonderen Lebenswelt- und Alltagsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als realitäts- und relevanzanreichernd auszeichnet.

"Relevance without rigor is no better than rigor without relevance" (Guba, 1981).

Literatur

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, (24), 249-305.
- Dick, A. (1999). Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung* (S. 149-167). Weinheim: Beltz.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (1999). *Reflexive Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Schoenfeld, A.H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28 (7), 4-14.

Fächergruppenlehrpersonen auf der Primarstufe?

Markus Diebold¹

Mit dem EDK-Dossier 32 "Fächergruppenlehrkräfte" (1995) wurde die Idee lanciert, auch auf der Primarstufe Lehrpersonen einzusetzen, die fachlich - wenn auch in moderater Art - spezialisiert sind. Bezeichnend ist, dass die Arbeitsgruppe, die das EDK-Dossier verfasste, nicht den Auftrag erhalten hatte, Ansätze für eine Neukonzeption der Lehrerkategorien für die Volksschule zu entwickeln, sondern Vorschläge für eine zukünftige Ausbildung der Lehrkräfte für die Fächer Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft. Die Arbeitsgruppe schlug eine Lösung vor, die weit über die ursprüngliche Zielgruppe hinausging und eine Neuausrichtung der Lehrprofile beantragte, die vor allem auf der Primarstufe einen eigentlichen Paradigmawechsel in Gang setzen würde. Für die Sekundarstufe I bringt das System der Fächergruppenlehrperson nichts entscheidend Neues, da mit Ausnahme der im Auftrag genannten Lehrerkategorien (und einiger weniger zusätzlicher) bereits heute Fächergruppenlehrpersonen an der Sekundarschule tätig sind; hier steht der Einbezug der Fachlehrerinnen und -lehrer sowie der Allrounder an der Realschule seit langem zur Diskussion. Zweierlei ist in Bezug auf die Primarschule beachtenswert:

1. Die Fächergruppenlehrperson zeigt einen Mittelweg zwischen den hochspezialisierten Monofachlehrpersonen für Handarbeit und Religion (u.a.) einerseits und dem Allrounder (der beinahe alle Fächer unterrichtet) andererseits.
2. Die Fächergruppenlehrperson bringt eine Annäherung der Profile der Lehrpersonen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

Der Impuls zur Einführung der Fächergruppenlehrperson auf der Primarstufe wurde 1995 erstaunlich gut aufgenommen. So äusserte sich die Pädagogische Kommission der EDK überaus positiv (vgl. EDK-Dossier 32, S. 106-108). Der EDK-Vorstand erteilte in der Folge einer Expertengruppe den Auftrag, zu prüfen, welches die Auswirkungen auf Volksschule und Lehrerbildung wären und wie das Prinzip der Fächergruppe umgesetzt werden könnte. Das Ergebnis liegt als EDK-Dossier 47 "Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I" (1997) vor. Die Studiengruppe kommt zum Schluss, "dass der Unterricht in der Volksschule generell

¹ Dr. phil. Markus Diebold, Bildungsplanung Zentralschweiz, Ebikon

von Fächergruppenlehrkräften erteilt werden kann", sofern gewisse Rahmenbedingungen eingehalten werden (EDK-Dossier 47, S. 67).

Weitere wichtige Schritte folgten, so vor allem die EDK-Tagung vom 10. Dezember 1998 (die Sammlung der Texte und Referate erschien anfangs 2000) und schliesslich das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für die Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe (1999), das die Ausbildung von Fächergruppenlehrpersonen explizit vorsieht (Art. 2c, Art. 10e, sowie Art. 11, Abs. 2).

Worin liegen denn die Vorteile der Fächergruppenlehrperson auf der Primarstufe? Regierungsrat Hans Hofer, Präsident der Kommission Allgemeine Bildung der EDK, stellte an der Tagung von 1998 die Frage, "ob absolut notwendige Kenntnisse in den Bereichen Interkulturalität, Gesundheitserziehung, Sonderpädagogik (Stichwort: Integration), Informationstechnologien, Individualisierung des Unterrichts, Medien etc. qualitativ in drei Ausbildungsjahren neben der Ausbildung für alle andern Fächer bzw. Fachbereiche noch erbracht werden können" (Textsammlung zur EDK-Tagung vom 10.12.98, S. 23). Anton Hügli zweifelte daran, dass es eine Lehrkraft gebe, die selbst nach Matura und dreijähriger Grundausbildung in allen Fächern über jene Kompetenz und Beweglichkeit verfüge, die es erlauben würde, Kindern spielerisch die verschiedensten Lernwege zu eröffnen, sie in der Vielfalt der Begabungen anzusprechen und ihren Lern- und Sprachschwierigkeiten mühelos begegnen zu können (ebd., S. 25).

Die Überforderung der Lehrpersonen im Allgemeinen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Speziellen legen es tatsächlich nahe, die Fächerbreite auch der Primarlehrpersonen zu reduzieren, weil - wie Hügli an gleicher Stelle ausführt -, fachliche Kompetenz Voraussetzung für pädagogisch und didaktisch angebrachtes und sinnvolles Handeln ist².

Wenn man davon auch nur einigermassen überzeugt ist, muss man der generellen Gleichsetzung von gymnasialer Allgemeinbildung und Fachausbildung für den Primarlehrberuf äusserst kritisch gegenüberstehen. Diese Gleichsetzung geht wohl vom Ansatz der "Entflechtung" der seminaristischen Bildung aus, bei der die Fachausbildung dem Gymnasium und die Berufsbildung der Tertiärstufe zugewiesen wird. Während nun aber die Seminare ihre fachliche "Allgemeinbildung" auf die Bedürfnisse des Lehrberufs ausrichten konnten, wird man bei den zukünftigen Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten sich nicht mehr auf eine solche speziell auf den Lehrberuf abgestimmte "Allgemeinbildung" abstützen können. Doch dem ist nur bedingt nachzutruern: Auch die seminaristische "Allgemeinbildung" war bzw. ist nur sehr beschränkt in der Lage, die Fachausbildung genügend abzudecken.

Dass man von der Gleichsetzung von gymnasialer Allgemeinbildung und fachlicher Ausbildung nicht abrückt - man räumt allenfalls ein, dass es damit im musischen Bereich grössere Probleme geben könnte -, hat aber seine leicht nachvollziehbaren Gründe. Müsste die dreijährige tertiäre Bildung noch wesentliche Aspekte der fachlichen Bildung aufnehmen, würde sie sehr bald an ihre Grenzen stossen.³

² Vgl. auch Michel Nicolet, ebd. S. 8 und 9.

³ Weil für die Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I diese Gleichsetzung nicht gilt, dauert die tertiäre Phase ein Jahr länger.

Auf die weiteren Vorteile der Konzeption der Fächergruppenlehrperson wurde verschiedentlich hingewiesen (bessere Voraussetzungen für die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, mehrere Bezugspersonen für die Kinder u.a.), ebenso auf die Problemstellen (Gefährdung der pädagogischen Einheitlichkeit des Unterrichts und des pädagogischen Handelns usw.; vgl. die Übersicht bei Michel Nicolet, ebd. S. 9-11). Trotz Risiken und allfälligen Nachteilen ist man weitherum der Ansicht, dass die Vorteile überwiegen. Bestrebungen, die Fachbereiche der Primarschule noch zu erweitern (Fremdsprachen, Informatik, Gesundheit), lassen keinen Zweifel offen, dass die Zeit des Hochhaltens des Allrounderprinzips auf der Primarstufe eigentlich vorbei ist. Man ist sich offenbar einig: "Die Einführung eines Fächergruppenlehrersystems [...] braucht Zeit, viel Zeit", und sie verlangt den Einbezug der amtierenden Lehrkräfte (Urs Kramer, ebd., S 47; vgl. auch das EDK-Dossier 47, S. 113f).

Bestimmt ist der Systemwechsel nicht *nur* eine Sache der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber es ist *auch* und ganz wesentlich ihre Sache. In Zusammenhang mit den laufenden Reformen hat man da und dort die Kategorien neu definiert: Lehrpersonen für Kindergarten *und* Unterstufe, Verzicht auf Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, Abkehr vom Allrounder an der Realschule usw. Man hat die Tertiarisierung und die Verlängerung der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ganz wesentlich mit den erhöhten Anforderungen begründet⁴, denen sie sich zu stellen haben. Die Einführung der Fächergruppenlehrpersonen auf der Primarstufe wäre in diesem Begründungszusammenhang eine wirksame Massnahme zur Professionalisierung dieser Kategorie der Lehrpersonen. Worauf will man noch warten?

⁴ Vergleiche etwa Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz, IEDK (1995, S. 21-24).

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: fünf Thesen

Rolf Dubs¹

Die Verlagerung der Lehrerbildung auf die Hochschulstufe lässt sich problemlos rechtfertigen. Wichtig dabei ist aber, dass dadurch nicht ein falscher Weg der einseitigen Verwissenschaftlichung eingeleitet und der Berufspraxis nicht mehr die genügende Aufmerksamkeit geschenkt wird. Anzeichen, die einen guten Theorie-Praxis-Bezug gefährden, gibt es, wenn beispielsweise für die Mittelschullehrerausbildung vorgeschlagen wird, die theoretische Ausbildung der Universität und die praktische Ausbildung der pädagogischen Hochschule zuzuordnen, oder wenn die Auffassung vertreten wird, das Schwergewicht der unterrichtspraktischen Vorbereitung sei in Praktika zu verlegen. Für den Erfolg der Lehrerbildung am Entscheidendsten ist die Frage, ob es gelingt, curriculare Lösungen zu finden, welche einen der späteren Berufstätigkeit dienenden Theorie-Praxis-Bezug herstellen. Dazu sollen *fünf Thesen* vertreten werden.

(1) Hört man nur auf Äusserungen vieler Studierender, so genügen in der Lehrerbildung praktische Lehrübungen, in denen hauptsächlich Tipps für die Unterrichtsgestaltung und -durchführung gegeben werden. Die Abneigung gegen die Theorie ist umso grösser, je theorielastiger der Hochschulunterricht ist. Dieser Theoriefeindlichkeit, die nicht selten von der Politik verstärkt wird, ist mit aller Schärfe entgegenzutreten. Meine *erste These*: Eine wirksame Praxis ohne Theorie kann es nicht geben. Aber die Verfügbarkeit von Theorien ist eine wichtige, nicht aber schon eine hinreichende Bedingung für das Gelingen einer dieser Theorie entsprechenden Praxis. Deshalb ist sicherzustellen, dass theoretisches Wissen zu pädagogischem Handlungswissen und zu pädagogischer Handlungskompetenz entwickelt wird, wie dies in Abbildung 1 dargestellt ist.

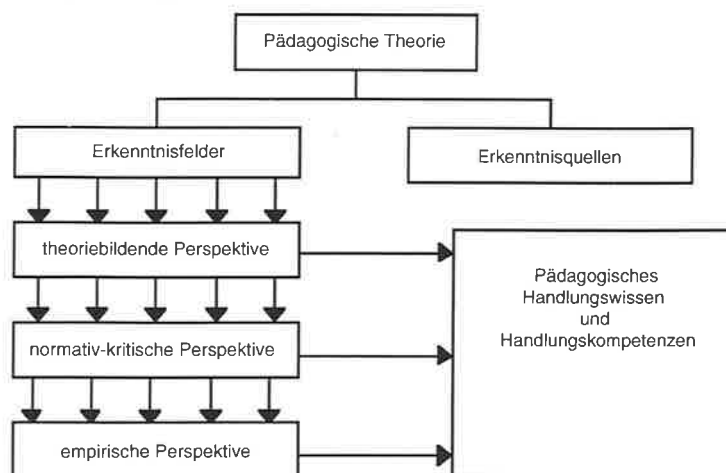


Abbildung 1: System der pädagogischen Theorie

¹ Prof. Dr., Dres. h.c. Rolf Dubs, Universität St. Gallen

(2) Die Entwicklung eines pädagogischen Handlungswissens und einer pädagogischen Handlungskompetenz setzt neben der pädagogischen Theorie eine breite fachwissenschaftliche Bildung voraus. Als Folge der im Prinzip richtigen Forderung nach mehr Lebensbezug der Schule und aufgrund radikalkonstruktivistischer Schultheorien besteht heute eine zu grosse Tendenz in Richtung beliebiger Lerninhalte. Diese Beliebigkeit reicht für die Bewältigung der Informationsflut und vor allem als Vorbereitung auf das lebenslange (selbstregulierte) Lernen nicht aus. Die Verfügbarkeit von strukturiertem Grundlagenwissen ist und bleibt eine wesentliche Voraussetzung für jede Form von Lernen, insbesondere auch für vernetztes Denken und kreatives Lernen. Deshalb darf - dies ist meine *zweite These* - die fachwissenschaftliche Bildung nicht zugunsten der pädagogischen theoretischen Bildung gekürzt werden. Damit aber die fachwissenschaftliche Bildung nicht zum Selbstzweck wird, ist sie konsequent mit der Fachdidaktik zu verbinden, was zu meiner *dritten These* führt: Der Fachdidaktik kommt für alle Schulstufen grosse Bedeutung bei, wobei deren Stellenwert mit zunehmender Schuldauer grösser wird.

(3) Pädagogisches theoretisches Wissen bleibt träges Wissen, wenn es nicht zu pädagogischem Handlungswissen weiterentwickelt wird. Dies ist erstens nur machbar, wenn der disziplinenorientierte Unterricht (in Fächern wie Geschichte der Erziehung, pädagogische Psychologie, allgemeine Didaktik usw.) mit einem Unterricht in Problem-(Handlungs-)feldern in interdisziplinärer Form ergänzt wird, die einen möglichst grossen Berufs- und Praxisbezug haben, denn nur auf diese Weise lässt sich ein pädagogisches Handlungswissen aufbauen. Zweitens muss der gesamte Unterricht in disziplinären und interdisziplinären Lerngebieten auf methodische Innovationen ausgerichtet werden. Vorlesungen und Seminare werden auch in der akademisierten Lehrerbildung bedeutsam bleiben. Sie sind aber durch Phasen und Lehrveranstaltungen zu ergänzen, in welchen methodische Innovationen praktisch angewandt und eingeübt werden. Also sollte es beispielsweise nicht mehr vorkommen, dass das selbstregulierte Lernen mit einem darbietenden Unterrichtsverfahren abgehandelt wird. Dies führt zur *vierten These*: Pädagogisches Handlungswissen lässt sich nur mit einem problem-(handlungs-)orientierten Unterricht vermitteln. Deshalb muss der Lehrplan neben disziplinenorientierten auch interdisziplinäre Fächer umfassen, in welchen methodische Innovationen an konkreten Lerninhalten eingeübt werden.

(4) Schliesslich ist sicherzustellen, dass Lehramtskandidaten und -kandidatinnen ihr Handlungswissen zu pädagogischen Handlungskompetenzen weiterentwickeln können. Dieses Ziel lässt sich nur verwirklichen, wenn sie bereits während ihrer Ausbildungszeit mit den praktischen Fragen der Schule und des Unterrichtes in Kontakt kommen. Dazu gehören in erster Linie praktische Lehrübungen, die von den akademischen und nicht nur von Praktikumslehrkräften zu unterrichten sind. Wirken die akademischen Dozierenden in der Unterrichtspraxis nicht mit, so verschärft sich das Problem des Ungenügens der Lernenden in pädagogischen Handlungskompetenzen: Den Theoretikern gelingt es nicht, die Sicht der Praxis in erfahrener Weise einzubringen, und die Praktikumsbetreuer sind nicht in der Lage, der Unterrichtspraxis die Theorie dienstbar zu machen. Nicht vergessen werden dürfen zweitens die Fragen der praktischen Schultheorie sowie der Bildungspolitik. Deshalb muss den Studierenden auch die Gelegenheit zur Auseinandersetzung damit gegeben werden. Ein geeignetes

Mittel dafür ist das Portfoliokonzept. Ein Portfolio ist eine zweckgerichtete Sammlung von Arbeiten im Zusammenhang mit bildungspolitischen und schulpraktischen Problemen, die während des Studiums einzeln oder in Gruppen erarbeitet werden. So genügt es beispielsweise nicht, über Schulleitbilder, die Entwicklung von Schullehrplänen oder den Aufbau eines Qualitätsmanagements zu theoretisieren und zu diskutieren. Die Verbindung von Theorie und Praxis mit der Entwicklung von Handlungskompetenzen gelingt nur, wenn solche Fragestellungen im Rahmen von Portfolioarbeiten entwickelt werden. Die hier vertretene Integration der praktischen Arbeit in die wissenschaftliche Grundbildung bringt viele forschende Lehrpersonen an Hochschulen in ein Dilemma. Die Unterrichtspraxis führt immer wieder zu Fragen, die sich wissenschaftlich nicht begründen lassen, so dass auf naive Schul- und Unterrichtstheorien zurückzugreifen ist. Diese lassen sich aber nur glaubwürdig vertreten, wenn die Lehrerbildner solche "Rezepte" selber demonstrieren und zeigen können, wie sie sehr stark persönlichkeits- und situationsbedingt sind. Daraus ergibt sich die *fünfte These*: Die theoretische und die praktische Ausbildung müssen miteinander verknüpft werden. Die Praxis schafft das Problembewusstsein und lenkt auf die relevanten Erkenntnisfelder. Die theoretische Ausbildung muss im Interesse der Reflektions- und Entscheidungsfähigkeit die Voraussetzungen schaffen, damit die Studierenden die Probleme der Erkenntnisfelder in ihrer Gesamtheit interpretieren und unbedachte Modernismen und andere Einseitigkeiten entlarven können. Nur die praktische Anwendung, welche die Dozierenden demonstrieren können, vermag die für die Berufsausübung notwendigen Handlungskompetenzen aufzubauen.

Literaturhinweise

- Dubs, R. (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung - Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In T. Tramm et al. (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift für Frank Achtenhagen*. (S. 300-323). Frankfurt a.M.: Lang.
- Dubs, R. (1999). Wissenschaftsbezug und Praxis im Bereich der Bildungspolitik und in der Schule. In G. Pollak & R. Prim (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Pädagogik zwischen kritischer Reflexion und Dienstleistung. Festschrift für Helmut Heid* (S. 31-45). Weinheim: Beltz.

Lebenslanges Lernen - berufs lange Qualifikation

Hugo Eichhorn¹

In der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung stelle ich zunächst einen starken Impuls zum Auf- und Umbruch fest. Dies stimmt mich zuversichtlich. Wenn ich mich frage, welches ihre Mängel sind und was es zu verbessern gilt, nehme ich folgendes wahr:

- Die Grundausbildung wird weiterhin als abschliessende Qualifikation (miss-)verstanden, die ein bestimmtes berufliches Wissen und Können sanktioniert.

¹ Dr. phil. Hugo Eichhorn, Leiter der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Luzern, Präsident der Schweizerischen Konferenz der Verantwortlichen für die Weiterbildung der Lehrpersonen

- Die Weiterbildung unterstützt, ohne Rücksicht auf die Grundausbildung und die Bedürfnisse der Schul-Teams zu nehmen, die jeweiligen Vorlieben der einzelnen Lehrperson.
- Zwischen Grundausbildung und Weiterbildung gibt es kaum eine Kooperation, wenigstens formt sie sich nicht in Strukturen aus.

Mit einigen Leitsätzen versuche ich nachfolgend ein Bild einer möglichen künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu skizzieren. Dabei interessiert mich primär eine neue Struktur. Ich greife auf Erkenntnisse des NFP 33-Projekts zurück, ferner auf Elemente bereits neu gestalteter Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie auf Überlegungen von Criblez, Herzog, Landert, Oelkers, Oser und Perrenoud.

(1) Die Grundausbildung konzentriert sich auf die Profession "Lehrerin/ Lehrer" mit Zielen und Lehrplänen, welche anstelle von Fächern die Komplexität des Berufes ins Zentrum stellen.

Oser fasst die beruflichen Kompetenzen einer Lehrperson in Standards. Dabei kommt er auf über 80 Standards, welche er in 12 Standardgruppen² ordnet. Die Komplexität des Berufes wird dadurch sehr deutlich. Zentral ist für meinen Fokus nicht, welche Standards wieviel Gewicht erhalten. Wichtig ist mir die Erkenntnis, dass die Grundausbildung niemals alle Standards aufbauen kann. Die Weiterbildung ihrerseits muss mithelfen, nach Abschluss der Grundausbildung weitere Standards auf- und auszubauen. Und dies in einem berufslangen Prozess! Welche Standards von der Grundausbildung, welche von der Weiterbildung übernommen werden, muss ausgehandelt und erprobt werden.

(2) Die Grundausbildung ist in einer Art strukturiert, welche nebst dem Studium die enge Zusammenarbeit mit dem Berufsfeld in Form von Modulen garantiert.

Standards können nur aufgebaut werden, wenn Wissen und Handeln in vielfältigen Bezug zueinander gesetzt werden. Die Grundausbildung muss deshalb eine Struktur finden, welche es ermöglicht, Theorie laufend in der Praxis zu verifizieren und Praxis in der Theorie zu reflektieren. Dies ist möglich mit einem Modulsystem, wie es etwa die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Genf kennt. Das System hält einerseits den Studienbetrieb an der Universität aufrecht und ermöglicht den Absolventen andererseits trotzdem, ganze Wochen lernend in Schulen zu verbringen. Damit wird es möglich, Praktika so zu gestalten, dass Bereitschaft und Fähigkeit zur konstruktiven Reflexion der eigenen Praxis aufgebaut werden können.

² 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen, 2. Schülerunterstützendes Handeln und Diagnose, 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts, 7. Leistungsmessung, 8. Medien, 9. Zusammenarbeit in der Schule 10. Schule und Öffentlichkeit, 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft, 12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

(3) Die Weiterbildung ist in einer Art strukturiert, welche die Arbeit in Modulen ermöglicht, d.h. die periodische Freistellung der Lehrpersonen vom Unterricht vorsieht (z.B. zehn Wochen Freistellung pro Dekade)

Damit Weiterbildung nachhaltig sein kann, muss sie neue, mit der Grundausbildung kompatible Zeitgefässe schaffen. Das von Landert entwickelte Szenario "Umgestaltung" sieht für Lehrpersonen den periodischen Wechsel des Arbeitsplatzes zwischen Klassenzimmer, Weiterbildung oder auch Arbeitswelt vor. Künftig müssen also Lehrpersonen periodisch vom Unterricht freigestellt werden. Landert fordert 4-5 mehrwöchige Weiterbildungszyklen innerhalb einer Berufskarriere. Zehn Wochen pro Dekade sind für mich ein "angemessenes Minimum".

(4) Grundausbildung und Weiterbildung bauen nebst ihrem Kerngeschäft für die je spezifische Adressatenschaft auch Module für eine gemischte Adressatenschaft (Studierende und Lehrpersonen) auf.

Die Anpassung der Strukturen für Grundausbildung und Weiterbildung schafft u.a. die Möglichkeit, Standards für Studierende und Lehrpersonen einerseits gleichzeitig und andererseits in gemeinsamen Modulen aufzubauen. Auch Innovationen können auf diese Weise durch die gleichen Personen direkt in Grundausbildung und Weiterbildung gleichzeitig eingeführt werden. Daneben sind weiterhin getrennte Formen möglich.

(5) Die Schulträger definieren Weiterbildungsbereiche, in denen Lehrpersonen Credits in Form von Freistellung vom Unterricht erhalten.

Weiterbildung kann nicht länger beliebig und modisch bleiben. Natürlich gehört es zu ihren Aufgaben, neue Trends aufzunehmen und ins System Schule zu integrieren. Zentral ist aber, dass Weiterbildung mithilft, die berufs lange Qualifikation sicherzustellen. Wenn die Lehrpersonen dafür Zeit erhalten, ist der Arbeitgeber berechtigt und verpflichtet, die Kompetenzbereiche zu definieren, in denen Lehrpersonen sich zu engagieren haben und für die er Credits spricht. Dies ist wieder über die Standards möglich. Daneben dürfen selbstverständlich auch Freiräume bleiben, aber sicher nicht in der heute bestehenden Ausschliesslichkeit.

(6) Schulträger und Schulleitungen bauen ein Controlling auf, das Weiterbildung zur Personalentwicklung und zur Schulentwicklung einsetzt.

Künftig muss die einzelne Schule vermehrt definieren, welche Art der Weiterbildung für ihre Mitglieder entscheidend sein soll. Weiterbildung muss also im Kollegium geplant und verantwortet werden. Sie ist nicht mehr ausschliesslich Privatsache. Schulinterne und -externe Qualitätssicherung ermöglicht ein förderorientiertes Controlling und die Einhaltung der gemeinsam erarbeiteten Rahmenbedingungen.

Von einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft erhoffe ich mir Verbesserungen in dem Sinne, dass lebenslanges Lernen kein Schlagwort bleibt, sondern eine Struktur meint, welche berufs lange Qualifikation ermöglicht. Dies setzt Kooperation zwischen Grundausbildung und Weiterbildung voraus. Kostenneutral ist eine solche neue Struktur nicht zu haben. Bedingt durch die Stellvertretungswochen ist mit einem

deutlichen Kostenschub zu rechnen. Landert veranschlagt die Mehrkosten für Bund und Kantone auf mindestens 150 Millionen Franken. Sie wären gut eingesetzt!

Literatur

- Criblez, 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.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Oelkers, J. (1998). *Qualitätssicherung und professionelle Fortbildung: Neue Wege der Personalentwicklung*. Manuskript eines Vortrages anlässlich der Tagung "Fortbildung - quo vadis?" der SKLFB/CSPE vom 25./26. November 1998 in Magglingen.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Perrenoud, Ph. (1993). Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 139-152.

Perspektiven pädagogischer Qualifizierung

Hermann J. Forneck¹

1. *Gesellschaftliche Funktion der Profession und Wandel der Professionstätigkeit*

Die augenblicklich diskutierten Modelle zur Reform der Lehrerausbildung leiden - neben ihrer Verknüpfung mit der Sparpolitik - zumeist darunter, dass sie keine angemessene Vorstellung von einer pädagogischen Wirklichkeit in einer sich dynamisierenden modernen Gesellschaft haben. Ich habe an verschiedenen Orten auf die pädagogische Bedeutung grundlegender Modernisierungsprozesse verwiesen, mit denen sich das Bildungswesen, seine Klientel, das Verhältnis von Schule und Gesellschaft, Schule und Ökonomie verändern und sich diese Veränderungen zugleich beschleunigen. Wenn dies auch nur ansatzweise zutrifft, dann benötigen wir eine Profession, die in der Lage ist, ein ganzes System, das mittelfristig von strategischer Bedeutung für eine Gesellschaft ist, zu transformieren, also Bildungssystem und gesellschaftlich-kulturelle Wirklichkeit immer wieder zur Passung zu bringen. Wir benötigen nicht in erster Linie eine lehrende Profession, sondern eine, die Lernarchitekturen, Lernarrangements und -kontexte immer wieder neu so konzipiert, gestaltet und einsetzt, dass Lernen mit der ökonomischen, kulturellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit rekontextualisiert wird. Damit nimmt der Anteil der kanonisierten Vermittlungstätig-

¹ Prof. Dr. phil. Hermann Forneck, Justus-Liebig-Universität, Giessen

keit ab und die Entwicklung und Umsetzung von Lernarchitekturen und -umgebungen nach lerntheoretischen, sozialisationstheoretischen, bildungstheoretischen usw. Konzepten nimmt zu. Zugleich werden diagnostische Tätigkeiten und Coachingfunktionen zunehmen. Für all dies ist eine wissenschaftliche Qualifikation unumgänglich.

2. Entstandardisierung der Profession

Wenn man solche tiefgreifenden Veränderungen im Bereich lehrender Berufe annimmt, dann muss man einen Entstandardisierungsprozess der Profession selbst unterstellen. Wenn ich die Entwicklung richtig einschätze, dann läuft alles auf das Ende der Fixierung pädagogischer Ausbildung auf die Institution Schule hinaus. Faktisch war bis vor kurzer Zeit durch Lehrerausbildung und Lizentiatsausbildung, die wiederum auf Schule fokussiert war/ist, die Schule der eigentliche Fluchtpunkt pädagogischer Ausbildung. Das hat sich in der jüngsten Zeit verändert:

- a) Gegenwärtig ist eine Pädagogisierung vieler gesellschaftlicher Bereiche konstaterbar. Lernen und Aneignungsprozesse finden nicht mehr nur in traditionellen Institutionen (Schulen) statt, sondern werden zunehmend zu einem lebenslangen Habitus. Schon jetzt übersteigen die Kosten für Weiterbildung diejenigen für traditionelle Bildungsinstitutionen.
- b) Der Bedarf an pädagogischen Berufen wird in der nächsten Zeit steigen. Erziehungswissenschaft wird zum grössten akademischen Berufsfeld.
- c) Der Anteil der Profession, die im Wirtschaftsbereich tätig sein wird, wird zunehmen, wenn Erziehungswissenschaftler ausgebildet werden, die nicht zu eng qualifiziert sind.
- d) Der Anteil der Profession, die im klassischen Lehrbereich als Lehrer tätig sein wird, wird fallen. Die einzige sinnvolle Perspektive für die Zukunft wird die Ausbildung zum ‚Ein-Fach-Lehrer‘ mit einer gleichwertigen Ausbildung in einem Unterrichtsfach wie in den Erziehungswissenschaften sein.

Oder anders: Die Engführung auf Lehrerausbildung müssen wir aufgeben. Die Qualifizierung muss breiter sein, womit der typische Lehramtsstudent als eigenständiger Habitus sich verflüchtigen dürfte.

Was ich meine, will ich einmal negativ ausdrücken: In einer Zeit der sinkenden Staatsquote, also in einer gesellschaftlichen Situation, in der die öffentlichen Institutionen immer weniger Personal werden einstellen können, ist die ausschliessliche Ausrichtung pädagogischer Studiengänge auf Lehrerberuf und Schule gesellschaftlich problematisch.

3. Der Ort der Qualifizierung

Betrachten wir nun die Frage des Ortes der Ausbildung: Nicht nur unter der Frage des Qualifikationsstandards, sondern auch unter der Perspektive der gesellschaftlich konstaterbaren Pädagogisierung wird die Ansiedlung der Ausbildung an pädagogischen Fachhochschulen zu einem Prozess der Gegenmodernisierung: Wenn es richtig ist, dass sich die Qualifizierung nicht mehr auf Schulpädagogik im engeren Sinne einschränken lässt, gerade ausserschulische Handlungsfelder hinzukommen, dann ist die soziale Öffnung und Erweiterung der professionellen Aufgaben nicht mit einer insti-

tionellen Ghettoisierung in einer von anderen Humanwissenschaften abgetrennten Institution zu bewerkstelligen. Sie macht in diesem Prozess gerade keinen Sinn.

Wenn meine Einschätzung richtig ist, dass angesichts der Modernisierungsprozesse die Qualifikation auf ein gleichwertiges fachwissenschaftliches wie erziehungswissenschaftliches Studium hinausläuft (übrigens auch für Studien, die bisher eher fern der Erziehungswissenschaft angesiedelt waren, wird jetzt ein stärkerer erziehungswissenschaftlicher Anteil sinnvoll), dann lässt sich ein Studium abseits der Institution, der Universität also, in der diese Fachwissenschaften angesiedelt sind, nicht adäquat bewerkstelligen.

Die Lehrerweiterbildung weiter denken - Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Langzeitweiterbildung

Peter Füglistner¹

"Die Schule neu denken" - was immer das heissen mag - impliziert ein Mit-Bedenken der *Lehrerbildung*. Während die Neustrukturierung der Grundausbildung in Richtung der angestrebten Tertiärisierung schrittweise vollzogen wird, ist die Diskussion um eine Erneuerung der *Lehrerweiterbildung* noch kaum in Gang gekommen.

Mit der Publikation der im Rahmen des NFP-33 durchgeführten Evaluationsstudie von Charles Landert (1999) liegen valide empirische Daten zur Wirksamkeit der Lehrerweiterbildung in der Schweiz vor. Der Autor skizziert in einem eigenen Kapitel Entwicklungslinien einer künftigen *institutionellen Lehrerweiterbildung*. Er empfiehlt, den Rhythmus der Weiterbildung "grosszügiger" zu fassen und schlägt anstelle einer blossen "Fortschreibung" der traditionellen Art der Fortbildung eine grundlegende "Umgestaltung" der Lehrerweiterbildung vor. Die als Sollziel definierten jährlichen Weiterbildungstage seien zu kumulieren und periodisch *en bloc* zu nutzen. Dies sollte in vier bis fünf Zyklen zu 12 bis 13 Weiterbildungswochen, periodisch verteilt auf Dienstaltersabschnitte von durchschnittlich sieben Jahren geschehen. (Mit andern Worten: Einer Lehrkraft stünden im Verlauf von 35 Dienstjahren fünf *sabbaticals* zu.) Der Sozialforscher streift in seiner Studie kurz die damit verbundene - und seines Erachtens gerechtfertigte - Kostenfolge.

Stellt sich die Frage: Mit welchen Argumenten ist eine derart einschneidende Umgestaltung der Lehrerweiterbildung zu begründen und deren Realisierung zu rechtfertigen?

Die Argumentation ist unter dem Aspekt der *Wirksamkeit* zu führen. Damit meinen wir nicht den kurzfristig nachgewiesenen Effekt von Weiterbildungsveranstaltungen, etwa ausgedrückt in der momentanen Zufriedenheit der Kursteilnehmenden und in Zahlen der frequentierten Folgeveranstaltungen. Kriterium ist die *Nachhaltigkeit*².

¹ Dr. rer.soc. Peter Füglistner, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Zollikofen

² Das Wort "nachhaltig", in älteren Ausgaben des Dudens noch als "papierdeutsch" disqualifiziert, findet neuerdings auch Eingang in den pädagogischen Wortschatz. Zuvor fand das Adjektiv (das sich vom Substantiv 'Nachhalt': "etwas, das man für Notzeiten zurückbehält, Rückhalt" ableitet) Verwendung zur Beschreibung ökologischer Verhältnisse und wurde von dort zur Charakterisierung von Ef-

die wir als eine den momentanen Erfolg überdauernde Wirksamkeit eines längerfristigen professionellen Handelns verstehen.

In Analogie zur ökologisch-sozialen Definition der Nachhaltigkeit skizzieren wir zur Bestimmung einer nachhaltigen Weiterbildung ein "magisches Dreieck" mit den Eckpunkten: Bildungs-*Subjekt* - Bildungs-*Struktur* - (Weiter-)Bildungs-*Institution*. Mit Hilfe dieses Triangulationsmodells ist eine auf Nachhaltigkeit angelegte Weiterbildung so zu "vermessen", dass individuelle Bildungsbedürfnisse einerseits und institutionelles Angebot andererseits aufeinander abgestimmt und in einem nach bildungstheoretischen Gesichtspunkten strukturierten persönlich bedeutsamen Bildungsvorhaben von angemessener zeitlicher Dauer realisiert werden.

Diese abstrakte Formel - mit Bezug auf die erwähnte Evaluationsstudie sowie auf eigene Erfahrungen aus der Langzeitweiterbildung mit Lehrkräften an Berufsschulen³ - thesenartig auf den Punkt gebracht:

- Die Chancen einer lernwirksamen und lernfördernden Weiterbildung erhöhen sich in dem Masse, als die Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen nicht lediglich als Adressaten vorgefertigter Angebote angesprochen, sondern als für ihr Lernen *eigenverantwortliche Bildungs-Subjekte* verstanden werden, die bei der Ausgestaltung der für ihr Weiterbildungsvorhaben massgebenden Bildungsstruktur sowie der eigenen Lernkonzeption aktiv beteiligt sind.

Gestaltung der Bildungs-Struktur beinhaltet: persönliche Auseinandersetzung bei der Zielfindung und -klärung, Erarbeiten eines Ausführungsplans und Engagement in der (Selbst-)Evaluation der eigenen Lernprozesse. Diese für ein Kontraktlernen wesentlichen Elemente werden in einer persönlichen Studienvereinbarung schriftlich gefasst und damit von der und für die lernende Person selbst als verbindlich erklärt. Verlauf und Ergebnis des Studiums werden in einem Bericht dokumentiert. Persönlich bedeutsame Themen können Gegenstand eines Folgeprojekts werden, das in die Evaluation der *Langzeitwirkung* der Langzeitweiterbildung miteinbezogen wird.

- Die Weiterbildungs-Institution ist nicht bloss Anbieterin und Organisatorin von Weiterbildungsanlässen; sie engagiert sich personell in der *Bildungsberatung und Lernbegleitung*.

Die Weiterbildungsinstitution versteht sich nicht als "verlängerter Arm" der Schulleitungen; aber sie steht mit den Schulen in engem Kontakt und wirkt als Vermittlerin und gegebenenfalls als Interpretin bei der Umsetzung neuer Lerninhalte und

fekten im Sozialen übernommen. So sollen z.B. Wälder *nachhaltig* bewirtschaftet werden, d.h. auf eine Weise, die deren Fortbestand zur Nutzung nachfolgender Generationen gewährleistet. Die Leitidee des sog. Erdgipfels von Rio 1992 ist bekanntlich eine dauerhaft sozial- und umweltverträgliche Entwicklung. *Nachhaltigkeit* ist dann gewährleistet, wenn die gleichwertigen Ziele: wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit und soziale Gerechtigkeit in Einklang stehen. Wesentliches Begriffsmerkmal der Nachhaltigkeit ist die *Zeitperspektive*: Die Bedürfnisse der heute lebenden Menschen sind in einer Weise zu befriedigen, welche die Bedürfnisbefriedigung künftiger Generationen nicht ungebührlich beeinträchtigt oder gar verhindert. Demzufolge sind bei der Befriedigung aktueller Bedürfnisse der absehbare gesellschaftliche Bedarf und die individuellen Bedürfnisse nachfolgender Menschen zu antizipieren.

³ Vgl. Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Zollikofen: *Studienführer Langzeitkurse für Lehrkräfte an Berufsschulen*, 1992 und folgende Jahre. Ferner: Füglistner (1997), Landert (1999).

Lehrformen. Sie achtet besonders darauf, dass die Themen der Weiterbildung im Einklang mit laufenden Schulentwicklungen stehen und der Erneuerung des Unterrichts dienen; entsprechend fördert sie den Transfer in die Praxis.

Als Fazit: Das Angebot der institutionellen Lehrerweiterbildung verschiebt sich tendenziell von punktuellen Kurzzeitkursen in Richtung einer *mehrphasigen Langzeitweiterbildung*. Die Kurzzeitkurse werden im Weiterbildungsangebot ihren Platz und ihre Bedeutung beibehalten. Sie sind aber (besser) aufeinander abzustimmen und wo möglich als Elemente in die Langzeitweiterbildung zu integrieren. Auch für sie gilt der Grundsatz der Nachhaltigkeit.

Lehrerweiterbildung *weiter* denken, bedeutet ein Abrücken von der linearen Fortschreibung der traditionellen Lehrerfortbildung zu Gunsten einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise. Wir plädieren mit dem programmatischen Titel unseres Beitrags für eine Akzentverschiebung von der punktuellen und episodischen hin zu einer längerfristigen berufsbiografisch integrierten und - wie wir meinen - im Endeffekt nachhaltigeren Weiterbildung.

Langzeitweiterbildung ist nicht ein einmaliges Ereignis (etwa im Sinne einer "Gratifikation"), sondern wiederholt sich periodisch im Laufe der Berufskarriere einer Lehrperson, beginnend mit der Berufseinführung über Phasen möglicher Zusatzqualifizierungen und wiederholter pädagogischer Reflexion bis hin zu beruflicher Standortbestimmung. Zeitpunkt und Dauer der entsprechenden Angebote werden so festgelegt, dass ein Wechsel des Arbeitsplatzes und damit verbunden eine Distanz von Schule und Unterricht möglich sind. Nicht um sich vom angestammten Arbeitsfeld zu distanzieren, sondern um mit erneuerten Kräften und wiedergewonnener Motivation darin professionell(er) zu handeln und sich als Lehrkraft fortdauernd weiter zu entwickeln.

Literatur

- Füglister, P. (1997). Langzeitfortbildung unter der Leitidee der Subjektorientierung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, (2), 199-209.
- Landert, Ch. (1997) *Fortbildungswirksamkeit der Semesterkurse am SIBP in Zollikofen*. Evaluation einer Langzeitfortbildung. (Fallstudie aus NFP-33) Manuskriptfassung. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz*. Chur/Zürich: Rüegger.

Forschendes Lehren in Praxiszirkeln

Peter Gautschi¹

Lehrerbildung ist Berufsbildung. Deshalb soll die Lehrpraktische Ausbildung in Zukunft noch vermehrt Ausgangs-, Integrations- und Zielpunkt der Lehrerbildung sein. Hier können sich Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion sinnvoll ergänzen. Damit das geschieht, braucht es einen inhaltlichen Konsens und eine strukturelle Absicherung. Dies wird dadurch erreicht, dass verschiedene an Schule und Ausbildung beteiligte Personen aus unterschiedlichen Kulturen und Mentalitäten in einen engen Arbeitszusammenhang gebracht werden, welcher forschendes Lehren befördert.

Die Lehrpraktische Ausbildung nimmt zweifelsohne auch in Zukunft eine wichtige Stellung im Rahmen der Lehrerbildung ein. Allerdings garantiert viel Praxis allein nicht automatisch eine hohe Professionalität. Deshalb sollen die Bemühungen darauf abzielen, die Lehrpraxis eng an die theoretische Ausbildung und die Forschung anzubinden, und nicht wie einige postulieren, die beiden Bereiche klarer zu trennen. Beide Kulturen, sowohl diejenige vor Ort in den Schulen (die klinische Kultur) als auch diejenige in den Lehrerbildungsinstituten (die akademische Kultur), sollen einerseits die Ausbildung von Studierenden befruchten und andererseits selber durch die jeweils andere Kultur profitieren. Der Ort, wo sich diese Verknüpfung der beiden Kulturen günstigerweise vollzieht, ist die Lehrpraktische Ausbildung. Sie dient zum einen als wichtiges Erfahrungsfeld, aus dem Studierende wie Dozierende Probleme und Fälle für die theoretische Ausbildung gewinnen, wo die Beteiligten je individuell "geistige Anstösse" für die Ausbildung finden. Die Lehrerbildung muss sich also in Zukunft noch vermehrt an den Praxisproblemen des Alltags orientieren. Sie dient zum andern als Übungsfeld für das Unterrichten, in dem die Studierenden und Dozierenden ihr erworbenes Wissen und Können praktisch erproben und die Wirkung ihres Tuns beobachten und reflektieren. In diesem Übungsfeld können die Beteiligten das Lehrhandwerk und didaktische bzw. erzieherische Handlungsstrategien erwerben.

An der Lehrpraktischen Ausbildung sind zusätzlich zu den Schülerinnen und Schülern drei Personengruppen eng beteiligt. Neben den Studierenden arbeiten Lehrpersonen der Zielstufe (Praxislehrerinnen, Praxislehrer) und der Lehrerbildung (Mentorinnen, Mentoren) mit. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Kulturen gelingt dann erfolgreich, wenn eine win-win-win-Situation geschaffen wird. Dies erfordert sowohl eine personelle wie zeitliche Kontinuität und Überschaubarkeit. Um dies zu erreichen, sollen schulhausbezogene Praxiszirkel gebildet werden, die aus etwa vier Studierenden derselben Ausbildungsgruppe, aus gleich vielen Praxislehrpersonen aus demselben Schulhaus und einer Mentorin, einem Mentoren der Lehrerbildung bestehen. Die Mitglieder, die während ihrer Zeit im Praxiszirkel alle mehr oder weniger im betreffenden Schulhaus unterrichten, verabreden auf Grund des festgelegten Curriculums, welches den inhaltlichen Konsens festhält und einen verbindlichen Rahmen gibt, und der zur Verfügung stehenden Zeit gemeinsam die Ziel-

¹ Peter Gautschi, Didaktikum, Lehrbildungszentrum, Aarau

setzungen der künftigen Arbeit und halten diese fest. Denkbar ist auch, dass die Praxislehrpersonen gemeinsam mit der Mentorin, dem Mentor die Zielsetzungen verabreden, diese öffentlich machen, und die Studierenden können sich diesen Praxiszirkeln je nach Interesse und Ausbildungsbedarf zuordnen.

Die gemeinsame Arbeit über ein Jahr soll relevante Fragen zum Berufsalltag klären und berufliche Weiterentwicklungen ermöglichen. Dies geschieht durch Forschendes Lehren. Ein Praxiszirkel arbeitet also in einer vergleichbaren Lernumgebung an derselben Frage, tauscht Erfahrungen aus und diskutiert verschiedene Lösungsansätze. Auf diese Weise erfahren Studierende in der Lehrpraktischen Ausbildung die kooperative Schularbeit mit Kolleginnen und Kollegen. Sie praktizieren Teamarbeit durch Lehren und Lernen in verschiedenen Gesellungsformen.

Ob forschendes Lehren in Praxiszirkeln einen Lerngewinn für alle ermöglicht, hängt wesentlich von der Fragestellung ab. Diese muss dazu motivieren, die Jugendlichen in den Blick zu bekommen, gezielt Unterricht zu planen, bewusst Lernwege und Lernsituationen zu inszenieren und den durchgeführten Unterricht zu reflektieren und evaluieren. Eine solche Fragestellung könnte zum Beispiel lauten: Wie gelingt es, anhand des Lerninhaltes "20. Jahrhundert" das Geschichtsbewusstsein von 16-Jährigen günstig auszdifferenzieren? Die verschiedenen Beteiligten diagnostizieren in drei Parallelklassen eines Oberstufenzentrums zu Beginn des Kursjahres einzelne Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, entwickeln drei alternative Jahresplanungen zum Lerninhalt 20. Jahrhundert, führen diese durch und evaluieren sie periodisch im Praxiszirkel.

Vielleicht gibt es Fragestellungen, die sich eher für Studienanfänger eignen, und solche, die besser erst in der Berufseinführung thematisiert werden. Für das Gelingen zentral ist allerdings, dass alle Beteiligten an die Ernsthaftigkeit des Vorhabens glauben und davon überzeugt sind, dass es für sie nützlich und lehrreich ist. Das forschende Lehren in den Praxiszirkeln zielt also in erster Linie auf individuelle Lerngewinne der Beteiligten. Wenn darüber hinaus neues intersubjektives Wissen entsteht, wäre dies ein schöner Nebeneffekt.

Die schulhausbezogenen Praxiszirkel bieten in der Lehrpraktischen Ausbildung allen Beteiligten einen Spielraum für eigenverantwortliches Lernen. Sie lernen, dass Unterrichten als teamgeleitete Einzelarbeit besser gelingt. Lehren müssen (fast) alle Lehrpersonen in der Regel alleine, aber Kooperation im Schulhaus erleichtert das Bewältigen von Problemen im Berufsalltag. Forschendes Lehren in schulhausbezogenen Praxiszirkeln bietet ein geeignetes Lernumfeld, um eine Verbesserung des Unterrichts nicht einfach durch die Ausbildung von Jung-Lehrpersonen anzustreben. Vielmehr können sich Lehrpersonen und ganze Praxisschulen gemeinsam mit der Lehrerbildung auf einen Such- und Entwicklungsprozess einlassen mit dem Ziel, eine Verbesserung der Schule zu erreichen, indem didaktische Erneuerungen umgesetzt und gemeinsame Projekte realisiert werden. Aus- und Fortbildung werden zum Wohl der Schule und der Lehrerbildung in schulhausbezogenen Praxiszirkeln eng verknüpft.

Lehrerinnen und Lehrer für die nächste Generation

Ein Plädoyer für den Einbezug des Faches Philosophie in ihre Ausbildung und für ein philosophisches Verständnis ihrer Berufsrolle

Gianni Ghisla¹

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht in der Schweiz unter hohem Erwartungsdruck. Viele sind zur Zeit damit beschäftigt, die neu strukturierte Aus- und Weiterbildung auf Hochschulstufe qualitativ so zu gestalten, dass der Lehrberuf im 21. Jahrhundert ein gesellschaftlich bedeutsamer, wirkungsvoller Beruf bleibt. Dazu braucht es mutige Schritte zur Erneuerung und Neuorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Historisch betrachtet, hat sich der Lehrberuf im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einem Berufsstand entwickelt, der zum Inbegriff des Fortschritts geworden ist. Er bezeugt die soziale Relevanz von Wissen und Bildung. Im Einklang mit der Entfaltung der gesellschaftlichen Strukturen hat sich die Lehrperson zum Wissensträger und -vermittler *par excellence* entwickelt, was ihr in der Schweiz wie in andern Ländern, vor allem der westlichen Welt, gesellschaftliche Anerkennung und Prestige eingebracht hat. Nun aber ist die moderne Technologie mit den neuen Informationsträgern, vorab mit den Massenmedien und der Informatik, daran, ihr endgültig den Rang abzulaufen. Diese Einsicht ist notwendig und schmerzhaft, und sie hat Konsequenzen für die Neudefinition der gesellschaftlichen und schulischen Rolle des Lehrberufes. In gleicher Weise folgenreich ist das besonders ernstzunehmende Faktum, dass die normativ-ethische Unsicherheit, welche die heutige individualistisch-postmodern orientierte Gesellschaft charakterisiert, den Lehrberuf vor völlig neue Anforderungen stellt.

In den letzten zwei Jahrzehnten haben diese Einsichten in der Schweiz erste Wirkungen gezeigt. So hat man einen wichtigen Schritt in Richtung Professionalisierung getan. Jacques-André Tschoumy hatte mit seiner denkwürdigen Schrift "Moins qu'un canari?" auf die Absurdität hingewiesen, dass man den kranken Kanarienvogel zu einem akademisch voll ausgebildeten Tierarzt bringt, aber die eigenen Kinder einer Primarlehrkraft anvertraut, deren fachliche Ausbildung im besten Fall das Maturitätsniveau erreicht. Dies sei nicht mehr annehmbar. Es gehe darum, die Lehrkräfte zu Professionellen der Gestaltung von Lernprozessen und der Konstruktion von Wissen zu machen, zu Fachleuten, die solche Prozesse wahrnehmen und fördern können. Vor allem in pädagogisch-psychologischer Hinsicht ist hierzu seit den 70er Jahren sehr viel Verfügungswissen aufbereitet worden, das in die Lehrerbildung hat einfließen können. Zur Stärkung der Rolle des Lehrberufes und Steigerung ihrer gesellschaftlichen Relevanz ist die Professionalisierung eine notwendige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung. Dazu braucht es mehr, und es braucht anderes.

Der Sinn des Lern- und Erziehungsaktes erschöpft sich eben nicht im Prozess der Konstruktion von Wissen. Auch eine "reflexive Praxis" kann das alleinige Ziel nicht sein, solange sie der Sinnfrage ausweicht. Wirksamkeit ist nicht ein Wert per se. Weil

¹ Gianni Ghisla, lic. phil., Istituto di abilitazione e aggiornamento IAA, Locarno

heutzutage die Sinnfindung nicht mehr aus dem allgemeinen gesellschaftlichen Konsens hervorgeht, ist es unabdingbar, dass sich die Lehrpersonen der Sinnfrage stellen. Die Sinnfindung wird immer mehr von der menschlichen und intellektuellen Ausstrahlung der Lehrperson abhängig.

Im pädagogischen Diskurs ist in letzter Zeit häufig vom "Haus des Lernens" die Rede. Die Metapher ist stimmig, insofern als sie dazu dienen kann, klarzustellen, dass das Haus zwar einer adäquaten Ausstattung bedarf, dass seine Atmosphäre jedoch von den Menschen abhängig ist, die in ihm wohnen, und dass sie letztlich vom Hausmeister bzw. von der Hausmeisterin bestimmt wird. Darum müssen Lehrpersonen Persönlichkeiten sein. Damit sie es werden, hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Aufgabe, zu ihrer Entwicklung beizutragen. Das heisst, dass die Ausbildung nicht nur Verfügungswissen vermitteln darf, sondern Orientierungswissen aufbauen muss.

Am künftigen Horizont der Schweiz zeichnen sich jene Probleme ab, die sich wesentlich aus der europa- und weltweiten Eingebundenheit unseres Landes ergeben. Auch hierzulande haben wir uns Aufgaben zu stellen wie derjenigen der Erhaltung von Frieden und Sicherheit, der Bekämpfung der Armut, der Bewahrung kultureller und sprachlicher Vielfalt, der Ökologie. Angesichts solcher Probleme sollten Lehrerinnen und Lehrer einen Standort haben und vertreten können. Zwar braucht die Schule keine "opinion leaders", aber sie braucht Menschen, die solche Probleme schüleradäquat mit der notwendigen Ruhe und Übersicht angehen können.

Aber die wohl wichtigste Problematik, welche den Lehrberuf herausfordert, ist die schleichende Banalisierung des gesellschaftlichen Alltags. Es fehlen menschlich, kulturell oder politisch wertbewusste Verhaltensweisen, und es wird zusehends schwieriger, sie durchzusetzen. Alles tendiert dahin, sich dem Diktat der Kommerzialisierung, in den Massenmedien den Anforderungen der "Audience" zu beugen. "Anything goes", "n'importe quoi". Abgedroschenheit, Verflachung, Barbarisierung der Sprache und des zwischenmenschlichen Umgangs sind Phänomene, die unter Verlust von sozial und kulturell anerkannten Wertmassstäben die individualistisch gefärbte Selbstinszenierung begleiten. Diese mitunter typisch "postmoderne" Problematik ist gekennzeichnet durch ein eigenartiges und paradoxes Nebeneinander von Symptomen individueller und sozialer Überforderung und Omnipotenz.

Die Lehrerinnen und Lehrer von morgen sind gewiss nicht für die Lösung all dieser Probleme verantwortlich zu machen, aber sie müssen in ihrem Umgang mit Kindern und Jugendlichen einen Beitrag dazu leisten können. Deswegen ist die Lehrerbildung von heute gefordert. Und deswegen ist in der Lehrerbildung Philosophie vonnöten, und das in doppelter Hinsicht: Einmal im metaphorischen Sinne. Es braucht eine neue Philosophie, die den Mut aufbringt, in der Lehrerbildung gemeinsame gesellschaftliche Werte und Prinzipien im Sinne eines Orientierungswissens zur Diskussion zu stellen. Ohne dieses lässt sich kein Weg gehen, jedenfalls kein gemeinsamer. Zweitens braucht es in der Lehrerbildung das Fach Philosophie, eine Philosophie, die den Lehrerinnen und Lehrern helfen kann, die alltäglichen Probleme aus einer normativen, global fundierten und menschlichen Perspektive anzugehen.

Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung - zwischen Invention und Konvention

Edith Glaser-Henzer¹

Drei Veränderungen wirkten sich während der letzten Jahrzehnte prägend auf das Schulfach Bildnerische Gestaltung aus: Es sind dies erstens die Einrichtung von Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, zweitens die Erweiterung des Bezugsfeldes von Kunst durch Erzeugnisse, Produktionsweisen und Wirkungsweisen der massenmedialen Kultur und drittens die Entwicklung digitaler Kommunikationstechnologien.

Neue Bildkultur - veränderte Sehgewohnheiten

Die Sehgewohnheiten, die Erfahrung von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Bildern, Bildsorten, der Bilderflut haben sich in den letzten zwanzig Jahren radikal verändert. Mit den digitalen Bildern, die oft eigene Schöpfungen ohne Referenz in der "Aussenwelt" sind, werden die Grenzen zwischen real und fiktiv, wahr und falsch aufgelöst. Sie verändern unser Verständnis von der Wirklichkeit und lösen Begeisterung, Verunsicherung oder Abwehr aus. Die neuen technologischen Möglichkeiten und die daraus folgende Bedeutung, die das Bild in der heutigen Kommunikations- und Informationsgesellschaft hat, erfordern einen bewussteren Umgang mit dem Bild.

Künstlerische Denk- und Arbeitsweisen - integraler Bestandteil aller Fächer

Zentrales Anliegen des Faches Bildnerische Gestaltung bleibt das Entdecken von eigenen Lernwegen und von eigenen Lösungen. Zeichnen und Malen sind eine andere Art von Sprache. Der Umgang mit der Bildsprache, ihren Eigenschaften und Gesetzmässigkeiten können und sollen gelernt werden. Je mehr vorgefertigte Bilder uns aber umgeben, desto wichtiger wird es, persönliche Vorstellungen zu präzisieren und in eigenen Bildern zu erproben und sichtbar zu machen. Es werden dabei Konventionen der Bildsprache gewandelt oder gar gesprengt und individuell geprägt und neu erfunden. Dieser Balanceakt zwischen Konvention und Erfindung, diese künstlerische Denk- und Arbeitsweise, ist über das Fach hinaus integraler Bestandteil aller Fächer.

In Zukunft erweitern sich dank der Computertechnik die Bereiche des eigenständigen Lernens, die Möglichkeiten des Visualisierens und des multimedialen Gestaltens. Die Hauptaufgabe der Lehrpersonen wird es sein, die Schülerinnen und Schüler zu eigenem Gestalten und Lernen anzuregen und sie bei der Auswahl und Verarbeitung der Informationsmenge anzuleiten. Informationen bestehen heute vermehrt aus der Kombination von "Bild-Text-Ton-Bewegung". Sie können nicht mehr linear verarbeitet werden, sondern beanspruchen andere Fähigkeiten, die auch für die künstlerischen Denk- und Arbeitsweisen typisch sind und im Fachunterricht besonders geübt werden. Es sind dies: Bildnerisches, divergentes Denken, eingehen können auf Unvorhergesehenes, das Integrieren von Zufälligem, spielerische und experimentier-

¹ Edith Glaser-Henzer, Höhere Pädagogische Lehranstalt, Zofingen

freudige Bearbeitung von Inhalten ebenso wie kontinuierliches Üben, Erproben und kritisches In-Frage-stellen.

Mit Stift und Pinsel zu zeichnen oder zu malen ist etwas anderes als mit der Maus zu klicken. Zeichnen, Malen, plastisch-räumliches Gestalten bieten sinnliche Erfahrung auch mit dem Widerstand von Materialien. Diese Tätigkeiten erfordern ein eher langsames sich Einlassen auf den Prozess des Sich-Bewusstwerdens. Im Wechsel zwischen Aktion (Erwartung) und sich entwickelndem Resultat (Bildwirkung, Objektwirkung), zwischen Nacherfindung und Ausdruck von Gemüthaftem, zwischen intuitivem und analytischem Vorgehen wird Erahntes, vorerst Unscharfes gefasst in eine prägnante Gestalt und ein Sinn Ganzes geschaffen. Charakteristisch für den gestalterischen, künstlerischen Prozess ist die Einheit von sinnlicher Erfahrung, intellektuellem Nachvollzug und gestalterischer Tätigkeit (vgl. Eisner, 1995).

Gunter Otto (1998) stellt diese künstlerischen Denk- und Arbeitsweisen ebenfalls ins Zentrum seiner Betrachtung, wenn er von "Ästhetik als Performance" spricht: "Das Ästhetische ist nicht nur spezieller Lerninhalt, sondern ein Ferment, ein Gärstoff allen Lernens - wenn man Lernen als einen subjektbezogenen Handlungs- und Erfahrungsprozess versteht, an dem nicht nur der Kopf, auch nicht nur die Sinne, sondern der Mensch mit seinem ganzen Körper beteiligt ist." Das Ästhetische, nicht im Sinne einer "Theorie des Schönen", sondern verstanden als sinnliche Erkenntnis, wird ausgewiesen als Basiskategorie, das in seiner Ergiebigkeit an den Kunstfächern studiert werden kann, jedoch bedeutsames interdisziplinäres Element eines jeden Unterrichts ist.

Desiderata: Intensivierung der Verknüpfung von Fachwissenschaft, gestalterischer Praxis, Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis

Bildnerische Gestaltung im dargelegten Sinne angewendet, spricht die sinnliche, poetische, fantasievolle und kritische Seite der Kinder und Jugendlichen an und stimuliert ihre Entwicklung.

Elementare fachliche Kenntnisse und fachliches Handlungswissen sind Voraussetzung für eine solche Förderung im Fach ebenso wie im fächerübergreifenden Unterricht. Eine durch Eigentätigkeit erworbene und fachdidaktisch reflektierte Sachkompetenz bildet die Basis für didaktisch fantasievolles Handeln und wird durch die Kenntnis verschiedener Lehr-/ Lernformen nicht ersetzt.

Das Spannungsfeld der bildnerischen Gestaltung zwischen Invention und Konvention gilt auch für den Umgang mit fachdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis. Die Praxis fordert heraus zum Beobachten der Kinder, zum Bestimmen ihrer Standorte und dem Vergleichen mit bekanntem theoretischem Vorwissen. Es werden Lernarrangements entwickelt und erforscht und Vorstellungen von Unterricht erweitert. Solche Erkundungen lassen Erfahrungen mit individuellen, aber doch nicht beliebigen Lösungen von Aufgaben zu und schaffen somit eine Grundlage, die es den zukünftigen Lehrpersonen erlaubt, Anforderungen zu formulieren, Vielfalt und Individualität zuzulassen und Vertrauen in die Entwicklung ihrer eigenen fachdidaktischen Fähigkeiten aufzubauen.

Literatur

- Doelker, Ch. (1997). Ein Bild ist mehr als ein Bild - Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eisner, E.W. (1995). Die missverstandene Rolle der Künste in der menschlichen Entwicklung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 17 (1), 10-25.
- Otto, G. (1998). *Aesthetik als Performance - Unterricht als Performance?* Internationales Kolloquium - Monte Verità, Ascona 1998, Abstract 25 VIII 98.

Plädoyer für einen Einbezug der Geschlechterdimension in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Elisabeth Grünewald-Huber¹

Der Faktor Geschlecht ist in vielen Situationen und Lebensbereichen - so auch in Bildung und Erziehung in der Schule - höchst wirksam. Er kreiert und strukturiert Wirklichkeit(en). In den Sozialwissenschaften ist diese Tatsache seit dreissig Jahren bekannt und internationale Studien belegen sie seither mit bemerkenswerten Übereinstimmungen. In der Schweiz - der hinsichtlich dieses Themas auch schon eine ausgeprägte "Resistenz" attestiert wurde - stösst die Geschlechterthematik zwar grundsätzlich auf Interesse, dieses erlahmt aber oft auf dem langen Weg von der prinzipiellen Zustimmung zur gelebten Praxis. Das mag auch daran liegen, dass das gegenwärtige Geschlechterverhältnis vielfach noch als selbstverständlich, ja, naturgegeben und somit nicht diskussionswürdig angesehen wird. Das heisst, die tägliche Konstruktion von Geschlecht - das "Gendering" - vollzieht sich noch weitgehend unbewusst mittels nicht hinterfragter Konventionen. Nach Bourdieu "(ist) die Vorherrschaft des Mannes derart fest in unserem Unbewussten verankert, dass wir sie gar nicht mehr wahrnehmen, und derart genau auf unsere Erwartungen abgestimmt, dass wir Mühe haben, sie in Frage zu stellen." Erst durch einen *Paradigmenwechsel von einer absoluten zu einer relativen Genderperspektive*, d.h. wenn das geltende Geschlechterverhältnis zur Disposition steht und verhandelbar ist, wird die volle Relevanz des Themas erkennbar und in der Folge eine unvoreingenommene Rezeption des vorhandenen Wissens sowie dessen Transfer in die Praxis möglich. Der Artikel skizziert im Folgenden eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die die Geschlechterdimension einbezieht. Zunächst soll aber der derzeitige Diskussionsstand anhand einiger weiterer Gesichtspunkte aufgezeigt werden, die mit zu berücksichtigen sind.

- Wahrnehmung des Themas in Konkurrenz zu Themen wie Interkulturelle Pädagogik, Disziplin- und Gewaltprobleme, Schulentwicklung, Qualitätsdiskussion etc. mit der Folge, dass es "nicht zuoberst auf der Wunschliste" steht. Die Geschlechterdimension ist jedoch wichtiger *Bestandteil* dieser Themen.
- Das Thema wird als zusätzliche Pflicht in einem ohnehin vollen Pflichtenheft gesehen. Die Erleichterungen, die es bringen kann - bessere Zusammenarbeit im Kollegium, besseres Klima in den Klassen, höhere Berufszufriedenheit etc. - werden zu wenig antizipiert.

¹ Dr. phil. Elisabeth Grünewald-Huber, Hauswirtschaftslehrerinnen und -lehrerseminar, Bern

- Oft kommen die *Komplexität und Radikalität des Themas* zu wenig in den Blick. Es gilt dann als erledigt, sobald Ziele wie ein nicht-diskriminierender Sprachgebrauch erreicht sind. Oder es ist pauschal von einer "Feminisierung" des Lehrberufs die Rede, oder die Beschränkung auf Statistiken führt zu absurden Alternativen wie "Die Männer fördern - oder doch die Frauen?" (NZZ, 22./23.1.00).
- Manche Bildungsverantwortliche sind am Status quo der gegenwärtigen Geschlechterverhältnisse interessiert und nicht bereit, Machtverschiebungen zugunsten von Frauen und nicht-sexistischen Männern zuzulassen. Dabei wirken positionelle Unterschiede vielfach unterschwellig, weil sie nicht offen diskutiert werden.

Angesichts dieser Situation kommt einer entsprechenden Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte eine grosse Bedeutung zu.

Umriss einer ‚geschlechterbewussten‘ Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Angehende Lehrpersonen sind gezielt in Genderkompetenz zu befähigen. Dies könnte auf den folgenden Ebenen geschehen:

- *Wissen*: Exemplarische Erschliessung des vorhandenen Wissens, z.B. über die historische Bedingtheit heutiger Geschlechterverhältnisse, über geschlechtsspezifische Stärken und Defizite, über geschlechtsspezifische Sozialisation (mittels Medien etc.) und durch sie erzeugte Stressoren sowie typische Verarbeitungsweisen, über geschlechtsdifferente Kommunikations- und Interaktionsformen.
- *Wahrnehmung*: Relativierung traditioneller Sichtweisen; Bewusstmachung des Geschlechter-Bias ("Verzerrung") und dessen Auswirkungen auf Wahrnehmung, Entscheidungsfindung und Handeln.
- *Handeln/Unterrichtspraxis*: Bewusster und kompensatorischer Umgang mit dem heimlichen Lehrplan im Genderbereich auf den Ebenen der Sprache, der Inhalte und Unterrichtsmaterialien (Bilder etc.), der Didaktik (Lernzugänge, Arbeitsformen, koeduzierter und seeduzierter Unterricht etc.), der pädagogischen Massnahmen (Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Attribuierungsweisen u.v.m.), der Interaktionen/Kommunikation (z.B. geschlechtsspezifische Förderung), der persönlichen Haltung (Reflexion der eigenen Modellfunktion) und strukturellen Bedingungen im heutigen Bildungswesen (Schulentwicklung).
- *Wertung/Motivation*: Persönliche Auseinandersetzung mit der Thematik (Reflexion der eigenen Sozialisation und Position) als Voraussetzung für wirksames Handeln.

Soll die Berücksichtigung der Geschlechterdimension wirksam zu Verbesserungen in der Bildungspraxis führen, muss sie umfassend erfolgen (auf allen Ebenen) und radikal ansetzen (beim Bewusstmachen der symbolischen Geschlechterstrukturen). Es gilt also, die vielversprechenden punktuellen Ansätze und Aktivitäten zu koordinieren, zu systematisieren und institutionell zu verankern.

Das Thema gehört in die Allgemeine Didaktik und in die Fachdidaktiken. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Interkulturellen Pädagogik, Gesundheitsförderung, Medienerziehung, Sonderpädagogik, Gewaltprävention und weiteren Bereichen kann für beide Seiten wertvolle Impulse bringen. Darüber hinaus gilt es besonders, die Chancen einer Berücksichtigung der Geschlechterdimension bei den laufenden kantonalen Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu nutzen.

Neben der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer gehört das Thema in die Fortbildung, z.B. in die Schulentwicklungsdiskussionen, wobei entsprechende verbindliche Qualitätsstandards und ihre regelmässige Überprüfung in vielen Bereichen zu Qualitätsverbesserungen führen können.

Literatur

- Bourdieu, P. (1998). Über die Vorherrschaft des Mannes. Ein Musterbeispiel für symbolische Gewalt. *Le Monde Diplomatique* (Deutsche Übersetzung von Brigitte Grosse in: *Wochen Zeitung*, 16.8.1998).
- Bourdieu, P. (1998). *La Domination Masculine*. Paris.
- Ernst, C. (2000). Die Männer fördern - oder doch die Frauen? Ursachen und Auswirkungen des zunehmenden Erfolgs der Frauen im höheren Bildungswesen. *NZZ*, 22./23. 1. 2000 (S. 103f.).
- Grünewald-Huber, E. et al. (1997). *Koedukation und Gleichstellung. Eine Untersuchung zum Verhältnis der Geschlechter in der Schule*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Halbright, R. (1998). Knabengerechte Koedukation. Standort- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz. Bern: Edition Soziothek.
- Verband der Schweizerischen StudentInnenenschaften VSS (Hrsg.). (1999). *Neugierig auf Gender Studies. Ein Handbuch*. Zürich: Chronos Verlag.
- WBZ/SIBP-Arbeitsgruppe (1998). Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung. Kriterienkatalog.

Mathematikdidaktik - Wegbereiterin einer veränderten Lernkultur

Elmar Hengartner¹

In den vergangenen drei Jahrzehnten sind an vielen schweizerischen Lehrerbildungsstätten für die Primarstufe Fachdidaktiken eingerichtet worden. Sie traten an die Stelle der früheren Fach- und Stufenmethodik, welche die Einführung in Schulfächer auf Vermittlungsfragen beschränkte. Anders in den Fachdidaktiken: Sie waren von Anfang an im Schnittfeld von Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Praxis angesiedelt.

Verständnis und Aufgaben von Fachdidaktik

Kernaufgabe jeder Fachdidaktik ist aus heutiger Sicht die "Entwicklung und Erforschung inhaltsbezogener theoretischer Konzepte und praktischer Unterrichtsentwürfe mit dem Ziel einer Verbesserung des realen Unterrichts." (Wittmann, 1998, S. 330). Dieses Verständnis von Fachdidaktik gibt der fachlichen (elementarmathematischen)

¹ Dr. phil. Elmar Hengartner, Höhere Pädagogische Lehranstalt, Zofingen

und anwendungsorientierten Entfaltung von Inhalten sowie ihrer Reflexion im Hinblick auf die allgemeinen Ziele des Mathematik-Lernens hohe Priorität. Zentral ist ferner die Erforschung von Lehr-/Lernprozessen, von Unterrichtsmethoden und Unterrichtsbedingungen im Zusammenhang mit der Erprobung von Lernumgebungen.

Aspekte einer veränderten Lernkultur - begründet aus dem Fach

Ein Beispiel für die elementarmathematische und anwendungsorientierte Reflexion der Inhalte sind die Grundideen für Arithmetik und Geometrie, wie sie im Projekt "mathe 2000" für die Primarstufe entwickelt wurden (z.B. Wittmann u.a. 1994-97). Diese Grundideen bilden den Rahmen für das Entwickeln von Lernumgebungen. "Lernumgebung" steht hier für Aufgabenfolgen, die fachlich substantiell und für vielfältige Lernaktivitäten offen sind. Das durch sie angeregte Lernen steht der Intention nach dem Nacherfinden näher als dem Reproduzieren. Es ist bemerkenswert, dass der damit angedeutete Paradigmenwechsel vom Lernen als Nachvollzug zum Lernen als Sinnkonstruktion vom Fach her angestoßen und begründet wird:

Ein ganzheitliches, d.h. auf ein Sinnganzes bezogenes Lernen entspricht den fachlichen Beziehungs- und Bedeutungsnetzen etwa des "1 plus 1" oder des "1 mal 1". Aktiv-entdeckendes Lernen wird aus dem Fach begründet, für das Modellbildung, Problemlösen und Argumentieren konstitutiv sind. Dies wird ermöglicht durch Aufgaben mit einer fachlich möglichst reichhaltigen Struktur.

Lernen auf eigenen Wegen ist adäquat, wenn die Vielfalt mathematisch begründeter Rechenstrategien zum Tragen kommen soll. Vielfalt erfordert wiederum Verständigung durch Austausch, also auf Inhalte bezogenes soziales Lernen. Im Mathematikunterricht sind es also fachlich begründete, substantielle Lernumgebungen, welche eigenständiges und gehaltvolleres Lernen ermöglichen.

Zwei Postulate: Ausbau von Fach- und Praxisstudien

Fachliche Durchdringung der Rahmenthemen ist eine Voraussetzung für das Entwickeln und Erproben von Lernumgebungen auch auf der Primarstufe. Von ihrer inhaltlichen Substanz hängt die Qualität mathematischer Lernprozesse unmittelbar ab, mehr als von Lehr- und Lernformen. Die elementarmathematische Beschäftigung mit den Rahmenthemen der Primarschulmathematik sollte im Ausbildungsgang für Lehrerinnen und Lehrer mehr Raum gewinnen und als eigenes Studienelement verankert werden. Es geht dabei um eine Art Strukturexploration anhand von Kern- oder Schlüsselaufgaben. Die Re-Konstruktion fachlicher Inhalte durch die Studierenden ist eine wichtige Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung.

Das zweite Postulat bezieht sich auf den Ausbau von Praxisstudien, die nicht gleichzusetzen sind mit herkömmlichen Lehrübungen. Sie beinhalten zum einen die Erprobung und Erforschung von Lernumgebungen in praxisnahen Unterrichtsversuchen. Zum andern sind damit Standortbestimmungen und das Erkunden von Lösungsstrategien gemeint: Diese konfrontieren Studierende und Lehrpersonen mit der Heterogenität des Vorwissens bei jedem Rahmenthema sowie mit der kaum vorhersehbaren Vielfalt von Lösungswegen. Standortbestimmungen begründen eher ein ganzheitliches Vorgehen mittels reichhaltiger Aufgaben, die ein Lernen auf unterschiedlichen Niveaus zulassen. Das Erkunden von Strategien legt ein unterrichtliches

Vorgehen nahe, das individuelle Vielfalt zulässt und Verständigung unter den Lernenden unterstützt. Solche Praxisstudien sind notwendiger Bestandteil einer Fachdidaktik, die in Entwicklungs- und Forschungsprojekte involviert ist. Für Studierende und Lehrkräfte eröffnen sich Möglichkeiten der Partizipation an Projekten, Gelegenheiten für fachdidaktische Qualifizierung durch "forschendes Lernen".

Literatur

- Wittmann, E.Ch. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 329-342.
- Wittmann, E.Ch. et al. (1994-97). *Das Zahlenbuch 1. bis 4. Schuljahr*. Leipzig: Klett.
- Hengartner, E. (Hrsg.). (1999). *Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht*. Zug: Klett und Balmer.

Professionalisierung durch Differenzierung des Berufsfeldes

Walter Herzog¹

Die Professionalisierung der Berufsarbeit von Lehrkräften wird zur Zeit fast ausschliesslich über Ausbildungsreformen angestrebt. Man mag es Pädagoginnen und Pädagogen nachsehen, wenn sie bei Reformen in erster Linie an Bildung denken. Doch die Professionalität einer Berufsgruppe ist nicht nur eine Frage ihrer Ausbildung, sondern bemisst sich auch nach strukturellen Kriterien ihres Berufsfeldes. Mehr als von den Personen, die sie tragen, sind Innovationen vom Kontext abhängig, in dem sie stattfinden.

Die Bedingungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf ausüben, sind der Professionalisierung ihrer Tätigkeit nicht gerade förderlich. Das Schulsystem stellt ein äusserst redundantes Sozialgebilde dar. Fast überall wiederholt sich, was auch anderswo geschieht. Die Lehrkräfte arbeiten in Umwelten, die sich wie Zellen einer Bienenwabe nur unwesentlich voneinander unterscheiden. Mit der fehlenden organisatorischen Differenzierung des Systems geht eine geringe Varianz der Berufspositionen einher. Lehrer sind nicht nur Einzelkämpfer, sondern auch Generalisten, die im Prinzip für alles zuständig sind und fast alles im Alleingang erledigen. Das mag in pädagogischer Hinsicht seine Berechtigung haben, ist in professionstheoretischer Perspektive jedoch fatal. Denn wo alle gleich sind und alle das gleiche tun, da sieht sich keiner zur Veränderung veranlasst. Innovation setzt Differenz voraus; wo keine Unterschiede sind, da fehlen die Motive für das Lernen.

Wenn eine Berufsgruppe Expertenstatus erlangen will, kann es nicht länger angehen, dass sich alle für alles zuständig fühlen. Professionalisierung der Lehrarbeit kann nicht heissen, den Lehrkräften auch noch dieses und jenes aufzutragen. Um ein aktuelles Beispiel zu nennen: Sollen die Lehrerinnen und Lehrer - im Namen der Professionalisierung - tatsächlich auch noch zu Forscherinnen und Forschern ausgebildet werden? Je höher die Komplexität einer Gesellschaft, desto differenzierter muss ihr

¹ Prof. Dr. phil. Walter Herzog, Direktor des Instituts für Pädagogik der Universität Bern

Bildungssystem sein, will es seine gesellschaftliche Relevanz nicht verspielen. Also muss es innere Differenz erzeugen, um lernfähig zu werden. Erst wenn das Schulsystem bereit ist, seine wabenartige Struktur aufzulösen, Ungleichheit zuzulassen und dem pädagogischen Einheitsmythos abzuschwören, werden die kontextuellen Bedingungen gegeben sein, damit der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu mehr Professionalität verholfen werden kann.

Die stärkere Differenzierung des Bildungssystems liesse die Schaffung von Karrieremustern zu, deren Fehlen immer wieder als Defizit des Lehrerberufs moniert wird. In einem Feld mit funktional differenzierten Berufspositionen könnte der Weg zum Bildungsforscher ein Aufstiegskanal sein, genauso wie andere Positionen mit ihren je besonderen Aufgabenprofilen durch gezielte Weiterbildungen erreichbar wären (Fachdidaktiker, Lehrplanspezialist, Lehrerberaterin, Schulinspektor, Schulentwickler, Schulpsychologin, Erziehungsberater, Lehrerinnen- und Lehrerbildner, Praktikumslehrkraft etc.). Hier macht die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung Sinn, denn sie erleichtert den Zugang zu solchen Karrieren. Die Fort- und Weiterbildungsprogramme (insbesondere der Universitäten) liessen sich auf ein funktional differenziertes Bildungssystem mit seinen vielfältigen Positionen ausrichten. Eine Akademisierung wäre hier sinnvoll, weil für solche spezialisierten Tätigkeiten auch Spezialwissen gefragt ist, während die Wissensstruktur der Unterrichtstätigkeit einen Charakter aufweist, der die Verlagerung der Ausbildung an Universitäten oder Fachhochschulen nur bedingt sinnvoll macht.

Die grösste Herausforderung, die das Bildungssystem zurzeit erlebt, liegt nicht in der Grundausbildung der Lehrkräfte, sondern in der positionalen Struktur ihres Berufsfeldes. Nur ein vielfältiges, in sich differenziertes Bildungssystem ist lernfähig und der professionellen Entwicklung seiner Mitglieder förderlich. Aufgrund ihrer wabenartigen Struktur, bei der sich Segment an Segment reiht, weist die herkömmliche Schule kaum Bedingungen auf, um die Berufsarbeit der Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren. Ihre innere Einfalt und Konturlosigkeit macht sie unfähig, auf die Dynamik des gesellschaftlichen Wandels innovativ zu reagieren. Der äussere Druck zur Erneuerung wird von einer einheitlichen Berufsfront, wo einer macht, was der andere auch tut, abgefangen und neutralisiert. Nur eine stärkere positionale Differenzierung könnte jenen Resonanzkörper schaffen, den das Schulsystem benötigt, um die Fluktuationen seiner Umwelt überhaupt wahrzunehmen.

Was die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer anbelangt, so ist diese so schlank wie möglich zu gestalten, um die Novizen zu befähigen, auf elementarem Niveau zu unterrichten. Die angehenden Lehrkräfte sind nicht abschliessend auszubilden, sondern auf ein Berufsfeld vorzubereiten, das ihnen ermöglicht, situativ zu lernen, und das ihnen Karrieremuster offeriert, in die über Fort- und Weiterbildungen eingestiegen werden kann. Lehrerstudierende sollten zu Berufsleuten ausgebildet werden, die um ihre Grenzen wissen und fähig sind, mit anderen, die ihre Grenzen ebenfalls kennen, zusammenzuarbeiten. Nicht die Grundausbildung wird darüber befinden, ob die Professionalisierung der Berufsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern gelingen wird, sondern das Berufsfeld, das zu einem arbeitsteiligen, funktional differenzierten Beschäftigungssystem auszubauen ist.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das nächste Jahrhundert

Anton Hügli¹

Welch prächtiges Kind dies werden muss, sagten sich die Politiker, als sie die Pädagogischen Fachhochschulen zeugten, diese Kreuzung von wissenschaftlichem Geist und solider Seminarpraxis. Gewiss, sagte darauf der Skeptiker, aber was tun wir, wenn das neugeborene Kind die Praxiskonstitution der Wissenschaft und den wissenschaftlichen Geist der bisherigen Seminarpraxis aufweist?

Damit ist eigentlich schon alles gesagt über das, was uns drohen könnte mit der Pädagogischen Hochschule: im schlimmsten Fall weder Geist noch Praxis, und im besten Fall - die bisherige Kultur der Praxis nochmals, unter neuem Etikett. Angesichts dieser höchst realen Gefahr ist auch schon die Aufgabe klar für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung des nächsten Jahrhunderts - und mindestens so lange wird es dauern, gemessen an ihrem bisherigen Entwicklungstempo - dafür zu sorgen, dass es tatsächlich zu einem Sowohl-als-auch, zur geforderten professionellen Praxis und zum Geist der Wissenschaft kommt. Die Krux dabei wird allerdings weniger das Praxis-Handwerk sein; denn was Professionalität im Handwerklichen des Lehrberufs, von der Unterrichtsplanung und -durchführung bis hin zum Gespräch am Elternabend, heisst, dürfte hinreichend klar sein. Und dass dies allein nicht genügt ohne entsprechende fachwissenschaftliche oder fachliche Ausbildung in den Bezugsdisziplinen der unterrichteten Schulfächer, gehört zu den weiteren unbestrittenen Gemeinplätzen, die endlich auch für die Primarschulstufe zu beherzigen wären. Nach wie vor schwer aber tut man sich mit jener Wissenschaft, welche die eigentliche Lehrerbildungswissenschaft zu sein hätte. Mit der Kreation Pädagogischer Hochschulen ist die Versuchung noch um eine weitere Potenz gestiegen, sich eine besondere Wissenschaft zu erfinden, die als Sonderwissenschaft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch den Sonderstatus der Pädagogischen Hochschule legitimieren könnte. Erneut scheint sich zu wiederholen, was beispielsweise in der Lehrerbildungsgeschichte Deutschlands bereits variantenreich durchgespielt wurde: von der sprangerschen These, dass Lehrpersonen nicht Wissenschaft, sondern Bildung, und dass sie darum auch keine Universität, sondern eine Bildnerhochschule brauchten, bis hin zu der schönen Formel des Theologen Götz Harbsmeier, dass die Lehrerbildungswissenschaft eine "weisheitliche Wissenschaft" sein müsse.

Aber nach wie vor geht es in diesem Feld um zwei Dinge: entweder darum, die bestehende Bildungswirklichkeit wissenschaftlich zu erhellen, oder sich Gedanken darüber zu machen, welchen Zwecken diese Bildungspraxis dienen soll und wie die Bildungspraxis auszusehen hätte, wenn sie diesen Zwecken entsprechen will. Für die erste Aufgabe stehen uns nach wie vor keine anderen Wissenschaften zur Verfügung als jene, die wir immer schon hatten und die aus ihrem jeweiligen Blickwinkel und mit ihren methodischen Instrumentarien diese Wirklichkeit in den Blick zu bringen versuchen: als pädagogische Psychologie, als Schulsoziologie und Sozialisationstheorie, als Bildungsökonomie, als Bildungsgeschichte usw. usf. Soweit es jedoch um

¹ Prof. Dr. phil. Anton Hügli, Direktor des Pädagogischen Instituts Basel, Präsident der Arbeitsgruppe Lehrerbildung EDK

die Frage des Zwecks geht, um die schleiermachersche Grundfrage der Pädagogik also, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle, und das heisst wohl auch, was wir selbst mit uns und unserer Gesellschaft wollen, befinden wir uns immer noch auf dem klassischen Feld der Philosophie.

Wir können nicht erwarten, dass Lehrpersonen in all den empirisch forschenden Disziplinen zu Hause sind, und wir brauchen dies - von einer gewissen Mithörkompetenz abgesehen - auch nicht zu erwarten, weil der alte technologische Traum, mit Hilfe der empirischen Wissenschaften Handlungsregeln zu gewinnen, die das Handeln effizienter machen könnten, längst ausgeträumt ist. Was es hingegen unabdingbar braucht - und immer mehr brauchen wird -, ist Kompetenz auf dem eigentlich pädagogischen Gebiet: Wer in der heutigen multikulturellen, technologisch und ökonomisch überhitzten Gesellschaft pädagogisch zu handeln und sich mit anderen, den Direkt- oder Mitbetroffenen, über dieses Handeln zu verständigen hat, kann sich längst nicht mehr auf Autoritäten, Traditionen und Selbstverständlichkeiten berufen. Gefordert ist vielmehr die Fähigkeit, einen neuen gemeinsamen Boden zu finden auf der Basis der Vernunft und des vernünftigen Gesprächs. Sogenannt gesunder Menschenverstand reicht dafür nicht aus: Erforderlich sind vielmehr Kompetenzen wie die, eine Sache gründlich durchdenken, fremde Gesichtspunkte aufnehmen und mit den eigenen verbinden zu können, Unterschiede zu machen, wo andere keine sehen, an Prinzipien zu erinnern und diese zu explizieren, die unter dem Schlagwortmüll begraben sind, und Zusammenhänge ins Blickfeld zu rücken, die dem durch die Informationsflut verwirrten Medienkonsumenten längst schon entrückt sind. Solche Kompetenzen aber kann man nur auf eine Weise erwerben: durch eine anspruchsvolle, intensive Auseinandersetzung mit der Disziplin, die sich seit der Antike mit diesen Fragen beschäftigt und deren Ziel kein geringeres ist als das der Selbstbestimmung aus Vernunft. Pädagogik, philosophische Pädagogik - und nicht eine sozialtechnologisch gewendete Sozialwissenschaft - muss daher, schlicht ausgedrückt, für Lehramtsstudierende endlich zum Studium werden, zu einem Studium, das ihnen in diesen Fragen so weit Fuss zu fassen erlaubt, dass sie dann auch später, in ihrer Berufstätigkeit und in ihrer Weiterbildung, weiterfragen können und weitergehen mögen.

Professionalität in diesen Fragen zu erlangen, bedeutet freilich eine Absage an die bisherige Lehrerbildungspraxis: eine Absage an einen Pädagogikunterricht, der aus nichts anderem besteht als aus einer Verabreichung disparater, unverdaulicher und unverdauter Theoriestücke zu einem so genannt problembezogenen Gebrauch, eine Absage an die bisherige Auswahl der Dozierenden nach dem Hauptkriterium der so genannten Praxistauglichkeit, eine Absage aber auch an die bisherige Ausrichtung der Pädagogik insgesamt und am Ende wohl auch - eine Absage an die Pädagogische Hochschule als Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung in der Lehrerbildung

Rudolf Isler¹

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die alte EDK-Forderung, dass Lehrerbildung als Einheit von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung zu beschreiben ist. Da die Berufseinführung (siehe unseren Artikel BzL 1/99) strukturell der Weiterbildung zugeordnet und als Weiterbildung mit speziellem Fokus verstanden werden kann, wird sie im Folgenden nicht speziell erwähnt. Wichtig scheint mir jedoch, dass Grundausbildung und Weiterbildung nicht nur je für sich thematisiert werden, sondern dass auch ihr Verhältnis genau definiert wird.

1. Aktuelle Probleme der Lehrerbildung

Mit Blick auf eine Verbesserung des öffentlichen Bildungswesens gilt es in Zukunft, die Lehrerbildung so zu gestalten, dass

- die allseitig geforderte Professionalisierung des Berufsstandes möglich wird und
- die Attraktivität der Profession erhalten bleibt oder gesteigert wird.

Professionalisierung kann aktuell nur meinen, dass Lehrpersonen in einem weit gesteckten Bereich ihrer Profession ihre Fähigkeit verbessern, qualifiziert und theoriegestützt zu reflektieren, Position zu beziehen und argumentieren zu können, dass sie ihr - heute zweifellos vorhandenes - Professions-Können nicht zufällig und trendgeleitet, sondern im Sinne einer bewussten Konstruktion (vgl. den Beitrag von Hans Berner in diesem Heft "Konstrukteure") zur Anwendung bringen. Die gegenwärtige Zentrierung von Grundausbildung und Weiterbildung auf die praktische Bewältigung des täglichen Unterrichts leistet einem verkürzten technologischen Verständnis von Erziehung und Unterricht Vorschub und konterkariert eine so gefasste Professionalisierung. Diese kann nur durch eine höhere Gewichtung der berufswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung erreicht werden, durch Verbesserungen im Bereich des Professions-Wissens also. Grundausbildung und Weiterbildung müssen sich dabei ergänzen. Ausser durch Professionalisierung entwickelt die Lehrerbildung Anziehungskraft dann, wenn sie bezüglich der intellektuellen Ansprüche im Vergleich mit anderen Hochschulstudien attraktiv ist und wenn sie in der Weiterbildung vielfältige Möglichkeiten der Weiterentwicklung, aber auch der beruflichen Neuorientierung eröffnet.

2. Das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung

Auf dem Hintergrund dieser Problemlage muss das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung antinomisch sein. Weiterbildung muss zu einem Teil in der Kontinuität der lehrerbildnerischen Intentionen der Grundausbildung stehen und zum anderen Teil von der Grundausbildung losgelöst sein. Als antinomisch wird das Verhältnis charakterisiert, weil sich die beiden nachfolgend dargestellten Aspekte nicht in einer Synthese aufheben sollen:

¹ Dr. phil. Rudolf Isler, Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Zürich

(1) Es muss Weiterbildungsangebote geben, die im Sinne einer kohärenten "éducation permanente" deutlich den Gesichtspunkt der *Verlängerung und Ergänzung der Grundausbildung* betonen.

Aus der Perspektive der Grundausbildung wird es wichtig sein, diejenigen Inhalte an eine systematisch konzipierte Weiterbildung delegieren zu können,

- deren Bearbeitung erst unter der Bedingung des Zusammentreffens von pädagogischer Profession und wissenschaftlicher Disziplin Sinn macht und
- deren Bearbeitung in der Grundausbildung - allein schon aus zeitökonomischen Gründen - fragmentarisch bleiben muss.

Es handelt sich hier vor allem um Fragen der Implementierung, um Entwicklungen in Schulklassen und Schulen, um situationsbezogene pädagogische, didaktische und fachliche Probleme, um eine Neudefinition des Theorie-Praxis-Bezugs usw., aber auch um eine Neubewertung von grundlegenden pädagogischen und didaktischen Positionen auf dem Hintergrund praktischer Erfahrung.

Aus der Perspektive der Weiterbildung scheint neben der *Vorbereitung auf den Berufsbeginn* vor allem das generalistische Moment der Grundausbildung bedeutsam. Eine *generalistische Grundausbildung*, die die Basis für vielfältige Spezialisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten und für Neuorientierungen legt, ist in der gesamten Arbeitswelt unbestritten und muss sich auch bei Lehrberufen durchsetzen, weil sich das Berufsbild zunehmend dahingehend ändert, dass nur ein Team von unterschiedlich ausgebildeten und spezialisierten Lehrpersonen die immer komplexer werdenden Aufgaben einer Schule wahrnehmen kann. Dazu muss vor allem für die Berufswissenschaften (Pädagogik und Bezugsdisziplinen wie Philosophie, Soziologie, Psychologie; Allgemeine Didaktik; Fachdidaktiken) ein höheres Zeitbudget eingerichtet werden. Nur so wird die notwendige Grundlage für spätere Weiterentwicklungen gelegt und gleichzeitig ein Beitrag zur Professionalisierung und Attraktivitätssteigerung der Lehrberufe geleistet.

Die positiven Effekte einer so aufeinander bezogenen Lehrerbildung dürften allerdings nur dann eintreten, wenn die Inhalte professionsorientiert neu definiert, systematisiert, minimal standardisiert werden (was in anderen Beiträgen sicher genauer thematisiert wird) *und dann* den Bereichen Grundausbildung und Weiterbildung sinnvoll zugeordnet werden.

(2) Es muss gleichzeitig Weiterbildungsangebote geben, deren *Differenz zur Grundausbildung* von den Abnehmern deutlich wahrgenommen wird, die sich explizit und ausschliesslich an Berufsleute mit praktischer Erfahrung richten und ihre Problemlagen aus einer neuen Perspektive thematisieren. Durch konzeptionelle, personelle und räumliche Differenz fördern diese Angebote die Loslösung von der Ausbildungsinstitution und unterstützen die Selbstverantwortung und Eigeninitiative von Lehrpersonen und Schulen. In diesem Bereich der Weiterbildung ergeben sich die Inhalte

- aus den Bedürfnissen von Lehrerschaft und Schulen
- aus den Notwendigkeiten, die mit der Realisierung bildungspolitischer Vorhaben verbunden sind
- aus dem Bedarf, der von den wissenschaftlichen bzw. fachlichen Kernbereichen der Pädagogischen Hochschulen und vom Bereich Forschung und Entwicklung formuliert wird.

"Darum muss der Lehrer alle Tage sorgfältig seine Nase untersuchen" - Gotthelf und die berufliche Selbstreflexion

Urs Küffer¹

Die Anfrage, eine Meinungsäusserung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung von morgen zu formulieren, erreicht mich während der Abfassung eines Artikels über die "Leiden und Freuden eines Schulmeisters" von Gotthelf. 1837, in einer Zeit des beschleunigten Wandels der gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Verhältnisse, auf die auch Schule und Lehrerbildung reagieren, mischt sich der Emmentaler Pfarrer mit der fiktiven Autobiographie eines Lehrers in die Diskussion ein. Der Wechsel vom "Ehedem" zum "Jetzt" spiegelt sich im wechselvollen Gang des Titelhelden "Peter Käser". Der Sohn eines armen Webers schafft es zwar, Schulmeister zu werden, aber seine Ausbildung an einer Normalschule und seine schulpraktische Erfahrung werden von einer Fachkommission der "neuen Ordnung" als nicht ausreichend taxiert, um den angehobenen Mindestlohn beanspruchen zu können.

Ausdrücklich wendet sich Gotthelf mit seinem "Schulmeister" an die Verantwortlichen der Lehrerbildung. Das Buch ist dem Seminardirektor Rikli zugeeignet, ihm will er für den Aufbau der seminaristischen Lehre Erfahrungen über den Lehrerberuf in die Hand geben. Zugleich richtet sich Gotthelf an eine Öffentlichkeit, welche gewohnt ist, den Lehrer als Jammerbild wahrzunehmen. "Es ist eine alte Mode, dass man die Nase rümpft, wenn man einen Schulmeister von weitem sieht, dass zu gähnen anfängt, wer nur von einem Schulmeister hört" (Gotthelf, 1921, Bd. II, S. 9).

Da erscheint es mir reizvoll, kurz und (angesichts der historischen Distanz) behutsam zu fragen, was denn von dem, was Gotthelf für die *Gestaltung des Lehrberufs* als bedeutsam erachtete, erfüllt, überholt oder zukunftsfähig ist. Ich hebe da im Anschluss an den "Schulmeister" nur einen - allerdings zentralen - Bezugspunkt der Lehrer- und Lehrerinnenbildung hervor.

Längst überholt ist die materielle Lage, der die Schulmeister ausgesetzt waren. Wenn Käser seine Lehraufgabe unter elenden ökonomischen Verhältnissen, "belastet mit tausend Sorgen", ausüben muss, wenn er zeitweilig von bildungsfeindlichen Bauern und korrupten Gemeindebehörden unter harten Anpassungsdruck gesetzt wird, dann wird deutlich, welche Schritte wir seither gegangen sind. Dass Gotthelf nachdrücklich auf die Interdependenz von bildungspolitisch-ökonomischen Faktoren und qualitativem Lehrerhandeln hinweist, lässt allerdings gerade heute wieder aufhorchen.

Korrigiert erscheint vieles von dem, was Gotthelf an den damaligen didaktischen Konstruktionen kritisierte. Forderungen nach besserem Lebensweltbezug und nach sensibler Berücksichtigung der kindlichen Potenziale werden weithin anerkannt und realisiert. Gotthelfs Kritik, man betrachte die Schulen "nur als Nürnberger Trichter, durch welche man dem Kinde soviel einlasse als hineinwolle" (Bd. III, S. 349), mag für uns wie aus mittelalterlicher Ferne her tönen.

¹ Prof. Dr. phil. Urs Küffer, Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern

Irritieren kann, wie emphatisch Pfarrer Bitzius im Anschluss an transzendente Postulate die kunstvolle Aufgabe der "Heiligung" der Kinder betont. Der Lehrer als "geistiger Vater seiner Kinder" soll in ihnen "anbrennen und aufflammen lassen" den "göttlichen Funken", (so) "dass jede Kraft Flammen sprüht, heiss und weich gezogen werden kann von des Meisters Hand auf rechte Weise" (Bd. II, S. 241). In Spannung zu dieser religiösen Rhetorik und Metaphorik stehen im "Schulmeister" durchaus nüchterne Aussagen zum Lehrer als Fachperson: Er soll seinen "Stoff" beherrschen und fähig sein, ihn lernförderlich - geordnet und vielseitig - "beizubringen" (Bd. II, S. 242).

Von idyllisch überlasteten Berufskonzeptionen glauben wir uns verabschiedet zu haben. Wir brauchen gegenwärtig und zukünftig realistisch begrenzte, zugleich kooperativ gestaltete berufliche Vorstellungen, wie sie unterhalb einer religiösen Postulatsschicht bereits im "Schulmeister" freizulegen sind. In dieser Hinsicht bedenkenswert ist, wenn Gotthelf den "Bund der pomadigen Gewohnheit" anprangert, den innovationsfeindliche Lehrer gegenüber einem jungen Kollegen bilden (Bd. II, S. 238). Überraschend aktuell wirken die in prägnante Interaktionen eingebundenen Appelle, es seien "überspannte Erwartungen vom Erfolg (des) Wirkens" (Bd. II, S. 208) aufzugeben zugunsten einer Sicht, welche mit unvermeidbaren Unsicherheiten, Begrenzungen und Enttäuschungen des alinearen und falliblen pädagogischen Handelns rechnet. Lehrer sollen viel anstreben, sie müssen aber die Spannung zwischen Idee und Verwirklichung stets im Auge behalten. "Die eigene Gebrechlichkeit und Beschränktheit auf der einen Seite, das Widerstreben der Welt auf der andern Seite erzeugen eine unausfüllbare Kluft zwischen dem Mögen und dem Vermögen, zwischen der Auffassung der Idee und der Darstellung" (Bd. II, S. 296).

Unvermindert aktuell erscheint mir aber vorab ein Anliegen, welches dem "Schulmeister"-Roman zu Grunde liegt: die *berufliche Selbstreflexion*. Damit ist die Bereitschaft der Lehrpersonen ins Auge gefasst, sich stets von Neuem zu vergewissern, was den Kern, den Verlauf und die Wirkung des beruflichen Handelns ausmacht. In den Fokus genommen wird gleichzeitig die kontinuierliche Reflexion auf die Stärken und die veränderungsnotwendigen Schwächen des eigenen beruflichen Handelns sowie das selbstkritische Lernen aus den berufsfeldbezogenen Erfahrungen. "Um andere vor "Fallen" zu bewahren und um zur "Erhebung" seines "Standes" beizutragen, gibt Käser sich und anderen - "ohne etwas zu verhüllen und zu verschönern" - Rechenschaft über sein Tun (Bd. II, S. 234f.). Nach leidvollen Erfahrungen, die er offen reflektiert, erwirbt Käser das Bewusstsein, dass Affekte, sofern sie unkontrolliert bleiben, in der Schule zu "ungerechten" Attribuierungen führen. Darum "muss der Lehrer alle Tage sorgfältig seine Nase untersuchen, ob keine solche Brille (der Parteilichkeit) auf seiner Nase sitzt" (Bd. II, S.248).

In einer alltags-, erfahrungs- und biographiebezogenen Selbstüberprüfung, welche der berufsüblichen "Selbstgenügsamkeit" und "Selbstgefälligkeit" (Bd. III, S. 21) entgegenwirkt, erkannte Gotthelf eines der gewichtigsten Elemente der Erneuerung des Lehrerberufs. Wir mögen heute den christlichen Rahmen als nicht mehr zukunftsgerichtet ablehnen und die Ausdehnung der Selbstvergewisserung auf das persönliche Leben als Überlastung des Berufs einschätzen. Aber ohne die Bereitschaft zu einer dauerhaften beruflichen Reflexion, die auf das rechte Mass an effektivem *und*

verantwortlichem Handeln zielt - also nicht bereit ist, vor irgend einer globalen gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung a priori zu kapitulieren -, wäre dieser Beruf und wäre die daran orientierte Lehrer- und Lehrerinnenbildung im nächsten Jahrhundert um eine zentrale professionelle Dimension amputiert.

Zitate nach: Gotthelf, J. (1911-1977). Sämtliche Werke. Erlenbach-Zürich

Eine inhaltliche und methodische Herausforderung: Umweltbildung

Regula Kyburz-Graber¹

Viele der Neuerungen in der gegenwärtigen Schulreform betreffen Methoden, Verfahren, allgemeine Entwicklungen: fächerübergreifendes Lernen, erweiterte Lehr- und Lernformen, Schlüsselqualifikationen, Blockunterricht, Projektunterricht, Entwicklung teilautonomer Schulen. Inhaltliche Innovationen dagegen sind selten.

Reformen können nicht an die Wurzel der Bildungsarbeit vorstossen, wenn sie mit inhaltlicher Beliebigkeit einhergehen. Sinn und Bedeutung des Lernens ergeben sich erst durch verbindliche Inhalte, durch die Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Fragestellungen. Sonst bleiben Reformen hohl. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann Ähnliches geschehen, wenn sich neue Ansätze nicht mit Fragen verbinden, die die Lernenden wirklich berühren. Keine Schulstufe kann es sich leisten, inhaltsleere Fingerübungen zu machen statt in die Tiefen wesentlicher Fragen vorzustoßen.

Eine solche Frage ist die folgende: Wie können es die menschlichen Gesellschaften schaffen, die Lebensmöglichkeiten auf dem Planeten Erde dauerhaft zu erhalten? Es ist die Frage nach der nachhaltigen Entwicklung, die an der UNO Konferenz in Rio de Janeiro 1992 als zentrale zu lösende Aufgabe im 21. Jahrhundert erklärt wurde. Über 100 Länder, darunter die Schweiz, haben die Agenda 21 unterzeichnet und sich zu einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet.

Nachhaltige Entwicklung ist ein politisches Programm und eine politische Aufgabe. Das Bildungswesen darf für diese Aufgabe nicht instrumentalisiert werden. Dennoch ist es herausgefordert: Die Umweltproblematik ist ein Schlüsselproblem unserer Zeit, das mit unserer Kultur, unserer Art des Wirtschaftens, der Lebensgestaltung und den gesellschaftlichen Wertvorstellungen zusammenhängt. Kinder und Jugendliche fragen nach dem Sinn und den Auswirkungen menschlicher Tätigkeiten, nach Hintergründen und Werten in unserer Gesellschaft und nach Perspektiven. Die Umweltthematik ist in diesem Sinne ein zentraler und grundsätzlicher Bildungsgegenstand.

Die Umweltthematik stellt eine besondere Herausforderung für das Selbstverständnis des Bildungswesens dar, weil sie komplex, wertbehaftet, widersprüchlich und verunsichernd ist. Traditionelle Ein-Weg-Wissensvermittlung ist keine angemessene Antwort darauf. Zukunftsweisend sind Ansätze, wo Lehrende und Lernende lokale Situationen als Lerngegenstand nutzen, indem sie sie analysieren, Zielkonflikte erheben. Hintergründe aufdecken und begründete Lösungsvorschläge erarbeiten (Elliott,

¹ Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber, Höheres Lehramt Mittelschulen, Universität Zürich

1999; Posch, 1999). Sie lernen dabei, dass gesellschaftliche Entwicklungen nicht Sache ferner Entscheidungsträger und Expertinnen oder Experten sind, sondern durch die konstruktive, partizipative Zusammenarbeit von Menschen mit unterschiedlichen Mentalitäten und Wissenshintergründen erfolgen, was schliesslich auch zur Veränderung von Strukturen führt.

In Fallstudien an Schulen der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe, die fächerübergreifende Unterrichtsgefässe institutionalisiert haben, untersuchten wir, inwiefern in Bildungsinstitutionen Voraussetzungen für die beschriebene Art des Lernens gegeben sind: Ist nachhaltige Entwicklung ein Thema? Wie findet eine Bearbeitung allenfalls statt? Welche Schwierigkeiten und Ansatzpunkte sind erkennbar? Wird problemorientiert und erfahrungsbezogen gelehrt und gelernt? Ist die Lehr-/ Lernkultur partizipativ konzipiert?

Kurz zusammengefasst wurde folgendes sichtbar: Lehrende und Lernende haben Schwierigkeiten mit dem Thema nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung: Komplexität und Abstraktheit der Thematik kann zu Überforderung, Desinteresse, Verunsicherung führen. Oft wird die Thematik auf die Veränderung individuellen Handelns reduziert. Generell kommt die Themenwahl im fächerübergreifenden Unterricht eher zufällig, jedenfalls nicht unter dem Aspekt gesellschaftlicher und fachlicher Relevanz zustande. Wichtigstes Kriterium für die Beteiligten ist das unmittelbare, vordergründige Interesse von Lehrenden und Lernenden an einem Thema, was zu Beliebbarkeit und Belanglosigkeit führen kann, wie Lehrende und Lernende selbstkritisch anmerken; eigene Erfahrungen werden eher unsystematisch, jedenfalls kaum reflexiv in den Lehr-/Lernprozess integriert; inhaltliche und fachmethodische Auseinandersetzungen im Sinne einer partizipativen Lehr-/Lernkultur kommen in Ansätzen, aber nicht als integrativer Teil des Lehrens und Lernens vor. Aus den Ergebnissen lässt sich schliessen: Gute Ansätze für Umweltbildung gibt es dort, wo

- Lernende und Lehrende bereit sind, sich auf eine kommunikative Auseinandersetzung mit komplexen, wertbehafteten, gesellschaftlich relevanten und realen Situationen einzulassen und ihre Lernerfahrungen zu reflektieren;
- die Umweltproblematik weder auf einfache Lösungen reduziert (z.B. Veränderung individueller Lebensstile) noch als globale Überforderung wahrgenommen, sondern als spannungsvolles, komplexes Lernfeld genutzt wird.

Was heisst das für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer? Diese Frage stellt sich für die Sekundarstufe II besonders akzentuiert, wo das Ziel der Verknüpfung von anspruchsvollen Inhalten mit angemessenen Lehr-/Lernmethoden eine aktuelle Herausforderung darstellt. Die Umweltthematik ist zweifellos ein individuell wie gesellschaftlich relevanter Inhalt, allerdings von beträchtlicher didaktischer Tragweite. Lehrerinnen und Lehrer müssen folgendes Können erwerben:

- Die Struktur von Umweltproblemen kennen, um Themen problemorientiert und erfahrungsbezogen, offen und doch strukturiert angehen zu können. Das heisst reale Situationen analysieren können in Bezug auf: Wirkungen und Ursachen menschlichen Handelns; Motive, Interessen, Werthaltungen, Zielkonflikte von Akteuren und sozialen Gruppen; individuelle und kollektive Handlungsbedingungen.

- Eine partizipative Lehr-/Lernkultur praktizieren: Themen und Vorgehensweisen beim Lernen zusammen mit den Lernenden aushandeln können. Dabei problembezogen-fachliche, pädagogische, persönlichkeitsbezogene und gesellschaftliche Kriterien für das Treffen von begründeten Entscheidungen heranziehen.
 - Lernerfahrungen zusammen mit den Lernenden identifizieren, aufgreifen, reflektieren und vertiefen können.
 - Mit Spannungen angemessen umgehen können: zwischen dem Bedürfnis nach einfachen Antworten und Lösungen und der Komplexität und Vielfalt realer Probleme mit Jugendlichen einen gangbaren, glaubwürdigen Weg des Lernens gehen.
- Lehrerinnen und Lehrer müssen komplexe, reale Lernsituationen selbst erfahren und diese Erfahrungen systematisch reflektiert haben. Nur so werden sie in der Lage sein, ihre Schülerinnen und Schüler in ähnlichen Lernsituationen professionell zu begleiten. Umweltbildung stellt in diesem Sinne eine besondere Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Sie kann nicht anders als durch die Zusammenarbeit von Erziehungs-, Fachwissenschaften und Fachdidaktik angenommen werden.

Literatur

- Elliott, J. (1999). *Environmental education: On the way to a sustainable future*. Report on International Conference in Linz. (auch als deutsche Kurzfassung). Wien: BMUK.
- Posch, P. (1999). *Zusammenfassung des Konferenzberichtes "Umwelterziehung: auf dem Weg zu einer nachhaltigen Zukunft"*. Wien: BMUK.

Didaktische Leitfragen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Peter Labudde¹

"Teachers teach as they are taught - not as they are taught to teach."² Dieses in der angelsächsischen Lehrerbildung geflügelte und beflügelnde Wort enthält einen Kerngedanken für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Inhalte und Methoden müssen kongruent sein! Pointiert formuliert: Das, was wir in unseren Veranstaltungen predigen, müssen wir vorleben. Die Methoden sollten die Inhalte widerspiegeln. Ich bin überzeugt: Dies ist eine notwendige Voraussetzung, damit aus unseren Lehrveranstaltungen wirkliche Lernveranstaltungen werden, die nachhaltige Lernprozesse auslösen.

Die geringe Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird oft beklagt, und es werden verschiedene Gründe analysiert und vielfältige Verbesserungen vorgeschlagen (u.a. BzL 1999/2). Die gegenwärtigen Veränderungen bieten die Chance, neben Strukturen und Inhalten auch die didaktische Gestaltung zu verbessern. Ich beschränke mich hier auf diesen einzigen Aspekt, auf die "kongruente Unterrichtsgestaltung", die nicht nur anfangs des 19. Jahrhunderts bei der Gründung der "Normal-

¹ Prof. Dr. Peter Labudde, Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern

² Frei übersetzt: "Lehrkräfte unterrichten so, wie sie selbst unterrichtet werden - nicht so, wie ihnen gesagt wird, sie sollten unterrichten."

schulen" diskutiert wurde, sondern in den letzten Jahren auch in den BzL vereinzelt zur Sprache gekommen ist (zum Beispiel Meier, 1989).

Es scheint mir selbstverständlich, ja zwingend notwendig, dass hinsichtlich der didaktischen Gestaltung an unsere Veranstaltungen wesentlich höhere Massstäbe anzulegen sind, als es sonst im Bildungsbereich üblich ist. Hier helfen keine Ausreden, wir seien nicht dafür ausgebildet und nicht darauf vorbereitet. Noch provokativer: Wer sich den höheren Massstäben nicht stellt oder diese nicht erfüllen kann, hat keinen Platz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Im Sinne eines Diskussionsvorschlages stelle ich eine Auswahl didaktischer Leitfragen vor, die mir bei der Planung von Lernveranstaltungen wichtig sind. Die Fragen sind in sieben Bereiche gegliedert. Die Reihenfolge, in welcher die Leitfragen gestellt und bearbeitet werden, kann je nach Situation sehr unterschiedlich ausfallen:

<i>Didaktische Leitfragen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Auswahl)</i>
<p><i>Lernprozess</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • An welche Erfahrungen der Studierenden kann ich anknüpfen? • Gebe ich den Teilnehmenden explizit die Möglichkeit, ihr Vorverständnis in die Veranstaltung zu integrieren? • Wo könnte oder sollte es zu Konzeptwechseln kommen? • Erhalten die Studierenden immer wieder die Gelegenheit, selbstständig zu arbeiten sowie ihre Lernprozesse zu reflektieren?
<p><i>Inhalte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzentriere ich mich auf einige wenige exemplarische Inhalte, die von den Studierenden - zusammen mit mir - ausführlich erarbeitet werden? • Verbinde ich diese exemplarischen Themen untereinander, indem ich Überblickswissen vermittele? • Gebe ich Gelegenheit, dass die Studierenden ihre individuellen inhaltlichen Bedürfnisse einbringen und schwerpunktmässig erarbeiten können? • Verweben ich Theorie und Praxis miteinander? • Verbinde ich die Forschung und Entwicklung mit der Lehre?
<p><i>Ziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich individuell Ziele zu setzen und diese mit Mits Studierenden bzw. mir zu vereinbaren? • Berate ich die Studierenden bei derartigen Zielsetzungen? • Kann ich einige Ziele des Studienplans mit Hilfe neuerer empirischer Forschungsergebnisse begründen?
<p><i>Sozial-kommunikative Prozesse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalte ich die Veranstaltung, um zu einem lernförderlichen Klima beizutragen? • Gebe ich den Studierenden regelmässig die Möglichkeit, miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren? • Was trage ich dazu bei, damit die Teilnehmenden zu einer Lerngruppe zusammenwachsen? • Tausche ich mich regelmässig mit Kolleginnen und Kollegen aus und suche nach Gelegenheiten, um im Team zu arbeiten?
<p><i>Unterrichtsmethoden und -techniken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Setze ich ein breites Repertoire von Methoden ein, d.h. didaktische Grossformen wie Projekt, Werkstattunterricht, Vorlesung oder Fallstudie? • Verwende ich vielfältige Unterrichtstechniken, d.h. didaktische Kleinformen wie Zettelwand, Gruppen-Puzzle oder kontradiktorisches Gespräch? • Begründe und reflektiere ich - zusammen mit den Teilnehmenden - die von ihnen und mir eingesetzten und erlebten Methoden und Techniken?

Rahmenbedingungen

- Kann die Veranstaltung ganz oder teilweise in Blockform stattfinden, z.B. in Halbtages- oder Tagesblöcken bzw. als mehrtägige Veranstaltung oder Blockwoche?
- Ist der Ort lernförderlich oder muss ich ihn umgestalten? Könnte die Veranstaltung auswärts in einem Schulheim oder Tagungszentrum stattfinden?
- Beachte ich die elementarsten Prinzipien der Lernphysiologie?

Lernkontrollen

- Gebe ich den Studierenden die Möglichkeit zur Selbstbeurteilung?
- Werden Selbst- und Fremdbeurteilung - durch die Mitstudierenden oder durch mich - miteinander verglichen?
- Setze ich verschiedene Beurteilungs- und Bewertungsformen ein?

Literatur

SGL-Kongress "Wirksamkeit der Lehrerbildung" (mehrere Artikel). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 141-204.

Meier, U.P. (1989). Wer tut auch, was er lehrt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 255-261.

Die Sache verstehen : Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung brauchen Lehrpersonen?

Helmut Messner¹

"Chi sa, sa insegnare."
(G. Gentile, italienischer Philosoph
und Unterrichtsminister, 1927)

Die EDK-Reglemente für die Anerkennung von Lehrdiplomen für die verschiedenen Schulstufen legen die Minimalanteile der fachlich-fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung fest. Die fachlich-fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung werden je nach Stufe unterschiedlich gewichtet, aber für alle Studiengänge als verpflichtende Ausbildungselemente explizit vorgeschrieben.

Lehrpersonen müssen etwas von der Sache verstehen, um erfolgreich unterrichten zu können. Diese an sich selbstverständliche Annahme ist klärungsbedürftig. Was müssen Lehrpersonen von der Sache verstehen, die Gegenstand des Unterrichts ist? Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung benötigen sie und worin unterscheidet sich diese von universitären Diplomstudiengängen? Shulman (1996) unterscheidet im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verschiedene inhaltliche Dimensionen des Lehrerwissens: das Wissen über die Fachinhalte und fachbezogenen Erkenntnismethoden (subject matter knowledge), das pädagogische Gegenstandswissen (pedagogical content knowledge) und das curriculare Wissen (curricular knowledge).

¹ Dr. Helmut Messner, Dozent und Bereichsleiter am Didaktikum, Lehrerbildungsinstitut für Oberstufenlehrkräfte in Aarau.

Das *fachspezifische oder disziplinäre Wissen* ist mehr als ein Verfügen über Fakten und Konzepte eines Bereichs. Es verlangt das Verstehen der Strukturen eines Faches, d.h. der grundlegenden substanziellen und syntaktischen Muster dieses Faches.

Das *pädagogische Gegenstandswissen* bezeichnet das bedeutsame Inhaltswissen für den Unterricht. Es schliesst die Reflexion der Lehr- bzw. Lernbarkeit der relevanten Fachinhalte ein. Dieses Wissen umfasst die häufigsten Formen der Repräsentation, aussagekräftige Modelle und Illustrationen sowie substanzielle Problemstellungen zentraler Themen eines Unterrichtsfaches. Bezogen auf die Frage der Lernbarkeit sind auch die zu erwartenden Schwierigkeiten und Missverständnisse von Schülern und Schülerinnen Gegenstand des pädagogischen Gegenstandswissens.

Das *curriculare Inhaltswissen* bezieht sich demgegenüber auf die Kenntnis der Ziele und Inhalte eines konkreten Unterrichtsgebietes, welche der Lehrplan vorschreibt, einschliesslich der Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden, die für den Fachunterricht angezeigt sind. "Das Curriculum und die dazugehörigen Materialien sind die 'materia medica' der Pädagogik, das Arzneibuch, dem der Lehrer diejenigen Unterrichtswerkzeuge entnimmt, die einen bestimmten Inhalt repräsentieren oder verdeutlichen sowie den Leistungsstand eines Schülers diagnostizieren oder bewerten" (Shulman, 1986, S. 152).

Im Unterschied zum universitären Fachstudium orientiert sich die fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung in der Lehrerinnenbildung und -lehrerbildung an den Anforderungen des Lehrberufs. Dies gilt für die inhaltliche Auswahl wie für die Form der Ausbildung. Inhaltlich bedeutet dies, dass in der fachlichen Ausbildung an Themen und Fragestellungen gearbeitet wird, die auch für den Schulunterricht bedeutsam sind. Hinsichtlich der Ausbildungsform sollen die Aktivitäten der Studierenden beispielhaft für die Denk- und Arbeitsweisen in einem Fachgebiet sein. So macht es beispielsweise für Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe wenig Sinn, ein Mathematikstudium für Diplom-Mathematiker zu absolvieren. Wichtiger für die künftige Lehrtätigkeit sind die Grundlagen der Elementarmathematik (z.B. Zahlentheorie) und der Geometrie, die an exemplarischen Problemstellungen erarbeitet werden (Müller, 1996). Eine so verstandene disziplinäre Vertiefung eines Faches hat jedoch nicht die unmittelbare Umsetzung der behandelten Themen im Unterricht im Auge. Sie legt den Akzent auf den Prozess der Entstehung und Begründung fachlichen Wissens und Könnens durch exemplarische Studien und forschendes Lernen. Die systematische Rezeption grundlegender Wissensbestände tritt demgegenüber in den Hintergrund. Sie dient dazu, die fachliche Sach- und Orientierungskompetenz einer Lehrperson zu erhöhen, die es ihr erlaubt, die impliziten Paradigmen und wissenschaftlichen Grundlagen des Schulwissens zu erkennen und zu beurteilen. Gleichzeitig sollen Lehrpersonen erfahren, wie neues Wissen zustande kommt und begründet wird. Der disziplinäre Zugang "bedingt Eingrenzung, Ausblendung und Einseitigkeit in der Betrachtungsweise. Hier wird gerade nicht 'ganzheitlich' und 'vernetzt' gearbeitet im Sinn lebensweltlich bedeutsamer Problemsituationen und Fragestellungen (wie im Unterricht, H.M.), sondern partikulär, modell- und methodenzentriert. Die Logik und Methodik des Faches soll in ihrer Leistungsfähigkeit und Begrenztheit exemplarisch erfahren werden" (Künzli u.a., 1996, S. 48). Demgegenüber zielt die fachdidakti-

sche Ausbildung auf die Vermittlung des pädagogischen und curricularen Inhaltswissens von Unterrichtsgegenständen oder Schulfächern. Sie klärt an exemplarischen Themen und Lernmaterialien, wie gegenstandsspezifische Lernprozesse angeregt, unterstützt und diagnostiziert werden können. Dabei werden schulfachspezifische Traditionen und Lehrmittel berücksichtigt. In der fachdidaktischen Ausbildung werden gegenstandsspezifische Aufgabenstellungen und Lernumgebungen durch die Studierenden erforscht, reflektiert und mit Schülerinnen und Schülern praktisch erprobt (vgl. Wittmann, 1998).

Im Lichte dieser Unterscheidung stellt sich die Frage, ob die disziplinäre Vertiefung eines Faches und die fachdidaktische Ausbildung zeitlich und personell integriert oder gesondert erfolgen sollen. Viele Argumente sprechen für eine Trennung der fachlich-fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Ausbildung. Beide Ausbildungsaufgaben erfordern unterschiedliche Qualifikationen des jeweils verantwortlichen Lehrpersonals. Die disziplinäre Vertiefung kann nur durch Lehrpersonen erfolgen, die selbst Forschungserfahrung im jeweiligen Fachgebiet haben und sich am fachwissenschaftlichen Diskurs beteiligen. Die fachdidaktische Ausbildung wird dagegen sinnvollerweise durch Lehrpersonen wahrgenommen, welche die Zielstufe selbst kennen und/oder sich an der Entwicklung von Lehrmaterialien für die Zielstufe beteiligt haben. Die Verknüpfung von fachlich-fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der eine oder andere Aspekt vernachlässigt wird. Die disziplinäre Vertiefung eines Faches wird durch ein unmittelbares Vermittlungsinteresse unnötig eingeschränkt und auf brauchbare Konzepte reduziert. Indessen steht gerade bei der disziplinären Vertiefung nicht die pragmatische Frage der Vermittlung, sondern das sachgerechte methodische Arbeiten und Forschen im Vordergrund. Eine fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung im Sinne der disziplinären Vertiefung ist indessen nicht in jedem künftigen Unterrichtsgebiet nötig und sinnvoll. Die Sicherung der notwendigen inhaltlichen Sachkompetenz erfordert eine fach- oder bereichsdidaktische Ausbildung in allen Unterrichtsgebieten, für welche die Lehrbefähigung angestrebt wird. Dagegen ist eine gesonderte disziplinäre Vertiefung in 2-3 Fächern hinreichend, um mit den Prozessen und Methoden der Wissensproduktion und der fachlichen Arbeitsweise vertraut zu werden.

Literatur

- Künzli, R. u.a.(1998). *Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau*. Bericht der Planungsgruppe. Aarau: Didaktikum.
- Müller, G.N. (1996). Mathematiklehrerausbildung auf der Grundlage fachdidaktischer Entwicklungsforschung. *HDZ Rundbrief*, 6 (2), 14-16.
- Shulman, L.S.(1986). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.). (1991) *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). Köln/Wien: Böhlau.
- Wittmann, E.Ch. (1998). *Design von Lernumgebungen*. Vortrag im Rahmen des Interdisziplinären Kolloquiums "Fachdidaktik als Wissenschaftsbereich und Forschungsfeld in der Schweiz". Ascona/Monte Verità, 11.-16.10.1998.

Begleitung auf (Selbst) - Entdeckungsreisen

Elisabeth Michel-Alder¹

Non scolae, sed vitae discimus ist seit rund 100 Jahren über der Tür des Schulpalastes zu lesen, und dies angesichts der Bauqualität des Hauses, wohl auch noch im Jahr 2100. Dass Kinder und Jugendliche fürs künftige, "eigentliche" Leben lernten, war immer ein prekäres Versprechen, ist Schule doch in einem (Moratoriums-) Raum angesiedelt, der auf den Ernstfall der Zukunft, aufs mündige Erwachsenenleben und auf berufliche Bewährung vorbereitet. Die strukturelle Lücke ist nicht zu übersehen. Besonders heiss ist das klassische Versprechen in der aktuellen historischen Situation, in der stabile Zukunftsperspektiven fehlen und in der sich Strukturen, Normen und der Bildungskanon verflüssigen. Lineare Karrieren und lebenslange monogame Paarkonstellationen sind passé, Patchwork ist angesagt. Für welches Leben lernen Schülerinnen und Schüler also heute und morgen? Sollen die Lehrkräfte auch auf Primar- und Sekundarstufe folglich flink Anleitungen zum Entwerfen und Nähen dieses virtuellen Patchworks geben und dafür eine Fülle geeigneter Materialien und Techniken zur Auswahl im Kasten bereitstellen?

Ja, sie sollten. Und weil sie selbst gegenüber den rasch wechselnden Ansprüchen Lernende und Suchende sind, werden sie flugs *von Besserwissenden zu Mitlernenden* (mit Erfahrungsvorsprung).

Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern ändert sich radikal. Viele Kids sind geschickter im Umgang mit IT und Telecom als ihre Vorgesetzten im Klassenzimmer, und sie holen sich Wissen aus www-Quellen, die ihre Schulmeister und -meisterinnen nie anzapfen.

Von Lehrkräften wird hochqualifizierte Reise(beg)leitung erwartet: Sie lenken hin zu wesentlichen Erfahrungen, helfen beim Bewerten und Integrieren, stacheln die Neugier an, sorgen für Erfolgserlebnisse und coachen als Expertinnen und Experten ganzheitlichen Lernens ihre jungen Reisenden beim Erobern neuer Wissens- und Erfahrungsfelder. Ohne häufig - wie bisher - das Resultat oder den "richtigen" Weg selbst zu kennen. Wer Reisen leitet oder begleitet, bezieht seine "Autorität" nicht aus der wissenschaftlichen Kenntnis der besichtigten Objekte oder vollständiger Wiedergabe von Fakten, sondern daraus, einer heterogenen Gruppe individueller Personen bleibende Erfahrungen und Begegnungen ermöglicht zu haben, die mit positiven Gefühlen besetzt sind.

Das *Wie*, also Prozess und Methoden, stehen im Zentrum. Wer sich ans *Was* klammert, scheuert seinen Rücken an der Wand. Weit bedeutsamer als auf der Inhaltsebene entwickeln sich die Ansprüche an Lehrkräfte auf *didaktischer und persönlicher Ebene*. In der destrukturierten Multioptionengesellschaft kann sein ganz persönliches Patchwork nur glücklich schneidern, wer unter wechselnden Bedingungen eine *stabile Identität* entwickelt, sensibel wählt und immer wieder sinnhafte Zusammenhänge zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft zu konstruieren vermag. Diese Identitätsarbeit will gelernt und geübt sein in der wohlwollenden Aus-

¹ Elisabeth Michel-Alder, lic. phil., Unternehmensberatungsbüro EMA - Human Potential Development, Zürich

einandersetzung mit anderen, in Kooperation, Abgrenzung und Vergleich. Erwachsene Regisseure und Regisseurinnen sind den Jugendlichen dabei - auch als Modelle - unerlässlich.

Der Lehrberuf wird zweifellos anspruchsvoller, deshalb interessanter. Hoffentlich auch für Männer. Fifty-fifty zwischen den Geschlechtern und ein Mix verschiedener Kulturen, wie sie in der Bevölkerung vertreten sind, wäre auf allen Ebenen des Bildungswesens im Lehrberuf ideal. Mobilität, neue Familienformen, verschärfte soziale Milieuunterschiede und Multikulti komponieren sehr anspruchsvolle Lernendengruppen. Reise(beg)leiterinnen und -(beg)leiter reiferen Alters mit stattlicher Eigenerfahrung im Patchworknähen sind den Ansprüchen besser gewachsen als Leute, die sich beruflich nie ausserhalb des Bildungssystems zu bewähren hatten. Ich plädiere im Rahmen der Primar- und Sekundarstufe entschieden für *Lehren als Zweitberuf*. Wunderbar die Vorstellung, welche vielschichtigen Beziehungen, Inspirationen und Kooperationen sich in Lehrteams einst entfalten können, wenn die uniformen biographischen Strickmuster der Vergangenheit angehören!

Wie qualifizieren sich reifere Bildungsreise(beg)leiterinnen und -(beg)leiter optimal? Studiengänge für Lehrkräfte umfassen mindestens die Vielfalt an selbstgesteuerten Lernsituationen - einschliesslich virtueller -, die auch für die künftige Schule postuliert ist. *Ein* Resultat muss dabei unbedingt herauspringen: Nachhaltiges Vergnügen am Pädagogischen. Gemäss dem Lehrerzimmerspruch (der leider die Feminisierung der Profession verleugnet):

*Ein mediokrer Lehrer spricht,
ein ordentlicher Lehrer erklärt
ein glänzender Lehrer inspiriert.*

Perspektiven der Lehrerbildung: das Problem des Ausbildungswissens

Jürgen Oelkers¹

Die bisherige Entwicklung der Lehrerbildung in der (deutschsprachigen) Schweiz ist durch langes und weitgehend ungestörtes Wachstum gekennzeichnet gewesen. Der heute absehbare und bereits in Gang gesetzte Strukturwandel verändert den historischen Status quo in mindestens drei Richtungen:

- Die Ausbildung setzt die Allgemeinbildungsstandards der Matur voraus, also verläuft auf *tertiärem* Niveau,
- die Grundausbildung ist nicht länger der Abschluss der Berufsvorbereitung, vielmehr wird der Beruf auch und wesentlich *als Ausbildung* verstanden,
- die Ausbildung insgesamt wird Evaluationen ausgesetzt, die als *Steuerungsinstrumente* verstanden werden.

Steuerung durch Evaluation ergänzt und ersetzt in bestimmter Hinsicht die Steuerung durch Kollegialität. Die Angebote der Ausbildung müssen sich durch Outcome-Daten

¹ Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Zürich

überprüfen und korrigieren lassen, das setzt den Aufbau von Feedback-Kulturen voraus, die sich nicht länger an allgemeinen Theorien der "Lehrerbildung", sondern an Resultaten orientieren. Im Zentrum der Ausbildung stehen *Kompetenzen*, nicht lediglich disloziertes Wissen sehr heterogener Fächer oder Disziplinen.

Ein kardinales Problem der heutigen Lehrerbildung ist die Beliebigkeit des Angebots. Soll diese Beliebigkeit überwunden werden, muss die Ausbildung den Themenstrom beschränken und zugleich das Problem lösen, wie aus Wissen berufliches Können wird. Es genügt also nicht ein beschränktes, wie immer dabei profiliertes Curriculum, vielmehr muss sich das Lernangebot in fortlaufend verbessertes Können umsetzen lassen. In der Grundausbildung ist die Erfahrung des graduellen und aber prüfbareren *Fortschreitens* zentral. Die Studierenden müssen sich dem Ausbildungsziel nähern, also zunehmend mehr Sicherheit gewinnen, die Standardsituationen des Berufs bewältigen zu können. Ausbildungswissen wird angesichts der nicht kalkulierbaren Situationen des Ernstfalls immer entwertet, die Qualität der Ausbildung wird daran bemessen, wie *gering* die Entwertung ausfällt.

Ausbildungswissen ist nicht deckungsgleich mit Verwendungswissen, auch hier liegt die Qualität in der Annäherung, also der möglichst realistischen Hinführung auf erwartbare Probleme der Berufspraxis. Zentrale Teile des Ausbildungswissens sind darauf *nicht* oder nicht genügend eingestellt, weil sie *Reformidealität* abbilden, ohne die Problemtiefen der Praxis wirklich zu berühren. Sehr oft ist das Ausbildungswissen

- *unempfindlich* gegenüber knappen Zeiten und schnellen, riskanten Entscheidungen in der Praxis,
- *unbrauchbar* im Blick auf reale Verwendungsanforderungen des täglichen Unterrichts- und der Schulgestaltung und
- *unhandlich* bezogen auf die eklektischen Lernerfahrungen im Feld.

Die Reform des *Angebots* gehört daher zu den wichtigsten Aufgaben einer revidierten Lehrerbildung, die die Frage beantworten können muss, wie mit Ausbildung Praxis bedient werden kann, ohne einzig für eine Bestätigung des Status Quo zu sorgen. Ausbildungswissen kann nicht lediglich die Idealität des Wünschenswerten abbilden, ebensowenig kann die ständige Selbst-Pädagogisierung genügen, die schon in der heutigen Ausbildung keine gute Beurteilung erhält. Auf der anderen Seite steht nicht einfach wissenschaftliches Wissen zur Verfügung, das nurmehr für die Praxis der Ausbildung adaptiert werden müsste. Gerade der Wissenschaftsbezug verschärft das Problem der Auswahl im Angebot der Lehrerbildung, das sich nicht mehr an klassischen Texten ausrichten und auch nicht lediglich aktuelle Probleme behandeln kann.

Welches Thema der Psychologie, Philosophie oder Pädagogik, um nur diese Fächer anzusprechen, für *welches* Ausbildungsziel geeignet ist, muss mühsam und unter der Voraussetzung von Kontroversen bestimmt werden. *Jedes* oder *nahezu* jedes Thema lässt sich auf "Lehrerbildung" beziehen, ohne einen Eignungstest durchlaufen zu müssen, einfach weil Reflexion *vor* dem Ernstfall alles Mögliche aufnehmen und als relevant empfinden kann. Umgekehrt ist die eigene Erfahrung des Berufes nicht der einzige und oft auch nicht der relevante Test auf das Ausbildungswissen, das sich auch *gegen* bestimmte Erfahrungen durchsetzen lassen muss. Anders hätte die Ausbildung keine Autorität, die sich wohl durch ihre Absolventen beurteilen lässt, ohne

dadurch sämtliche Notwendigkeiten festlegen zu können. Der *Standard* "Lehrerbildung" kennt normative Grössen, die nicht dadurch entwertet werden, dass bestimmte Absolventen unzufrieden gewesen sind. Das Gleiche gilt für den positiven Fall, Zustimmung *allein* ist kein Auswahlkriterium.

Die Konstruktion des Wissens ist in der heutigen Reformdiskussion kaum ein Thema. Der Grund für diese diskursive Abstinenz ist nicht allein in der mangelnden Erfahrung mit einer tertiären Ausbildungsorganisation zu sehen. Vielmehr neigt die Lehrerbildung traditionell dazu, Wissen zu unterschätzen und Können aus pädagogischer Gesinnung zu erwarten. Die Tertialisierung hat den Vorteil, diese Neigung revidieren zu können. Damit wachsen zugleich die *Schwierigkeiten* der Ausbildung, die lernen muss, ihr Angebot zu rationalisieren, also Ausbildungswissen auf den Zweck einzustellen, ohne dabei einfache Passungen annehmen zu können. Das Angebot entscheidet letztlich über die Qualität, auch in dem Sinne, dass nicht alles angeboten werden kann, während fast alles zum Zweck zu passen scheint. Allein diese Paradoxie spricht dafür, das Angebot je institutionenspezifisch zu profilieren und vor Ort zu entwickeln, mit neuen Instrumenten der Evaluation, die die alte Ausbildung nicht annähernd kannte.

Emergency Room Schule: Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität

Fritz Oser¹

Die Professionalität von Lehrpersonen manifestiert sich mitnichten als Perfektionsformel (Terhart, 1996, S. 461), mit Hilfe derer, die im Felde Handelnden ein Verhältnis zu ihrem Gegenstand erwerben. Sie ist vielmehr a) eine um das vorhandene berufliche Verfahrenswissen herum gebaute wissenschaftliche Begründungsweise und zugleich b) eine dieses Verfahrenswissen insgeheim steuernde Menschenbildtradition. Insofern gibt es nicht eine feste Form der Lehrerprofessionalität, sondern unterschiedliche Ausprägungen der durch die wissenschaftliche Reflexion gesteuerten Handlungskompetenzen, die dauernd und je anders zur Anwendung kommen.

Andeutungsweise sollen nun drei situativ erschwerende Rahmenbedingungen genannt werden, die die Lehrerprofessionalität einschränken, ja sogar bedrohen. Dabei geht es nicht um ein Krisenszenarium, sondern um Gefährdungen von professioneller Autonomie und professioneller Selbständigkeit, zwei Kriterien dessen, was wir z.B. bei Ärzten dem Konzept der Professionalität zuschreiben. Insofern professionelle Pädagogen Lernhelfer sind, "die ihr Handwerk planmässig und zielorientiert auszuüben verstehen" (Giesecke, 1996, S. 395), und insofern sprachliche Verständigung in Institutionen (Kindergarten, Schule, Heimen) dazu führt, dass ein unübersehbar grosser Schatz von Handlungswissen entstanden ist und zur Verfügung steht, muss

¹ Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser, Universität Freiburg, Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Präsident des Departementes für Erziehungswissenschaften, Fribourg

die gleichzeitige Notwendigkeit einsichtig werden, für die Diagnose, die Intervention und die Evaluation von Lernprozessen den Korpus des wissenschaftlichen Wissens der Pädagogischen Psychologie, der Philosophie der Erziehung und der Bildungstheorie (Bildungssoziologie) unabdingbar hinzuzuziehen, damit von Professionalität gesprochen werden kann. Ohne das Wissen um die Gesetze der menschlichen Reaktion in verschiedenen Handlungssituationen ist pädagogisches Handeln blind und dem Wiederholungszwang naiven, zufälligen Erfolgs anheimgegeben.

Eine erste Gefährdung betrifft die Balance zwischen Linearität der Lehrerintention und Brüchigkeit der Lernsituation. Vielleicht liegt es am Bedürfnis nach Ordnung und Struktur, dass Lehrpersonen annehmen und Didaktikbücher suggerieren, der Lehr-/Lernprozess sei ein lineares Unterfangen. In Wirklichkeit gibt es keine Linearität in der Umsetzung des vorher Geplanten; und wenn eine in Pläne und Abläufe gegossene oder vorgestellte Kette von Operationsbündeln stimuliert wird, so geschieht dies unter dem Gesichtspunkt des Emergency Rooms: Ein Kind kann nicht folgen, ein anderes stört, einige vergessen ihr Buch, verlieren das Material, sind innerlich abwesend, sind unterschiedlich motiviert, ein Medium funktioniert nicht, ein Baukran vor dem Schulzimmer stört etc. Die Lernsituation des Klassenraumes gebärdet sich als Kontingenzbewältigungsfälle: Indem Kinder im Raum Schule gemeinsam zur Lernsituation geführt werden, ist der Preis dieser Gemeinschaft jener geforderte sanfte Zwang, wie er im Begriff des Klassenmanagements zum Ausdruck kommt, der aber stets zu einer brüchigen Balance zwischen innerer Ordnung und äusserer Störung führt. Diese Emergency Room-Gegebenheit gefährdet den ordentlichen Ablauf, und Lehrpersonen sind in erster Linie Hersteller solcher Balancen, in die sie dann gleichsam ihre Vorbereitungen und im Augenblick zu stimulierenden Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen einlassen dürfen. Professionalität heisst, sich dauerhaft durch den Dschungel vielfältiger Bedingungen zu beissen, um Lernprozesse in sinnvoller Ordnung zu ermöglichen. Diese Gleichzeitigkeit ist die stets unausgesprochene und stets gewusste Komplexität der schulischen Gebrochenheit pädagogischer Begegnungen. Die Situation, die Lernen ermöglichen soll, verhindert dieses oft durch die als Dauerauftrag zu erstellende Balance zwischen diesen erwähnten unterschiedlichen Bedürfnissen.

Eine zweite Beschränkung betrifft die fehlende wissenschaftliche Verarbeitung der praktischen Erfahrungen der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten einerseits und die fehlende Situiertheit der Lernprozesse andererseits. Reflective Teaching (Schön, 1987, 1988, 1991) kann beide Erfordernisse nicht abdecken, denn Nachdenken und Sprechen über Lernprozesse heisst noch lange nicht, sie analytisch zu erfassen. Und vollständig kontextualisierte Lernprozesse, bei denen die Lernenden legitimierte periphere Beteiligung praktizieren (Lave & Wenger, 1991), sind sowohl in der Lehrerbildung wie im Schul- und Klassenraum eine Seltenheit. Situiertheit aber kann hergestellt werden. Nicht der Ruf nach mehr Praxis, sondern die Forderung nach einer anderen Verknüpfung zwischen Theorie, Expertenwissen und praktischem Handeln stehen im Mittelpunkt. Situiertheit heisst, Lehrerstudenten und -studentinnen früh zu Beteiligten werden lassen. Sie diskutieren über Fachfragen im Raum der veranstalteten Lehr-/Lernprozesse und organisieren diese in verschiedenen Kontexten als Teil ihrer Ausbildung.

Das führt uns zur dritten Gefährdung, die in unseren Untersuchungen deutlich wird (Oser, im Druck). Standards, bei denen theoretische, empirische, expertenmässige und traditionelle Elemente die einzelnen Handlungen steuern, werden wenig oder kaum erworben. Auch wenn nur einzelne Standards erreicht werden sollen, käme man nicht umhin, die Struktur und Pläne der Ausbildung vollständig umzustrukturieren: Jeder theoretisch solide inhaltliche Teil eines Curriculums müsste gleich in der Praxis beobachtet, eingesetzt und im Kontext der Emergency Room-Klasse überprüft werden. Standards sind somit Kompetenzen, die in verschiedensten komplexen Situationen zur Anwendung kommen können, wobei man zugleich fähig ist, diese Anwendung zu legitimieren. Wie oft haben Lehramtskandidaten und -kandidatinnen die Fähigkeit geübt, systematisch individuelle, in Gruppen, in Klassen, mit verschiedenen Altersstufen, bei verschiedenen Fächern Rückmeldung zu geben? Die befragten Studierenden, die soeben abgeschlossen haben, sagen mehrheitlich, sie hätten darüber wohl etwas gehört, aber systematisch geübt, korrigiert, analysiert, wissenschaftlich theoretisch und empirisch beleuchtet hätten sie das nie, und Expertenrückmeldung hätten sie nie gesehen und diese nie mit ihrem eigenen Tun verglichen. Das ist ein dramatischer Befund, denn Lehrpersonen geben auf Antworten von Schülern unendlich oft und immer wieder Rückmeldung. Ohne die Professionalisierung ist diese dem zufälligen Erfolg ausgesetzt.

So wäre es notwendig, beim Aufbau von Curricula für die neuen Pädagogischen Hochschulen die drei Aspekte zu berücksichtigen, a) dass alle Linearität des intentionalen Handelns durch Situiertheit gebrochen ist, b) dass jegliche Ausbildung zur Beteiligung am Fachgespräch führt und c) dass exemplarisch Standards ausgebildet werden müssen.

Literatur

- Giesecke, H. (1996). Das "Ende der Erziehung". Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 391-403). Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oser, F. (im Druck). *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 448-471). Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
-

Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen

Kurt Reusser¹

Die Schule als soziale Institution und als Ort des didaktischen Handelns ist im Umbruch. Gesellschaftliche Enttraditionalisierungsprozesse und eine durch die Erfindung des Computers initiierte Transformation unserer Industriegesellschaft in eine Wissens- und Lerngesellschaft zwingen die Bildungsinstitutionen zu einer Funktionsanpassung. Verlangt wird, dass Schulen sich von einem Rucksackmodell der Bildung und vom Image uniformer Belehrungsanstalten lösen und zu dynamischen 'Häusern des Lernens' mit erweitertem Kooperations- und Kommunikationsverständnis und erneuerter didaktischer Kultur entwickeln.

Bezieht sich ein Teil der Ansprüche, mit denen sich Lehrpersonen gegenwärtig in der (fach-) öffentlichen Schulentwicklungsdiskussion konfrontiert sehen, auf die Schule als lernende Organisation, was in den letzten Jahren zu Aktivitäten wie Leitbild-, Team-, Organisations- und Autonomieentwicklung geführt hat, so bezieht sich ein komplementärer Katalog von Postulaten auf den Wandel ihrer fachpädagogischen Rolle im Unterricht. Befürchtet ein Teil der Lehrerschaft angesichts sich teilweise negativ verändernder Bildungsbedingungen auf Seiten der SchülerInnen eine Sozialpädagogisierung der öffentlichen Bildung und eine De-Funktionalisierung der Lehrerrolle, so erwarten Bildungsökonominnen und gegenüber Modernisierungsprozessen optimistisch eingestellte gesellschaftliche Schichten vor allem eine höhere "Effizienz" der Schulbildung - dies u.a. im Vertrauen auf Modelle der Bildungssteuerung durch Qualitätskontrolle sowie auf eine Virtualisierung des Lernens durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien.

Angesichts der Umbauprozesse in der öffentlichen Bildung sowie von Ansprüchen nach vermehrt autonomem, auf die Ausbildung nicht nur von Fachwissen, sondern auch von allgemeinen sozio-kognitiven Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen zielendem Lernen stellt sich die Frage nach der Rolle von Lehrpersonen und ihrer Bildung. Welche Aufgaben werden Lehrerinnen und Lehrer in der Schule von morgen wahrnehmen? Wird es auch in Zukunft noch ebenso viele hoch qualifizierte Fachlehrer wie an heutigen Schulen geben, oder werden zunehmend Bildungsmoderatoren, Teamworkerinnen, Sozialpädagogen, Wissens- und Lernberaterinnen unsere Schulzimmer bevölkern? Nicht wenige fragen sich, ob Lehrerinnen und Lehrer als 'Vermittler von Kulturwissen' nicht zum Auslaufmodell werden, als welches sie unter Rückgriff auf eine reformpädagogisch sich gebende Schulkritik häufig dargestellt werden.

Tatsächlich spricht vieles dafür, unter anderem signifikante Ergebnisse der neueren Lehr-Lernforschung, dass sich die didaktische Gestalt der Schule und mit ihr die Lehrerrolle, und dies mit guten Gründen, verändert. So hat die traditionelle Schule das Potenzial, Schülerinnen und Schüler zum selbständigen Lernen zu erziehen, noch längst nicht ausgeschöpft. Was sich etwa darin zeigt, dass viele Kinder beachtliche Fähigkeiten zur Selbstmotivierung, Selbststeuerung und Reflexion ihres Lernens sehr

¹ Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie II

viel früher erlangen, wenn ihnen die notwendigen Spielräume gewährt und sie dazu - intelligent und strukturiert - angeleitet werden, d.h. wenn die Autonomie des Lernens nicht als Fernziel ans Ende der Schulzeit verlegt, sondern als tägliche Prozessvoraussetzung mit Beginn der Schulzeit schrittweise realisiert wird.

Lehrerinnen und Lehrer werden auch in Schulen mit erweiterter Zielsetzung des autonomen Lernens und der geistigen Persönlichkeitsbildung ihren zentralen Kultursozialisationsauftrag bzw. eine Schlüsselfunktion bei der Ermöglichung von Zugängen zu anspruchsvollem Wissen und Können behalten. Hingegen ist zu erwarten, dass in einer Schule mit erweitertem Lernverständnis Lehrpersonen über ein breiteres Repertoire an Methoden und didaktischen Inszenierungsmustern verfügen werden. Sie werden sich weniger als primäre Stoffdarstellerinnen und Lektionengeber, dafür vermehrt als *Gestalter und Gestalterinnen von fachlichen und reflexionsbetonten, interaktiven Lehr-Lernumgebungen* - und darin als kognitive Verhaltensmodelle, Coaches und Lernhelferinnen, als Fachpersonen für das Lernen - verstehen. Dies nicht im Sinne eines radikalen Wandels der Lehrerrolle, sondern einer schüler-adaptiveren Wahrnehmung und Gestaltung ihrer angestammten Motivierungs-, Instruktions- und Lernbegleitungsfunktion.

Die neu-alte fachpädagogische Aufgabe von Lehrpersonen: Die Balance finden zwischen Lehrstoff- und Lernhilfeverantwortung

<i>nicht nur</i>	<i>sondern auch</i>
Stoffloswerder, Wissensvermittler, Dirigent, Wegweiser, Verkäufer und Darsteller	Kognitives Verhaltensmodell, Lerngerüst, Katalysator, Coach und Lernberater
Lektionengeber, direkt Instruierender <i>Fachperson für den Stoff</i>	Gestalter von Lernumgebungen <i>Fachperson für das Lernen</i>

Aufgabe der Lehrergrund- und Weiterbildung ist es, diesen Rollenwandel zu unterstützen: Ohne Dämonisierung der notwendigen ('traditionellen') instruktionalen Anteile des didaktischen Lehrerhandelns, aber auch ohne Romantisierung auszubauender Rollenmerkmale wie dem fachpädagogischen Coaching und der Lernberatung. Wegleitend in der gegenwärtigen Diskussion um eine Erneuerung der Lehr-Lernkultur ist, dass - wie in jedem Bildungsgeschehen - es auch in der Schule die SchülerInnen selbst sind, welche die Konstruktions- und Sinnstiftungsprozesse eigenaktiv vollziehen müssen. Jedes Subjekt ist letztendlich selber für sein Lernen verantwortlich. Niemand kann Lernenden ihre Konstruktionsprozesse abnehmen. Als Lehrperson kann ich sie subtil und intelligent anregen, anleiten und begleiten, was guten Instruktionsunterricht einschliesst. Dies scheint mir auch für die Zukunft die Herausforderung an die Schule und an die Lehrerbildung zu sein.

Lehrerbildung als interdisziplinäres Projekt

Urs Ruf¹

Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, so das gängige Vorurteil, sind zwar fachlich gut ausgebildet, verfügen aber über ein nur ungenügendes pädagogisch-didaktisches Rüstzeug. Liegt es da nicht auf der Hand, die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte einfach mit ein paar zusätzlichen pädagogisch-didaktischen Modulen aufzurüsten? Diese mechanistische Denkweise erliegt einer doppelten Täuschung: Sie unterschätzt den Wert eines fachwissenschaftlichen Studiums für die Lehrerbildung, und sie überschätzt den Wert der pädagogisch-didaktischen Ausbildung. Sollte sich tatsächlich zeigen, dass Gymnasiallehrkräfte pädagogisch-didaktisch ungeschickter agieren als Lehrkräfte anderer Schulstufen, liegt das nicht an einem Zuviel, sondern an einem Zuwenig an fachwissenschaftlicher Kompetenz.

Eine wissenschaftlich gebildete Lehrkraft, die ihr Handwerk nicht nur versteht, sondern auch zu nutzen weiss, wird Schülerinnen und Schüler teilhaben lassen wollen an dem, was Wissenschaft ausmacht: an den Fragen, die interessieren, an den Pointen, die faszinieren, und an den Ideen, die weiterführen. Wer Wissenschaft dagegen nur vom Hörensagen kennt, mag Fachwissen und Handwerk korrekt vermitteln und wird vielleicht sogar auch erreichen, dass ein Teil der Schüler fachlich korrekt funktioniert. Die Frage aber, wozu das gut sei, wird er kaum überzeugend beantworten können. Hier ist aber der entscheidende Punkt, auch und gerade für die Didaktik. Fachsprache und fachliches Handwerk sind ja nicht Selbstzweck, sie sind notwendiges Instrumentarium einer spezifischen Art, Fragen zu stellen, Probleme zu analysieren und sinnstiftende Zusammenhänge zu erschliessen. Dabei geht jede Disziplin ihre eigenen Wege. Wie diese spezifische Art, Probleme zu sehen und zu lösen, bereits beim Erwerb elementarer Kenntnisse und fachlicher Grundlagen erfahren werden kann, gehört zu den zentralsten und schwierigsten Fragen der Didaktik. Sie kann nur befriedigend beantwortet werden, wenn die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte als interdisziplinäres Projekt verstanden wird, an welchem sich Erziehungswissenschaftler, Allgemeindidaktiker, Fachdidaktiker, Fachwissenschaftler und Schulpraktiker in enger Zusammenarbeit beteiligen. Was dabei wichtig ist, wird durch die folgenden vier Thesen² angedeutet.

(1) Bei der Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte ist die Mitwirkung von Fachwissenschaftlern, die einen didaktischen Auftrag erfüllen, ohne dass sie ihre Forschungsarbeiten an ihren eigenen Lehrstühlen aufgeben, unabdingbar. Das ist nur möglich, wenn die Ausbildung an einer universitären Institution angesiedelt ist.

Warum erschöpft sich auch gymnasialer Fachunterricht so oft im mechanistischen Vermitteln und Einüben von Fachwissen, das nur aufgepfropft, aber nicht integriert ist und das Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler ausserhalb des jeweiligen Fachzimmers kaum beeinflusst? Es liegt, wie ich behaupte, nicht an einem un-

¹ Prof. Dr. phil. Urs Ruf, Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen, Zürich

² Diese Thesen stützen sich auf 7 Grundsätze, die ich zusammen mit Urs Kirchgraber, Professor für Mathematik an der ETHZ, erarbeitet habe.

genügenden pädagogisch-didaktischen Rüstzeug, es liegt am verkehrten Einsatz dieses Rüstzeugs. Es liegt daran, dass die berufsbezogene erziehungswissenschaftliche und didaktische Ausbildung mehr oder weniger isoliert neben oder nach der fachwissenschaftlichen Ausbildung erfolgt.

Was Wissenschaft für ihre Vertreter zu etwas Lohnendem und Sinnstiftendem macht, rückt in unendliche Ferne, wenn sich Didaktiker des Fachwissens bemächtigen, es unter dem Aspekt seiner Vermittelbarkeit in kleinste Teile zerhacken, nach dem Prinzip *Vom Einfachen zum Schwierigen* aufreihen und in endlosen Lehrgängen über Jahre zerstreuen. Hier müssten Fachwissenschaftler korrigierend eingreifen. Ihre Aufgabe wäre es, den Blick immer wieder auf das zu lenken, was den Kern ihrer Wissenschaft ausmacht. Und das ist in der Regel nicht etwas Triviales, Naheliegenderes, sondern vorerst wohl etwas Fremdes, oft sogar Provozierendes, das nicht durch didaktische Tricks entschärft werden darf.

(2) Aufgabe der Erziehungswissenschaft und der Didaktik ist die Inszenierung eines produktiven und konstruktiven Dialogs zwischen den regulären Seh- und Denkweisen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und den singulären Seh- und Denkweisen der Schülerinnen und Schüler (Ruf & Gallin, 1999).

Soll Wissenschaft für die Lernenden zu etwas werden, was man als Wert schätzt und was Sinn stiftet und befriedigt, muss die Fremdheit des wissenschaftlichen Denkens und Tuns im Vergleich zum alltäglichen Denken und Tun deutlich herausgestellt und gründlich untersucht werden. Das erfordert nicht nur eine Neudefinition der Rollen von Lehrenden und Lernenden, sondern auch ein neues Beurteilungssystem. Neben Leistungen im kognitiven und metakognitiven Bereich treten gleichwertig und gleichberechtigt auch Leistungen aus dem affektiven Bereich und aus den Bereichen der Kooperation und der Interaktion. Schülerinnen und Schüler qualifizieren sich nicht nur durch die Fähigkeit, fachliche Probleme unter Zeitdruck fachgerecht zu lösen, sondern auch durch die Fähigkeit, sich ohne spezielle Vorkenntnisse auf fachliche Objekte einzulassen, dabei eigene Wege zu beschreiten und darüber zu berichten, auf Lernberichte anderer differenziert zu reagieren, eigenes Verhalten im Vergleich mit dem Verhalten anderer und mit wissenschaftlichen Methoden und systematischen Verfahren zu untersuchen und zu revidieren, über die damit verbundenen Wertungen nachzudenken und so weit zu internalisieren, dass die Beschäftigung mit fachlichen Kenntnissen und Methoden als lohnend und sinnstiftend empfunden werden kann.

(3) Unerlässlich für die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte ist auch die Mitwirkung von praxisorientierten Fachdidaktikern der Zielstufe, denen im Rahmen der universitären Lehrerbildung Weiterbildungs- und wissenschaftliche Qualifizierungsmöglichkeiten offenstehen.

Wird Unterricht dialogisch konzipiert, ergeben sich auch neue Perspektiven für die Forschung. Es gilt, interaktive Lernumgebungen zu konstruieren, Lehr-/Lernprozesse zu untersuchen und Qualitätskriterien für Schülerleistungen im Bereich der singulären Standortbestimmung und des individuellen Problemlösens zu entwickeln. Dabei müssen Forschung und Praxis näher zusammenrücken. Wird in der Praxis nicht erprobt, was in der Lehrerbildung gelehrt wird, und lässt sich die Lehrerbildung umgekehrt nicht durch Rückmeldungen aus der Praxis und durch empirisch erhärtete Untersu-

chungen ihrer Wirksamkeit kontrollieren und korrigieren, verkommt sie zum Sandkastenspiel. Hier ist Handlungsbedarf und hier haben praxisorientierte Fachdidaktiker eine Schlüsselfunktion.

(4) Persönlichkeitsbildung am Gymnasium geschieht nicht neben, sondern in der Auseinandersetzung mit Fachwissen. Diesen Auftrag können Gymnasiallehrkräfte nur durch ununterbrochene Rückbindung an ihre Fachwissenschaften erfüllen.

Unterricht ist Dialog zwischen Lehrkräften, die eine Fachwissenschaft aus eigener Erfahrung kennen, und Lernenden, die sich im Rahmen fachlicher Themen auf eine Auseinandersetzung mit ihren Lehrkräften einlassen und dabei neben einem fundierten fachlichen Rüstzeug auch eine klare Vorstellung ihrer eigenen Art zu denken, zu handeln und zu werten gewinnen.

Wer andere beim dialogischen Aufbau von Wissen professionell unterstützen will, muss Erkenntnisgewinnung und Begriffsbildung selber immer wieder als aktiv-entdeckenden Prozess erfahren. Das setzt Verständnis der fachspezifischen Forschungsmethoden voraus, mit denen Fachwissen erarbeitet, erweitert und revidiert wird. Unter anderem sollte es für Gymnasiallehrkräfte wieder attraktiv werden, ihr Fachstudium durch eine Promotion, in der vorzugsweise auch fachdidaktische Aspekte reflektiert werden, zu erweitern und zu vertiefen.

Literatur

Ruf, U. & Gallin, P. (1999). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. 2 Bände. Seelze-Felber: Kallmeyer.

Verhaltenswirksame Didaktik der Psychologie und die zukünftigen Rahmenbedingungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ursula Ruthemann¹

Die Verhaltenswirksamkeit des Unterrichts im Fach Psychologie ist ein unverzichtbares Ziel der Grundausbildung. Zum einen, weil man nicht voreilig einen Gegensatz zwischen wissenschaftlicher und berufsqualifizierender Ausbildung konstruieren soll (Günther, 1999); zum anderen, weil Handlungskompetenz als Teil der Professionalisierung zu sehen ist. Die Trägheit des wissenschaftlichen Wissens ist schon lange als Problem erkannt (Whitehead, 1929) und bietet idealen Nährboden für den Vorwurf der Verakademisierung. Die Verhaltenswirksamkeit als Ziel zu propagieren klärt aber noch nicht den Weg dorthin.

Welche *didaktischen Konzepte* zielen auf den Aufbau von Handlungskompetenz? *Problemorientierung* ist eine vielversprechende didaktische Strategie. Die Lernwirksamkeit dieses didaktischen Konzeptes liegt in der Kombination eines kognitiven mit einem motivationalen Effekt: Die Motivation zum Erwerb von Fachwissen ist häufig höher als bei systematikorientiertem Wissensaufbau, und das Wissen ist so "for-

¹ Dr. phil. Ursula Ruthemann, Höhere Pädagogische Lehranstalt, Zofingen

matiert", dass es bei ähnlichen Problemstellungen verfügbar sein sollte, also die Trägheit akademischen Wissens (Renkl, 1998) zu überwinden verspricht. Es wird beispielsweise im Harvard-Elitestudiengang für Medizinstudenten bereits systematisch realisiert. Methodisch offen ist dabei die Quelle der Problemstellungen: Die Bandbreite reicht von Berufsfelderfahrung (Klement, 1996) über Computersimulation (Gräsel, 1997) bis zum problemorientiert aufgebauten Lehrtext (Kohler, 1998). Wegen der Kontextgebundenheit jeden Lernprozesses dürfte der Transfer am besten vorbereitet sein, wo sich die Problemstellungen situationstypisch mit der dazugehörigen Betroffenheit der handelnden Personen präsentieren, also *situiertes Lernen* (Brown, 1989) maximal realisiert wird. Mit dem problemorientierten Wissensaufbau allein ist jedoch die Verhaltenswirksamkeit beim Wissensabruf nicht gesichert. Sie erfordert Erprobungen mit Feedback (*Coaching*) und den Aufbau der Fähigkeit zur Reflexion eigenen Handelns (*cognitive apprenticeship learning*).

Dies alles ist zumindest in der Praxis der ausseruniversitären Lehrerbildung nicht grundsätzlich neu. Es verdient dennoch Erwähnung, weil für die derzeit laufenden Umstrukturierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geklärt werden muss, welche *Rahmenbedingungen* geschaffen oder erhalten werden sollten, damit solche gemässigt konstruktivistischen Konzepte vom Aufbau verhaltenswirksamen Wissens überhaupt umgesetzt werden können. Zentrale Rahmenbedingungen wären die über längere Zeit dauernden, *kontinuierlichen Praxiskontakte* der Lehramtsstudierenden während der Ausbildung im Fach Psychologie. Sie ermöglichen Beobachtungen und Handlungserprobungen, also das Generieren von Problemstellungen, die Reflexion der Erfahrungen (bis hin zur "Persönlichkeitsbildung") und die stets langsame Veränderung von Verhaltensmustern. Es ist dies zusätzlich die *enge Kooperation* zwischen Dozierenden der Psychologie, Studierenden und Praxislehrkräften, damit das Aushandeln einer gemeinsamen Sprache ermöglicht wird, die Praxiswissen (Messner, 1996) und psychologisches Fachwissen so verknüpft, dass das Fachwissen verhaltenswirksam werden kann. Für eine verhaltenswirksame Didaktik muss also die Kontextgebundenheit jeden handlungsorientierten Lernens berücksichtigt werden können, es braucht konzeptuell verankerte Praxiszugänge für Dozierende und Studierende, und institutionell verankertes kooperatives Lernen über hinreichend lange Zeiträume. Die notwendige hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit für eine Fachdidaktik der Psychologie steckt noch in den Kinderschuhen (Günther, 1999), deshalb werden Rahmenbedingungen für verhaltenswirksamen Psychologieunterricht kaum gefordert; im Unterschied zu der Ausbildung in Allgemeiner Didaktik und in den Fachdidaktiken.

Für die organisatorischen Rahmenbedingungen von Lehrerbildung hat dies *Konsequenzen*: Es spricht dagegen, die bisherige Ausbildung im administrativen Schnellverfahren in Module zu zerlegen, wenn damit - wie im holländischen Beispiel - die relativ freie Kombinierbarkeit, die wegen eines Creditsystems identische Länge (besser: Kürze) mit identischem formalem Aufbau und die freie Zeitpunktwahl gemeint ist (Schoch, 1998). Was für die administrative Individualisierung eines Studienverlaufes von Vorteil ist, ist für die Realisierung von möglichst ausgeprägter Vernetzung zur Sicherung der Verhaltenswirksamkeit überwiegend nachteilig. Damit durch die Bruchstellen im Zuge der Modularisierung der Curricula nicht die Vernetzung behin-

dert wird, wo sie zur Sicherung von Verhaltenswirksamkeit notwendig ist, sollte diese *Modularisierung durch Konzeptarbeit gesteuert* erfolgen. Für die sogenannten wissenschaftlichen Fächer wie die Psychologie gilt es, die für *Verhaltenswirksamkeit* nötigen Rahmenbedingungen erst einmal *konzeptuell zu verankern*. Erst nach dieser Entwicklungsarbeit wird deutlich, an welchen Stellen (inhaltlich und/oder organisatorisch) Bruchstellen unschädlich sind. Unterbleibt die Konzeptarbeit, könnten sich die Rahmenbedingungen für verhaltenswirksamen Psychologieunterricht sogar verschlechtern, wenn nicht ersichtlich ist, welche Chancen und welche Restriktionen für die Didaktik der Psychologie sich aus der Veränderung der Rahmenbedingungen ergeben.

Ein eindrückliches Beispiel ist das *Potsdamer Modell*, in dem speziell für die psychologische Ausbildung von Lehrkräften Beobachtungs- und andere Praktika eingerichtet werden konnten (Franz, 1999). Das Modell wurde auch deshalb erstellt, weil man nach der Wende nicht die kritischen Punkte der westdeutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz, 1999) übernehmen wollte. Das Erarbeiten solcher psychologiedidaktischer Konzepte muss entweder mit zeitlichem Vorsprung zur organisatorischen Veränderung der Institutionen stattfinden, oder die Rahmenbedingungen müssen so lange offen bleiben, bis die didaktische Entwicklungsarbeit geleistet ist.

Die Entwicklung einer auf Verhaltenswirksamkeit ausgerichteten Fachdidaktik der Psychologie sollte sich mindestens der folgenden *Fragen* annehmen:

- Welche Zielsetzungen impliziert verhaltenswirksamer Psychologieunterricht?
- Welche Inhalte sind für zukünftige Lehrkräfte besonders (verhaltens-)relevant?
- Wie lassen sich andere Wege der Wissensvermittlung (Internet, Vorbildungen durch MAR mit PPP) für den Aufbau von psychologischer Handlungskompetenz nutzen?
- Zu welchem Zeitpunkt sind welche Praxiskontakte für den Aufbau psychologischer Handlungskompetenz notwendig?
- Wie lässt sich psychologische Handlungskompetenz überprüfen und qualifizieren?
- In welche inhaltlich und konzeptuell geschlossenen Module lässt sich verhaltenswirksamer Psychologieunterricht unterteilen?

Literatur

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32-42.
- Franz, S. & Kirsch, B. (1999). *Psychologie in der Lehramtsausbildung (Potsdamer Modell)*. 20. Kongress für Angewandte Psychologie. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag Bonn.
- Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Günther, U. (1999). Wirtschaftspsychologen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. Zum Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Berufspraxis. In U. Günther (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen - Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform* (S. 8-37). Lengerich: Pabst.
- Günther, U. (1999). Zwischen Lehre und Forschung. Profil und Perspektiven der Fachhochschulen und traditionellen Universitäten im internationalen und nationalen Vergleich. In U. Günther (Hrsg.), *Psychologie an Fachhochschulen - Studiengänge, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulreform* (S. 180-221). Lengerich: Pabst.

- Klement, K. & Teml, H. (1996). *Schulpraxis reflektieren - Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung*. Innsbruck-Wien: Studien Verlag.
- Kohler, B. (1998). *Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1999). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* - Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Bonn.
- Messner, R. (1996). Neue Wege der Lehrerbildung an der Reformuniversität Kassel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 302 - 313.
- Renkl, A. (1998). Träges Wissen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 514-515). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schoch, F. (1998). Die modulare Studienorganisation, dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Domstad (Utrecht). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 418-426.
- Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York: Macmillan.

Für eine Aufwertung der Fachdidaktiken

Peter Sieber¹

In den meisten Programmen für eine verbesserte Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen wird an prominenter Stelle gefordert, dass den Fachdidaktiken ein hoher Stellenwert zuzuweisen sei. Denn kompetente LehrerInnen zeichnen sich über ihre erzieherischen Fähigkeiten hinaus durch ihre fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen aus.

Bis diese Forderung erfüllt ist, wird noch ein weiter Weg zurückzulegen sein. Ohne hier auf bekannte Streitpunkte einzugehen - ob es Fachdidaktiken oder Bereichsdidaktiken braucht, ob die Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften gehören oder den Fachwissenschaften zuzuordnen sind - sind ein paar Punkte für eine gute Lehrerbildung zu berücksichtigen:

- In den einzelnen Fachdidaktiken hat sich - in den einen mehr, in anderen weniger - in den letzten beiden Jahrzehnten ein Fachdiskurs zu etablieren begonnen, der wesentliche neue Wissensbestände über das Verhältnis von 'Sache und lernenden Menschen' (um die es den Fachdidaktiken primär geht) erschlossen und für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht fruchtbar gemacht hat.
- Wir verfügen in zunehmendem Masse über FachdidaktikerInnen, die eine fundierte (fach-)wissenschaftliche Ausbildung mitbringen oder sich eine solche im Rahmen von Nachdiplomstudien erworben haben.
- Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker haben sich in jüngster Zeit auch in der Schweiz zu fachspezifischen Netzwerken zusammengeschlossen.
- Fachdidaktische Forschungsprojekte machen einen nicht geringen Anteil an der Schul- und Lernforschung in der Schweiz aus.

Mit einem Wort: Das Potential an Fachleuten ist in einem Mass vorhanden oder wird gegenwärtig aufgebaut, das eine neue Situation der Fachdidaktiken schafft, mit fachlichen Kompetenzen, die bis anhin nur vereinzelt vorhanden waren.

¹ PD Dr. phil. Peter Sieber, Deutsches Seminar der Universität Zürich

Im Gegensatz dazu werden aber noch weitherum die Konzepte für die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen unter weitgehendem Ausschluss der Fachdidaktiken entwickelt, dies oft mit der Begründung, dass die Fachdidaktiken ja in den Erziehungswissenschaften aufgehoben seien. Damit ist aber nach wie vor eine Marginalisierung der Fachdidaktiken verbunden, die sich teilweise auch in den neuen Stundentafeln der reformierten Lehrerbildung zeigt. Und fachdidaktische Lehrstühle - eine alte Forderung der Neukonzeptionen der Lehrerbildung - bleiben vorerst Wunsch statt Realität.

Doch zeigen sich jetzt Chancen für die Fachdidaktiken, die meines Erachtens bewusst genutzt und gefördert werden müssen. An den neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen werden Abteilungen für Forschung und Entwicklung eingerichtet, die Raum bieten für fachdidaktische Entwicklungs- und Forschungsprojekte. Damit werden Möglichkeiten eröffnet, die zur Schaffung von fachdidaktischen Schwerpunkten führen können. Dies gelingt aber nur dann, wenn frühzeitig Kooperation und Absprachen zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen getroffen werden, um die kleine Zahl an fachdidaktischen Forscherinnen und Entwicklern in Schwerpunktzentren zusammenzubringen. (Bei den kleinen Distanzen innerhalb der Schweiz müsste eine Kooperation über die Kantonsgrenzen hinweg eigentlich möglich sein.) Das setzt aber voraus, dass nicht jede Pädagogische Hochschule für alle Fachbereiche ihre eigenen (Mini-)Projekte zu entwickeln sucht, sondern die Chance der Synergie durch Schwerpunktbildung höher wertet als die Heranbildung kantonseigener Spezialisten für jedes Fach.

Ich träume davon, dass an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen der Schweiz fachdidaktische Zentren als Kompetenzzentren entstehen, die - von der Dokumentation und Präsentation über Forschung und Entwicklung bis hin zur Weiterbildung der Dozierenden - ein qualifiziertes Angebot in speziellen Fachbereichen anbieten können. Damit dieser Traum in Erfüllung gehen kann, ist mindestens dreierlei notwendig:

- Die in den Erziehungswissenschaften Tätigen müssen akzeptieren, dass zum fachdidaktischen Arbeiten auch eine fundierte Ausbildung in den entsprechenden Fachwissenschaften gehört, damit sich die Spezifik der Vermittlung von Sache und lernenden Menschen erschliessen lässt.
- Die in den Fachdidaktiken Tätigen müssen ihr Aschenputtel-Verhalten verändern und selbst aktiv dazu beitragen, dass die postulierte Aufwertung der Fachdidaktiken auch Realität werden kann.
- Die Verantwortlichen für die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen müssen den Vorteilen der Schwerpunktbildungen gegen mögliche (hauseigene) Interessen der Profilierung in jedem Fachgebiet zum Durchbruch verhelfen.

So kann es möglich werden, dass der hohe Stand der fachdidaktischen Entwicklung in der Schweiz nicht nur für einzelne an Projekten Beteiligte fruchtbar wird, sondern in vermehrtem Mass zur Professionalisierung der gesamten Lehrerschaft beitragen kann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert: Bildung worauf hin?

Willi Stadelmann¹

Der Druck auf die Lehrerinnen und Lehrer ist gross, und er wird in Zukunft noch zunehmen. Von ihnen wird schon heute erwartet, dass sie motivierend, unterstützend, abwechslungsreich (Methodenvielfalt), fachlich kompetent, einfühlsam, mit klarem pädagogischem Konzept unterrichten und damit die Schülerinnen und Schüler auf das lebenslange Lernen vorbereiten, sie befähigen, ihr künftiges Leben zu meistern, sie zu mündigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern zu formen usw. usw. Die Liste wird immer länger, denn Schule soll auch präventiv wirken; dies vor allem in Fragen von Sucht, AIDS und Gewalt.

An die Schule und ihre Akteure werden Heilserwartungen gerichtet, die in ihrem Umfang und Anspruch nicht erfüllt werden können.

Wie wird die Entwicklung weiter gehen? Welche neuen Anforderungen kommen auf künftige Lehrpersonen zu? Diese Fragen werden verknüpft mit derjenigen nach der Entwicklung der Gesellschaft und den Folgen für Schule, Unterricht und Lehrerbildung.

Immer wieder wird in der Literatur und in Gesprächen hervorgehoben, dass Reformen des Bildungswesens in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen stehen.

Gibt es diesen direkten Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Bildungs- und Schulentwicklung wirklich? Können wir heute voraussagen, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer künftig haben müssen, um ihre Aufgabe zu erfüllen? Oder tappen wir im Dunkeln?

Mit zunehmender Komplexität und Dynamik der Gesellschaft steigt das Bedürfnis der Menschen, die Zukunft voraussagen und planen zu können. Der Glaube an die Voraussagbarkeit stützt sich auf die Erfolge der Wissenschaft ab und damit auf die Vorstellung von kausaler Entwicklung. Dies steht jedoch im Kontrast zur wissenschaftlichen Einsicht, dass, je komplexer und dynamischer die Gesellschaft ist, es um so schwieriger wird, die Zukunft vorauszusagen. Dieses Paradoxon ist typisch für den gesellschaftlichen Wandel (OECD, 1995, S. 25; Stadelmann, 1999, S. 14-19).

Wir können nur Vermutungen anstellen, welche Kompetenzen Lehrpersonen in der Zukunft brauchen. Rezepte, die Erfolg garantieren und die während Jahren gültig sein sollen, gibt es nicht und sind nicht anzustreben. Lehrerbildung muss auch in Zukunft dauernd entwickelt werden; pädagogische Hochschulen werden sich ständig evaluieren müssen, in engem Kontakt mit der Weiterbildung, der Forschung und Entwicklung und der Schulpraxis.

Bildung von Lehrerinnen und Lehrern worauf hin?

Lehrpersonen müssen in Zukunft über hochqualifizierte Fähigkeiten in mehrfacher Hinsicht verfügen.

¹ Dr. phil. Willi Stadelmann, Direktor der Bildungsplanung Zentralschweiz, Ebikon

Sie sind Fachperson für Unterricht und Erziehung; Bezugsperson für das Kind; Fachperson für das Lernen; Kulturvermittlerin; reflektierende Praktikerin; teamfähige, offene, ausgeglichene Persönlichkeit mit ethischer Werthaltung (Kanton Freiburg, 1997, S. 10 ff.); Fachperson für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Besonderes Gewicht erhalten folgende persönliche Fähigkeiten: Innovationsfähigkeit und Flexibilität; Sachkenntnis und Fähigkeit, exemplarisch zu unterrichten; Überzeugungskraft, und vor allem die Fähigkeit, Unsicherheit auszuhalten und als Quelle der Entwicklung zu verwenden. Die Veränderung wird zur Konstanz. Studentinnen und Studenten, die im Lehrerberuf Sicherheit, Unabänderlichkeit und Vorausssehbarkeit erwarten, sind künftig in der falschen Ausbildung und sollten nicht Lehrpersonen werden.

Im Rahmen der Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) sind wir daran, entsprechende Ausbildungsziele zu definieren. Der heutige Stand kann - sehr verkürzt - wie folgt wiedergegeben werden:

- Förderung der persönlichen Entwicklung im Hinblick auf die Lehrtätigkeit (Aufbau von Beziehungen, Pflege der musischen Bereiche, Aneignung einer eigenständigen pädagogischen Haltung, Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Bereitschaft zur Reflexion, Innovationsbereitschaft, Entwicklung eines persönlichen ökonomischen und effizienten Arbeitsstils.)
- Fähigkeit zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht (Auseinandersetzung mit verschiedenen Lehr- und Lernformen, Fähigkeit zur optimalen Nutzung von Lehrplänen, Lehrmitteln und weiteren Lehr- und Lernhilfen, Fähigkeit zum fachbezogenen und fächerübergreifenden Unterrichten, Fähigkeit zur Förderung der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, Fähigkeit zur fördernden Beurteilung, Fähigkeit zur Auswertung von Unterricht, Interesse an der wissenschaftlichen Entwicklung in den verschiedenen Aspekten des Lehrberufs.)
- Allgemeine berufsspezifische Kompetenzen (hohe muttersprachliche Kompetenz, hohe fremdsprachliche Kompetenz, pädagogisch fördernder Umgang mit Heterogenität, Fähigkeit zum Einbezug der Eltern, Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendkultur, Fähigkeit zur Vermittlung eines nachhaltigen Umgangs mit der Natur, Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung).
- Entwicklung und Pflege eines individuellen Berufsprofils (Pflege besonderer fachlicher und/oder didaktischer Kompetenzen, Interesse an bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen, Bereitschaft zur Mitgestaltung der Schule, Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit der Schulleitung und Akzeptanz von Führung.)

Also: Eine ganze Palette von Zielen für die künftige Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen! Die weitere Entwicklung wird zeigen, was sich davon umsetzen und realisieren lässt. Auf alle Fälle steht fest:

Der Lehrerberuf wird in Zukunft noch anspruchsvoller, vielseitiger und verantwortungsvoller werden; und der Beruf der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner erst recht. Der Auswahl, Aus- und Weiterbildung der Dozentinnen und Dozenten der Pädagogischen Hochschulen kann nicht genug grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Literatur

- Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule. OECD/CERI- Seminar 1995, Dresden: Köllen Verlag.
- Kanton Freiburg (1997). Dritter Zwischenbericht. Kantonale Kommission für die Schaffung einer Pädagogischen Hochschule Freiburg; Kantonales Lehrerseminar Freiburg, September 1997.
- Stadelmann, W. (1999). Bildung im gesellschaftlichen Wandel. *Berner Schule*, 23. September 1999.

Den Lehrerinnen und Lehrern eine Berufssprache geben: Ein starker Wunsch aus der Schulentwicklungspraxis

Anton Strittmatter¹

Ich soll mich also äussern zu Reformperspektiven der Lehrerbildung. Das geht nicht ohne kurze Einschätzung des Ist-Standes. Dabei lege ich - zugegeben - eine beschränkte Optik an, die Erfahrungen eines Begleiters von Schulentwicklungen, der nur noch sehr partiell in den Unterricht und in die Lehrerbildung direkt Einblick hat.

Noch immer Baden in der "Konstanzer Wanne"

Die Grundausbildung der LehrerInnen hat in den letzten Jahrzehnten wahrscheinlich einige Fortschritte gemacht. Ich setze "wahrscheinlich" aus zwei Gründen: Zum einen kenne ich die Praxis der Grundausbildung im Detail schon länger nicht mehr. Und zum anderen mache ich als Schulentwicklungshelfer in meiner häufigen und intensiven Arbeit mit Schulen auch heute noch die leidige Erfahrung, dass die unter "Lehrerzimmersozialisation", "Konstanzer-Wanne" oder "Champignons-Kultur" laufenden Anpassungs-/Nivellierungseffekte nichts an Kraft verloren haben. Brutal gesagt: Die fromme Annahme, dass neuer bzw. besser ausgebildete NovizInnen die Unterrichts- und Schulkultur positiv befruchten würden, ist immer noch gleich falsch wie früher. Eine transfgünstig gestaltete Grundausbildung in Verbindung mit einer guten JunglehrerInnen-Betreuung kann zwar den Anpassungseffekt hinauszögern, ihn aber nicht verhindern. Ausnahmen gibt es natürlich, wenn etwa ausserordentliche Persönlichkeiten unter den NovizInnen sich nicht zurechtstutzen lassen - und gleichzeitig kollegial sehr geschickt agieren; oder wenn die Teamentwicklung mit den Etablierten einen Punkt erreicht hat, an dem sie sich in einer "lernenden Organisation" begreifen und dann anders mit den jungen KollegInnen als Ressource umgehen.

Eine moderne Lehrerbildung muss sich meines Erachtens vor allem drei Ansprüchen stellen:

Solides und reflektiertes Handwerkszeug für den Einstieg geben

Die Lehrerbildung muss gute DidaktikerInnen ausbilden, welche "anständig" unterrichten können. Das heisst in erster Linie: allen Schülerinnen und Schülern in meist sehr heterogen zusammengesetzten Klassen optimale Bedingungen für das Erreichen der wichtigsten Lernziele bieten. Die heutige Lehrerbildung meistert es meines Erachtens recht gut, unter den jeweils aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

¹ Dr. phil. Anton Strittmatter, Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH, Sursee

ihren AbsolventInnen das didaktische Handwerkszeug für den Berufseinstieg mitzugeben. Ein historisches Defizit der Didaktik bleibt allerdings: Auch heutige JunglehrerInnen wissen meist wenig oder nichts über die Didaktik des Erwerbs und der Veränderung von Einstellungen/Haltungen.

Führungskompetenzen entwickeln

Als zweites hängt das Gelingen der Berufsaufgabe heute stärker denn je davon ab, ob Lehrpersonen in ihren Klassen bewusst und kompetent Führung wahrnehmen. Das war früher in kohärenten normativen Verhältnissen selbstverständlich und leicht, wurde dann aber nach 68 und mit der "technokratischen Wende" der Pädagogik ein Un- oder gar Pfui-Thema. Hier liegt meines Erachtens eines der grossen Versäumnisse der Grundausbildung vor (und hat sichtlich etwas mit dem historischen Sozialspsychologie-Defizit der Lehrerbildung zu tun, welches auch das erwähnte Defizit an Didaktik des Lernens von Einstellungen/Haltungen begründet).

Ich gehöre überhaupt nicht zu den Leuten, welche mit Blick auf die Tertiarisierung der Lehrerbildung den Teufel der Akademisierung an die Wand malen; aber in diesem Punkt der Lehrerbildung als Führungsausbildung sehe auch ich schwarz. Wenn ich die Aebli-Näf-Stiftung wäre, würde ich in den nächsten Jahren Preisträger suchen, welche in diesem Bereich wider alle Tradition Herausragendes leisten.

Für ein Berufsleben in der Sozietät Schule vorbereiten

Schliesslich habe ich an die Berufsvorbereitung den Anspruch, dass sie nicht nur auf das Berufsfeld Klasse, sondern ebenso sehr auf das Berufsfeld Schule als Sozietät vorbereitet. Das würde ein Sechsfaches bedeuten:

- In Praktika Modellerfahrungen mit Schulhauskulturen (und nicht nur mit Klassenzimmern) machen und reflektieren lassen.
- Modellerfahrungen mit dem Lehrerbildungsinstitut als Organisation machen und reflektieren lassen.
- Schulsoziologische Kenntnisse (etwa im Sinne der Schultheorie-Arbeiten von Fend) vermitteln.
- Organisationssoziologische Kenntnisse mit Fokus schulische Organisationsentwicklung vermitteln.
- Gruppentechniken der Ideenfindung, Meinungsbildung, Situationsklärung, Entscheidungsfindung und Metakommunikation einüben lassen.
- Eine gemeinsame Sprache für das Reden über Unterricht und Schule fördern.

Ich hege bezüglich der meisten dieser sechs Lernbereiche nur bescheidene Erwartungen an die Grundausbildung. Auch in der künftigen Lehrerbildung an Hochschulen werden manche Institute gute Gründe dafür haben, all dies nicht oder nur in bescheidensten Ansätzen zu tun.

Der Millenniums-Wunsch: eine Berufssprache entwickeln

Parallel zum Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" hatte Hans Aebli (selbst einer der beiden Vizepräsidenten der Kommission) eine Schriftenreihe mit Sammelreferaten zum Erkenntnisstand in den verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaften herausgegeben. Die Idee war, damit eine Kultur des "state of the art" in der

Lehrerbildung zu begründen, einige beruflich wichtige Konzepte und Begriffe für den interkantonalen Gebrauch zu kanonisieren. Die kleinen und gut lesbaren Bändchen stiessen zwar zu Beginn auf reges Interesse, blieben aber ohne kanonisierende Wirkung und wurden auch nicht nachgeführt.

Ich halte heute ein solches Unterfangen wieder für wichtig. Der Lehrberuf ist wohl bald der einzige Beruf überhaupt, der nicht in Ansätzen auf eine gemeinsame Fachsprache zählen kann. Selbst LehrerInnen, die im selben Kanton ihre Grundausbildung absolviert haben (die aber bei unterschiedlichen Pädagogik-, Psychologie- oder Didaktik-DozentInnen waren), verfügen über keine gemeinsamen Begriffe.

Das erweist sich heute mehr denn je als starke Behinderung. LehrerbilderInnen sollten mal einen Schulleitbildprozess, die Einführung von Qualitätsevaluation an Schulen, die Durchführung einer Unterrichtsentwicklung oder den Verlauf einer Konfliktmoderation im Kollegium hautnah miterleben: Da herrscht das reinste Babylon, ein peinlich dilettantischer Umgang mit den Wörtern, eine betroffen machende Sprachlosigkeit oder aber Sorglosigkeit des Ausdrucks! Angesichts des dramatisch gestiegenen Bedarfs an verbindlicher Kommunikation und Kooperation in den Schulen ist langsam eine feierliche Anklage der "Lehrerbildung Schweiz" fällig, sich in keiner Art um diesen Aspekt zu kümmern.

Meine grosse Forderung und Bitte an die Lehrerbildung wäre, doch wenigstens den Versuch zu unternehmen, die völlige Beliebigkeit der Ausbildung zu überwinden und sich zu ein paar definierten Konzepten und Begriffen zusammenzurufen. Ich bin mir bewusst, dass es sich dabei vielleicht um eine Jahrhundertwerk handelt. Aber man könnte ja langsam anfangen damit. Meine Erfahrungen im Unternehmen "Standesregeln" des LCH stimmen mich zuversichtlich: Wir erhielten vor 6 Jahren, am Anfang, fast lauter pessimistische Prognosen und gar Quasi-Morddrohungen; und heute sind die Standesregeln in Kraft (wenn auch bei weitem noch nicht verinnerlicht). Wer packt das Unternehmen "Konzepte und Begriffe des Schulehaltens" an?

Eine integrative Pädagogik für eine integrative Schule

Beat Thommen¹

Die Schule tut sich schwer mit der Verschiedenheit und Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler. Aus den bildungspolitischen Diskussionen im ausgehenden 19. Jahrhundert bekomme ich den Eindruck, die Heterogenität der Schülerschaft und die daraus entstehenden Probleme hätten eher zu- als abgenommen. (Vielleicht hat auch nur die Sensibilität gegenüber Heterogenität zugenommen). Wie soll die Schule umgehen

- mit Kindern unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft?
- mit Kindern, welche die geforderten Leistungen der Schule nicht erbringen, mit Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, Lernschwierigkeiten, leichteren und schwereren Behinderungen?

¹ Dr. phil. Beat Thommen, Sonderpädagogisches Seminar, Biel

- mit Kindern mit speziellen Begabungen, sogenannten Hochbegabten?

Dass sich die Schule schwertut mit Unterschiedlichkeit hat, unter anderen, systemimmanente Gründe: Die traditionelle Schule geht von der Annahme aus, dass schulische Bildung am besten in homogenen Gruppen zu vermitteln sei, Homogenität primär nach den Kriterien der Leistungsfähigkeit und des Alters. Die Schule tut sich gleichermaßen schwer mit Kindern, welche die Leistungsnormen unterschreiten ("Minderbegabte") oder aber überbieten ("Hochbegabte"). Verschiedenheit bedeutet in einem auf Homogenität ausgerichteten System vor allem Abweichung und Störung. Die Schule versucht dieses Problem primär durch äussere Differenzierung zu lösen. Schülerinnen und Schüler, welche die offengelegten Leistungsnormen (aber auch die verdeckteren sozialen und kulturellen Normen) nicht erfüllen, werden separierenden Schulungsformen überwiesen oder die Probleme an Spezialisten delegiert. Jüngste Beispiele sind die Spezialklassen für Migrantenkinder und Spezialschulen für sogenannte Hochbegabte. Die Entwicklung unseres Schulsystems zeichnet sich entsprechend durch eine zunehmende Differenzierung aus. Diese Tendenz kann sicher auch positiv interpretiert werden, als Bemühung um Unterstützung und Förderung vor allem von benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Die Ausdifferenzierung birgt jedoch gleichzeitig auch die Gefahr der Aussonderung, Abwertung, Marginalisierung und der Desintegration. Die äussere Differenzierung fördert die Tendenz der Regelschule, sich des Schwierigen zu entledigen, es an andere zu delegieren und nimmt ihr damit die Chance, sich zu grösserer Integrations- und Tragfähigkeit zu entwickeln.

Unserem Schulsystem, so meine These, entspricht eine Pädagogik der Homogenität und Einheit. Eine Pädagogik, welche Verschiedenheit und Andersartigkeit vor allem als Sand im Getriebe wahrnimmt, welche zu stark von einem fiktiven Durchschnittsschüler, einer fiktiven Durchschnittsschülerin und einer homogenen Schülerinnen- und Schülerschaft ausgeht. Diese Annahme liegt jedoch weit von der aktuellen Realität entfernt: So hat heute jedes vierte Schulkind einen ausländischen Pass und jedes fünfte Kind nimmt im Verlauf seiner Schullaufbahn sonderpädagogische Hilfe in Anspruch.

Die Grundlage der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte verstärkt eine Pädagogik der Vielfalt und der Integration sein

Integration meint nicht diffuse Einheitlichkeit, meint nicht bloss Anpassung und einseitige Assimilation des "Anderen" und ist auch nicht eine Absage an Differenzierung und Spezialwissen. Eine integrative Erziehung geht von der Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler aus und gesteht diesen ein Recht auf "Eigenart" zu. Durch den Dialog zwischen verschiedenartigen Menschen kann Gemeinsamkeit geschaffen werden. Integration ist ein Prozess, der durch den Dialog zwischen Verschiedenartigem erst möglich wird.

Eine Pädagogik der Vielfalt als Basis einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung des 20. Jahrhunderts müsste sich u.a. an folgenden Grundsätzen orientieren:

- In einer Pädagogik der Vielfalt ist Individualität zu anerkennen und nicht als Störung zu betrachten. Die Neugierde für Einmaligkeit und Unterschiedlichkeit ist zu fördern - Unterschiedlichkeit aufgrund der persönlichen Geschichte, soziokultu-

- reller und ethnischer Herkunft, des Geschlechts, persönlicher Behinderungen und Begabungen. (Dass die Anerkennung von Unterschiedlichkeit auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selber zu gelten hat, kann hier nicht weiter ausgeführt werden.)
- Eine Pädagogik der Vielfalt vermittelt Ansätze, wie der Austausch zwischen verschiedenartigen Kindern gefördert werden kann - wie methodisch-didaktisch Heterogenität bewältigt oder gar als Chance genutzt werden kann.
 - Eine Pädagogik der Vielfalt bereitet auf die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen Lehrpersonen vor, die über unterschiedliche (ausbildungsspezifische und andere) Qualifikationen verfügen, Lehrpersonen verschiedener Schultypen, Schulstufen und Fachbereiche, Lehrpersonen mit verschiedenem kulturellem Hintergrund, Lehrpersonen mit spezifischen Qualifikationen für behinderte oder sozial benachteiligte Kinder.
 - In einer Pädagogik der Vielfalt werden die historischen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen reflektiert, die immer wieder zu Abwertung und Ausschluss "des Anderen" führen. So müsste z.B. der unser Schulsystem prägende Grundsatz des (im Rahmen des Lehrplans vorgegebenen) zielgleichen Lernens in altershomogenen Gruppen kritisch hinterfragt werden.
 - Eine Pädagogik der Vielfalt ermutigt und befähigt Lehrpersonen, sich für eine integrative Schule und ein integratives Schulsystem einzusetzen. Sie leistet damit einen Beitrag gegen Tendenzen der Desintegration in unserer Gesellschaft, gegen Rassismus, Frauenfeindlichkeit und die Diskriminierung sozial benachteiligter und behinderter Kinder.

Wissen und Verantwortung

Roger Vaissière¹

"Ich fing also an mit der Schule, wie es üblich war". Peter Käser, der leidende und sich freuende Schulmeister Gotthelfs wusste, was üblich war, er kannte die "Standards": "Ich kannte das Schulehalten von Jugend auf gar wohl, und dass man auf menger Gattig Schule halten könne fleissig oder faul, zornig oder gut sein, exakt oder nachlässig; aber dass man andere Dinge treiben oder die gewohnten Dinge nach einer anderen Methode treiben könne, das wusste ich nicht. Ich hatte freilich konstruieren gelernt und Figuralmusik, aber niemand hatte mir gesagt, dass das in die Schule eingeführt werden müsse". "Niemand hatte mir gesagt..": diesen Ausdruck hören Kursleiterinnen und Kursleiter von Teilnehmenden in der Weiterbildung hie und da, selbst dann, wenn sie ihre eigenen ehemaligen Studierenden vor sich haben und ihnen die "gleichen" Inhalte (nochmals) vermitteln.

Mich beschäftigt an diesem Satz nicht die Tatsache des "Vergessens" von Ausbildungsinhalten und deren Wiedererweckung in der Weiterbildung, mich interessiert die Frage der Verantwortung: Können im Grosssystem Schule, im "KMU-Betrieb"

¹ Prof. Dr. phil. Roger Vaissière, Direktor des Pestalozzianums, Zürich

Schulhaus oder im Biotop Schulzimmer die (Führungs-) Verantwortlichkeiten so bestimmt werden, dass die Lehrkraft nicht darauf wartet bis ihr jemand (oder der Lehrplan, oder das Lehrmittel) "etwas sagt", sondern, dass der Transfer von Wissen und Können auf die Handlungssituation ihre selbstverständliche Pflicht ("üblich") ist und dass ebenso Wissen und Können in "nichts schulischen" Erfahrungsfeldern gesucht wird, das wiederum selbstverständlich in den eigenen Berufsbereich transferiert werden kann.

Ich bin mir bewusst, dass dieses Bild einer gebildeten und sich bildenden Lehrperson idealistisch ist. Es beinhaltet das Konzept einer Berufsperson, die vom Beginn ihrer Ausbildung an bereit ist, Verantwortung für ihren Wissens- und Könnenserwerb zu tragen. Ist es zu schön und damit zu gefährlich, um als Leitvorstellung künftigen Aus- und Weiterbildungskonzepten zugrunde zu liegen? Auch ich kenne die berechtigte Kritik an der idealistischen (und dogmatischen) Ausrichtung der Ausbildung, die Forderungen stellt, die nie einlösbar sind. Auf der anderen Seite reicht der "Selbsterfahrungs-Pragmatismus" der Weiterbildung nicht aus für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit weitem Horizont. Lehrerinnen und Lehrer müssen je länger je mehr mit ihrer Person zu ihrem Handeln stehen. Ihre Glaubwürdigkeit in der Klasse, im Elterngespräch, im Kollegium und bei der Schulbehörde ist tief mit der Übernahme von Verantwortung verbunden. Auf ein Verantwortungskonzept kann nicht verzichtet werden. Was steht ihm entgegen? Welche Konsequenzen hat es für ein Aus- und Weiterbildungssystem?

Ich gehe von der These aus, dass die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen als logische Folge der Professionalisierung und Differenzierung im Bildungsbereich der letzten dreissig Jahre interpretiert werden kann. Die damit verbundene Entstehung eines Bildungs-Metasytems ist in seiner Wirkung auf das Berufsfeld von Lehrpersonen kaum untersucht worden. Fachdidaktiken und spezialisierte Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung, Schulpsychologie und Sozialpädagogik im Schulfeld und Schulentwicklungsstellen in der Bildungsverwaltung haben kumuliert einen Bildungswissens-Korpus geschaffen, der dem früheren Berufserfahrungs-Konzept (Lehrkräfte schreiben Lehrpläne, Lehrmittel und bilden ihre Kollegen weiter) der Lehrerschaft fast keine Chance mehr gelassen hat. Diese Entwicklung ist nicht umkehrbar, aber sie hinterlässt ein "Verantwortungsproblem": Lehrerinnen und Lehrer sehen sich je länger je mehr in die Rolle von Funktionären gedrängt, deren Aufgabe es ist, umzusetzen, "was Fachleute ihnen gesagt haben". Genauso wie Ärzte, die sich gegenüber ihren Patienten nicht darauf berufen können, dass sie ein diagnostisches Verfahren nicht gelernt haben, müssen aber auch Lehrkräfte zu ihrer Handlung stehen und sie legitimieren.

Wie kann die Aus- und Weiterbildung diese verantwortliche Haltung trotz (oder besser mit) dem sich weiterentwickelnden Wissenssystem fördern?

- (1) Aus- und Weiterbildende entwickeln ihr pädagogisches Wissen gemeinsam mit Schulpraktikern (Entwicklungsauftrag; Forschung im Schulfeld).
- (2) Aus- und Weiterbildende stellen sich dem Tatbeweis der Umsetzbarkeit ihrer Postulate und sie kennen die Rahmenbedingungen (Situationsorientierung) dazu.

(3) Studierende erfahren (in Praktika) die Realität der Weiterbildungsverpflichtung von amtierenden Lehrkräften durch Mitbeteiligung in schulinternen Weiterbildungen und des Umgangs von erfahrenen Lehrkräften mit Wissen und Erfahrung.

(4) Studierende und Lehrkräfte orientieren sich für ihre Kompetenzentwicklung bzw. ihre Berufslaufbahn am Dreiklang

- Persönlich verantwortete, freie Bildungsaktivität
- Mitarbeit an schulischer Entwicklungsarbeit und in schulinternen Weiterbildungen
- Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen (im Bildungsbereich und in anderen Berufsbereichen).

(5) Amtierende Lehrkräfte dokumentieren (und verantworten) ihre Weiterbildung sich selber und ihrer Schulbehörde gegenüber (Portfoliosystem der Weiterbildungsverpflichtung).

(6) Das Bildungssystem verzichtet auf ein (noch so konzises) inhaltliches Weiterbildungssystem mit Teilnahmeobligatorien.

Globales Lernen und IKT: Versuch einer didaktischen Vernetzung

Beat W. Zemp¹

Es kann nicht der Sinn dieses kurzen Artikels sein, alle wesentlichen "mainstreams" künftiger Innovationen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufzuzählen. Wenn ich mich im folgenden auf zwei Bereiche beschränke, die m.E. künftig zu den Kernkompetenzen jeder Lehrperson gehören müssen, dann tue ich dies im Wissen darum, dass die Mitautor(inn)en dieser "Millenniumsnummer" der BzL den Reigen der Berufskompetenzen um weitere, entscheidende Kernaufgaben ergänzen werden. Dazu gehört insbesondere der professionelle Umgang mit der zunehmenden Heterogenität unserer Jahrgangsklassen, eine an der gedeihlichen Weiterentwicklung der eigenen Schule orientierte Selbstevaluation des Unterrichts und der schulinternen Teamarbeit sowie eine optimale Ressourcennutzung der vorhandenen Eignungen und Neigungen von Lehrpersonen bei der Übernahme von fachlichen Spezialaufgaben oder von mehr Führungsverantwortung.

Der Begriff "globales Lernen" ist in der didaktischen Diskussion noch neu und bedarf einer hinreichenden Klärung. Vereinfacht gesagt ist globales Lernen die pädagogische Antwort auf den Globalisierungsprozess, in dem wir uns zunehmend befinden. Es handelt sich dabei um ein relativ weites Spektrum von Themen und Lernzielen, dessen Wurzeln schon seit längerer Zeit und in verschiedenen Ansätzen der Entwicklungspädagogik, Friedenserziehung, Umweltbildung und der interkulturellen Pädagogik zu finden sind. Globales Lernen befasst sich mit den globalen Problemen unserer Zeit, d.h. den grossen Bedrohungen für die Zukunft unseres Planeten und der menschlichen Gesellschaft. Dabei orientiert sich Globales Lernen an ethischen Grundprinzipien, die global gelten, wie z.B. die Menschenrechte; Globales Lernen

¹ Beat W. Zemp, Gymnasiallehrer, Zentralpräsident Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH), Frenkendorf

will Mitverantwortung für gesellschaftliche Entwicklungen initiieren und zur aktiven Mitgestaltung einer lebenswerten Zukunft für alle Menschen befähigen. Drei Kategorien von Lernprozessen sind das Ziel Globalen Lernens:

- Lernen, die globalen Zusammenhänge unseres heutigen Lebens zu verstehen (Kenntnisse);
- Lernen, wie die gewonnenen Kenntnisse in aktives Handeln umgesetzt werden können (Fähigkeiten);
- Lernen, an ausgewählten Themen selbst erarbeitete Werteinstellungen zu entwickeln (Haltungen).

Diese Kategorien des Globalen Lernens sind weitgehend unabhängig von Fächern oder Stufen, favorisieren jedoch interdisziplinäres, selbsttätiges, kooperatives sowie handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen anhand konkreter Themen. Es ist daher ein Glücksfall, dass nun dank der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) auch ein geeignetes Medium zur Verfügung steht, welches die globale Dimension dieser Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler erfahrbar machen lässt.

Die Erkenntnis, dass in einer globalisierten Welt allen Ereignissen zunehmend stärkere Interpendenzen anhaften, die schliesslich auch auf die eigene direkt wahrnehmbare natürliche, wirtschaftliche oder soziale Umwelt Auswirkungen haben, muss zu den Schlüsselqualifikationen künftiger Schulabgänger gehören. Daraus erwachsen nicht nur Chancen und Risikobewusstsein für das eigene "lokale" Handeln, sondern auch die Fähigkeit zu Empathie und zur Entwicklung positiver Zukunftsperspektiven aus globaler Sicht.

An einem einfachen Beispiel soll diese Vernetzung von Globalem Lernen und IKT erläutert werden. Mit dem in der Praxis sehr erfolgreichen Konzept von Schulpartnerschaften zwischen Schulen verschiedener Länder bzw. Kontinente eröffnet sich dank IKT ein weites Anwendungsfeld von Globalem Lernen. Auch für Schulen aus ärmeren Entwicklungsländern wird es künftig möglich sein, mindestens einige (gesponserte) Computer an das Internet anzuschliessen und so direkt mit ihren Partnerschulen aus den entwickelten Ländern in Kontakt zu bleiben. Damit lassen sich im Unterricht gewonnene Kenntnisse in aktives Handeln umsetzen und gleichzeitig entwickeln sich auch persönliche Haltungen und Einstellungen. Ferne Länder mit ihren Menschen werden so zur täglich erlebten Realität; solche Partnerschaften können daher einen entscheidenden Beitrag zur Überwindung von Armut leisten und das Bewusstsein für eine globale Verantwortung fördern.

Künftige Lehrpersonen werden also auch über eine "Didaktik für das Internet" verfügen müssen, um dieses Medium optimal in ihrem Unterricht einsetzen zu können. Dieser gezielte Einsatz wird sich stark von der naiven Vorstellung unterscheiden, dass schon jede "Surf-Session" von Lernenden a priori eine eindrucksvolle Lernleistung sei. Auch das Internet lässt sich (analog zu einer Fremdsprache) auf unterschiedlichem Perfektionsniveau beherrschen. Zwischen dem planlosen Herumsurfen und dem gezielten Arbeiten in einer international zusammengestellten virtuellen Arbeitsgruppe, die eine eigene interaktive Web-Site kreiert, liegen natürlich Welten.

An der künftigen Pädagogischen Hochschule gehören daher m.E. Globales Lernen und Internet-Didaktik zu den Kernaufgaben der Berufsausbildung angehender Lehr-

personen. Für den Bereich des Globalen Lernens bieten sich dabei drei Handlungsebenen für die Pädagogischen Hochschulen an:

- Die Entwicklung von themenspezifischen Lernmodulen für das Globale Lernen innerhalb der Fachdidaktiken;
- Die Schaffung einer Zusatzqualifikation für Globales Lernen mit dem Fernziel, dass jedes Schulhaus sowohl über eine speziell ausgebildete Fachperson für IKT als auch für Globales Lernen verfügt;
- Die Schaffung eines Forschungsschwerpunkts Globales Lernen für eine der künftigen Pädagogischen Hochschulen.

Während in Deutschland Globales Lernen Gegenstand einer zeitweise hitzig geführten pädagogischen Diskussion ist, haben sich die pädagogischen Institute in der Schweiz bisher noch kaum für diesen Bereich interessiert. Die Existenz einer eigenständigen Forschung auf diesem Gebiet würde das Konzept des Globalen Lernens stark fördern.

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

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

Kurzberichte aus der Bildungsforschung

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

Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe

Die Prospektivstudie «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz» (EDK-Dossier 48A) schlägt die Einführung einer Basisstufe vor, als Möglichkeit der kontinuierlichen und adäquaten Förderung von Kindern dieser Altersstufe. Eine professionelle Ausbildung der entsprechenden Lehrkräfte ist unabdingbare Voraussetzung für die Realisierung dieses Vorschlags. Aus diesem Grund hat die Kommission Allgemeine Bildung der EDK im Mai 1997 zwei Expertinnen beauftragt, das Profil einer Basisstufenlehrkraft zu skizzieren und konkrete Vorschläge zu ihrer Ausbildung zu erarbeiten. Der nun vorliegende Bericht enthält laut den Worten der Auftraggeber ein wohldurchdachtes und innovatives Konzept für die Ausbildung von Lehrpersonen der Basisstufe, wobei manche der Vorschläge auch für Lehrkräfte anderer Kategorien von Interesse und Bedeutung seien.

Kontakt:

Regine Born, Erziehungsdepartement, Lehrer- und Erwachsenenbildung, 5001 Aarau

Publikation:

Béatrix Köhler, Dominique & Born, Regine (1999). *Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe*. Bern: EDK/CDIP, 125 S. (Dossier 57A).

Forschung und Entwicklung an einer zukünftigen Lehrerbildung im Kanton Thurgau

Der Regierungsrat des Kantons Thurgau hat in einem Entscheid vom Februar 1998 festgehalten, das künftige Gesamtkonzept einer pädagogischen Hochschule hätte auch Vorstellungen zum Aufbau eines Bereichs für Forschung und Entwicklung zu enthalten. Der vorliegende Bericht soll als Grundlage für die Diskussion über die Ausgestaltung dieses Bereichs dienen. Er skizziert die Aufgabe und die Funktion von Forschung und Entwicklung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, macht Vorschläge für den Aufbau von Strukturen von F&E an einer künftigen Pädagogischen Hochschule Thurgau, stellt Gedanken zu möglichen Formen der Kooperation über die Kantonsgrenzen hinaus an und stellt zwei Modelle vor, an denen sich eine thurgauische Lösung inspirieren könnte.

Kontakt:

Ernst Trachsler, Departement für Erziehung und Kultur, Schulentwicklung und Bildungsforschung (SCHUB), Weinberg 16, 9545 Wängi, Tel. 052 378 29 08; E-Mail: ernst.Trachsler.dek@bluewin.ch

Publikation:

Trachsler, Ernst (1999). *Forschung und Entwicklung in der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einer Pädagogischen Hochschule Thurgau*, Wängi: Departement für Erziehung und Kultur, Schulentwicklung und Bildungsforschung (SCHUB), 34 S.

Warum wollen (männliche) Maturanden kaum Lehrer werden?

Wie andernorts ist auch im Aargau eine zunehmende «Feminisierung» des Lehrberufs festzustellen. In diesem Zusammenhang erteilte das aargauische Erziehungsdepartement den Auftrag, eine Studie durchzuführen zur Frage, weshalb sich männliche Jugendliche im Zeitpunkt der Matura kaum dafür interessieren, einen Ausbildungsweg einzuschlagen, welcher auf den Lehrberuf hinführt. Die Ergebnisse sind vielfältig und keineswegs eindeutig. Generell lässt sich aber doch sagen, dass in den Augen der Befragten der Lehrberuf als wenig (berufliche wie persönliche) Entwicklungsmöglichkeiten bietend, als konfliktreich, belastend, anspruchsvoll betrachtet wird, der zudem laufend an Sozialprestige einbüsst. Daneben existieren aber auch auf Klischees basierende Gründe: Frauen hätten beispielsweise eben einen speziellen Instinkt, der sie insbesondere zum Unterricht auf der Unterstufe besonders prädestiniere.

Kontakt:

Margret Bürgisser, Sozialforschung, Analyse, Beratung; Bederstrasse 102, 8002 Zürich, Tel. 01 201 96 96, Fax 01 280 14 01

Publikation:

Bürgisser, Margret (1998). *Interessenlage von Maturanden bezüglich des Lehrberufs*. Aarau: Erziehungsdepartement, 61 S.

Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis und ihr möglicher Beitrag zu einem geschlechtergerechten Unterricht

Verschiedene Forschungsarbeiten zur Chancengleichheit in der Schule haben in den letzten Jahren deutlich werden lassen, dass Koedukation, wie sie heute praktiziert wird, die angestrebte Gleichstellung noch keineswegs gewährleistet; Jungen und Mädchen werden nach wie vor im Schulzimmer auf traditionelle, oft auf überholte Geschlechterrollen festgelegt, was ihre individuelle Entwicklung wie auch ihre Bildungslaufbahn einengt. Aus der Fülle vorgeschlagener Massnahmen, die mehr Chancengleichheit im Unterricht ermöglichen könnten und die je besonderen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen gleicherweise besser abzudecken versprechen, hat die Autorin des hier behandelten Projekts - zugleich Dissertation an der Universität Bern - das Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht herausgegriffen. Eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern reflektiert gemeinsam über ihr Verhalten im Hinblick auf einen geschlechtergerechten Unterricht. Die acht Lehrkräfte (je vier Frauen und Männer) werden Gegenstand von ebenso vielen Fallstudien bilden; die Forscherin gedenkt im Lauf des Schuljahres 1999/2000 zu untersuchen, wie sich bei

ihnen eine eingehende Beschäftigung mit der Geschlechterthematik auf den Unterricht auswirkt. Betont wird dabei folgender Aspekt: Wie sieht ein geschlechtergerechter Unterricht aus der Sicht der Lehrpersonen aus, und was können diese selbst dazu beitragen? Das Projekt läuft von 1998 bis 2001. Zurzeit liegen noch keine Publikationen vor.

Kontakt:

Helen Lehmann, lic. phil., Forschungsassistentin, Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstr. 27A, 3000 Bern 9, Tel. 031 631 46 80, Fax 031 631 39 91, lehmhel@sis.unibe.ch

Evaluation zum Wochenplanunterricht auf der Sekundarstufe I

Wochenplanunterricht ist eine Form der Unterrichtsorganisation, welche die Selbstständigkeit der Lernenden fördern soll. Kurz gesagt, geht es dabei darum, die Lernenden (in Absprache mit den Lehrpersonen) selber regelmässig ihre individuellen Lernpläne und -ziele definieren zu lassen; zentrale Merkmale dieser Form des Unterrichts sind also u. a. selbstbestimmte Lernaktivitäten und -sequenzen, reichhaltige Auswahl an Lernmaterialien, flexible Raumaufteilung, Integration verschiedener Fachbereiche, Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess, Beschränkung der Lehrerrolle auf Hilfestellung im Bedarfsfall usw.

Dem didaktischen Verhalten der Lehrkräfte wird in dieser Unterrichtsform oft eine sekundäre Bedeutung beigemessen. Zu Recht oder nicht? In der Untersuchung interessierte das Zusammenspiel zwischen Wochenplanunterricht und dem didaktischen Verhalten der Lehrkräfte. Als Zielgrößen wurden Leistungen in Mathematik und im Fach Deutsch sowie psychologische Variablen (Kontrollvorstellungen, Motivation, Lerntechniken) in die Analyse mit einbezogen. Das Zusammenspiel der Kontextbedingungen hat sich als unterschiedlich erwiesen, je nachdem, ob es sich beim Zielkriterium um kognitive oder nicht kognitive Merkmale handelt. Die vorliegenden Ergebnisse betreffen vor allem die Zusammenhänge im Fach Mathematik; für das Fach Deutsch liegen erst vorläufige Resultate vor. Insbesondere scheint Wochenplanunterricht einzelne Mathematikleistungen negativ zu beeinflussen (Arithmetik und Algebra, während Geometrie nicht betroffen zu sein scheint). Hingegen hat er nur geringe Bedeutung im Hinblick auf nichtkognitive Variablen der Lernenden. Diese scheinen in viel stärkerem Masse mit didaktischen Verhaltensweisen der Lehrkräfte in Zusammenhang zu stehen.

Kontakt:

Alois Niggli, Dr., allg. Didaktik, Lehrerbildung, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaft, Abteilung Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I, 2, rue Faucigny, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 60, Fax 026 300 97 11

Publikation:

Niggli, A. & Kersten B. (1999). Wochenplanunterricht und das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte im Kontext von Mathematikleistungen und psychologischen Variablen der Lernenden. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, (3), 272-291.

Veranstaltungsberichte

Geschichtskultur: Theorie – Empirie – Pragmatik. Konferenz für Geschichtsdidaktik, organisiert durch den Verband der Geschichtsdidaktikerinnen und der Geschichtsdidaktiker Deutschlands in Verbindung mit dem Haus der bayrischen Geschichte, 4. – 6. Oktober 1999, im Kloster Seeon am Chiemsee

Die letztjährige Konferenz für Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker fand vom 4. bis zum 6. Oktober 1999 im Kloster Seeon in Bayern statt. Vorbereitet und organisiert wurde diese Tagung vom Vorstand des Verbandes der Geschichtsdidaktikerinnen und der Geschichtsdidaktiker Deutschlands in Verbindung mit dem Haus der bayrischen Geschichte. Tagungsleiter waren Uwe Uffelman, Heidelberg, Bernd Mütter, Oldenburg, und Manfred Tremel, Augsburg. Drei Leitfragen standen im Zentrum der Arbeit von über 100 Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker aus Deutschland, Österreich und der Schweiz:

1. Was bedeutet Geschichtskultur?
2. Wie verändert Geschichtskultur das Kategoriengefüge der Geschichtsdidaktik?
3. Welche disziplinären bzw. interdisziplinären Forschungspotenziale setzt sie frei?

Am ersten Tag kamen durch zwei Plenumsreferate einerseits der Stand der Disziplin und andererseits das Tagungsthema schärfer in den Blick, und es wurden drei neue Arbeitskreise gegründet. Am zweiten Tag wurden in vier Sektionen verschiedene Aspekte des Problems parallel vertieft. Am dritten Tag schliesslich zog man im Plenum Bilanz, beschäftigte sich noch einmal mit den nationalen Geschichtskulturen und jugendlichen Geschichtsvorstellungen im europäischem Vergleich und skizzierte Arbeitsschwerpunkte für die nächsten beiden Jahre. Gesellige Höhepunkte waren das Zusammensein im Klosterstübl nach den Veranstaltungen sowie die Exkursion nach Herrenchiemsee mit der Besichtigung der Ausstellung "Stationen deutscher Nachkriegsgeschichte" zum Abschluss der Tagung.

Stand der Geschichtsdidaktik

Zur Tagungseröffnung präsentierte der langjährige Vorsitzende des Verbandes der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands, Prof. Dr. Uwe Uffelman, ein zwiespältiges Bild der Geschichtsdidaktik. Einerseits zog er mit Blick auf die wachsende Liste der Publikationen ein positives Fazit. Auch stellte Uffelman mit Freude fest, dass sich zahlreiche Innovationen abzeichneten, wie die Gründung der drei Arbeitskreise Historische Bildkunde, Archivdidaktik und Forschungsförderung deutlich machten. Wer sich allerdings intensiver mit der Geschichtsdidaktik in Schule und Universität beschäftigt, müsse merken, dass in diesen Bereichen die Geschichtsdidaktik nicht unbestritten sei und immer stärker unter Druck käme.

Uffelman, welcher an dieser Tagung das Präsidium der Konferenz für Geschichtsdidaktik an Bernd Schönemann abtrat, skizzierte einige künftige, wichtige Arbeitsfelder der Geschichtsdidaktik. Sie soll sich seiner Meinung nach u.a. um eine Weiterentwicklung der Theorie bemühen und das historische Lernen verstärkt im europäischen Zusammenhang betrachten. Historisches Lernen im Museum und vor

Ort sowie mit neuen Medien sollte vermehrt in den Blick kommen, ebenso die historische Erwachsenenbildung, aber auch das historische Lernen in der Grundschule. Er forderte weiter, dass die Themen Emotionen beim historischen Lernen sowie Regionalgeschichte und Geschichte der Geschichtsdidaktik im 20. Jahrhundert stärker aufgearbeitet werden sollten.

Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur

Schönemann ging in seinem Einstiegsreferat zum Tagungsthema von einer Trennung von Geschichtskultur in die Bereiche Wissenschaft und Unterricht einerseits und Leben andererseits aus, wie sie Nietzsche in seinem berühmten Traktat "Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben" skizziert hatte. Der Referent zeigte auf, wie sich in den Nachbardisziplinen der Geschichtsdidaktik ein konstruktivistisches Verständnis von Wirklichkeit und Vergangenheit durchgesetzt hat und als tragfähig für geschichtswissenschaftliche Forschungsvorhaben erwiesen hat. In den Ausführungen Schönemanns wurde deutlich, dass sich die historische Forschung auf breiter Front mit den Themen Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur beschäftigt. Schönemann schlug vor, Geschichtskultur als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft zu verstehen.

Zu Diskussionen Anlass gab dann vor allem Schönemanns Unterscheidung von drei Leitmustern gesellschaftlicher Geschichtskultur, nämlich das Leitmuster der vormodernen Gesellschaft, Geschichte als Nutzen zu betrachten, das Leitmuster der modernen Gesellschaft, Geschichte als Bildung zu betrachten, und das Leitmuster der postmodernen Gesellschaft, Geschichte als Erlebnis zu sehen. Auf Grund seiner Analyse der Kategorie der Geschichtskultur sowie deren Entwicklung rückte Schönemann zum Schluss vier Aspekte künftiger geschichtsdidaktischer Arbeit in den Vordergrund. Geschichtsdidaktik soll sich erstens vermehrt an interdisziplinären Forschungsvorhaben zur Geschichte der Geschichtskultur beteiligen. Sie müsse zweitens das historische Lernen ausserhalb der Schule stärker in den Blick nehmen und die verschiedenen Lernorte differenzierter betrachten. Geschichtskultur müsse drittens auch Gegenstand historischen Lernens in der Schule werden, und viertens müsse die universitäre Geschichtsdidaktik attraktiver werden für solche Studierenden, die nicht primär ein Lehramt anstrebten, sondern sich in ausser-schulischen Arbeitsfeldern mit der Vermittlung von Geschichte beschäftigten. Schönemann gelang es mit seinem weit ausholenden Referat einmal mehr das Feld abzustecken, zu fragen, anzuregen und zur Weiterarbeit zu motivieren. Die aufgeworfenen Fragen wurden anschliessend in vier Sektionen weiter vertieft.

Verschiedene Aspekte von Geschichtskultur

Der Aspekt des Politischen der Geschichtskultur (Sektion 1) wurde anhand dreier Beispiele näher betrachtet: Geschichtspolitik im Königreich Bayern 1806 – 1918, Neunzehnhundertachtundsechzig als Chiffre, Mythos und Zäsur; Bilanz der "Wehrmachtsausstellung" aus geschichtsdidaktischer Sicht. Es zeigte sich, dass der Kampf um Deutungsmacht in der Geschichtskultur bewusst strategisch oder lebensweltlich erfolgen und sich sowohl auf einer staatlichen wie auf einer gesellschaftlichen Ebene

abspielen kann. Vor allem die Diskussionen um die Wehrmachtsausstellung machten deutlich, dass Bilder wirkungsmächtige Träger von Geschichtskulturen sein können.

Zum Aspekt der Institutionen der Geschichtskultur (Sektion 2) wurden drei Beispiele näher betrachtet, nämlich die Schule (das preussische Gymnasium in sozialgeschichtlicher Perspektive), das Archiv (Beispiel Münster) und das Museum. Hier konnte man erfahren, wie sich der Umgang mit Museen und Archiven grundlegend verändert hat. So spielen beispielsweise die neuen Medien eine immer grössere Rolle, und deshalb stellt sich auch die Echtheits- und die Veränderbarkeitsfrage von Informationen umso dringlicher. Archive positionieren sich stärker als bürgernahe Dienstleistungsorganisationen und suchen die interdisziplinäre Verknüpfung. Ebenfalls wurde deutlich, dass die Faszination von Museen ungebrochen ist. So ist eine regelrechte Euphorie von Museumsgründungen zu betrachten. Dazu beigetragen hat unter anderem die räumliche Entgrenzung: Ein Museum kann heute überall sein, alles ausstellen und jederzeit per Internet besucht werden.

Auch beim Aspekt der Medien (Sektion 3) wurde klar, dass die Bedeutung des Bildgedächtnis für die Geschichtskultur nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Die Geschichtsdidaktik ist deshalb gefordert, in einen interdisziplinären Dialog einzutreten, beispielsweise mit der Kunstwissenschaft, der Museumssoziologie oder der Wahrnehmungspsychologie.

Beim Aspekt der Pragmatik der Geschichtskultur (Sektion 4) wurde deutlich, dass sich die Fachdidaktik schon längst nicht mehr auf den schulischen Geschichtsunterricht beschränken darf, wenn sie sich mit Themen der Geschichtskultur auseinandersetzen will. So zeigten die Ausführungen zu geschichtlichen Reisen (Histourismus), wie durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Geschichtskulturen verschiedener Generationen ein komplexes Spannungsgeflecht von unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen entstehen kann. Auch die Museen, beispielsweise, müssen sich bewähren im Spannungsfeld zwischen Bildungs- und Erlebnisorientierung. Die einen wollen im Industriemuseum ihren ehemaligen Arbeitsplatz besichtigen und werden dadurch an einen grossen Teil ihres Lebens erinnert, andere wollen im Industriemuseum den Kindergeburtstag feiern und beispielsweise den Alltag Schule vergessen. Viel Aufmerksamkeit erreichte Siegfried Quant, Giessen, mit seinen Ausführungen, wie sich das Fernsehen als neues Leitmedium der Geschichtskultur etabliert. Anhand von konkreten Beispielen konnte er schlüssig nachweisen, dass die Geschäftsführung bei der Geschichtskultur schon lang nicht mehr bei Historikern oder Fachdidaktikerinnen liegt. Bei der Entwicklung von Fernsehsendungen wird zwar der sachgerechten Aufarbeitung von Inhalt eine gewisse Bedeutung zugestanden, aber mindestens so wichtig sind die Aspekte der Dramaturgie und der Adressaten. Die Sendungen sollen in erster Linie medien- und publikumsgerecht daherkommen. Und so ergibt es sich, dass aus dieser Absicht heraus oft durch die Verknüpfung von Fakten und Fiktion eine neue dramaturgische Wahrheit entsteht. Ein eindimensionaler Wissenstransfer von der Geschichtswissenschaft und Didaktik zu den Medien und weiter zu den Zuschauern erfolgt schon lange nicht mehr und ist vielleicht so nie erfolgt. Auch dieser Befund führte natürlich zur Forderung, dass sich die Geschichtsdidaktik noch viel stärker mit anderen Disziplinen, beispielsweise den Kommunikations- und Medienwissenschaften, auseinandersetzen sollte.

Auffächerung der Geschichtsdidaktik oder Beschränkung aufs Kerngeschäft?

Die abschliessende Rückschau auf die Tagung ergab ein vielfältiges Bild. Einerseits konnte zweifelsohne ein Konsens hinsichtlich der Bedeutung der Kategorie "Geschichtskultur" festgestellt werden. Auch verfügt die Fachdidaktik Geschichte über eine hohe Kompetenz zur empirischen Erforschung vergangener Geschichtskulturen und zur Beschreibung, Analyse, Einordnung und Reflexion von Phänomenen der Geschichtskulturen. Andererseits zeigte sich an vielen Orten, dass es nicht selbstverständlich ist, dass die Geschichtsdidaktik als ernst zu nehmender Partner bei Diskussionen zur Geschichtskultur beigezogen wird, obwohl sie doch zu den konkreten Fragen (Wie gestaltet man einen Film zum Zweiten Weltkrieg?) viel zu sagen hätte.

So scheint mir im Rückblick auf die Tagung, dass vor lauter Anstrengungen, die Geschichtsdidaktik als gleichberechtigten Partner der Medienwissenschaftler oder Reiseunternehmerinnen zu etablieren, dass vor lauter Schielen auf die Fachwissenschaft die Vermittlung von Geschichte in der Schule aus dem Blick zu geraten droht. Es ist für mich als Lehrer schwer nachvollziehbar, dass an einer Tagung über Geschichtskulturen die Schulpraxis und die Lernpsychologie vergessen gegangen sind: Die Frage, ob Geschichtskulturen dadurch adäquater entwickelt werden können, wenn Geschichte als separates Fach oder in einem Fächerverbund unterrichtet wird, wurde nicht gestellt. Auch der Umstand, dass in multikulturellen Klassen verschiedene Geschichtskulturen aufeinanderprallen und sowohl Chancen bieten wie auch Probleme stellen, wurde bloss am Rande thematisiert. Ebenso wenig wurden neue Erkenntnisse der Lernpsychologie (Bedeutung der Metakognition und eigenständiges Lernen) und deren Auswirkungen auf die Reflexion von Geschichtskulturen herangezogen. So bleibt mir denn nach der Tagung die Frage, ob sich die Geschichtsdidaktik in unzählige Teildisziplinen auffächert, welche schlussendlich mit andern Wissenschaften mehr Gemeinsames haben als mit einer Geschichtsdidaktik im engeren Sinne, die sich mit dem Schulunterricht beschäftigt. Dass für die nächste Tagung im Oktober 2001 in Kassel provisorisch das Thema "Geschichtslernen in integrierten Fächern" gewählt wurde, lässt mich hoffen, dass nach diesem interessanten Rundblick wieder ein ursprüngliches Kernanliegen der Fachdidaktik Geschichte in den Vordergrund rückt: Die Vermittlung von Geschichte in Schule und Unterricht.

Peter Gautschi

Gesellschaft, Bildung, Lehrerbildung: Gesellschaftlicher Wandel und Wandel der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Zur Tagung der EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung (ALB) vom 28./29.10.1999 am CIP in Tramelan

Im Prozess der "nachholenden Modernisierung" der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Ewald Terhart) ist es in den vergangenen Jahren darum gegangen, den institutionellen Rahmen künftiger Entwicklungen neu zu definieren. Die Strukturdebatte hat dabei die Diskussion der pädagogischen Leitvorstellungen überlagert.

Nunmehr sind die organisatorischen Entscheide getroffen. Jetzt gilt es ernsthaft darüber nachzudenken, auf welche *Ziele* hin wir die Lehrerinnen und Lehrer inskünftig ausbilden, und das aufgrund welcher *Inhalte* und in welchen didaktischen *Formen*. Wie bereiten wir die Lehrpersonen des 21. Jahrhunderts darauf vor, ihren gesellschaftlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag in einem sich wandelnden sozialen Umfeld professionell kompetent zu erfüllen, in einer Schule, die sich als Lernort und als Erfahrungsraum verändert hat und die sich auch in Zukunft weiterentwickeln wird?

Spät - nicht zu spät

Kommt diese Besinnung auf die künftigen Kernaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verspätet? Manche haben es in der Zeit der Planung des äusseren Umbaus beklagt, dass die qualitativen Aspekte nicht *vorgreifend* bedacht worden sind.

Nicht zu bestreiten ist, dass sich Form und Inhalt gegenseitig bedingen. Das eine ist die Voraussetzung des andern: Die institutionelle Anhebung auf die Tertiärstufe ist die unerlässliche Vorbedingung der Erhöhung der Standards der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihrer Professionalisierung. Es gilt die Gunst der Ausgangslage zu nutzen, die Chance, die darin besteht, die strukturellen und die inhaltlich-qualitativen Reformkonzepte simultan umzusetzen. Die Aufgabe ist gross; sie fordert uns heraus. Zu bewältigen ist sie im Vollzug der strukturellen und der inneren Reformen nur aufgrund neu entwickelter ganzheitlicher curricularer Konzepte. Wir sind zum Paradigmawechsel aufgerufen, was nicht bedeutet, dass wir alles aufgeben, was ist. Tiefgreifende Veränderungen schliessen nicht aus, dass wir bewahren, was bislang gut war und was in neuer Perspektive der kritischen Prüfung standhält. Im Prozess des Neudenkens von Schule und Lehrerbildung sind wir freilich nicht nur zur innovativen Um- und Neugestaltung aufgerufen, sondern auch dazu, Wertbeständiges zu erhalten. Eines ist jedoch zu verhindern: dass wir alten Wein in neue Schläuche giessen.

Um was es geht

Die EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung (ALB) befasst sich unter Leitung von Prof. Anton Hügli (Basel) mit der Neudefinition der Leitaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von morgen. Mit ihrer Tagung von Ende Oktober in Tramelan hat sie die ziel- und inhaltsbezogene Reflexion angestossen. Die Mitglieder der ALB und ein geschlossener Kreis geladener Persönlichkeiten aller Sprachregionen unseres Landes haben es sich anlässlich dieses Symposiums zur Aufgabe gemacht, sich auf eine Neuausrichtung von Ziel und Zweck der Schule und Lehrerbildung zu besinnen. Zu fragen war nach der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und ihrer Relevanz für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Welches sind die Chancen, dass ein Leben gelingt, und was hemmt diese Möglichkeit? Welches sind die Merkmale eines "guten Lebens" und was kann die Schule tun, um Voraussetzungen zu schaffen, die ein "gutes Leben" ermöglichen?

Zur Frage, welches "die notwendigen minimalen Bedingungen einer wünschenswerten Entwicklung Heranwachsender" sind, äusserte sich in bildungsphilosophischer Besinnung als erster Referent Prof. Micha Brumlik (Heidelberg). Aufgrund

seiner umfassenden schulsoziologischen empirischen Untersuchungen und entwicklungspsychologischer Tatbestände setzte sich sodann Prof. Helmut Fend (Zürich) mit den Chancen und Risiken auseinander, die die Sozialisationsbedingungen der Schule für einen gelingenden Lebensentwurf schaffen. Schliesslich zeigte Prof. Thomas Ziehe (Hannover) in einem sehr eindrücklichen, empirisch abgestützten Referat auf, welches die pädagogischen Implikationen eines Mentalitätswandels der Jugendlichen sind und wie die Schule mit der Alltagskultur der Jugendlichen, die nicht die des Bildungsbürgertums ist, umgehen müsste. In Gesprächen wurden die Fragen einer philosophischen Pädagogik und die Ergebnisse der schulsoziologischen Analysen aufgenommen und eingehend diskutiert, und das "mit Blick auf die Frage: Welches sind die vordringlichsten Problembereiche, die für das Heranwachsen junger Menschen in der heutigen Zeit von Relevanz sind und sowohl in der Bildungsarbeit (der Schule) wie in der Lehrerbildung Beachtung finden müssen?"

Ausgeblendet war dabei leider der Standpunkt der Ökonomie, weil das Referat von Prof. Guy Jobert (Genève) ausfiel. Als Fachmann hätte er die "Anforderungen und die Erwartungen, die das Wirtschaftssystem an die künftigen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen stellt", dargelegt. Eine Schule, die sich als gesellschaftliches Subsystem versteht und einen öffentlichen Auftrag zu erfüllen hat, wird die Bedürfnisse der Wirtschaft und der Arbeitswelt ernst nehmen müssen, soweit sie dem pädagogischen Grundanliegen nicht zuwiderlaufen. Dieser Aspekt wird in die weiterzuführenden Gespräche noch einzubringen sein.

Erziehung für oder gegen die Gesellschaft?

In seiner Einführung in die Tagungsthematik ging Anton Hügli von der Kulturkritik Rousseaus aus. Die Gesellschaft ist verdorben; der Mensch jedoch ist so, wie er aus den Händen der Schöpfers hervorgeht, in seiner originären Natur gut. Die Erfahrung hat uns in Geschichte und Gegenwart das Wesen des Menschen anders sehen gelehrt, und wir sind uns noch deutlicher der Schwierigkeit bewusst, aus der angeblichen Natur des Menschen zu schliessen, was der Mensch sein soll. Dennoch ist der zeit- und kulturkritische Ansatz richtig gewählt, denn noch eindringlicher als die zwiespältige Doppelnatur des Menschen haben wir erlebt, dass die Gesellschaft, in der wir leben, nicht "die beste der möglichen Welten" ist. Was können Bildung und Erziehung unter den Bedingungen dieses gesellschaftlichen Kontextes erwirken?

Wer dies im Übergang in das neue Millennium bedenkt, kommt nicht darum herum, die Relation zwischen der Schule und der sich wandelnden gesellschaftlichen Wirklichkeit neu zu definieren. Die ethische Reflexion soll klären, "welches Konzept des individuellen und des gesellschaftlich guten Lebens wir für uns selbst und für die nachwachsende Generation realisiert sehen wollen und welches die notwendigen (pädagogischen) Bedingungen eines solchen guten Lebens sind" (Hügli). Die Analyse der gesellschaftlichen Voraussetzungen und die Deutung der Zeichen der Zeit, in der wir leben, lassen erkennen, "welche Chancen und Risiken unsere Gesellschaft für die Verwirklichung des Konzepts eines guten Lebens bietet. Mögliche Gefahren drohen uns von einem marktwirtschaftlichen System, das auf Profitmaximierung und Expansion hin angelegt ist" (Hügli). Der Markt wünscht sich dienliche, flexibel nutz-

bare und zugleich kaufwillige, dem Konsumismus ergebene Menschen. Er macht uns zu 'possessiven' Individuen" (Hügli).

Die Erziehung wird sich diesen ökonomisch bedingten Verhaltenszwängen nicht unterwerfen, und sie wird einen anderen als den durch Gewinnstreben und Kaufzwang *instrumentalisierten* Menschen heranbilden, den *selbstbestimmten* Menschen, der "sich selber eine Auffassung des Guten bilden und sein eigenes Leben sinnorientiert leben" will (Hügli). Die Pädagogik lässt sich nicht entmündigen, sie versteht sich nicht als "Vollzugspädagogik", sondern sie wird als "philosophische Pädagogik" in der Entwicklung ihrer Bildungs- und Erziehungskonzepte eigene Wege gehen, ihre Ziele selber bestimmen und darauf hinwirken, dass wir durch die "Selbstbegrenzung" der Bedürfnisse (Ulrich) unsere Abhängigkeit vom Markt einschränken. Sie will die Vorbedingungen schaffen, damit wir nach eigenem Sinnentwurf einzeln und miteinander ein "gutes Leben" leben können.

"Ferner gilt, dass das glückliche Leben ein tugendhaftes Leben ist" (Aristoteles, Nikomachische Ethik)

"Das höchste in der Welt mögliche und, soviel an uns ist, als Endzweck zu befördernde physische Gut ist Glückseligkeit, unter der objektiven Bedingung der Einstimmung des Menschen mit dem Gesetze der Sittlichkeit als der Würdigkeit, glücklich zu sein" (Kant, Kritik der Urteilskraft). Das Nachdenken über Sinnentwürfe des guten und darum glücklichen Lebens ruft der Rückbesinnung auf die Theorie der Tugenden. Der Glücksanspruch autonomer Individuen kann den Gerechtigkeitskonzepten der demokratischen Gesellschaft nicht zuwiderlaufen. Das "Zusammenspiel" der Verhaltensdispositionen, die wir Tugenden nennen, befähigt uns, "ein befriedigendes menschliches Leben" (Brumlik) zu leben, und motiviert uns zu einem von Einsicht geleiteten Tun, zu ethischem, in der gegebenen Gesellschaft anerkanntem und geschätztem Handeln. Abgestützt auf die kritische Auseinandersetzung mit den Lehren des Kommunitarismus, geht Micha Brumlik das Wagnis ein, die Lehre von den Tugenden zu "erneuern". Er interpretiert die thomistischen Primärtugenden im Zeitbezug nach Massgabe ihrer gesellschaftlichen Relevanz neu, indem er ihnen "empirische Korrelate" zuordnet, so zum Beispiel das psychologische Konstrukt der Ich-Stärke als Voraussetzung für Mut, das Piaget-Kohlberg-Modell der Entwicklung des moralischen Urteils als empirisches Äquivalent zur Tugend der Gerechtigkeit. Das "Ensemble" der Tugenden mit seinen "offenen Rändern" versöhnt den Glücksanspruch der Individuen mit der Idee der allgemeinen Gerechtigkeit.

Personales Glück und soziale Ordnung

Die Gespräche in den Gruppen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer richteten sich in der Ermittlung der Ziele von Bildung und Erziehung im wesentlichen aus auf die Aufschlüsselung der Dialektik von "gutem Leben" als Ausdruck persönlichen Wohlbefindens und "gerechtem Tun", wie es eine sozial geordnete Gesellschaft als sittlich und rechtlich geboten erachtet. Die Besinnung auf die Aufgabe von Schule und Lehrerbildung mit Bezug auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung und im Hinblick auf deren Relevanz für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen und deren

künftiges Lebensglück macht bewusst, dass die individuelle Freiheit zur Willkür wird, wenn sie keine Gesetze kennt, und dass umgekehrt die Gleichheit zum Totalitarismus führt, wenn sie die Rechte des Einzelnen unterdrückt. Die gesetzlose Freiheit widerspricht der Vernunft, die zum Gesetzeszwang verfestigte Gleichheit unterdrückt die Natur. Das erinnert an Schillers "Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen". Auf sie wäre zurückzugreifen, wenn es darum geht, das individuelle Glücksverlangen mit den sozialen Wertvorstellungen in Einklang zu bringen. Der Entwurf eines glücklichen Lebens in gerechter Gesellschaft wird dann zum "Kunstwerk", wenn das Einzelne sich ins Ganze fügt.

Kontexte des Aufwachsens und Bedingungen des schulischen Lernens

Helmut Fend erläuterte in seinem Referat die in Texten dokumentierten Ergebnisse seiner umfassenden sozialhistorischen Analyse der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im Übergang von der traditionellen Gesellschaft zur Moderne. Seine Einschätzung der Erziehungsbedingungen, ihrer Risiken und Chancen im Hinblick auf eine gelingende Lebensbewältigung stützt sich einerseits ab auf die Ergebnisse dieser Untersuchungen und andererseits auf entwicklungspsychologische und jugendpädagogische Einsichten. Eine offenere Gesellschaft lässt vermehrte Möglichkeiten zur Eigengestaltung des Lebens zu, mit der impliziten Gefahr der sozialen Bindungslosigkeit und Entwurzelung und des Verlustes der geistigen Orientierung.

Im Hinblick auf eine weitere Ausdifferenzierung der Arbeitswelt durch die Schaffung neuer Berufe haben sich die Bildungsmöglichkeiten vervielfacht. Das Bildungswesen expandiert. Als einer Sozialagentur, die die Lebenschancen der Heranwachsenden wesentlich mitbestimmt, kommt der Schule eine wichtige Aufgabe zu. Sie befähigt die Jugendlichen, ihre Lebensgeschichte selber zu bestimmen, und sie schafft mit dem Aufbau von Kompetenzen die Voraussetzungen für einen ökonomischen und sozialen Aufstieg. Wenn es darum geht, die Disposition zu eigenverantwortlichem Handeln zu stärken, erfordert dies von den Lehrpersonen erweiterte Qualifikationen, ein Professionswissen in seiner Ausprägung als diagnostische Kompetenz und als Handlungskompetenz, abgestützt auf ein Zielwissen: auf die "philosophische Begründung" des Lehrerhandelns und auf das Wissen um die "Werte und ihre historisch-weltanschauliche Bindung" (Fend).

Unsere Söhne und Töchter sind anders!

Wir verstehen unsere Schule als Agentur der Kulturtradition. Als Bildungsinstitution ist sie in der Geschichte und Kultur des Gemeinwesens verankert. Neben der Aufgabe der Förderung der individuellen Entwicklung der Heranwachsenden (Selbstwerdung), neben dem Bildungsauftrag zu ihrer Ertüchtigung und Qualifizierung (Leistungsanspruch) und dem zur Vermittlung des Erlebnisses von Gemeinsamkeit (Sozialerfahrung) ist die Kulturvermittlung (Enkulturation) ihre vornehmste Aufgabe. Was aber, wenn die Jugendlichen ihre eigene Alltagskultur entwickeln, eine Kultur, die wenig mehr mit dem zu tun hat, was die Schule in ihrer Orientierung an der "Hochkultur" lehrt? Was können und müssen wir tun, wenn sich der Abstand zwischen den Bedürfnissen der Heranwachsenden und den Bildungsabsichten der Schule

zusehends vergrössert? Was, wenn die Wirkung der Schule schwindet und die Sozialisation durch die Gruppe der Gleichaltrigen verhaltensbestimmender wird als das schulische Lernen? Was, wenn die Jugend uns entgleitet, weil wichtig ist, was ihnen in ihrem Umfeld *zufällt*, nicht aber, was die Schule in erzieherisch-präskriptiver Absicht *plant* ?

Anhand eindringlicher Beispiele stellte Thomas Ziehe dar, wie Jugendliche ihre eigenen subjektiven Welten konstruieren, und er zeigte auf, wie die Rezeption der Alltagskultur die Aneignung der tradierten Kultur verdrängt. Wie aber verhalten wir uns als Lehrpersonen angesichts dieser Enttraditionalisierung, die sich heute anders als in den Siebzigerjahren kampfflos und somit still, jedoch konsequent vollzieht?

Wie überbrücken wir die Kluft zwischen diesen Parallelwelten?

Thomas Ziehe rät dazu, "antizyklisch zu denken". Das verlangt von uns ein Verständnis für die Welt, in der die Jugendlichen sich bewegen, nicht jedoch eine imitierende, wenig glaubwürdige Anpassung, nicht ein verkrampftes Bemühen, sein zu wollen wie sie. Die Jungen sollen freundliche Zuwendung erleben, aber auch Fremdheit, und dies in der Wissensvermittlung, in den sozialen Formen und im Prozess ihrer Identitätsbildung. Zum ersten: Schule verfehlt ohne kognitive Operationen, ohne theoretische Konstruktionen und symbolische Bedeutungsinhalte ihr Ziel. Die Schule soll sich ihrer "Künstlichkeit" bewusst sein und den Erfahrungsraum der Jugendlichen erweitern, indem sie (auch) das lehrt, was die Faktizität des Alltags nicht beinhaltet. Sie soll "Fremdheit" in die Lebenswelt der Jugendlichen einbringen. Die Beschäftigung mit dem, was ihnen fremd ist, verhindert, dass sie die eigene Welt für die ganze Welt nehmen. Zum zweiten: Bei aller Offenheit und Informalität des Umgangs braucht es den Mut zu klaren Konturen und zu festen, Sicherheit vermittelnden Strukturen, auch den Mut zum Festhalten an erzieherischen Ritualen. Zum dritten: Die Schule entwickelt eine Kommunikationskunst, die alle Abwertung der "anderen" Kultur und insbesondere jede persönliche Demütigung ausschliesst. Mit Helmut Fend trifft sich Thomas Ziehe darin, dass er "ein hohes Mass an bewertungsfreien Räumen" fordert. H. Fend erwägt sogar die Möglichkeit, die Schule von der Aufgabe der Selektion zu entlasten und die Beurteilung zu "externalisieren".

"Ideen sind Grundlage aller Erkenntnis, der theoretischen wie der praktischen" (Plato)

Die Tagung in Tramelan hat ein weites Feld ausgeleuchtet und bewusst gemacht, dass eine konkrete Fassung der Bildungs- und Erziehungsziele der Schule in einem sich verändernden gesellschaftlichen Kontext von der "Koexistenz" unterschiedlicher kultureller Erfahrungsräume und Wertvorstellungen ausgehen muss. In einer Lernwelt der Vielsprachigkeit und der Multikulturalität ist das Verständnis für das je Andere dabei eine Grundvoraussetzung. Es gilt nach dem persönlichen Sinnhorizont des "guten Lebens" zu fragen, aber zugleich auch nach der Gerechtigkeit als Voraussetzung des kollektiven Glücks. Diesen Fragen in Weiterführung der Gespräche im einzelnen nachzugehen wird die Aufgabe eines weiteren Symposiums sein.

Heinz Wyss

Professionelles Handeln an Mittelschulen. Zur web-Impulstagung 1999 der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, 3.11.1999 in Bern

Zum vierten Mal hat die Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern am 3. November 1999 in Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden der Sekundarstufe II eine Impulstagung durchgeführt, diesmal mit dem Ziel, angesichts der aktuellen Wandlungsprozesse in Gesellschaft und Schule den professionellen Auftrag der Lehrkräfte der Sekundarstufe II zu *reflektieren* und praxisrelevante Anregungen für wirksames und verantwortliches Handeln im schulischen Alltag zu *diskutieren*. Über 250 Lehrpersonen und Studierende haben sich von zwei Experten der schulpädagogischen und didaktischen Forschung und Lehre über das sich erweiternde Verständnis des professionellen Bildungsauftrags und über die Voraussetzungen und Bedingungen nachhaltigen Lehrens und Lernens informieren lassen. Zudem war Gelegenheit geboten, sich in einer Vielzahl von Ateliers im Gespräch mit handlungsrelevanten Einzelaspekten der Praxis auseinanderzusetzen.

Von Belastungen und neu zu entdeckenden Chancen

Die Gesellschaft überbindet der Schule Aufgaben, die weit über ihren Kernauftrag des Unterrichtens hinausgehen. Im Zuge des sozialen Wandels hat sich das Handlungsfeld schulischen Lehrens und Lernens so sehr erweitert, dass es seine klaren Umrisse zu verlieren droht. Dadurch sehen sich viele Lehrpersonen verunsichert und überlastet. Sie reagieren mit Irritation auf dieses Syndrom der Überbürdung, auf eine Entwicklung, die von den Lehrenden immer mehr fordert bei gleichzeitiger Verschlechterung ihrer Arbeitsbedingungen. Im Nachdenken über das sich wandelnde Verständnis der Lehrerrolle wollte das Symposium zur Klärung der Standards professionellen Handelns der Mittelschullehrkräfte beitragen. Die wachsenden Ansprüche und Belastungen lassen auch Raum, bislang unentdeckte Chancen der Pädagogisierung des gymnasialen Unterrichts wahrzunehmen. Die Tagung wollte Impulse geben für didaktisch und erzieherisch kompetentes berufliches Handeln und dazu ermutigen. Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Frage: Bleibt angesichts des Zuwachses soziopädagogischer und erzieherischer Aufgaben, die sich auch an den Gymnasien nicht mehr ausblenden lassen, der fachbezogene Bildungsauftrag weiterhin Kernbereich des professionellen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer?

Fachanspruch und Erziehungsanspruch - zwei Dimensionen des professionellen Auftrags

Zufolge der Herausforderung der Schule durch ihren erweiterten soziokulturellen Auftrag lässt sich der gymnasiale Unterricht nicht mehr einseitig am Ziel des Aufbaus der Studierfähigkeit orientieren und auf die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Fachkenntnisse ausrichten. Der Erziehungsanspruch an die Schule hat sich verstärkt. Die Buch- und Lernschule hat sich zur Schule als pädagogischem Erfahrungsort entwickelt. In seinem Einführungsreferat setzte sich *Prof. Ewald Terhart* (Bochum) mit

der gesellschaftlich bedingten aktuellen Krisensituation der pädagogischen Lehrberufe und dem Wandel des gymnasialen Bildungsverständnisses auseinander. Auch die Gymnasiallehrkräfte haben sich heute der didaktischen Aufgabe zu stellen. Vor Jahren noch hätten manche unter ihnen das Ansinnen als Zumutung von sich gewiesen, dass sich die Qualität des Unterrichts nicht allein an der Fachkompetenz der Lehrenden und am Wissenszuwachs der Lernenden messen lässt, sondern dass auch prozessuale didaktische Standards qualitätsbestimmend sind. Didaktische Probleme wurden an den Gymnasien durch Selektion gelöst. Heute expandiert das postobligatorische Bildungswesen. Vielerorts werden Stimmen laut, die den "Niveauverlust" und die "Nivellierung nach unten" beklagen. Wie Terhart ausführte, bestätigen empirische Befunde indessen die Befürchtung nicht, dass zufolge der Erhöhung der Maturandenquote das "Niveau" absinkt.

Mit Widersprüchen leben?

Das Bild der aktuellen beruflichen Situation der Lehrpersonen ist düster. Die Rede ist vom Ruin des Berufsstandes. Der Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz (LCH) sieht sich herausgefordert, mit einem neuen Berufsleitbild und mit Standesregeln dieser Abwertung und dem Prestigeverlust entgegenzuwirken. Umgekehrt wertet sich der Berufsstand im öffentlichen Urteil auf und die Lehrpersonen würden zu "Hoffnungsträgern", weil die Gesellschaft von der Schule erwartet, dass sie dazu beitrage, die zeitbedingten sozialen und ökologischen Probleme bewusst zu machen und ihnen entgegenzuwirken. Von den Lehrerinnen und Lehrern ist Professionalität gefordert. Die strukturell und inhaltlich neu geordnete Aus- und Weiterbildung verfolgt denn auch das ehrgeizige Ziel der *Professionalisierung* des Lehrerwissens und -handelns. Umgekehrt stellen wir fest, dass die erweiterten sozialpädagogischen Aufgaben zu einer *Deprofessionalisierung* führen, weil sie die Lehrkräfte erneut zu Spezialisten der Unspezialisiertheit werden lassen.

Die Schulzeit verlängert sich zusehends und mit ihr die Abhängigkeit der Jugendlichen, während diese sich gleichzeitig aus dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung früher emanzipieren. Sie setzen der durch die Schule vermittelten Kulturtradition ihre eigene, ihre andere Alltagskultur entgegen. Das führt zum "Qualifikationsparadox" (Terhart), dass sich der Sinn des schulischen Lernens und damit der Wert der Schulabschlüsse relativiert. Umgekehrt werden jedoch höhere Schulabschlüsse laufbahnentscheidender, und darum sind sie begehrt.

Was tun? Terharts Thesen

Die den Lehrerinnen und Lehrern abzuverlangenden Kompetenzen sind auf Aufgaben einzuschränken, die sich bewältigen lassen, primär auf die Fähigkeit zur fachbezogenen und fächerübergreifenden Organisation von Lernprozessen, und dies mit dem Ziel der Förderung der Eigensteuerung des Lernens. Dazu kommt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Tuns, zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen und zur Zusammenarbeit.

Es kann nicht Aufgabe der Schule und damit der Lehrenden sein, "die gesellschaftlich erzeugten Problemlagen abzuarbeiten", vielmehr geht es darum, sich auf die zen-

trale berufliche Aufgabe des Unterrichtens zu besinnen. Die Ausrichtung des professionellen Wissens und Tuns der Lehrpersonen als Fachleute des Lehrens und Lernens auf den *inneren* beruflichen Kernbereich bedingt gleichzeitig eine Öffnung nach *aussen*, die aktive Mitwirkung im sozialen Netzwerk der ausserschulischen Institutionen der Jugend- und Kulturarbeit. Terhart formuliert dazu folgende Thesen:

- Der professionelle Auftrag der Lehrerinnen und Lehrer verlangt, dass sich die von ihnen zu initiierten, didaktisch zu strukturierenden und fördernd zu begleitenden Lehr- und Lernprozesse an definierten *Zielen* orientieren.
- Gymnasiale Bildung vollzieht sich an relevanten, nicht an beliebigen *Inhalten* und kann sich nicht einseitig auf formale Fähigkeiten ausrichten.
- Im *Zusammengehen von Sach- und Erziehungsansprüchen* hat der Unterricht zu einem rationalen Verständnis der Welt anzuleiten und "eine aus fachdidaktischer Problemlösefähigkeit erwachsende Verantwortung für sich und das Gemeinwesen" (Terhart) zu entwickeln.
- Zu fordern ist eine kompetente Fachlichkeit, verbunden mit didaktischen Kompetenzen, sowie im Schnittfeld von Fach, Fachdidaktik und Lerntheorie die Befähigung zur Rezeption und Umsetzung der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung.
- Die durch Fach- und Methodenkompetenz gestützte Reflexion der eigenen Praxis und das Bewusstsein der persönlichen Entwicklung schaffen die Voraussetzung zur Vermeidung resp. zur Bewältigung beruflicher Krisen.
- Offenere Formen gemeinsamen Handelns und kooperativer Problembewältigung sollen der "Vereinzlung nach innen" und der aus überholtem Elitebewusstsein erwachsenden "abschätzigen Weltverachtung nach aussen" (Terhart) entgegenwirken.

Eine neue Lehr- und Lernkultur

Ausgehend von der Darstellung einer Schule im Wandel, vermittelte *Prof. Kurt Reusser* (Zürich) einen Überblick über die "Topoi und Trends" der aktuellen didaktischen Diskussion, und dies unter Bezugnahme auf praxisrelevante Forschungsfelder. Er leuchtete den weiten wissenschaftlichen Bezugshorizont didaktischer Konzeptentwicklung aus und zog Folgerungen im Hinblick auf die Gestaltung eines gelingenden und produktiven, personal gestützten, vertieften und verweilenden, eines nachhaltigen Unterrichts, und dies im Hinblick auf ein Lehr- und Lernverständnis, das sich sowohl an den *materialen* Bildungszielen der Vermittlung eines Kulturwissens als auch an den *formalen*, den Zielen des Aufbaus der heutzutage vielbeschworenen Schlüsselqualifikationen orientiert.

Zu der sprachdidaktischen gibt es auch eine metakognitive "Immersion"

Die anspruchsvolle Aufgabe, Strategien zur Förderung des selbständigen Lernens zu entwickeln und umzusetzen, ruft der Frage, ob die geistigen Aktivitäten des Verstehenlernens bestimmten Gesetzmässigkeiten folgen und ob sie von erkennbaren Voraussetzungen und Vorgehensweisen abhängig sind. Gelingt es, ein metakognitives Bewusstsein zu erzeugen, das mich lehrt, wie ich denke und lerne? Kann ich dieses Wissen auf eigene Lernprozesse anwenden, mein Lernen selbstreflexiv beobachten

und kontrollieren? Kann ich steuern, was ich beobachte? Reusser zeigte, dass die aus metakognitivem Wissen hervorgehenden Lernstrategien umso weniger erwirken, je allgemeiner dieses Wissen ist. Empirische Befunde lassen keinen Zweifel darüber zu, dass sich denken und lernen nur in konkreten Wissens- und Handlungskontexten lernen lässt. Das besagt, dass "sich fehlendes inhaltliches Fachwissen durch keine allgemeinen Schlüsselqualifikationen wettmachen lässt" (Reusser). Vielmehr bedarf es des "Eintauchens in eine Denk- und Lernkultur" (Reusser) aufgrund eines bildungsrelevanten Wissenskanons, ausgehend von einer definierten Problemstellung. Was die Immersionsprogramme in Bezug auf das Fremdsprachenlernen leisten, indem sie die Lernenden in die andere Sprach- und Kulturwelt "eintauchen" lassen, lässt sich auf den reflexiven Zugang zu Lernprozessen übertragen. Das erfordert, dass wir über das Lernen der Sachen hinaus *das Lernen* im Unterricht selber *zum Thema machen* und dass die Lernenden sich im Prozess zunehmender Selbststeuerung des Lernens von den Lehrenden begleitet und gestützt sehen.

Dialog als sozialer Modus des Lernens

Selbstorganisiertes Lernen versteht sich als individuelle Sinnkonstruktion. Der radikale Konstruktivismus geht davon aus, dass sich eine nachhaltige fachliche Bildung nicht durch Instruktion vermitteln lässt. Reusser hält dem entgegen, dass didaktisch organisierte Problemlöse- und Lernprozesse wohl von subjektiver Hypothesenbildung ausgehen und Räume für individuelle Sinnkonstruktionen öffnen sollen, dass der Lehr- und Lernweg jedoch zum intersubjektiven Verstehen und Wissen zu führen hat. Dies zu leisten ist Aufgabe des *Lerndialogs*. Arbeit in Gruppen - so Reusser - entspricht "nicht nur einer sozialpsychologischen Wünschbarkeit, sondern ist die zentrale Bedingung des Aufbaus von Sinn und Kultur". Kooperatives Lernen im Dialog ist die der "Soziogenese des Wissens" inhärente didaktische Form.

Und nochmals Thesen

- Die Diskussion um die neue Lernkultur darf sich nicht im Gegeneinander zweier nicht vereinbarer didaktischer Prinzipien erschöpfen, sondern sie soll "*Balancen*" anstreben.
 - Bildung ist nicht eindimensional zu verstehen: Sie verbindet fachliche und überfachliche *Wissensbildung* mit *Persönlichkeits- und Sozialbildung*.
 - Die Schlüsselqualifikation des *selbständigen Lernenkönnens* setzt ein operativ verfügbares Fachwissen voraus wie auch ein Repertoire von Problemlösestrategien sowie metakognitive Einsichten in die Denk- und Lernvorgänge und eine lernfördernde Motivation.
 - Lehrpersonen haben eine *berufliche Doppelrolle*: Sie sind Fachpersonen für den "Stoff" und als Lernhelfer Fachpersonen für das Lernen.
 - *Fachliches Lernen* ist aktive kognitive Auseinandersetzung mit Inhalten.
 - Die Lehrpersonen gestalten Lernumgebungen und unterstützen als "*Lernpartner*" das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler durch selektives Vormachen und durch Coaching. Sie können jedoch auch von ihrer Anleitungsfunktion zurücktreten und Raum lassen für persönliche Sinnkonstruktion.
-

Professionalität als zusätzliche Belastung?

Im abschliessenden Gespräch ging es unter Leitung von Prof. Hadorn darum, in Anbetracht der wachsenden Belastung die "Stimmung" in der Gymnasiallehrerschaft zu erheben und ihr Ausdruck zu geben. Reagiert die Lehrerschaft auf den Professionalisierungsanspruch bei gleichzeitiger Verschlechterung der Arbeitsbedingungen und ungesicherter Beschäftigungslage mit Entmutigung und Resignation? Das könnte dem Anliegen der Qualitätsentwicklung zuwiderlaufen und diese verhindern. Dennoch: In der aktuellen Krisenlage ist es nicht selbstverständlich, dass so viele Gymnasiallehrerinnen und -lehrer durch die Teilnahme an der Impulstagung ihre Bereitschaft bekundet haben, sich professionell weiterzubilden. Zu fordern ist indessen ein Weiteres: Als "Kaderleute der Bildung" (Reusser) müssen sich die Lehrpersonen der öffentlichen Diskussion vermehrt stellen und ihre Aufgabe im politischen Raum verständlich machen, indem sie sagen, was sie tun und wozu sie es tun. Es gilt die auf *Bildungsqualität* abzielenden Anliegen im öffentlichen Diskurs aus einer Position der Stärke entschiedener solidarisch zu vertreten.

Heinz Wyss

Fünftes Forum zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
Stapferhaus Lenzburg, 3.12.1999

Das von dem Erziehungsdepartement des Kantons Aargau (Oskar Merkli und Walter Weibel) und der Bildungsplanung Zentralschweiz (Markus Diebold) initiierte und zusammen mit dem Leiter des Stapferhauses (Hans U. Glarner) realisierte "Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung" ist längst eine Institution geworden. Die inhaltliche Ausrichtung des Diskurses wechselt, immer jedoch geht es um das eine Anliegen: um die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Man bleibt beim Thema. Nach den Gesprächen über die Strukturreform (vgl. BzL 2/96), der Erörterung der Standards der in der Aus- und Weiterbildung tätigen Lehrkräfte (vgl. BzL 1/97), dem Nachdenken über die Formen und Bedingungen des Lehrens und Lernens (vgl. BzL 1/98) und über die sich wandelnden Anforderungen an die Lehrkräfte im Hinblick auf die Schule der Zukunft (vgl. BzL 1/99) wandten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am 5. Forum der Frage nach den qualitativen Merkmalen einer Lehrerbildungshochschule zu, dem Problem der Sicherung ihrer Qualität.

Die Verortung der Pädagogischen Hochschulen im Netzwerk der Fachhochschulen

Die Pädagogischen Hochschulen haben sich im Netzwerk der Universitäten und der übrigen Fachhochschulen erst noch zu positionieren. Als erstes vermittelte der Vizepräsident und Delegierte des ETH-Rates, Dr. Stefan Bieri, in seinem Einführungsreferat eine Gesamtschau der Neuordnung der schweizerischen Hochschullandschaft. Neben der Aus- und Weiterbildung und im Zusammenhang mit ihr haben die Fachhochschulen die Aufgabe, in koordiniertem Zusammenwirken unter sich und mit den Universitäten neues Wissen zu generieren und es in die Praxis umzusetzen. Bieri hebt

diesen Auftrag deutlich ab vom Humboldtschen Ideal zweckfreier Bildung. Die wissenschaftliche Forschung erhöht in ihrem Anwendungsbezug "die Schubkraft der Lehre", und das in dem Masse, wie sie sich als praxisrelevant und als handlungswirksam erweist. Die Leistung der Fachhochschulen wird somit an der Effektivität ihrer wissenschaftlichen Lehre und ebenso an ihrer Forschung zu messen sein. Anschluss an internationale Qualitätsstandards erreichen nach Bieri die in der Schweiz neu geschaffenen Institutionen freilich nur dann, wenn sie eine ausreichend hohe Zahl an Studierenden ausweisen und über ein entsprechendes Potenzial an Dozentinnen und Dozenten, an Fachkräften des Mittelbaus, an Forschungskapazitäten und über eine hochschulgemässe Infrastruktur verfügen.

Ende des Föderalismus im höheren Bildungswesen?

Damit die Fachhochschulen der Schweiz im internationalen Wettbewerb mithalten können, sind Netzwerke der nationalen Forschung zu schaffen. Die einzelnen Fachhochschulen müssen davon Abstand nehmen, sich als "Gemischtwarenhandlungen" (Bieri) hervortun zu wollen. Die einzelne Fachhochschule hat sich durch Spezialisierung zu profilieren und im übrigen in einem Hochschulnetzwerk mit den andern Hochschulinstitutionen zu kooperieren. Der Umstand unterschiedlicher Regelungsgebiete, die Trennung der dem Bundesamt für Bildung und Technik unterstellten Hochschulen von denen mit kantonaler oder regionaler Trägerschaft, erweist sich nach Bieri als Hemmnis. Gleichermassen erschwerend seien verordnete Zwangskooperationen. Bieri plädiert für eine "freie Koalitionspraxis" aufgrund eines freien "Wettbewerbs der Leistungen". Gefordert seien "Exzellenz" in Bildung und Forschung sowie die "Valorisierung des Wissens". Dabei habe man "grossräumige und grosszügige Lösungen" anzustreben. Die Studienkonzeption müsse dem Bedürfnis nach Mobilität Rechnung tragen durch freie Wahl des Studienortes. Gestützt auf ein System der "credits", habe sie Durchlässigkeit zu gewährleisten, so dass sich ausgewiesene Studienleistungen, die an verschiedenen Hochschulen erbracht worden sind, akkumulieren lassen. Die Studienanforderungen seien somit zu koordinieren, und es sei in weiterer Sicht eine zweigliedrig gestufte Qualifikation (Bachelor's degree/ Master's degree) anzustreben.

Was bedeutet dies für das Bildungswesen?

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung untersteht der kantonalen Schulhoheit. Trotz den bildungspolitischen Bestrebungen zur Angleichung der Schulstrukturen gliedert sich das Bildungswesen in seinem Aufbau in den Kantonen nach wie vor verschieden. Das zeigt sich nicht allein in der unterschiedlichen Dauer der Primarstufe, in jüngster Zeit auch in der Verbindung oder der verbleibenden institutionellen Trennung von Vorschule und Schule. Divergent ist insbesondere die Gestaltung der Sekundarstufe I. Entsprechend variieren die Kategorisierungen der Lehrpersonen und die Anforderungen an ihre Ausbildung, und dies, obschon die interkantonale Anerkennung ihrer Diplome eine inhaltliche Abstimmung der Ausbildung voraussetzen würde. Eine kantonsübergreifend harmonisierte Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird sich wohl erst in wünschbarer Art ergeben, wenn der Umfang der Lehrbefä-

higung im Stufenbezug interkantonal aufgrund angeglicher Schulstrukturen einheitlich geregelt ist und wenn sich ein Zusammenschluss der Lehrerbildungsinstitute über die Kantonsgrenzen hinweg realisieren lässt. Die enge Kooperation der Pädagogischen Hochschulen mit Fachhochschulen anderer Richtung (z.B. Kunst, Musik, Theater, Soziale Arbeit, Paramedizin) ermöglichte die Nutzung von Synergien, was nicht allein bildungsökonomisch von Interesse wäre, sondern auch zur Qualitätssteigerung der Aus- und Weiterbildung beitragen könnte.

Führt die gesamteuropäische Entwicklung der Lehrerbildung an der Schweiz vorbei?

In seinem Referat fragte Prof. Dr. Anton Hügli, was die Fachhochschulebene für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet. Den Aufbau der Pädagogischen Hochschulen verfolgt er mit Skepsis. Er traut diesen tertiären ausseruniversitären Institutionen nicht zu, dass sie zu mehr fähig sind als zur Fortsetzung der Traditionslinie schweizerischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wenn wir den Schritt zu deren Einbezug in die Universitäten nicht schafften, hätten wir keinen Anteil an dem, was Hügli als "Fortschrittsgeschichte" der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nachzeichnete, den Weg von den Seminaren zu den Pädagogischen Akademien und Hochschulen hin zur Integration in die Universitäten. Für Hügli bleiben wir auf halber Strecke stehen und geraten so im europäischen Vergleich erneut ins Hintertreffen. Nach seiner Einschätzung sind die Pädagogischen Hochschulen "nicht Orte, an denen sich Forscher qualifizieren". Er hält es mit Kant, der forderte, "Pädagogik müsse ein Studium werden, sonst sei von der Lehrerbildung nichts zu halten". Von der Lehrerbildung wünscht er sich nicht wie Spranger "Bildung *statt* Wissenschaft", sondern er fordert mit Roth "Bildung *durch* Wissenschaft".

Die Debatte, welche Institution für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständig sei, die in anderen Ländern die Universitarisierung eingeleitet habe, sei an der Schweiz spurlos vorbeigegangen. Man sei der Frage nach dem wissenschaftlichen Verständnis des pädagogischen Handelns ausgewichen. Der Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" LEMO (Müller et al., 1975) habe nichts anderes hervorgebracht als "more of the same".

Diese Aussage verkennt, dass das LEMO-Curriculum, das weitgehend von Prof. Hans Aebli entwickelt worden ist, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung viel bewegt hat. Als Studienkonzept hat es die Ablösung der traditionellen Unterrichtslehre (Methodik) durch die Allgemeine Didaktik bewirkt und insbesondere mit der Schaffung der Fachdidaktiken nachhaltige Entwicklungsimpulse vermittelt. Nach Hügli hat es der LEMO-Kommission in den Siebzigerjahren an "Ideen und Aspirationen" gefehlt. Ein Gleiches unterstellt er den zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen. Er traut ihnen keinen Innovationsschub zu und meint, wir gingen "den stillen Gang der Selbstzufriedenheit auch ins nächste Jahrhundert", TIMSS habe ja gezeigt, dass unser Bildungssystem die erwartete Leistung erbringe. Mit Ausnahme einiger "Anpassungsschwierigkeiten" bereite die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen "keine Probleme", und gerade dies sei "das Problem". Man mache es sich mit der institutionellen Transformation zu einfach: Man rechtfertige den Hochschulstatus, indem man den Auftrag zur Forschung und Entwicklung aufnehme und sich eine For-

schungsstelle zulege. Deren Aktivitäten würden niemanden "behelligen" (Hügli), dies deshalb, weil sich die Pädagogischen Hochschulen als "der falsche Ort für Forschung" erwiesen. Sie seien für die Ausbildung von "Praktikern" konzipiert, die "nicht mehr wissen müssten, als das, was man als Voraussetzung zu kompetentem Professionshandeln unbedingt wissen müsse". Die PH sei nicht der Ort, den sich diejenigen wünschten, "die vom forschenden Geist ergriffen" seien, verfüge sie doch über keine Promotions- und Habilitationsrechte. Hügli sagt den Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungsstätten "mit dem Stallgeruch der Gegend" ein "idyllisches Ghetto-dasein" voraus. Dass die berufswissenschaftliche Ausbildung der Lehrpersonen, selbst diejenige der Lehrkräfte der Sekundarstufe II, auf die Fachhochschulebene verlegt werde, verurteile sie zur "Mediokrität". Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste in die "scientific community" der Universitäten einbezogen werden, wohin sie schon längst gehöre.

Es lässt sich nicht verschweigen, dass diese Aussagen der Kritik riefen. Die Diskutanten hielten Hügli entgegen, dass es demotivierend sei, die Aufbauarbeit derer diskreditiert zu sehen, die sich dafür einsetzen, dass die neu zu schaffenden Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Stätten der Forschung und Lehre werden, die den Standards von Hochschulen gerecht zu werden suchen und die mit ihren Leistungen den Tatbeweis erbringen wollen, dass sie dazu in der Lage sind.

Eine wissenschaftliche Ausbildung ohne Verlust der "Bodenhaltung"

In seinem Aufriss des Studiengangs der Lehrämter der Grund- und Hauptschule und der Realschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten stellte deren Rektor Prof. Dr. R. Meissner dar, wie sich diese Institution behauptet, obschon sie mit ihren 2000 Studierenden in Baden-Württemberg die zweitkleinste ist und in der Landschaft der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung der anderen Bundesländer ein "Fossil" sei. Ihre Weiterexistenz rechtfertige sich dadurch, dass sie Gewähr gebe, dass die Wissenschaft, der sie sich verpflichte, "nicht an der Schulwirklichkeit vorbei theoretisiere", indem sie es als ihre primäre Aufgabe betrachte, "vor allem das Professionswissen und -können anzubahnen". Als wissenschaftliche Hochschule mit Promotionsrecht ermögliche Weingarten in Kooperation mit der Universität Konstanz auch die Habilitation und sichere sich so nicht allein den eigenen Dozentennachwuchs, sondern sie habe dank diesem Umstand auch ihren Platz im Feld der akademischen Forschung (vgl. den ausführlichen Bericht über die PH Weingarten in BzL 1/1998, S.118-124).

Wie gestaltet sich die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer?

Welche Fachkenntnisse brauchen die Lehrkräfte? Welches ist der Anteil der fachwissenschaftlichen, disziplinären Studien, welches derjenige des Aufbaus einer unterrichtsrelevanten Sachkompetenz der Lehrpersonen der verschiedenen Stufen? Dr. Helmut Messner forderte mit seinem Referat "Fachliche/Fachwissenschaftliche Ausbildung - integriert oder separiert?" dazu auf, darüber nachzudenken, ob und wie weit dieser Ausbildungsteil mit der berufswissenschaftlichen und schulpraktischen

Ausbildung zu verknüpfen oder aber zeitlich und inhaltlich von ihr abzutrennen sei resp. ob eine Vertiefung in einzelne Wissenschaftsdisziplinen aus der Berufsbildung herauszulösen sei.

Am Beispiel der PH Weingarten hatte Meissner bewusst gemacht, welche wissenschaftlichen Fachstudien in Deutschland auch von den Anwärterinnen und Anwärtern für ein Grund- oder Hauptschullehramt gefordert sind. Zu Recht beklagt darum Meissner, dass hiezulande in den entsprechenden Stufenausbildungen die Fachausbildung weitgehend oder ganz fehlt. Müssen nicht auch wir *allen* angehenden Lehrpersonen ein fachwissenschaftliches Studium im Sinne einer disziplinären Vertiefung abfordern? Nachzudenken gilt es darüber, wie sich im Rahmen der Aus- und Weiterbildung neben dem pädagogischen Gegenstandswissen und dem curricularen Wissen eine "subject matter knowledge" (Shulmann, 1996) aufbauen lässt.

Geben wir den PHs eine Chance - und geben wir ihnen Zeit!

Tagungsbeobachter war Dr. Willi Stadelmann. In seinem Statement ging er aus von den sich widersprechenden Kernaussagen der Referenten Bieri: "Forschung erhöht die Schubkraft der Lehre" und Hügli: "Die PH ist der falsche Ort für Forschung". Hüglis Skepsis teilt er nicht, sondern traut den Pädagogischen Hochschulen zu, dass sie in der Erfüllung ihres Leistungsauftrages in Forschung und Lehre sehr wohl "Exzellenz" beweisen können und dass sie gute Aussichten haben, in ihrer Vernetzung mit den Universitäten im internationalen Wettbewerb des Wissenstransfers zu bestehen. Angehende Lehrpersonen sollen nicht zu Forschern ausgebildet werden, wohl aber sollen sie durch ihr Wissenschaftsverständnis und mittels Einblicken in die Forschung ein Professionswissen und -können erwerben, das sie zu aufgeklärter Praxis befähigt. Dazu sei das Promotions- und das Habilitationsrecht keine zwingende Voraussetzung. Freilich bedürfe es längerer Zeit, damit sich die zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen auf dem geforderten hohen Niveau qualifizierten. Der von Hügli beschworenen Gefahr, dass an den neuen Hochschulen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung die gleichen Leute mit gleichen Studierenden wie bisher das Gleiche tun, setzte Stadelmann die Erwartung entgegen, dass sich die pädagogische Vernunft durchsetzen werde und damit auch das Bewusstsein verpflichtender Standards. Voraussetzung sei jedoch das Vertrauen in die Qualität der Pädagogischen Hochschulen und das Vertrauen in die Motivation und das Leistungsvermögen der an ihnen wirkenden Dozentinnen und Dozenten.

Heinz Wyss

Mehr als ein Tagungsbericht: "Wieviel (und welche) Sonderpädagogik brauchen künftige Lehrerinnen und Lehrer" - ein falscher Wegweiser? EDK-Tagung zur Rolle der Sonderpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 28.1.2000 in Bern

Die von der Schweizerischen Zentrale für Heilpädagogik organisierte EDK-Tagung galt dem Stellenwert und den inhaltlichen/curricularen Möglichkeiten der Sonderpädagogik in der Grund- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Volksschule. Der Autor dieses Berichts nahm als einer der Initianten der Bemühungen um eine "Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule" als kritischer Beobachter teil. Das Ziel der Integration der Sonderpädagogik in das Curriculum der Lehrerbildung, das heute in den interkantonalen Anerkennungsrichtlinien verankert ist, wie Urs Kramer als Vertreter der EDK ausführte, wurde schon in den Achtzigerjahren angestrebt.

Dies geschah 1983 mit meiner Präsentation eines ersten Konzepts im Vorstand des Verbandes Heilpädagogischer Ausbildungsinstitute (VhpA) sowie im Rahmen einer Tagung der sonderpädagogischen Universitäts- und Fachhochschuldozenten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in Basel durch Grissemann und Bächtold von der Universität Zürich. In die gleiche Richtung zielte eine EDK-Tagung im Jahre 1985 im Wallis mit einer besonderen Beachtung der sich allmählich durchsetzenden sonderpädagogischen Ambulatorien in der Regelschule ("Heilpädagogische Schülerhilfe") als Institutionen zur schulischen Integration von Problemschülern. All diese Bemühungen zur "Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule" konnten damals keine nachhaltige Resonanz in der Lehrer/innenausbildung auslösen. Erst 1994 wurde die scheinbare Latenzphase beendet, als eine Arbeitsgruppe des Verbandes Heilpädagogischer Ausbildungsinstitute die Arbeit wieder aufnahm und im EDK-Dossier 27 "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung" Perspektiven zur Integration der Sonderpädagogik in das Curriculum der Grund- und Weiterbildung von Lehrpersonen der Volksschule entwickelte.

Curriculare Impulse von "unten" und von "oben"

Als ehemaliger Lehrerbildner (Pädagogische Psychologie an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen) und als Universitätsdozent in Zürich (Extraordinarius für Schulische Sonderpädagogik und Sonderpädagogische Diagnostik), liegt es mir nahe, einen Vergleich der gegenwärtigen Bemühungen mit den erwähnten Ansätzen vorzunehmen.

Die Bewegung der Achtzigerjahre und das aktuelle Vorhaben unterscheiden sich einmal bezüglich der Zielsetzung. Man bezog sich damals auf die zunehmende Therapeutisierung von Problemschülern, auf die Delegationshaltung von Lehrkräften, die Massnahmen, welche man der Regelschulpädagogik zuordnete, vermehrt nicht mehr wahrnahmen (zum Beispiel mit einer drastischen Zunahme von Therapien im Bereich der sogenannten Teilleistungsschwächen Legasthenie und Dyskalkulie). Einen weiteren Anstoss zur damaligen Bewegung bedeutete der in der Sonderpädagogik festgestellte Zusammenbruch des Lernbehindertenkonzepts, nach welchem schulschwache Schüler als Behinderte bezeichnet, als mental Retardierte, Debile, leicht-

gradig Geistesschwache diskriminiert, separiert und in Sonderklassen einem didaktischen Reduktionskonzept unterstellt wurden.

Der Ansatz "Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule" versuchte eine "Problemschülerpädagogik" zu entwickeln, welche nicht als Sonderpädagogik, sondern als Aufgabe der Regelschulpädagogik verstanden wurde. Symptomatisch für die damalige Einstellung von Lehrerbildern zur Problematik war wohl die Reaktion von Teilnehmern an einem Fortbildungskurs des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (Vorläuferorganisation der SGL) im Jahre 1985 in Zofingen. Trotz der Ausschreibung mit Hinweisen auf die integrative Zielsetzung wollten die Kursteilnehmer vor allem zeigen, wie sie in der Lehrerbildung die Sonderpädagogik im Sinne einer Behindertenkunde wahrnahmen (zum Teil in einem breiten Behindertenspektrum etwa mit Einbezug von autistischen, epileptischen Kindern, von Kindern mit down-Syndrom u.a.). Dies wurde eher als sozialer Bildungsauftrag verstanden, ohne Bezugnahme auf den Unterricht in Regelklassen.

In den Achtzigerjahren erfolgte ein direkter Bezug auf Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, auf welche die neue sonderpädagogische Forschung aufmerksam gemacht hatte. Dies führte zu konkreten Vorschlägen von Massnahmen in Regelklassen sowie von Massnahmen zur Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen in den sonderpädagogischen Ambulatorien. Bezugspunkt der EDK-Tagung im Jahr 2000 war die aktuelle *grosse Heterogenität* der Schülerschaft in Regelklassen. Die Konflikte, Gefährdungen, Fehlentwicklungen wurden nicht mehr explizit in den Argumentationsrahmen gestellt. Zentral wurde die Darstellung einer humanitären Haltung und Verpflichtung als ethischer Appell. Der Verzicht auf "defektologische" Aspekte hatte offensichtlich den Vorteil, Dozenten der Pädagogik ohne direkte Auseinandersetzung mit Psychopathologie, ohne Durchleuchtung von Krisenfeldern, ohne wesentliche Kontakte mit regelschulnahen sonderpädagogischen Aufgabenfeldern, im Bereich der ethischen Sensibilität anzusprechen. Typisch für diesen Neuansatz ist auch die Ersetzung der Bezeichnung Heterogenität durch die euphemistisch erscheinende Bezeichnung der "*pädagogischen Aufgabenvielfalt*".

Der curriculare Vorschlag aus dem "Wertehimmel" der Überzeugungen, Haltungen und Bereitschaften hat offensichtlich zu ersten Erfolgen geführt.

Erfolge des neuen Ansatzes

Herausragend war der Tagungsbeitrag von Claudio Zingg mit der Vermittlung von Einblicken in die curricularen Bemühungen um eine "Pädagogik der Vielfalt" in der zürcherischen Lehrerbildung, welche sich auf die Möglichkeiten der soziokulturellen Integration in der Volksschule ausrichten. Dort hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass die Bewältigung der soziokulturellen Heterogenität der Schülerschaft *pädagogisch* und nicht sonderpädagogisch erfolgen könnte und dass dies gemeinsam in der Kooperation von Dozenten der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie, der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken geschehen könnte. Den Gefahren der Überforderung auf der Ebene der Dozenten wie auch auf der Ebene der Praxis der Regelschule wird hier durch den Beizug von Fachvertretern der Sonderpädagogik und durch die Vorbereitung der Studierenden auf die Kooperation mit sonderpädagogischen Diensten begegnet.

Die curricularen Vorbereitungen zur Etablierung einer Pädagogik der Vielfalt in der zürcherischen Lehrerbildung führten auch zu konkreten Ausbildungsvorschlägen wie etwa der Organisation von kasuistischen Problemschülerkonferenzen unter Einbezug von Schulpsychologen und Sonderpädagogen, aber getragen durch die pädagogischen Dozentinnen und Dozenten. Damit verbunden sind das Erstellen einer fachliterarischen Sammlung von Beispielen und Bemühungen um eine fachgerechte Sprache.

Es kann allerdings nicht verschwiegen werden, dass an dieser Tagung auch Beiträge präsentiert wurden, die zum Teil noch an die Haltung der Lehrerbildner in den Achtzigerjahren erinnert. In Beiträgen aus der Westschweiz wurde ein Modell mit der Durchmischung von Pädagogik und Sonderpädagogik vorgestellt, das auf die Problematik der mangelnden Unterscheidung von pädagogischer und sonderpädagogischer Identitätsbildung verwies. Insgesamt konnte ich feststellen, dass meine Befürchtungen hinsichtlich eines additiven Verständnisses von Sonderpädagogik in der Lehrer/innenbildung durch das Konzept der Pädagogik der Vielfalt wesentlich abgebaut werden konnten.

Postulate zum curricularen Neuansatz

Die Schwächen bzw. Einseitigkeiten des Neuansatzes von "oben" wurden sichtbar, als Beat Thommen und Gabriel Sturny am Schluss der Tagung versuchten, eine Diskussion über die Inhalte einer Pädagogik der Vielfalt bzw. einer Problemschülerpädagogik in der Lehrerbildung in Gang zu bringen. Dies scheiterte weitgehend daran, dass noch kaum curriculare Inhalte identifiziert worden waren. In den Achtzigerjahren unterschieden wir drei Problemfelder:

- a) Eine *Problemschülerpädagogik* zur Integration schulschwacher und verhaltensauffälliger Schüler, vor allem auch nicht separationsgefährdeter Problemschüler mit besonderen Förderbedürfnissen.
- b) Eine *Behindertenkunde* in der Volksschule, integriert in den Umwelt- und Lebenskundeunterricht, auch als Anlass zur Begegnung mit Behinderten mit der Zielsetzung des Abbaus von Vorurteilen und Kommunikationsbarrieren.
- c) Grundzüge einer *Integrationspädagogik* im Hinblick auf die Eingliederung behinderter Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen, welche vor allem in der Zusammenarbeit von Regelklassenlehrkräften und spezialisierten Sonderpädagogen realisiert werden sollte.

Zur curricularen Verankerung dieser drei Aufgabenfelder und zur Identifikation von Ausbildungsinhalten drängt sich eine *Analyse von pädagogischen Situationen und Problemstellungen* auf, welche in der Lehrerbildung in der Zusammenarbeit mit Dozenten der Sonderpädagogik sowie mit Schulpsychologen bearbeitet werden sollten. Dazu einige Beispiele in einer kaleidoskopischen Auflistung von Situationen, zu welchen noch konkrete Ausbildungsmodule entwickelt werden müssten:

- Schüler in Regelklassen mit Beeinträchtigungen in der Aneignung von Kulturtechniken, des gestörten Schriftspracherwerbs, der mathematischen Lernstörungen mit Wechselbeziehungen zu sozial-emotionalen Beeinträchtigungen und sozial-systemischen Dysfunktionen. In solche Analysen könnten auch Fördermaterialien und Förderlernwerke einbezogen werden.
-

- Lehrer in der Kommunikation mit Schulpsychologen besonders im Hinblick auf Möglichkeiten einer Förderdiagnostik und die Ansiedlung einer pädagogischen Diagnostik in der Lehrerbildung.
- Lernbehinderte schulschwache Schüler/innen in der Regelklasse mit komplexen Beeinträchtigungsfaktoren, die diagnostisch erhebt und in Förderplänen berücksichtigt werden sollten.
- Sehbehinderte Kinder, die in Regelklassen integriert sind, in Zusammenarbeit von Regelklassenlehrkräften und spezialisierten Sonderpädagogen.
- Die Institution der sonderpädagogischen Ambulatorien ("Heilpädagogische Schülerhilfe"), der den Regelschulen zugeordneten Integrationsstätten, deren Funktionsstruktur im Hinblick auf die Kooperationsmöglichkeiten erst noch bearbeitet werden sollte.
- Das didaktische Feld des remedialen Unterrichts als Konkretisierung individualisierender Lernförderung mit seinen verschiedenen Modellen (lernzielorientierte bzw. fähigkeitsorientierte Differenzierungsmodelle, Lernzeit-Variationsmodelle) zur Berücksichtigung in der Allgemeinen Didaktik, in den Fachdidaktiken, mit Umsetzung in den Unterrichtspraktika und Darstellungen in Praxisberichten im Sinne von Beispielsammlungen nach dem Zürcher Muster.

Aus solchen Analysen lassen sich *Handlungsfelder* zu den Curricula der Lehrerbildung konstituieren, welche Grundlage der *Dozentenkooperation* sein könnten.

Die Startphase zur Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt erscheint geglückt. Die Sicherung einer pädagogischen Identität zeichnet sich ab. Die Knochenarbeit der inhaltlich-curricularen Aufarbeitung und der erwachsenenbildnerischen Umsetzung steht noch bevor.

Es ist zu hoffen, dass es den Lehrerbildnern gelingt, auch unter Beizug von Vertretern der Sonderpädagogik und von Schulpsychologen aus dem Praxisfeld, den nächsten Schritt ebenso erfolgreich zu gestalten.

Hans Grissemann

Buchbesprechungen

GAUTSCHI, Peter (1999). **Geschichte lehren**. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Aargau/Bern: Lehrmittelverlage.

In der Schweiz ist bekanntlich die Fachdidaktik ein akademisches Stiefkind. Die Defizite, die aus dieser Situation erwachsen, sind beträchtlich. Umgekehrt gibt es auch eine Tradition reflektierter Unterrichtspraxis, die dem Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwächst. Auf die Geschichtsdidaktik bezogen wäre auf Kurt Messmers Geschichtsmethodik 'Geschichte im Unterricht' zu verweisen, ein in seiner Zeit erfrischend mutiges Werk, das viel zur Verbesserung des Geschichtsunterrichts auf der Volksschulstufe beigetragen hat.

Peter Gautschi's Buch darf man in dieser Tradition sehen, es zeigt aber auch, welche Fortschritte fachdidaktisches Nachdenken über Geschichtsunterricht in der Zwischenzeit insgesamt gemacht hat.

Eine der grossen Stärken des Buchs ist es, dass es zwar für Lehrpersonen geschrieben ist, die Geschichtsunterricht praktizieren, aber gleichzeitig eine dichte und doch gut lesbare fachdidaktische Theorie vermittelt, die den aktuellen Forschungsstand spiegelt und damit zu jener reflektierten Praxis anleitet, die den Hauptbestandteil unterrichtlicher Professionalität ausmacht.

Peter Gautschi beweist, dass er die Literatur aus dem deutschsprachigen Raum gut kennt, und nicht nur das, er weiss sie auch für die Praxis fruchtbar zu machen. Als Referenzpunkte sind für die geschichtstheoretischen Belange Jörn Rüsen, Rolf Schörken und Bernd Schönemann zu nennen, für die fachdidaktischen Aspekte im engeren Sinne - ohne dass die Trennung eine scharfe Abgrenzung sein soll - Klaus Bergmann, Bodo von Borries und Hans-Jürgen Pandel.

Diese enge Vertrautheit mit der aktuellen fachdidaktischen Forschung beweist der Eingangsteil des Buches, wo unter dem Titel "Diagnose" die konstitutiven Elemente von "Geschichtsbewusstsein" in nachstehender Reihenfolge behandelt werden: Der Umgang

- mit Zeit (Temporalbewusstsein)
- mit dem Raum (Raumbewusstsein)
- mit Gesellschaft (Identitätsbewusstsein)
- mit der Wirtschaft (ökonomisch-soziales Bewusstsein)
- mit der Herrschaft (fokussiert auf politisches Bewusstsein)
- mit Kultur (Historizitätsbewusstsein)
- mit Realitätsstufen (Wirklichkeitsbewusstsein)
- mit Wertungen (moralisches Bewusstsein).

Seinen unterrichtspraktischen Wert hat dieser Reflexionsteil darin, dass er den Praktiker dazu auffordert, vor jedem Unterricht genau abzuklären, wo Schülerinnen und Schüler in diesen Grundorientierungen im Moment stehen, um anschliessend Geschichtsverständnis adäquat fördern zu können. Damit wird der Finger auf einen wunden Punkt aktueller Schulpraxis gelegt, gilt doch weit herum im Land unter Geschichtslehrkräften das Prinzip (und je höher die Stufe, umso ausgeprägter) "Geschichtsunterricht beginnt mit mir". Wer so denkt, rechnet mit einer tabula rasa, die es

nicht geben kann. Gautschi zeigt schön, welche Einflussgrößen auch ausserhalb der Schule Geschichtsbewusstsein konstellieren.

Im unterrichtsbezogenen Teil werden drei Handlungsdimensionen ins Blickfeld gerückt:

- Beschäftigung mit dem Lerninhalt Geschichte (Auswahl und Strukturierung von Themen)
- Auseinandersetzung mit den Lernenden (Aufbau eines lernförderlichen Klimas)
- Gestaltung von Lernwegen und Lernsituationen (unterrichtliche Rhythmisierung und Lernarrangements).

Mit diesen Dimensionen erfasst der Autor die in der Forschung über guten Unterricht geläufigen Bereiche von Bedeutsamkeit, Lernklima und Effizienz (z.B. Kramis, 1990).

In fünf Kapiteln stellt der Autor fünf wichtige Tätigkeiten von Lehrpersonen vor, anschaulich zusammengefasst am Bild des Baumes, der uns auch bildlich durch das grafisch sauber gestaltete Buch begleitet: Diagnose (die Wurzeln); Planung (der Stamm); Gestaltung von Lernwegen (die Äste); Gestaltung von Lernsituationen (Blüten, Blätter, Früchte), Reflexion und Evaluation (die Verknüpfung aller Elemente).

Von den drei zentralen Fragen der Geschichtsdidaktik, was Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Vergangenheit lernen sollen, wozu sie dies tun und wie dies ermöglicht werden kann, will der Autor die dritte Frage in den Mittelpunkt rücken. Damit ist die unterrichtliche Praxis angesteuert: Den Hauptteil des Werks machen denn auch 15 verschiedene Lernwege (vom spannenden Erzählen der Geschichte bis zu 'Geschichte forschend erlernen - die Projektmethode') und 14 Lernsituationen aus. Mit Lernwegen sind die methodischen Grossformen gemeint, mit Lernsituationen die eher kleintaktischen unterrichtlichen Figuren, wobei auch hier der Fächer weit aufgetan wird (mit Lernsituationen zum Anfangen beginnt das Kapitel, führt über Quellen-, Bildarbeit zu Karikaturen und Comics, zu Film und Videoarbeit, zu Karten, Statistiken und bis zum Internet; die Aufzählung ist nicht vollständig).

Der Autor weiss, dass unterrichtliche Qualität stark davon abhängt, ob Lehrkräfte diese Formen und Figuren beherrschen und adäquat einzusetzen wissen. Deshalb werden nicht in modischer Akzentuierung einzelne Formen gegen andere ausgespielt, sondern es wird den Lehrkräften professionelles Wissen in anschaulicher Weise vorgeführt. Der starke Praxisbezug dieser 19 Kapitel macht sie besonders wertvoll. Alles wird an Beispielen demonstriert, es wird nichts nur behauptet, sondern immer auch gezeigt, wie man es in der Praxis machen kann. Nichts bleibt blosse Theorie.

Einen besonderen Hinweis verdient die letzte Lernsituation, mit der dieser Hauptteil abschliesst. Sie ist überschrieben mit 'Lernsituationen zum Abschliessen' und beginnt mit dem Satz "Aufhören kann jeder, Schluss machen nicht. Abschlussfiguren gehören wie die des Anfangs zu den wichtigsten didaktischen Gestaltungsmomenten des Unterrichts". Dem kann man nur beipflichten und hoffen, dass die Vorschläge, die der Autor hier macht, mithelfen, in diesem unterentwickelten Bereich des Unterrichtsgeschehens eine neue Kultur anzubahnen. Diese letzte Lernsituation leitet dann organisch zum letzten Kapitel über, das mit 'Reflexion' überschrieben ist und hauptsächlich der Evaluation von Unterricht gewidmet ist.

Das Buch ist auf jeder Seite anregend, herausfordernd und in einem guten Sinne nicht abschliessend; es kreiert offene Lernsituationen auch für den Leser. Manchmal würde man gerne mit dem Autor direkt in einen Diskurs eintreten, gelegentlich auch mal widersprechen oder Fragen aufwerfen.

Kritisch anzumerken wäre höchstens, dass gelegentlich die gewählten Beispiele nicht das Niveau der vermittelten Theorie erreichen. Für den Rezensenten besonders stossend im Kapitel über Geschichtserzählungen, wo Inhalte aus "Lasst hören aus alter Zeit" mit ihrem patriarchalischen Geschichtsverständnis heute wirklich keinen Platz mehr finden dürften. Am S. 42 vorgeführten Beispiel ist denn auch alles etwa so schief wie die Originalillustrationen antiquiert sind. Mit einem solchen Rückgriff in die Steinzeit des Geschichtsunterrichts werden auch die neuen Entwicklungen im Bereich einer reflektierten Narrativität (M. Tocha, 1979; Geschichte Lernen 2/1989) übergangen.

In der Lernsituation 'Lieder' hätte man es vielleicht wagen dürfen, Boris Vian's 'Déserteur' auf französisch wiederzugeben, wenn schon im Vorwort S. 5 die fächerübergreifenden Chancen von Geschichtsunterricht angesprochen werden - oder dann hätte wenigstens - statt der hölzernen Übersetzung S. 131 Wolf Biermann's schöne und zeitgemässe deutsche Adaption präsentiert werden können. Aber das sind Kleinigkeiten, die den rundum positiven Eindruck, den das Werk hinterlässt, in keiner Weise schmälern und die sich in einer zweiten Auflage leicht werden beheben lassen.

Ein Buch also mit hohem praktischem Wert für jede Geschichtslehrerin, jeden Geschichtslehrer, das mithelfen wird, Geschichtsunterricht besser zu machen, aber auch ein Buch für Lehrende der Didaktik, die wissen möchten, wie man Theorie und Praxis wirkungsvoll verknüpft.

Rudolf Hadorn

OSER, Fritz et al. (1998). **Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen.** Schule und Gesellschaft 16. Op-laden: Leske + Budrich, 255 Seiten.

Welches sind die lernbaren professionsspezifischen Kompetenzen, die im Prozess der erziehungs- und unterrichtswissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen aufgebaut werden und sich in ihre Praxis umsetzen? Was ist der Kern ihres Professionswissens und -könnens? In der Fülle der Fachliteratur, die sich mit diesen Fragen auseinandersetzt, findet sich vielfach ausgewiesen, was Lehrerinnen und Lehrer zu Experten des Lehrens und Lernens macht. Beschrieben werden zweckrational konzipierte didaktische Verfahren: kognitive Regelsysteme und Modelle der Vermittlungskunst, der Schaffung von individuell angepassten Lerngelegenheiten, der Differenzierung der Lehr- und Lernformen, der erweiterten, zur Selbstreflexion auffordernden Beurteilungsweisen. Alle sind sie auf den Lernerfolg hin angelegt, auf Effektivität und Nachhaltigkeit. Ob und wie weit die Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln diesen Erfordernissen gerecht werden, entscheidet über den Grad ihrer Professionalität. Nicht in gleicher Weise wahr- und ernstgenommen werden die ethischen

Anforderungen an das Professionswissen und -können. Das war schon vor Jahren so. 1986 hat W. Brezinka ein Kapitel seiner Erziehungslehre ("Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft". München: Reinhardt) mit "Das Berufsethos der Lehrer: Ein vernachlässigtes Problem" (S. 169) überschrieben. Oser's Buch "Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen" liesse sich ähnlich titeln, wüssten wir nicht, dass er sich in der Art, wie er an die Frage nach dem Ethos der Lehrerinnen und Lehrer herangeht, vom Moraldiktat Brezinkas weit absetzt. Die Berufsmoral, die er meint, hat nichts zu tun mit der von Brezinka geforderten prästabilisierten sittlich-moralischen Gesinnung. Sie ist nicht eine vorgegebene Grösse, nicht die "Tugendhaftigkeit", wie sie von all jenen als Persönlichkeitsmerkmal der "charakterlichen Berufseignung" definiert wird, die die Studienanwärterinnen und -anwärter vor Beginn der Ausbildung einem Abklärungsverfahren unterziehen, um über ihre Tauglichkeit zum Lehrberuf zu befinden.

Was Oser unter Berufsmoral versteht, ist lernbar; sie lässt sich im Prozess der Aus- und Weiterbildung entwickeln. Der Auffassung, dass die moralische Wertorientierung im sittlichen Charakter der Lehrerpersönlichkeit dauerhaft verankert sein müsse, hält er ein Prozessmodell entgegen. Er definiert Berufsmoral als das lernbare Insgesamt pädagogisch relevanter berufsethischer Kompetenzen. Getragen sind sie alle von Verantwortung. Zusammen mit dem Erwerb des auf Erfolg zielenden didaktischen und fachwissenschaftlich-fachlichen Handlungswissens und der Förderung kommunikativ-sozialer und instrumentell-organisatorischer Fähigkeiten muss ihre Entwicklung gleichgewichtiger Inhalt der Aus- und Weiterbildung aller Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein. Es geht darum, eine Sensibilität für mögliche Verletzungen, wie sie im Sozialgefüge einer Lerngruppe zufolge der Asymmetrie der Beziehungen und der Kommunikation potenziell angelegt und immerzu möglich sind, zu schaffen und ebenso ein konfliktanalytisches Bewusstsein zu entwickeln. Vermeiden lassen sich Verletzungen nur durch eine professionelle Diskurskultur aufgrund einer berufsmoralischen Haltung, die sich in verantwortliches Handeln umsetzt. In antagonistischen Situationen, in denen der fürsorgliche Umgang mit den Kindern (oder einem einzelnen Kind) dem Prinzip der Gerechtigkeit entgegensteht, geht es um die Kunst des Ausbalancierens der konkurrierenden Verpflichtungsaspekte. Aufgrund umfassender Studien und empirischer Untersuchungen entwickelt Oser in seinem Buch eine Diskurspädagogik, die davon ausgeht, dass kein Kind oder Jugendlicher blossgestellt, demotiviert, allein gelassen, verletzt und zu Unrecht verurteilt wird.

Dieses "dynamische Berufsmoralitätsmodell" einer partizipativen Schulkultur hat mit Lawrence Kohlbergs Konzept des "Moral Development" nur insoweit zu tun, als ein höherer "moral stage" die "notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung" des von ihm angestrebten "realistischen Diskurses" ist. Darunter versteht Oser die Lösung eines antagonistischen Konflikts durch das diskursive Ausbalancieren divergenter Interessen. Diese Gespräche setzen voraus, dass wir solche Konflikte ernst nehmen, sie in einem positiven Interaktionsklima angehen, die Partizipation aller Betroffenen ermöglichen und den Diskurs so gestalten, dass er sozial integrativ wirkt und so in der Folge alle bereit sind, die im Einvernehmen getroffene Lösung gemeinsam zu verantworten und umzusetzen.

Oser nennt dieses professionelle, operationalisierbare Verfahren, Konflikte durch das "Ausbalancieren" der sich entgegenstehenden "Verpflichtungsaspekte" (fürsorgliches Handeln, Handeln nach dem Prinzip der Gerechtigkeit, Handeln nach dem Gebot der Wahrhaftigkeit) "Modell des Runden Tisches". Es besteht darin, dass aufgrund der geteilten Verantwortung unter gegensätzlichen Werten ein Gleichgewicht hergestellt wird. In einem solchen Diskurs gibt es keine Zuschauer, keine Unbeteiligten, niemand soll "draussen" bleiben. Anstehende Probleme werden nicht - wie so oft - ausgeblendet oder übergangen. Ihre Lösung lässt sich auch nicht an andere delegieren, und sie schliesst Alleinentscheide aus. Auch genügt es nicht, die Betroffenen zur Einsicht zu bringen und sie aus diesem Verständnis heraus Lösungen nachvollziehen zu lassen. Vollständig, realistisch und wirkungsvoll - so Oser - ist der Diskurs erst, wenn in "moralischen Entscheidungssituationen", in denen zwei implizierte Werte nicht zu gleichen Teilen respektiert werden können, alle miteinander am "Runden Tisch" die Lösung aushandeln. Dabei ist von der "positiven Präsumption" (Oser) auszugehen, dass den Kindern aufgrund eines "Vertrauensvorschlusses" ein situations- und sachgemässes Urteilen möglich ist. Dieses Diskursverfahren trägt wesentlich dazu bei, die Defizite einer Schule, die als "Zwangsinstitution" zu wenig an Selbstreflexion, an echter Partizipation und an Eigenverantwortung der Lernenden zulässt, abzubauen. Vorauszusetzen ist, dass alle Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, dieses Verfahren zu initiieren. An dieser Befähigung wird sich nach Oser der Grad ihres Expertenwissens und -könnens messen lassen. Somit wird ihre "Diskursorientierung" nicht allein zum Indikator ihrer Berufsmoralität, sondern ebenso ihrer Professionalität. Darum müsse - so Oser - das "Ethos-Training" obligater Teil der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen werden.

Was sich in Osers Buch liest, ist eine anspruchsvolle professionsspezifische Theorie, von der zu erwarten ist, dass sie zugleich bewusstseinserschließend und handlungsleitend sein wird, denn nichts sei praktisch wirksamer als "eine gute Theorie". Und ebenso wird die Lektüre erkennen lassen, dass erst das Wissen um das Prozessverfahren des "realistischen Diskurses" den Unterrichtserfolg ermöglicht, indem es ihn vermenschlicht. In einer Zeit die die Effektivität der Schule einseitig an den Lernerfolgen misst (vgl. TIMSS), ist Osers Aussage, dass "Didaktik-Training ohne Ethos-Training blind, Ethos-Training ohne Didaktik-Training ineffizient" ist, als zukunftsweisende Botschaft ernst zu nehmen.

Heinz Wyss

LESCHINSKY, Achim, GRUNDER, Petra & KLUCHERT, Gerhard (Hrsg.). (1999). **Die Schule als moralische Anstalt**. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der "Fall DDR". Weinheim: Beltz. 275 Seiten, Fr. 52.50.

Im März 1998 hat die Humboldt-Universität Berlin eine wissenschaftliche Tagung zur Frage durchgeführt, ob die Schule neben ihrer Kernaufgabe der Organisation zielorientierter, in sich strukturierter Lehr- und Lernprozesse zugleich einen erzieherischen Grundauftrag zu erfüllen habe. Es ging um die Analyse des Verhältnisses von schulischem Unterricht und Erziehung, und dies u.a. im Rückblick auf das Schulsys-

stem der einstigen DDR. Die publizierten Texte dokumentieren die Ergebnisse dieser Untersuchungen. Der Titel dieser Tagung und der vorliegenden Sammelpublikation nimmt Bezug auf Schillers philosophische Abhandlungen über das Theater. Er ist als Frage zu lesen. Der Band gliedert sich in drei Teile. Vorangestellt sind grundsätzliche Aspekte der Auseinandersetzung mit der Frage, was Schule aus historischer Sicht und im Zeitbezug in erzieherischer Funktion leisten soll und kann. Die offengelegten Widersprüche zwischen den ihr zugeordneten Aufgaben und ihrer tatsächlichen Wirkung lassen erkennen, dass der Schule aufgrund ihrer strukturellen Merkmale in ihren Erziehungsbestrebungen enge Grenzen gesetzt sind. Die Sammelreferate des zweiten Teils thematisieren Einzelaspekte der sozialistischen Erziehungsschule der SBZ/DDR, wobei diese situations- und fallbezogenen Untersuchungen ihrerseits Grundsätzliches zur Klärung dessen beitragen, was die Aufgabe der Schule ist. Im kurzen dritten Teil nimmt *Heinz-Elmar Tenorth* kritisch kommentierend Stellung zum Grundlagendokument des Symposions zur Frage nach der Erziehungsleistung der öffentlichen Schule.

Achim Leschinsky und *Gerhard Kluchert* gehen in ihren grundlegenden schultheoretischen Überlegungen zur "erzieherischen Funktion der Schule" (S. 15-42) aus von schulhistorischen Fakten. Die Schule der SBZ/DDR verstand sich als gesinnungsbildender und verhaltensprägender, politisch indoktrinierender sozialer Erfahrungsraum, während sie in der BRD vorwiegend Ort des Lehrens und Lernens ist. Zum ersten ist zu sagen, dass die sozialistische Schule ihre intendierte Wirkung der Heranbildung des "neuen Menschen" für eine gerecht geordnete sozialistische Gesellschaft nicht erreicht hat; zum zweiten, dass die Schule des Westens, die als Lernort auf Mündigkeit und individuelle Selbstbestimmung hin angelegt ist, ihrerseits so "unpolitisch" nicht ist, wie sie es zu sein vorgibt. Die Obrigkeit der SBZ/DDR forderte von der Schule eine "erzieherische Einflussnahme durch den Unterricht im Sinne von "Parteilichkeit und politischer Wertorientierung" (Gruner, S. 243). Anders die alte BRD. Sie machte ihren politischen Einfluss durch das Verschweigen von Politik geltend. Letzteres kann politisch ebenso sozialisierend sein, weil es die fraglose Eingliederung in das bestehende (kapitalistische) System voraussetzt. In beiden Fällen politischer Beeinflussung, der offenen wie der verdeckten, sind der Schule freilich Grenzen gesetzt. Wie Leschinsky und Kluchert darlegen, lassen sich die miteinander konkurrierenden Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler nicht zu einer gleichgerichteten Erziehungsagentur bündeln. Der durch Eigeninteressen der Lernenden gesteuerte Bildungsprozess entzieht sich den kollektiven Gleichschaltungsbemühungen (vgl. Tenorth, 1995, S. 342). Die Dichotomien zwischen der Selbstbestimmung der Individuen und der angestrebten Identifikation mit vorgegebenen gesellschaftlichen Werten und Normen erzeugen zwischen den Bildungszielen und den Erziehungsabsichten der Schule ein Spannungsfeld.

In einer Zeit, in der die Kontrolle und Sicherung der Qualität schulischer Bildung das vordringliche Anliegen der Schulentwicklung und die Professionalisierung der Lehrpersonen wichtigstes Postulat ist, sei das Festhalten am Erziehungsanspruch der Schule antiquiert. Ebenso unzeitgemäss und zudem wirkungslos seien berufsethische Verhaltensregeln für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere dann, wenn sie so allge-

mein formuliert werden, wie man dies u.a bei von Hentig liest ("sokratischer Eid". In: Die Schule neu denken, 1993, S. 246f.).

Ebenso problematisch ist es freilich, die Funktion der Schule auf den Unterricht zu reduzieren und den professionellen Auftrag der Lehrkräfte entsprechend einzuschränken, wie dies *Hermann Giesecke* (S. 72-79) in seiner "Absage der Schule an den schwierigen Erziehungsauftrag" tut. Er wendet sich gegen eine "unqualifizierte Sozialpädagogisierung" der Schule. In der pluralen Welt gibt es nach Giesecke keinen Anspruch auf eine normensetzende schulische Erziehung. Eine zu freier Selbstbestimmung befähigende Bildung fordere geradezu dazu auf, die "einheitlichen Normenhorizonte" aufzubrechen.

Weiter gefasst und darum der Sachlage wohl entsprechender sind die Ausführungen *Ewald Terharts* in seinem Exposé "Lehrer und Schüler. Erzieher und Erzogene?" (S. 43-59). Freilich wendet auch er sich gegen das Ansinnen, "den Auftrag der Lehrenden über die schwierig zu definierende Erziehungsaufgabe zu begreifen", weil sich - wie er schreibt - die politischen und pädagogischen Erziehungsintentionen an den institutionellen Gegebenheiten der Schule brechen. Nach ihm ist der berufsethische Ansatz somit kein "handlungsleitendes Gerüst". Ein Erziehungsauftrag, der sich nicht an die Sachen bindet, sei wirkungslos. Das führt ihn zu Kernsätzen wie "Die Sache der Schule sind die Sachen" und "Die Sache des Lehrberufs ist es, diese Sachen lernbar zu machen". Im Lehrberuf gehe es darum, das Lernen zu organisieren. Das Lehrerhandeln habe sich auf die Schaffung von Lerngelegenheiten auszurichten und auf die Strukturierung des zielbezogenen Lernens zu konzentrieren, wobei "die den Unterricht ... ermöglichenden und ständig mitlaufenden Sozialisationsprozesse" stets mitzubedenken seien. Terhart begründet seine These nicht wie Giesecke mit der Abwesenheit eines erzieherisch wirksamen Normenkonsenses, sondern professions- und institutionsadäquat damit, dass eine entgrenzte erzieherische Tätigkeit der geforderten Professionalität der Lehrpersonen zuwiderlaufe. Mit *Jürgen Dietrich* teilt Terhart die Auffassung, dass das "Ethos in der Sache" liegt, im "Respekt vor dem Gegenstand, der bearbeitet wird", sofern in Dietrichs Konzeption der "Lernschule" von "Ethos" überhaupt die Rede sein kann (Respekt als Verhältnis zur Welt im Unterricht", S. 60 - 71). Die Zusammenschau der schultheoretischen Beiträge des ersten Buchteils zeigt, dass einzig *Klaus-Jürgen Tillmann* (Die Schule als soziales Erfahrungsfeld, S. 80-90) positiv auf die sozialerzieherische Funktion der Schule eingeht. Rückblickend auf die reformpädagogischen Bestrebungen plädiert er für das bewusste Wahrnehmen der Aufgabe zu erzieherischer Einflussnahme, und dies unter den drei Aspekten des "gesitteten Verhaltens", der "Persönlichkeitsstärkung" und der Erziehung zu "politischer Loyalität".

Die Einzeltexte des zweiten Buchteils zur sozialistischen Einheitserziehung stützen sich auf diese kategorialen Grundüberlegungen ab. Sie vermitteln Einblicke in das Bildungsprogramm der SBZ/DDR und berichten über Schwierigkeiten und Fehlschläge in der Schaffung einer in sich stimmigen, über alle Sozialisationsfelder weg geschlossenen "Erziehungsfront". Besonders aufschlussreich ist diesbezüglich der Aufsatz von Gerhard Kluchert "Erziehung durch Einheit zur Einheit" (S. 93-124). Christine Lost stellt die "politischen Konzeptionen und pädagogischen Realitäten der Jahre 1945 bis 1965" dar. Aufgrund ihrer Untersuchungen zur Berufsbiographie der

Lehrerinnen und Lehrer weist sie nach, wie weit die Erziehungsvorgaben und das individuelle Erziehungsverständnis auseinander gedriftet sind. Schlüsselfach der pragmatischen politischen Erziehung im Schulunterricht der DDR war die Staatsbürgerkunde. Anhand der schulischen Sprechakte analysiert Günter C. Behrmann das im Frage-Antwort-Verfahren vermittelte dogmatische marxistisch-leninistische Grundwissen und zeigt, wie dieser politische und moralische Unterricht zur wirkungslosen Verbalisierung einer Scheinideologie verkommenen ist (S. 149-182). Das Spektrum der Schulwirklichkeit der SBZ/DDR wird ergänzt durch die Texte von Bernd-Reiner Fischer, der am Beispiel der Einbindung der Jugendorganisationen in die politische Erziehung sichtbar macht, wie weit die "pädagogische Instrumentalisierung von Politikfeldern" gegangen ist (S.192-202), und Sonja Häder tut ein Gleiches mit dem Nachweis "parteistaatlicher Inszenierung" von Feiern und Festen im Schulalltag der SBZ/DDR (S. 203-219).

Weit anders ist der Zusammenhang von schulischer Bildung und kollektiv organisierter Arbeit in der DDR zu beurteilen. Dazu äussert sich *Dietmar Waterkamp*. Zu Recht weist er darauf hin, dass die "Erziehung durch Teilnahme am Produktionsprozess" (S. 183-191) einen nachhaltigen Bildungseffekt erzielt hat. Anders im Westen. Die Verfachlichung des Unterrichts und der dadurch bedingte schulische Leistungsdruck haben in der BRD die Schule völlig von der Welt der produktiven Arbeit abgekoppelt, und Versuche, Brücken zur Arbeitswelt zu schaffen, sind nicht mehr als alibihafte "Versatzstücke" schulischer Bildung. Freilich war die ausserunterrichtliche, gesellschaftlich nützliche Arbeit auch mit einem Konfliktpotenzial behaftet, wie *Petra Gruner* dies aufgrund einer "Fallstudie zur Erziehungspraxis Anfang der fünfziger Jahre" (S. 220-252) zu erkennen gibt. Ihr Beitrag zur Objektivismus-Debatte ist insofern besonders aufschlussreich, weil er am konkreten Beispiel bewusst macht, welche Spannungen und Ambivalenzen entstehen, wenn Staat und Partei die Schule für ihre Ziele in Anspruch nehmen.

Der Rückblick auf die sozialistischen Erziehungsarrangements der SBZ/DDR ist von grossem schulhistorischem Interesse, weil die vielfältigen Untersuchungen erkennen lassen, dass sich schulische Bildung nicht instrumentalisieren lässt und dass Erziehung nicht Herrschaftsmittel der Indoktrination sein kann. Solch missbräuchliche Bestrebungen sind insbesondere dann zum Scheitern verurteilt, wenn sich die Erziehungsvorgaben und die Lebenswirklichkeit widersprechen und so weit entzweien wie die staatlich propagierten Ideale und die ökonomischen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen in der einstigen DDR. Die vorliegende Studie, die sich unter dem Leitaspekt von "Kontinuität und Wandel" dem Forschungsunternehmen der DGF zu "Bildung und Schule im Transformationsprozess" zuordnet, versteht sich indessen weit mehr als zukunftsorientiert denn als Rückschau. Die Frage, ob und wieweit sich die Institution der Schule der sittlichen Erziehung wie der Gemeinschaftserziehung oder gar der nationalen Erziehung anzunehmen hat und welche Aufgaben sie im Bezugsfeld des Bildens und Erziehens mit Aussicht auf Erfolg wahrnehmen kann und soll, ist nicht eine Frage der Retrospektive, sondern die des Gewinns neuer Perspektiven für die Schule des 21. Jahrhunderts.

Heinz Wyss

Neuerscheinungen

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

Psychologie

- Behrndt, S.-M. & Steffen, M. (Hrsg.). (1999). *Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalltag*. Frankfurt/M.: Lang.
- Grimm, M.A. (1999). *Kognitive Landschaften von Lehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Kluge, N. u.a. (1999). *Körper und Schönheit als soziale Leitbilder. Ergebnisse einer Repräsentativerhebung in West- und Ostdeutschland*. Frankfurt/M.: Lang.
- Lach, J. (1999). *Eine kognitionstheoretische Analyse des Aberglaubens. Überlegungen zu einem aufklärerischen Praxiskonzept*. Frankfurt/M.: Lang.
- Moro, Ch., Schneuwly, B. & Brossard, M. (éds.). (1999). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Frankfurt/M.: Lang.
- Richter, H.-G. (1999). *Sexueller Missbrauch im Spiegel von Zeichnungen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Stebler, R. (1999). *Eigenständiges Problemlösen. Zum Umgang mit Schwierigkeiten beim individuellen und paarweisen Lösen mathematischer Problemgeschichten*. Bern: Lang.
- Ullrich, M. (1999). *Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Veresov, N.N. (1999). *Undiscovered Vygotsky. Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. Frankfurt/M.: Lang.
- Zimmer, A. (1999). *Das Verständnis des Gewissens in der neueren Psychologie*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Zölch, M., Weber, W.G. & Leder, L. (Hrsg.). (1999). *Praxis und Gestaltung kooperativer Arbeit*. Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.

Didaktik/Fachdidaktik

- Blell, G. & Krück, B. (Hrsg.). (1999). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Lang.
- Hollenweger, J. & Studer, Th. (Hrsg.). (1998). *Lesen und Schreiben in der Schule*. Frankfurt/M.: Lang.
- Hoffmann, Ch. (Hrsg.). (1999). *Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden, Übungen*. Weinheim: Juventa.
- Johann, M. (1999). *Eine empirische Theorie des Zahlbegriffs*. Frankfurt/M.: Lang.
- Lipowski, F. (1999). *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit*. Frankfurt/M.: Lang.
- Maack-Rheinländer, K. (1999). *Umweltbewusstsein und Umwelthandeln türkischer und deutscher Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Grundschulklasse*. Frankfurt/M.: Lang.
- Merk-Rudolf, C. (1999). *Sportgeschichte aus Frauenperspektive*. Frankfurt/M.: Lang.
- Nürnberg, G. (1999). *Das Unterrichtsgespräch als Textsorte und Methode*. Frankfurt/M.: Lang.
- Ottevaere-van Praag, G. (1999). *Le roman pour la jeunesse. Approches - Définitions; Techniques narratives*. Frankfurt/M.: Lang.
- Richter, D. (Hrsg.). (1999). *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde*. Weinheim: Juventa.
- Robert, A. (1999). *Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschule in Europa*. Frankfurt/M.: Lang.
- Rüesch, P. (1999). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder - eine Mehrebenenanalyse*. Frankfurt/M.: Lang.
- Schmid-Barkow, I. (1999). *Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken*. Frankfurt/M.: Lang.
- Wagner, B. (1999). *Lernen aus der Sicht der Lernenden. Eine Untersuchung zum Einfluss des Basismodell-Unterrichts auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern*. Frankfurt/M.: Lang.

- Schulz, W. (Hrsg.). (1999). *Aspekte und Probleme der didaktischen Wissensstrukturierung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Tselikas, E.I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich/Einsiedeln: Orell Füssli.

Allgemeine Pädagogik/Erziehungshistorie/Philosophie

- Berthoud, A.-C., Hutmacher, W., Trier, U.P. & Wachter, T. (1999). *Was bringt unsere Bildung? Zum Abschluss des NFP 33*. Zürich: Rüegger.
- Berthoud, A.-C., Hutmacher, W., Trier, U.P. & Wachter, T. (1999). *La formation: quel apport? Zürich: Rüegger*.
- Berthoud, A.-C., Hutmacher, W., Trier, U.P. & Wachter, T. (1999). *Cosa frutta la nostra formazione? Zürich: Rüegger*.
- Colberg-Schrader, H. & Krug, M. (1999). *Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Criblez, L., Jenzer, C., Hofstetter, R. & Maging, Ch. (Hrsg.). (1999). *Eine Schule für die Demokratie. Zur Entwicklung der Volksschule in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Lang.
- Dietrich, C., Müller, H.-R. (Hrsg.). (1999). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim: Juventa.
- Ewers, H.-H. (Hrsg.). (1999). *Familienszenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa.
- Fügemann, M. (1999). *Lehrerausbildung 2000 Jahre nach Seneca. Eine empirische Untersuchung zum Professorenverhalten im Meinungsbild der Studierenden der Heilpädagogik in Köln*. Frankfurt/M.: Lang.
- Gröpel, W. (Hrsg.). (1999). *Migration und Schullaufbahn*. Frankfurt/M.: Lang.
- Grunder, H.-U. & Schweitzer, F. (Hrsg.). (1999). *Texte zur Theorie der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Hicks, D.E. (1999). *Ninety-five Languages and Seven Forms of Intelligence. Education in the Twenty-first Century*. Frankfurt/M.: Lang.
- Hoppe-Graf, S. & Oerter, R. (1999). *Spielen und Fernsehen. Über die Zusammenhänge von Spiel und Medien in der Welt des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Lammers, A. (1999). *Bildung und Konzentration. Problemgeschichtliche, prinzipienwissenschaftliche und schulpädagogische Untersuchungen*. Hildesheim: G. Olms.
- Kock, R. (Hrsg.). (1999). *Célestin Freinet. Methoden der Emanzipation und Techniken des Unterrichts*. Frankfurt/M.: Lang.
- Liebau, E. (1999). *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim: Juventa.
- Marquet, P. et al. (Hrsg.). (1999). *Internet-Based Teaching and Learning (IN-TELE) 98*. Frankfurt/M.: Lang.
- Meyer, Th., Diem, M., Droz, R., Galley, F. & Kiener, U. (1999). *Hochschule - Studium - Studienabbruch*. Zürich: Rüegger.
- Nuding, A. (1999). *Schüler beurteilen durch Beobachtung*. Frankfurt/M.: Lang.
- Oelkers, J. & Osterwalder, F. (Hrsg.). (1999). *Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Frankfurt/M.: Lang.
- Olechowski, R. & Garnitsching, K. (Hrsg.). (1999). *Humane Schule*. Frankfurt/M.: Lang.
- Rosenmund, M., Nef, R., Gerber, B. & Truninger, P. (1999). *Volksschule und kulturelle Pluralisierung: Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rekus, J. & Fees, K. (Hrsg.). (1999). *Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.
- Thies, W. & Röhner, Ch. (1999). *Erziehung und Geschlechterdemokratie*. Weinheim: Juventa.
- Ullrich, M. (1999). *Wenn Kinder Jugendliche werden. Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter*. Weinheim: Juventa.

Heilpädagogik

- Dohrenbusch, H. & Blickensdorfer, J. (1999). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung. Band 1 und 2*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Häcker, T. (1999). *Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*. Frankfurt/M.: Lang.
- Kobi, E.E. (1999). *Heilpädagogik als mit, im System*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Horst, B. & Horst, F. (1999). *Fehlstart in der Schule ... Rückschlag im Leben. Sensorische Integration als Hilfe beim Schulstart*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Kaschubowski, G. (Hrsg.). (1999). *Zur Frage der Wirksamkeit in der heilpädagogischen Arbeit*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
-

Zeitschriftenspiegel

- (AE) *Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung*. Baden-Württemberg: Pädagogische Arbeitsstelle.
- (B&B) *Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Freiburg (CH): Universitätsverlag.
- (BJES) *British Journal of Educational Studies*. London: Blackwell Publishers.
- (BJEP) *British Journal of Educational Psychology*. Glasgow: Bell and Bain.
- (CEP) *Contemporary Educational Psychology*. San Diego: Academic Press.
- (DS) *Die Deutsche Schule*. Weinheim: Juventa.
- (DNS) *Die neue Schulpraxis*. St. Gallen: St. Galler Tagblatt.
- (EP) *Empirische Pädagogik*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- (G) *Grundschule*. Braunschweig: Westermann.
- (IJSE) *International Journal of Science Education*. London: Taylor & Francis.
- (JEP) *Journal of Educational Psychology*. Washington: American Psychological Association.
- (NS) *Neue Sammlung*. Weinheim: Klett-Cotta.
- (P) *Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- (PEU) *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. München: Ernst Reinhardt.
- (PF) *Pädagogisches Forum*. Baltmannsweiler: Schneider.
- (PFü) *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*. Neuwied: Luchterhand.
- (PR) *Pädagogische Rundschau*. Frankfurt: Peter Lang.
- (U/E) *unterrichten / erziehen*. Kronach: Carl Link.

Didaktik/Methodik

- Ecclestone, K.: Care or control? Defining learners' needs for lifelong learning (BJES, 1999, vol. 47, no 4, 332-347).
- Kleinschmidt-Bräutigam, M.: Sechs Fragen zu "Neuer Lern- und Unterrichtskultur" (U/E, 2000, 19. Jg., Heft 1, 11-13).
- Spychiger, M.: Teil 3 der kleinen Serie zu einer Fehlerkultur in der Schule (DNS, 1999, 63. Jg., Heft 12, 10-12).

Allgemeine Pädagogik

- Babbe, K.: Auf den Spuren von John Dewey (U/E, 2000, 19. Jg., Heft 1, 36-38).
- Barz, H. & Singer, T.: Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit (DS, 1999, 91. Jg., Heft 4, 437-450).
- Binnenberg, K.: Kant und Pestalozzi über das Problem der moralischen Erziehung und Bildung (PR, 1999, 53. Jg., Heft 5, 553-562).
- Braun, W.: Zeit und Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und Pädagogik (PR, 1999, 53. Jg., Heft 5, 563-576).
- Burdewick, I.: Schulhofgestaltung, Geschlecht und Raum (G, 1999, 31. Jg., Heft 12, 35-37).
- Butterwegge, C.: Globalisierung, Neoliberalismus und Sozialstaat (NS, 1999, 39. Jg., Heft 4, 497-512).
- Flade, A.: Die Umwelten von Mädchen und Jungen (PF, 1999, 27./12. Jg., Heft 6, 490-496).
- Flemmer, U.: Es lohnt sich, genau hinzuschauen (G, 1999, 31. Jg., Heft 12, 32).
- Géppel, R.: "Emotionale Intelligenz" als Bildungsziel? (NS, 1999, 39. Jg., Heft 4, 563-584).
- Lenhardt, G.: Weltgesellschaft, Nationalismus und Bildungssystem (NS, 1999, 39. Jg., Heft 4, 513-530).
- Oelkers, J.: Das "Jahrhundert des Kindes". Eine Bilanz (P, 1999, 51. Jg., Heft 12, 9-13).
- Rech, D. & Rech, P.: Botschaft der Skater (PF, 1999, 27./12. Jg., Heft 6, 475-479).
- Ziehe, T.: Schule und Jugend - ein Differenzverhältnis (NS, 1999, 39. Jg., Heft 4, 619-630).

Pädagogische Psychologie

- Alexander, M. & Alexander, P.A.: A motivated exploration of motivation terminology (CEP, 2000, vol. 25, no. 1, 3-53).
- Hoffmann, J. & Sebald, A.: Lernmechanismen zum Erwerb verhaltenssteuernden Wissens (PR, 2000, 51. Jg., Heft 1, 1-9).
- Konrad, K.: Selbstgesteuertes Lernen und verwandte Konstrukte (EP, 1999, 13. Jg., Heft 3, 253-278).
- Niggli, A. & Kersten, B.: Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. Wirkungen auf Mathematikleistungen und nicht-kognitive Merkmale von Lernenden (B&B, 1999, 21. Jg., Heft 3, 272-291).
- Ryan, R.M. & Deci, E.L.: Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions (CEP, 2000, vol. 25, no. 1, 54-67).
- Sä, W.C., West, R.F. & Stanovich, K.E.: The domain specificity and generality of belief bias: Searching for a generalizable critical thinking skill (JEP, 1999, vol. 91, no 3, 497-510).
- Schaverien, L. & Cosgrove, M.: A biological basis for generative learning in technology-and-science. Part I: A theory of learning (IJSE, 1999, vol. 21, no 12, 1223-1236).
- Wagner, U., van Dick, R., Petzel, T., Auernheimer, G. & Sommer, G.: Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen (PEU, 2000, 47. Jg., Heft 1, 46-65).
- Zimmerman, B.J.: Self-efficacy: An essential motive to learn (CEP, 2000, vol. 25, no. 1, 82-91).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung

- Bastian, J.: Schulprogrammarbeit. Knotenpunkte und Lösungsmöglichkeiten (P, 1999, 51. Jg., Heft 11, 6-9).
- Borsdorf, E.: Module in der Berufsausbildungsvorbereitung (AE, 1999, Nr. 4, 12-14).
- Burkard, C.: Chancen nutzen statt Rituale pflegen. Tipps für den Umgang mit der Schulaufsicht (P, 1999, 51. Jg., Heft 11, 21-24).
- Eikenbusch, G.: Erste Hilfe(n) für die Schulprogrammarbeit (P, 1999, 51. Jg., Heft 11, 16-20).
- Emminger, E.F.: Schulentwicklung als gemeinsamer Prozess (U/E, 2000, 19. Jg., Heft 1, 18-22).
- Foster, P.: 'Never mind the quality, feel the impact': A methodological assessment of teacher research sponsored by the teacher training agency (BJES, 1999, vol. 47, no 4, 380-398).
- Hascher, T. & Moser, P.: Lernen im Praktikum. Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung (B&B, 1999, 21. Jg., no 3, 312-335).
- Horster, L.: Zwölf häufige Fehler bei der Entwicklung von Schule und Unterricht (U/E, 2000, 19. Jg., Heft 1, 43-46).
- Offensive Pädagogik: Schulleistungsvergleiche - Ja oder Nein? (DS, 1999, 91. Jg., Heft 4, 406-410)?
- Raven, U.F. & Kaltwasser, J.P.: Aertzliche Fortbildung in strukturierten Qualitätszirkeln (B&B, 1999, 21. Jg., no. 3, 391-407).
- Risse, E.: Professionalität in einer lernenden Schule (PFü, 1999, 10. Jg., Heft 4, 156-158).
- Risse, E.: Schule sucht Lehrer - Schulbezogene Einstellung (PFü, 1999, 10. Jg., Heft 4, 161-162).
- Schilling, M.: Abschlussbericht zum Modell Startlehrgang in Modulen (AE, 1999, Nr. 4, 3-11).
- Schmidt, M.: Kollegiale Beratung - Berufspraxis gemeinsam bewältigen (PF, 1999, 27, 12. Jg., Heft 6, 497-503).
- Schnaitmann, G.W.: Grundlagen der Schulentwicklung und ein Beispiel der empirischen Erforschung - Ein Problemaufriss (EP, 1999, 13. Jg., Heft 3, 189-206).
- Schnaitmann, G.W.: Kriterien für Schulentwicklung in Baden-Württemberg (U/E, 2000, 19. Jg., Heft 1, 14-17).
- Schönig, W.: Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten (DS, 1999, 91. Jg., Heft 4, 424-436).

Veranstaltungskalender

28.-30. März 2000 in Zürich

Futures of Education

Interdisziplinäres Symposium über die Zukunft der Bildung

Veranstalter: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Rämistr. 74, 8001 Zürich/Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung, Seilergraben 53, 8001 Zürich

Information/Anmeldung: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Rämistrasse 74, 8001 Zürich; Fax: 01-634 43 52; E-mail: buetikan@sis.unibe.ch. Internet: www.messezh.ch und www.worlddidac.org

10.-13. April 2000 in Paris

Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur

Congrès ADMES-AIPU.

Information: Département des Sciences de l'Éducation, Université Paris Nanterre, 200, avenue de la République, F-92001 Nanterre Cedex, France

15.-19. April 2000 in Darmstadt

54. Arbeitstagung des Institutes für Neue Musik und Musikerziehung

Klang und Wahrnehmung: Komponist-Interpret-Hörer

Information: Auskünfte/Contact, Institut für Neue Musik und Musikerziehung, Olbrichweg 15, D-64287 Darmstadt, Tel: 0049 6151 46667, Fax: 0049 6151 46647, E-Mail: InstMusik@aol.com

27.-28. April 2000 in Zollikofen

Lehrer und Lernen in modularisierten Weiterbildungsgängen

Ziele und Inhalte:

Die Qualität von Bausätzen, Baukästen und Modulen beurteilen

Die didaktischen Prinzipien der modularen Weiterbildung im Unterricht verwirklichen

Im Lehrkräfteteam die Durchführung von einzelnen Modulen lernerfolgsorientiert koordinieren

Die Lernkultur in modularisierten Lehrgängen beschreiben

Die Prinzipien der Kompetenznachweise verstehen und umsetzen

Information und Anmeldung: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP), Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen; Tel.: 031-323 76 11, Fax: 031-323 77 77.

4.+5. Mai/18.+19.Mai/26.Mai 2000 in Freiburg

Seminar zum "Situieren Lernen"

Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg, Schweiz und die Aebli Naf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz bieten an:

Das Seminar in Freiburg thematisiert unter verschiedenen Aspekten das Thema des situieren Lernens. "Situieren Lernen" setzt sich einerseits zum Ziel, "träges" Wissen zu vermeiden und andererseits einen authentischen Umgang mit jenen Bereichen zu ermöglichen, die für den Erwerb von Kompetenzen notwendig sind.

In den USA gibt es eine ganze Reihe unterschiedlicher Ansätze, die dieses situieren Lernen postulieren. Allen gemeinsam ist eine konstruktivistische Grundannahme über Lernen und eine starke Handlungsorientierung. Folgende Aspekte liegen diesen Ansätzen zugrunde: Authentizität und Situiertheit, multiple Kontexte, multiple Perspektiven und Soziale Interaktion. Das Seminar besteht aus drei aufeinanderfolgenden Blöcken mit Beiträgen zu folgenden Themenbereichen:

Block I:

4./5.5.2000: "Situieren Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht" (Prof. Dr. Walter Kintsch, University of Colorado in Boulder).

Block II:

18.5.2000: "Situieren Lernen mit multimedialen Unterrichtsankern" (Dr. Ursula Scharnhorst, Universität Genf, Schweiz)

19.5.2000: "Situieren Lernen" (Prof. Dr. Heinz Mandl, Universität München).

Block III:

26.5.2000 "Situierendes Lernen mit multimedialer Unterstützung" (Prof. Dr. Frank Achtenhagen, Universität Göttingen, Deutschland) sowie "Situation als unabhängige und abhängige Variable individueller Kompetenzentwicklung" (Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Deutschland).

Im Anschluss an die Veranstaltung vom 19. Mai 2000 von Prof. Dr. Heinz Mandl findet ein Podiumsgespräch zu diesem Thema statt.

Das Seminar richtet sich an Dozenten und Dozentinnen an Lehrerbildungsinstitutionen sowie an Pädagogik-Fachstudierende aller Schweizer Universitäten.

Information: Universität Freiburg, Schweiz. Departement für Erziehungswissenschaften (Prof. Fritz Oser), Rue Faucigny 2, CH-1700 Freiburg, Schweiz.

Informationen und Programme: Departement für Erziehungswissenschaften "Aebli Näf Stiftung", Irène Baeriswyl-Rouiller, rue Faucigny 2, CH-1700 Freiburg, Schweiz.

Tel.: 026-323 15 02; E-mail: irene.baeriswyl@bluewin.ch

Mai 2000 bis Dez. 2001 in Fribourg

Kurse im Rahmen des Nachdiplomstudiums für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen

Im Nachdiplomstudium für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, durchgeführt vom Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg unter der Leitung von Prof. Dr. Fritz Oser und Prof. Dr. Jean-Luc Gurtner, hat es noch freie Plätze zur Belegung von mindestens drei Einzel-Modulen:

4.-6.5.2000: Methoden des Unterrichts

8.-10.6.2000: Leistungsmessung, Notengebung, Übertrittsverfahren

31.8.-2.9.2000: Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose

26.-28.10.2000: Lösung von Disziplinproblemen durch besseres Management und durch Überwindung von Schülerrisiken

7.-9.12.2000: Aufbau und Förderung sozialen Verhaltens

11.-13.1.2001: Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

1.-3.2.2001: Technologien und Medien im Unterricht

22.-24.3.2001: Schulentwicklung, Schule und Öffentlichkeit

3.-5.5.2001: Selbstorganisationskompetenz der Lehrperson

7.-9.6.2001: Ethos und Persönlichkeit

6.-8.9.2001: Lerninhalte und Wissen

11.-13.10.2001: Sozialformen und Lernen

29.11.-1.12.2001: Zur Architektur des effektiven Lernens.

Information und Anmeldung: Weiterbildungsstelle Universität Fribourg, Chemin du Musée 8, 1700 Fribourg, Tel. 026 300 73 47, Fax 026 300 97 28. Ganze Kursbeschreibung auf www.unifr.ch/formcont (online-Anmeldung möglich).

18./19.Mai 2000 in Sierre, Château Mercier (VS)

Die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern - Geschichte und aktuelle Reform

Bildungshistorisches Kolloquium der Arbeitsgruppe Schul- und Pädagogikgeschichte der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF).

Leitung: Dr. Lucien Criblez, Universität Zürich; E-mail: criblez@paed.unizh.ch; Rita Hofstetter, FPSE, Université de Genève; E-mail: Rita.Hofstetter@pse.unige.ch; Danièle Périsset Bagnoud, Ecole normale, VS; E-mail: ecole.normale@tvs2net.ch

31. Mai- 4. Juni 2000 in Jena

7th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA)

Information: Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen, Dr. Eva Schmitt-Rodermund, Friedrich-Schiller Univ. Jena, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie, Am Steiger 3, Haus 1, D-07743 Jena. Tel.: 0049 3641 9-45200, Fax: 0049 3641 9-45202, E-mail: svs@rz.uni-jena.de

1. Juni 2000 in Köln

32. Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie in der Bundesrepublik Deutschland (asp)

Sprechen-Denken-Bewegen

Information: Prof. Dr. Jürgen R. Nitsch, Psychologisches Institut der DSHS Köln, Carl-Diem-Weg 6, D-50933 Köln, Tel.: 0049 221 4982549, Fax: 0049 221 4982817, E-mail: nitsch@hrz.dshs-koeln.de

1. Juni 2000 in Montreal

Tagung der Jean Piaget Society, Society for the Study of Knowledge and Development

Information: PD Dr. Monika Keller, MPI für Bildungsfragen, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin. Tel.: 0049 30 82406-0, E-mail: Keller@mpib-berlin.mpg.de

1. Juni 2000 in Landau

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

Information: Dr. H. Zayer, DIPF, Schloß Str. 29, D-60486 Frankfurt/Main

8.-13. Juli 2000 in Paris

6. Weltkongress der International Association of Educators for Peace IAEP

Veranstalter: Association Internationale des Educateurs à la Paix AIEP.

Zum internationalen UNO-Jahr der Friedenskultur findet im Juli 2000 in Paris ein Treffen statt von Menschen, die sich in der Friedenserziehung und Friedensarbeit engagieren. Dieser 6. Weltkongress von IAEP steht unter dem Patronat von Nelson Mandela, Yassir Arafat, Shimon Perez und Rigoberta Menchú. Mit Referaten, Workshops und Roundtables werden Themen reflektiert wie: Friedenserziehung in der Schule; Menschenrechte; Umgang mit Minderheiten; Demokratie im Alltag; Sicherheits- und Angstgefühle. Parallel zu diesen Gesprächen werden kulturelle Darbietungen aus aller Welt geboten und Marktstände der verschiedensten Friedensorganisationen.

Information: Andrea von Bidder, Wassergrabenstrasse 18, 4102 Binningen, Tel.: 061-421 81 08; E-Mail: andrea.vonbidder@datacomm.ch

8. Juli bis 6. August 2000 in Polen

UNESCO-Deutsch-Sprachlager in Polen

Schweizer Lehrerinnen und Lehrer jeder Stufe sind eingeladen zu vier Wochen Aktivitäten: Lehren und Lernen in neuen Dimensionen. Während dreier Wochen unterrichten die Schweizer Deutsch und organisieren Lageraktivitäten, um die umgangssprachlichen Fähigkeiten der Polen zu fördern. Dazu erfolgt ein reicher, gegenseitiger kultureller Austausch. Es sind Lehrpersonen aller Stufen eingeladen. In den Lagern herrscht eine frohe Arbeitsstimmung; die Begegnung mit fremden Menschen, mit einer unbekannteren Kultur, mit einer Gesellschaft, die daran ist, die Lasten der Geschichte abzuwerfen und in eine bessere Zukunft aufzubrechen. Im Anschluss an die Lagerwochen offeriert Polen den Schweizern eine Reise durch das Land.

Information: Otmar Zehnder, Beauftragter der UNESCO für die Deutsch-Sprachlager in Plonsk, Lehrerseminar, 6432 Rickenbach SZ, Tel.: 041-811 28 39

10.-28. Juli 2000 in Luzern

Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse

Information und Anmeldung: Schweizerischer Verein für Schule und Fortbildung, Postfach 232, 4434 Hölstein

20.-22. Juli 2000 in Berlin

16th Annual Brunswik Society Meeting

Information: Dr. Ulrich Hoffrage, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin, Tel.: 0049 30 82406273, Fax: 0049 30 82406394, E-mail: hoffrage@mpib-berlin.mpg.de

31. August - 2. September 2000 in Genf

Psychological Theory and Research on Mental Retardation

Third European Conference.

Ziel des Kongresses ist es, die Diskussion und den Austausch unter europäischen Forschern auf dem Gebiet der psychologischen Analyse der geistigen Behinderung zu erleichtern. Das Programm setzt sich zusammen aus empirisch-experimentellen Forschungsberichten, Postern, Kurz-Workshops, Gastvorträgen und "State of the art"-Vorträgen. Die Anzahl der Teilnehmer ist auf 60 beschränkt. Präferenz erhalten Personen, welche einen mündlichen Beitrag, einen Poster oder einen Kurz-Workshop anmelden.

Deadline für die Einreichung von proposals: 31. März. Early registration: 31. Mai. Regular registration: 30 Juni 2000.

Information: Prof. F. Büchel (ptrmr), FAPSE, Uni Mail, CH-1205 Genève, Tel.: 0041 22 705 93 84, Fax: 0041 22 705 93 69; Homepage: www.unige/fapse/SSE/activite/ptrmr; E-mail: ptrmr@pse.unige.ch

17.-22. September 2000 Monte Verità, Ascona

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.

Auskunft und Anmeldung (bis spätestens 18.8.2000): Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF), Thomas Bieri, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 83 17, Fax 031 631 42 10, E-Mail: bieritho@sis.unibe.ch

November 2000 in Bern

Zertifikat für Kursleiterinnen und Kursleiter in der Erwachsenenbildung

Die zebra-Kurse sind modulartig aufgebaut. Die einzelnen Kursmodule können je nach individuellen Bedürfnissen unabhängig voneinander besucht werden. Sechs Module bilden den Grundkurs; in weiteren neun Modulen wird Aufbauwissen vermittelt. Ein Modul dauert ein bis drei Tage oder zwei bis sechs Abende. Die zebra-Kurse werden von der Abteilung Erwachsenen-Bildung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern in Zusammenarbeit mit regionalen Trägerschaften angeboten. Neben den Standorten Bern und Spiez werden dieses Jahr erstmals auch Kurse in Langenthal durchgeführt. Teilnehmende mit genügend nachweisbarer Praxiserfahrung haben die Möglichkeit, das Zertifikat für Kursleitung der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB) zu erwerben. Die zebra-Kurse sind auf die Bedürfnisse der Praxis ausgerichtet. Ziel ist es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern praktische Hilfen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu vermitteln. Die Kurse stehen allen interessierten Personen mit einer guten Allgemeinbildung aus verschiedenen Berufen und Lebensbereichen offen.

Information: Abteilung Erwachsenen-Bildung der Erziehungsdirektion, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel.: 031-633 83 42, Fax: 031-633 83 55, E-Mail: alleb-eb@erz.be.ch bestellen.

25.11.1999 in Essen

Gründungstagung der GFDP Gesellschaft für Fachdidaktik / Pädagogik

Die mit Unterstützung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und des Verbandes der Pädagogiklehrerinnen und Pädagogiklehrer (VdP) zu gründende Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik (GFDP) will die Fachdidaktiker des allgemein- und berufsbildenden Bereiches sowie die systematischen Erziehungswissenschaftler an Universitäten zu Gesprächen ermutigen, Informationsaustausch ermöglichen und Forschungsergebnisse austauschen.

Veranstalter/Information: Gesellschaft für Fachdidaktik/Pädagogik (GFDP) Geschäftsstelle, Hubertusstr. 32, 46485 Wesel, Fax:0281/82452

Kurznachrichten

D Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vergibt anlässlich ihres 17. Kongresses (vom 18. bis 21. September 2000 in Göttingen) erneut den "Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler". Der Preis ist dotiert mit insgesamt DM 6000. Förderungswürdig sind Beiträge aus Fachzeitschriften und Anthologien, die nach dem 1.9.1997 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern publiziert wurden, die das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Begründete Vorschläge mit 6 Exemplaren der Publikation können bis zum 1.3.2000 bei der Vorsitzenden der Jury des Förderpreises, Frau Prof. Dr. Elisabeth Fuhrmann, Liebstadter Gang 4, D-12587 Berlin, eingereicht werden.

CH-EDK

Neues Berufsbildungsgesetz

Die Erziehungsdirektorenkonferenz stimmt in einer eingehenden Stellungnahme den Grundzügen des Entwurfs für ein neues Berufsbildungsgesetz zu. Die Berufsbildung bilde einen der Grundpfeiler unseres Bildungswesens. Der Gesetzesentwurf sei geeignet, einen zeitgemässen Ausbau zu fördern. Die EDK betont, dass die Berufsbildung weiterhin eigenständig sein soll, dass sie aber künftig stärker in ein gesamtheitlich konzipiertes Bildungssystem eingebettet werden muss.

Gewichtige Vorbehalte erhebt die EDK - wie übrigens fast alle Kantone - zu den Kostenberechnungen und der vorgesehenen Finanzierung. Die Angaben des Bundes zu den Mehrkosten sind dürftig und lückenhaft; sie tragen der durch das Gesetz ausgelösten Dynamik in keiner Weise Rechnung. Die EDK selber schätzt, auf eine mittlere Frist, die jährlichen Mehrkosten auf mindestens 15%, was einem Mehraufwand der öffentlichen Hand von rund 450 Millionen Franken jährlich entspricht. Der Bund wird ersucht, vor der Weiterbearbeitung der Vorlage eine seriöse Kostenberechnung vorzulegen. Vom gesamten öffentlichen Aufwand für die vom Bund geregelte Berufsbildung trägt heute, nach zahlreichen Kürzungen, der Bund nur noch 18.3%. Die Kantone und Gemeinden leisten über 80%

des Aufwandes. Diese einseitige Kostentragung entspricht weder dem geltenden Gesetz noch der immer wieder betonten "nationalen Bedeutung" der Berufsbildung. Die EDK verlangt daher mit Nachdruck, dass der Bund künftig 30% des öffentlichen Aufwands für die Berufsbildung trägt. Auch so würde den Kantonen noch die Hauptlast verbleiben.

CH-EDK

Aspekte des Gesamtsprachenkonzepts: Ergebnisse einer Umfrage

Ende September 1999 führte die EDK/IDES bei den Kantonen eine Umfrage zu Aspekten des Gesamtsprachenkonzepts durch. Grundlage der Fragestellungen bildete die erste Stellungnahme der EDK zum Gesamtsprachenkonzept vom 13. November 1998. Mit der Umfrage sollte ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Entscheide bzw. der Diskussion in den Kantonen erstellt werden. Die wesentlichen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Drei Viertel der Kantone wollen das Prinzip beibehalten, als erste Fremdsprache eine Landessprache zu unterrichten. Politische Vorstösse, von diesem Prinzip abzurücken und dafür Englisch als erste Fremdsprache anzubieten, wurden in weniger als einem Sechstel der Kantone eingereicht. In rund einem Viertel der Kantone - allesamt aus der Deutschschweiz - wird Englisch längerfristig als erste Fremdsprache vorgesehen oder offen gelassen, ob Französisch oder Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet werden soll.
- Der Deutschunterricht beginnt in der Romandie im Mittel ein Jahr früher als der Französischunterricht in der Deutschschweiz. Weiter wird in den nächsten zwei Jahren der Deutschunterricht vom 4. ins 3. Schuljahr vorverlegt. In der Deutschschweiz bestehen keine konkreten Pläne zur Vorverlegung des Französischunterrichts.
- Rund drei Fünftel der Kantone werden in den kommenden zwei Jahren obligatorischen Englischunterricht für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ab dem 7. Schuljahr einführen; sowohl in französisch-, deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Regionen sollen entsprechende Pläne umgesetzt werden.
- Für Vorhaben oder Entscheidungen im Zusammenhang mit Fremdsprachenun-

terrichtet werden vor allem sprachpolitische und ökonomische Argumente angeführt, doch kaum linguistische oder pädagogische.

- In einigen Stellungnahmen und Kommentaren der Kantone wird die Erwartung formuliert, dass die EDK bei der Bestimmung der ersten Fremdsprache und bei der Festlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts verstärkt eine koordinierende Funktion wahrnehmen sollte.

Die entsprechenden Fragen werden zurzeit von einer Steuerungsgruppe der EDK bearbeitet. Die EDK sieht vor, im Interesse der Schulkoordination Empfehlungen an die Kantone zu formulieren.

CH-EDK

Kein Geld für internationalen Lehrpersonenaustausch

Aufgrund von Restrukturierungsmassnahmen und fehlender Geldmittel hat der Vorstand der EDK entschieden, den Internationalen Lehrpersonenaustausch (ILA/EIP/ITE) bei der WBZ-CPS in Luzern einzustellen. Gemäss Beschluss des Vorstandes der EDK soll in Zukunft der gesamte internationale Lehrpersonenaustausch (alle Schulstufen) durch die ch Stiftung in Solothurn betreut werden. Diese Institution befasst sich schon seit langer Zeit mit dem nationalen und internationalen Jugend-, Klassen- und Lehrlingsaustausch.

AG/SO

Aargau und Solothurn wollen eine gemeinsame Fachhochschule

Die Regierungsräte der Kantone Aargau und Solothurn wollen eine gemeinsame Fachhochschule (FH) schaffen. Dies geht aus einer Absichtserklärung hervor, die an einer Medienkonferenz in Schönenwerd vorgestellt worden ist. Die gemeinsame FH soll die Bereiche Technik, Wirtschaft, Gestaltung, Gesundheit und Soziale Arbeit umfassen und auf den Doppelstandort Aarau-Olten konzentriert werden. Die bestehenden Institutionen sind zur Zeit auf neun verschiedene Standorte in den beiden Kantonen verteilt - im Aargau: Aarau, Baden, Brugg, Windisch und Zofingen - im Kanton Solothurn: Grenchen, Solothurn, Oensingen und Olten. Die beiden Regierungen erachten - in erster Linie aus Qualitätsgründen - eine Konzentration der gemeinsamen Fach-

hochschule als unerlässlich. Dazu sollen alle Fachbereiche auf den Doppelstandort Aarau-Olten konzentriert werden, mit Ausnahme der Aargauer Lehrerbildungsinstitutionen, die aus regionalpolitischen und finanziellen Gründen in Brugg-Windisch konzentriert werden sollen.

Die FH wird gut 2000 Studierende ausbilden und über ein Budget von gegen 100 Mio. Franken verfügen. Damit entsteht eines der grössten FH-Zentren der Schweiz. Von der Bildung einer gemeinsamen FH versprechen sich die beiden Regierungen bessere fachliche Entwicklungsmöglichkeiten und damit eine Verstärkung der angestrebten nationalen und internationalen Konkurrenzfähigkeit. Im nächsten Jahr soll den beiden Kantonsparlamenten ein Trägerschaftsvertrag unterbreitet werden.

GR Italienisch und Englisch auf der Volksschul-Oberstufe

Die Regierung genehmigt das "Konzept für die Ausbildung zur Englisch- oder Italienisch-Lehrkraft für die Oberstufe der bündnerischen Volksschule". Es soll Lehrerinnen und Lehrer der Volksschul-Oberstufe befähigen, ab Schuljahr 2002/03 auf der Sekundar- und Realschule Englisch und Italienisch als Pflichtfächer zu unterrichten.

Da die Oberstufen-Lehrkräfte in der Regel dazu ausgebildet sind, Französisch-Unterricht zu erteilen, ist ein Ausbildungskonzept entwickelt worden, das es möglich machen soll, innerhalb dreier Schuljahre die nötige Fachkompetenz in den Fächern Englisch und Italienisch zu erwerben. Der Kanton Graubünden erfüllt damit auch die Erwartungen einer Expertengruppe der Schweizerischen Erziehungsdirektoren-Konferenz, die neben zwei Landessprachen Englisch als Pflichtfach für die Volksschule empfiehlt. Die meisten Kantone setzen diese Empfehlungen in den kommenden Jahren um.

Das Ausbildungskonzept trägt den spezifischen Bündner Verhältnissen Rechnung und sieht eine dreisemestrigende Ausbildung mit zwei integrierten Kompaktwochen und zwei Auslandsaufenthalten von je drei Wochen vor. Der Hauptkurs der Ausbildung umfasst sieben Blöcke zu sechs Wochen. Das Schwergewicht beim Sprachkurs liegt in den Bereichen Hörverständnis, Sprechfertigkeit, Wortschatz und Grammatik. Der erste Ausbildungsgang startet als Pilotkurs im Frühling 2000 mit einer Gruppe von interessierten und motivierten Lehrerinnen

und Lehrern. Er findet in Graubünden statt. Als Ausbildungstag bietet sich voraussichtlich der Samstag an. Lehrkräften mit sehr guten Vorkenntnissen kann ein Teil der Ausbildung erlassen werden. Solche mit wenig Sprachkompetenz können einen einsemestrigen Vorkurs machen. Als Auszubildende werden Bündner und Zürcher Anglistinnen und Anglisten resp. Italianisten und Italianistinnen unterrichtet. Für je eine Kompaktwoche Linguistik- und Literaturvorlesungen sollen Professoren der Uni Zürich verpflichtet werden. Ein Zertifikat wird den Ausbildungsgang abrunden und dafür sorgen, dass die Ausbildung auch kantonsübergreifend anerkannt wird.

Italienisch, Romanisch und Deutsch werden auf der Oberstufe weiterhin als Erstsprache in den entsprechenden Sprachregionen unterrichtet. Französisch wird nach wie vor als Wahlfach angeboten. Dasselbe gilt für Romanisch, das sowohl an der Sekundar- wie an der Realschule als Wahlfach aufgeführt ist.

LU-ZBS

Selbstevaluation der Einzelschule

15 Schulen (10 Schulen aus der IEDK und 5 Schulen aus der NWEDK) sind im laufenden Schuljahr in das Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule" eingestiegen. Die Schulen sind daran, ihre Evaluationsthemen zu bestimmen und die Fragestellungen und das Vorgehen für die Analyse festzulegen.

SZ Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Schwyz

Die heutige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Primar- und Vorschulstufe erfolgt auf dem seminaristischen Weg (d.h. auf der Sekundarstufe II) am Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerseminar in Rickenbach, am Theresianum Ingenbohl und an der Kantonsschule Pfäffikon/ Nuolen. Für die Ausbildung in Rickenbach besteht ein Vertrag mit den Kantonen Uri, Nid- und Obwalden, Appenzell Innerrhoden sowie mit dem Fürstentum Liechtenstein. Die nun laufende Diskussion um die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Schwyz steht im Zusammenhang mit gesamtschweizerischen Reformbestrebungen. Treibende Kraft dabei ist der Entscheid der Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektoren (EDK), die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu harmonisieren und auf die

zukünftigen Bildungsanforderungen auszurichten.

Da diese Reform mit bedeutenden Änderungen für die schwyzerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden ist, erfordert sie einen Grundsatzentscheid des Kantonsrates.

Das neue Anerkennungsreglement bildet die Grundlage für die neue Ausbildungsstruktur. Es ermöglicht die gesamtschweizerische Anerkennung der schwyzerischen Lehrdiplome. Weitere wichtige Gründe für die anstehende Reform sind insbesondere die steigenden Anforderungen an die Lehrpersonen und die Angleichung ihrer Ausbildung an andere vergleichbare Kaderberufsausbildungen, die bis in wenigen Jahren alle auf Fachhochschulniveau angeboten werden (sog. Tertiärisierung). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll künftig an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz an den Standorten Luzern, Schwyz und Zug erfolgen. Geplant ist letztlich ein Konkordat, das demjenigen für die Fachhochschule Zentralschweiz ähnlich ist. Neue Ausbildung ab dem Jahr 2004: Die Umstellung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von der seminaristischen auf die tertiärisierte Ausbildung im Kanton Schwyz erlaubt eine Ausrichtung des Lehrberufes auf die zukünftigen Anforderungen der Gesellschaft im Sinne eines Kaderberufes. Weiter garantiert sie die gesamtschweizerische Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome im Interesse beruflicher und geografischer Mobilität. Der Regierungsrat beabsichtigt, die Pädagogische Hochschule mit Standort Schwyz in Rickenbach zu errichten. Die Beteiligung des Theresianums Ingenbohl ist Gegenstand von laufenden Verhandlungen. Der Zeitplan sieht vor, dass im Schuljahr 2000/01 die letzten Eintritte in die kantonalen Unterseminare erfolgen. Die letzte seminaristische Ausbildung für Primarlehrpersonen endet damit im Jahr 2006. Der erste neue Ausbildungsgang am Schwyzer Standort der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz kann dann gemäss Planung im Jahr 2004 begonnen und nach dreijähriger Ausbildung im Jahr 2007 abgeschlossen werden.

ZH Teilinkraftsetzung des Lehrpersonalgesetzes

Die laufende Amtsperiode der gewählten Lehrerinnen und Lehrer endet am 15. August 2000. Aufgrund der sechsmonatigen Kündigungsfrist muss der Entscheid über die Auflösung des Arbeitsverhältnisses

durch die Gemeindeschulpflegen bis spätestens 15. Februar 2000 getroffen werden. Für die Lehrpersonen besteht die Möglichkeit, bis zum 15. April eine ausserordentliche Kündigung einzureichen. Damit der Beamtenstatus abgeschafft und eine ordnungsgemässe Überführung der gewählten Lehrerinnen und Lehrer sowie der Verweserinnen und Verweser ins neue Recht gewährleistet werden kann, ist neben der Teilkraftsetzung des Lehrpersonalesetzes der Erlass von Übergangsbestimmungen notwendig. Mit dieser Lösung werden in einem ersten Schritt die gewählten Lehrerinnen und Lehrer sowie die Verweserinnen und Verweser - wie das übrige Staatspersonal - in ein unbefristet öffentlichrechtliches Anstellungsverhältnis überführt. Zu diesem Zweck hat der Regierungsrat die §§ 5, 29 sowie 30 lit. a und b des Lehrpersonalesetzes in Kraft gesetzt sowie Übergangsbestimmungen erlassen. In den Übergangsbestimmung werden die rechtliche Stellung der Verweserinnen und Verweser und die Anstellungskompetenzen für das kommende Schuljahr geregelt. Danach wird für das Schuljahr 2000/2001 noch einmal das Volksschulamt auf Antrag der Gemeindeschulpflegen die formellen Anstellungs- bzw. Entlassungsverfügungen erlassen. In einem zweiten Schritt soll sodann die formelle Kompetenz zur Anstellung und Entlassung der Lehrkräfte auf 1. Oktober 2000 an die Gemeindeschulpflegen übertragen werden, indem auf diesen Zeitpunkt das Lehrpersonalesetz vollständig in Kraft gesetzt und gleichzeitig die Lehrpersonalverordnung erlassen wird. Damit wird zum einen dem Willen des Gesetzgebers nach einer raschen Abschaffung der Amtsdauer entsprochen. Zum andern wird dadurch eine geordnete Überführung der rund 8'000 Anstellungsverhältnisse ins neue Recht gewährleistet.

ZH-ETH

School goes Internet

Im Rahmen des Projektes "School goes Internet" versucht das Departement Informatik der ETH Zürich, seinen Möglichkeiten entsprechend, die Schweizer Schulen beim Zugang und der Nutzung der Internet-Dienste zu unterstützen.

Empfohlene Literatur: School Goes Internet - Das Buch für mutige Lehrerinnen und Lehrer. K-Dossier Internet (eine empfehlenswerte Handreichung für Schulen).

Unterrichtsmaterial: Leitprogramm "Internet", Kursmaterialien "Internet kompetent genutzt"

Online-Information: Unterrichten mit Internet (Zusammenfassung und Links zum Workshop anlässlich der Tagung "Unterrichten im Internet" vom 6.11.1999)

Netzgeflüster - Internet-Rubrik der Neuen Zürcher Zeitung

Schulen auf dem Internet (Bereich Schulen)

Jugendliche und Internet: Eine Studie zum Thema "Jugendliche und Internet". Sie wurde in Zusammenarbeit mit dem SFIB in 13 Deutschschweizer Schulklassen durchgeführt. Themen sind Informationssuche, Einstellungen, Nutzungsmotive, Geschlechtsunterschiede, soziale Umstände der Nutzung, etc.

Die psychologischen Aspekte des Computereinsatzes bei Kindern (Studienarbeit am LehrerInnen-Seminar Liestal von Barbara Leu): Laufende Pilotprojekte in Schulen verfolgen vorwiegend das Ziel, dass die Kinder Kompetenz bezüglich der Bedienung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien (NIKT) erwerben. In dieser Arbeit werden im Gegensatz dazu psychologische Aspekte des Computereinsatzes bei Kindern hinsichtlich der pädagogischen und ganzheitlichen Zielsetzungen aufgezeigt.

ZG Projekthalt für Französisch-Lehrwerk

In einem Communiqué teilt der Verlag Klett und Balmer mit, dass die Entwicklung des schweizerischen Französisch-Lehrwerks für die Sekundarstufe I "Spirale" bis zur Klärung der Marktsituation und bis zur Realisierung eines gesamtschweizerischen Fremdsprachenkonzepts sistiert worden sei. Dies, obwohl die auf den modernsten Erkenntnissen zum Fremdspracherwerb basierenden Konzeptarbeiten bereits abgeschlossen sind und ein erster Teilband "Cabrioles" für das 5. Schuljahr erschienen ist. Mit dem Gespann "Cabrioles" und "Spirale" wollte man ein durchgängiges Lehrwerk vom 5. bis zum 9. Schuljahr schaffen. Der Verlag bedauert die monopolistischen Marktstrukturen auf der Sekundarstufe I, die weit über das Koordinationsbedürfnis der Kantone hinaus gingen und Neuentwicklungen verhinderten.



SGL / SSFE / SSFI

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und
Lehrerbildung
Société suisse pour la formation des enseignantes et des
enseignants
Società svizzera per la formazione degli insegnanti

Vorankündigung

**Ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine neue
Lehrerinnen- und Lehrergeneration**
Perspectives éthiques et sociales pour une nouvelle génération d'enseignants
Prospettive etiche e sociali per una nuova generazione di insegnanti

Vom 2. bis 4. November 2000 findet der Kongress der SGL in Locarno statt. Locarno will ein besonderes Ereignis sein. Aus der Perspektive einer Minderheit werden alle eingeladen, die an der zukünftigen Ausbildung einer neuen Lehrerinnen- und Lehrergeneration interessiert sind. Die Herausforderung ist dreifach:

- Ein Dialog zwischen den kulturellen, sprachlichen und pädagogischen Traditionen in der Schweiz tut Not.
- Die ethischen und sozialen Grundlagen einer LehrerInnenausbildung für ein Land diskutieren, das seine neue Identität im Rahmen der europäischen Staatengemeinschaft sucht.
- Die Grundlagen für die neuen Pädagogischen Hochschulen stärken.

Das Programm sieht drei Bereiche vor:

A) Hauptvorträge und Podiumsdiskussion

Referenten aus der Schweiz, aus Deutschland, aus Italien und aus Frankreich führen folgende Themen ein:

- Die ethischen Voraussetzungen eines neuen Menschen- und Gesellschaftsbildes aufgrund einer notwendigen Modernitätskritik
- Eine gemeinsame, die Wahrung der Vielfalt fördernde Kultur als europäische Dimension der Bildung
- Die Schweiz und die Perspektiven eines europäischen Subjekts und Bürgers
- Die Welt der Arbeit und der Produktion angesichts einer neuen Lehrerinnen- und Lehrergeneration; Ethische und soziale Fragen.

Zur Podiumsdiskussion: Kurzbeiträge von Persönlichkeiten aus Politik, Kultur und Wissenschaft.

B) Diskussionsgruppen und Vertiefungskolloquien zu den PHS

• Diskussionsgruppen

Die Gruppen diskutieren die Kogressthesen unter folgenden Gesichtspunkten: 1. Leitbilder und Strukturen der PHS. 2. Die Beziehung zwischen den neuen PHS und den SIBP. 3. Auswirkungen von ethischen Prinzipien auf den schulischen Alltag. 4. Ethische Grundfragen und die Problematik der Evaluation im Bereich von Qualitätssystemen. 5. Strukturierung von Berufsidealität und Qualifikationscurricula der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. 6. Die öffentliche Schule und die Rolle der Schweiz in Europa.



•
Vertiefungskolloquien zu den PHS

Vorgesehene Themenschwerpunkte: 1. Die Ausbildung der Dozenten der neuen PHS und der SIBP. 2. Forschung und Entwicklung in der LehrerInnenausbildung. 3. Kompetenzzentren für die LehrerInnenausbildung. 4. Die Politik des Bundes im Bereich der LehrerInnenausbildung. 5. Qualitätssysteme für LehrerInnenausbildungsinstitutionen. 6. Die neuen Kommunikationstechnologien in der LehrerInnenausbildung.

C) Arbeitsprogramm der SGL

Simultanübersetzung der Hauptvorträge und Übersetzungshilfen für Gruppen und Kolloquien.

Für Informationen:

Sekretariat: Michela Pelucca, Liceo, 6600 Locarno
e-mail: peluccam@lilo.lic.ti-edu.ch / Tel. 041 756 69 40

Leitung:

Gianni Ghisla, Via Vescampo 21, CH-6949 Comano / e-mail: gghisla@tinet.ch

Organisation:

IAA, Scuola Magistrale Locarno, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (SIBP),
Lugano

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BAER Matthias, PD Dr., Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich. - BECK Erwin, Prof. Dr., Direktor Kantonales Lehrerseminar Marienberg, Seminarstrasse 27, 9400 Rorschach. - BERNER Hans, Dr., Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Hirschengraben 46, 8001 Zürich. - BORN Regine, lic. phil., Loretostrasse 11, 4500 Solothurn. - BROTBECK Roman, Dr., Direktor Hochschule für Musik und Theater Bern/Biel, Kramgasse 36, 3011 Bern. - BÜHLMANN Cécile, Nationalrätin, Erziehungsdepartement des Kantons Luzern, Amt für Unterricht, Kellerstrasse 19, Postfach, 6002 Luzern. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich. - DICK Andreas, Dr., Wissenschaftlicher Berater des Erziehungsdepartements des Kantons Freiburg, Murtengasse 34, 1700 Fribourg. - DIEBOLD Markus, Dr., Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon. - DUBS Rolf, Prof. Dr., Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Guisanstrasse 9, 9010 St. Gallen. - EICHHORN Hugo, Dr., Leiter der Weiterbildung Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern. - FORNECK Hermann, Prof. Dr., Justus-Liebig-Universität Giessen, Karl-Glöckner-Strasse 21B, D-35394 Giessen, Deutschland. - FÜGLISTER Peter, Dr., Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - GAUTSCHI Peter, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, Postfach, 5001 Aarau. - GHISLA Gianni, lic. phil., Istituto di abilitazione e aggiornamento IAA, Piazza S. Francesco, 6600 Locarno. - GLASER-HENZER Edith, Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen HPL, Bildungszentrum, 4800 Zofingen. - GRISSEMANN Hans, Prof. Dr., Unterer Wannenrain 16, 5502 Hunzenschwil. - GRÜNEWALD-HUBER Elisabeth, Dr., Dozentin Hauswirtschaftslehrerinnen- und -lehrerseminar Bern, Führenweg 23, 3114 Niederwichterach. - HADORN Rudolf, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstrasse 27a, Postfach, 3000 Bern 9. - HENGARTNER Elmar, Dr. phil., Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen HPL, Bildungszentrum, 4800 Zofingen. - HERZOG Walter, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HÜGLI Anton, Prof. Dr., Direktor des Pädagogischen Instituts Basel, Riehenstrasse 154, 4058 Basel. - ISLER Rudolf, Dr., Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Gemsenstrasse 4, 8006 Zürich. -

Fortsetzung nächste Seite

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

Fortsetzung von vorhergehender Seite

KÜFFER Urs, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstrasse 27a, Postfach, 3000 Bern 9. - KYBURZ-GRABER Regula, Prof. Dr., Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen, Winterthurerstrasse 30, Postfach, 8033 Zürich 6. - LABUDDE Peter, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstrasse 27a, Postfach, 3000 Bern 9. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, Postfach, 5001 Aarau. - MICHEL-ALDER Elisabeth, lic. phil., Unternehmensberatungsbüro EMA - Human Potential Development, Freigutstrasse 4, Postfach, 8027 Zürich. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik, Gloriastrasse 18, 8006 Zürich. - OSER Fritz, Prof. Dr., Universität Freiburg, Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Präsident des Departements für Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie, Gloriastrasse 18, 8006 Zürich. - RUF Urs, Prof. Dr., Universität Zürich, Höheres Lehramt Mittelschulen, Winterthurerstrasse 30, Postfach, 8033 Zürich 6. - RUTHEMANN Ursula, Dr., Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen HPL, Bildungszentrum, 4800 Zofingen. - SIEBER Peter, PD Dr., Universität Zürich, Deutsches Seminar, Schönberggasse 9, 8001 Zürich. - STADELMANN Willi, Dr., Direktor der Bildungsplanung Zentralschweiz, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon. - STÖCKLING Hans Ulrich, Regierungsrat, Vorsteher des Erziehungsdepartements des Kantons St. Gallen, 9001 St. Gallen. - STRITTMATTER Anton, Dr., Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer-LCH, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle, Oberstadt 25, 6210 Sursee. - THOMMEN Beat, Dr., Sonderpädagogisches Seminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - VAISSIÈRE Roger, Prof. Dr., Direktor des Pestalozzianums, Beckenhofstrasse 31-35, Postfach, 8035 Zürich. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel. - ZEMP Beat W., Gymnasiallehrer, Zentralpräsident des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH, Erlistrasse 7, 4402 Frenkendorf.