



# BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Multikulturelle Schule  
und Lehrerbildung

Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung  
eine eigene Wissenschaft?

17. Jg. Heft 3/1999



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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 17

HEFT 3

OKTOBER 1999

ISSN 0259-353X

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

#### Redaktion

Dr. Helmut Messner, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, CH-5000 Aarau,  
Tel. 062 836 04 50 (53), Fax 062 836 04 69

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, Rämistrasse 74,  
CH-8001 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, Längenrüppstrasse 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 20.

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

#### Druck

Suter Print AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

<b>Editorial</b>	<i>Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i>	283
<b>Schwerpunkt I</b>	<b>Multikulturelle Schule und Lehrerbildung</b>	
	<i>Peter Stadler</i> Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung	285
	<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Die kulturelle und sprachliche Vielfalt – eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung	297
	<i>Andrea Lanfranchi</i> Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich: Umsetzung, Wirksamkeit, Entwicklung eines Standard-Curriculums	307
	<i>Romano Müller</i> Für eine Migrantenpädagogik in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung - Begründung und curriculare Bausteine	319
<b>Praxis der Lehrerbildung</b>	<i>Andrea Lanfranchi</i> Ausbildung der Auszubildenden im Kanton Zürich zum Thema "Schulerfolg von/in multikulturellen Schulen"	332
	<i>Basil Schader</i> Zusatzqualifikation "Unterricht in mehrsprachigen Klassen" als neues Ausbildungsangebot für künftige Primarlehrkräfte im Kanton Zürich	336
<b>Schwerpunkt II</b>	<b>Professionalisierung im Dilemma</b>	
	<i>Walter Herzog</i> Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft?	340
<b>Bildungsforschung</b>		375
<b>EDK</b>	<i>Heinz Wyss</i> Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I	378
<b>Veranstaltungsberichte</b>	<i>Heinz Wyss</i> Von den Strukturen zu den Inhalten - von der Vision zur Aktion. Die Jahrestagung 1999 der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen SKDL/CSDIF in Fribourg	380
	<i>Helmut Messner und Ursula Ruthemann</i> 14. Tagung zur Entwicklungspsychologie und 7. Tagung Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Fribourg, 13.-16. September 1999	387

<b>Buchbesprechungen</b>	<i>Helmut Messner</i>	390
	RÜESCH, P. (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung	
	Lucien Criblez	391
	HERBER, H.-J. & HOFMANN, F. (Hrsg.). (1998). Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser	
	<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	394
	MOSER, H. (1999). Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter	
	<i>Hugo Eichhorn</i>	396
	LANDERT, Ch. (1999). Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen	
<b>Zeitschriftenspiegel</b>		402
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	404
<b>Veranstaltungskalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	406
<b>Kurznachrichten</b>		411
<b>Autorinnen und Autoren</b>	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

## Editorial

Das vorliegende Heft weist im thematischen Teil zwei Schwerpunkte auf. Der erste umfasst mehrere Beiträge zum Thema "Multikulturelle Schule und Lehrerbildung", der zweite enthält den Grundsatzbeitrag von Walter Herzog zum Thema "Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft?". Dabei handelt es sich um die überarbeitete Fassung des Referates, das er auf dem Jahreskongress der SGL am 24. April 1999 in Luzern vorgetragen hat.

Das Thema "Multikulturelle Schule und Lehrerbildung" ist von grosser Aktualität. Die Schulstatistiken über die Volksschule weisen einen steigenden Anteil von Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturen aus, die schlechtere Schul- und Bildungschancen aufweisen als einheimische Kinder und Jugendliche. Dies steht im Widerspruch zum gesellschaftspolitischen Ziel der Integration dieser Schülergruppen. Eine Lehrerbildung, die sich als Berufsausbildung versteht, muss die angehenden Lehrpersonen darauf vorbereiten, Schülerinnen und Schüler aus anderen Kulturen zu fördern und zu integrieren. Das von der EDK kürzlich verabschiedete Reglement für die interkantonale Ankerkennung von Lehrdiplomen auf der Sekundarstufe I verlangt explizit die Aufnahme der Interkulturellen Pädagogik in die Studienpläne der tertiarierten Lehrerbildung. Wie sieht nun aber die diesbezügliche Wirklichkeit in der Lehrerbildung aus?

*Peter Stadler* stellt eine gegenläufige Tendenz fest: Die zunehmende kulturelle Heterogenität der Schülerschaft geht mit einer Tendenz zur kulturellen Homogenisierung der Lehrerschaft einher. Die Lehrerbildung trägt dazu bei, indem sie an ethnozentrischen Selektionskriterien festhält. Dies führt auf Seiten der Lehrerschaft zu einem Unverständnis für die kulturelle Verschiedenheit der Schülerschaft. Dieser Widerspruch lässt sich letztlich nur dadurch auflösen, dass "der Zugang zur Schule für Lehrkräfte aus anderen Kulturen, für bikulturelle Personen und für Personen mit anderen Wertsystemen deutlich erleichtert wird."

Der Beitrag von *Cristina Allemann-Ghionda* stellt unter Bezugnahme auf die Ergebnisse einer Forschungsarbeit, an der sie im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 "Wirksamkeit der Bildungssysteme" beteiligt war, fest, dass die Ausbildungsprogramme in der Lehrerbildung in 13 ausgewählten Kantonen der kulturellen Vielfalt der Schule nicht oder nur punktuell Rechnung tragen. Die Lehrerbildung reagiert oft nur mit grosser Verspätung auf die Veränderung der Schule, statt eine stimulierende und proaktive Rolle einzunehmen. Die grosse lokale Autonomie der Lehrerbildungsinstitute führt zu einer relativen Beliebigkeit der Ausbildungsinhalte. Als Konsequenz fordert sie die verbindliche Aufnahme dieser Bildungs- und Ausbildungsdimension in die Studienpläne der neuen Lehrerbildung.

*Andrea Lanfranchi* stellt den Entwurf eines "Standard-Curriculums" für die Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung im Kanton Zürich vor, der auch für andere Kantone beispielhaft sein kann. Dabei geht es um grundlegende Ziele und Inhalte, die transversal in verschiedenen Ausbildungsbereichen berücksichtigt werden sollen.

*Romano Müller* weist auf die geringen Erfolgschancen der Interkulturellen Lehrerbildung hin, solange die bildungs- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen Sprache und Kultur der Migrantenkinder in der Schule ausklammern und diskriminieren. Eine wirksame Verbesserung der Bildungschancen dieser Kinder kann nur erreicht werden, wenn deren Sprache und Kultur in der Schule gleichberechtigt gefördert und als selektionssrelevantes Kriterium berücksichtigt wird. Er plädiert deshalb anstelle des Begriffs der Interkulturellen Pädagogik für eine Migrantenpädagogik, welche sich dezidiert für die Interessen der Migrantenkinder einsetzt.

*Basil Schrader* berichtet über die fakultative Zusatzausbildung am Primarlehrerseminar des Kantons Zürich für den "Unterricht an mehrsprachigen Klassen". Die dabei gesammelten Erfahrungen sollen bei der Implementation eines entsprechenden Moduls oder Zusatzstudiums "Deutsch als Fremdsprache" im Rahmen der künftigen Pädagogischen Hochschule berücksichtigt werden.

*Andrea Lanfranchi* stellt Aufbau und Evaluationsergebnisse eines Intensivkurses zur Interkulturellen Pädagogik für Dozierende in der Lehrerbildung vor. Die Weiterbildung der Dozierenden ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung des oben beschriebenen Standardcurriculums.

*Walter Herzog* geht in seinem grundsätzlichen Beitrag der Frage nach, welche Wissenschaft bzw. welche Forschung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben werden soll, wenn sie für die Professionalisierung der Praxis dienlich sein soll. Der moderne Wissenschaftsbegriff, der auf allgemeine Gesetze abzielt, wird der pädagogischen Praxis nicht gerecht, weil es die Pädagogik mit komplexen lebendigen Systemen zu tun hat, die letztlich nicht determinierbar sind. "Die Schwierigkeiten der Nutzung der wissenschaftlichen Wissensform sind zu gross, als dass die pädagogische Praxis durch die 'Verwissenschaftlichung' ihrer Wissensbasis gleichsam automatisch... zu einem Mehr an Professionalität finden könnte". Zur Lösung des Dilemmas schlägt der Autor eine Theorie der Praxis vor, die klärt, "in welcher Beziehung die verschiedenen Wissensformen zur Situation des Handelns stehen". Eine Theorie der Praxis vermittelt zwischen theoretischem Allgemeinwissen und partikulären Fallwissen. Der Praktiker hat es immer mit singulären, partikulären Problemen in einer konkreten Situation zu tun. Bei der Lösung dieser Probleme rekurriert er in der Regel nicht auf allgemeines Gesetzeswissen, sondern auf implizite Erfahrungen bei vergangenen Problemlösungen. Das praktische Wissen besteht vielmehr aus Fallwissen, das sich aus Beispielen, Metaphern, Analogien zusammensetzt. Ihre Repräsentationsform entspricht der Erzählung und unterscheidet sich von der hypothetisch-deduktiven Logik der wissenschaftlichen Forschung. Eine Forschung, die eine Theorie der Praxis begründet, könnte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die fatale Spaltung der Pädagogik in Disziplin und Profession überwinden. Die Unterscheidung verschiedener Wissensformen leuchtet ein. Unklar bleibt jedoch, welches die Inhalte dieser Theorie sind und welche Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben werden soll, um die Verbindungen zwischen dem praktischen und dem theoretischen Wissen herzustellen und zu vertiefen.

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

## Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung

Peter Stadler

Trotz aller Massnahmen zur Integration der Kinder und Jugendlichen aus andern Kulturen verbessert sich deren schulische Situation nicht. Im Gegenteil: immer weniger schaffen es in die höheren Schulen und damit auch in die Institutionen der Lehrer/innenbildung. Diese Entwicklung führt dazu, dass eine zunehmend heterogene Schülerschaft einer zunehmend homogenen Lehrerschaft gegenübersteht. Die Folgen, die aus dieser gegenläufigen Bewegung erwachsen, benachteiligen jedoch nicht nur jene Personen, die aus andern Kulturen in die Schweiz zuwandern, sondern behindern auch die traditionellen Schweizer Kinder, die Lehrerschaft, das System Schule, den wirtschaftlichen Fortschritt, ja die gesamte gesellschaftliche Entwicklung.

Der institutionalisierte Ausschluss der Kinder und Jugendlichen aus andern Kulturen aus den höheren Schulen und aus den Lehrberufen lässt sich an fünf spezifischen Hürden, die jene zu nehmen haben, aufzeigen. Um diese Diskriminierung zu überwinden - oder um ihr zumindest entgegenzuwirken - müssten einige Massnahmen getroffen werden, die ausserhalb des heute Üblichen liegen. Der Autor macht Vorschläge hierzu.

### 1. Schule in der Klemme

Die Schulen der Schweiz befinden sich in der Klemme: einerseits werden die Grundschulen mit der wachsenden Zahl von Kindern aus andern Kulturen zunehmend und spürbar *heterogen*, während andererseits die Lehrkörper aller Schulen und Schulstufen ausgesprochen *homogen* sind (in bezug auf Wertorientierungen, kulturelle Herkunft, zunehmend auch in bezug auf das Geschlecht) - darin eingeschlossen jene der Lehrerbildungsinstitutionen. Gewisse Indikatoren weisen deutlich darauf hin, dass sich diese Tendenz noch weiter verstärken wird: Die Volksschulen werden, von ihrer Schülerinnen- und Schülerstruktur her, rasch und unumkehrbar zu hoch heterogenen Institutionen, und die Lehrkörper werden noch weiter homogen.

Diese Entwicklung führt dazu, dass sich auf der einen Seite eine multikulturelle, pluralistisch ausgerichtete Schülerschaft (und Elternschaft) heranbildet, der auf der andern Seite eine monokulturelle, regional orientierte Lehrerschaft im Grunde verständnislos gegenübersteht, da ihr - weil sie sich in einem hoch homogenen Umfeld aufhält (und biographisch schon immer aufgehalten hat) und orientiert - in der Regel die lebendige Erfahrung von "Verschiedenheit" abgeht.

#### *Zunehmende Heterogenität der Schülerschaft*

Die sich intensivierenden globalen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen, die latenten und offenen ethnischen Konflikte in Europa und in andern Teilen der Welt tragen dazu bei, dass der Zustrom von Erwachsenen und Kindern aus andern Ländern und Kulturen in die Schweiz mittel- und langfristig nicht abnehmen,

sondern *noch weiter zunehmen* wird - und aus demographischen Gründen zunehmen *muss*. Denn in keinem europäischen Land wird das "Reproduktionsniveau" von 2,1 Kindern pro Paar erreicht (Pietsch, 1998). Seit 1990 ist die Zahl der Geburten pro Schweizerin um mehr als 10 Prozent gesunken, jene pro Ausländerin leicht gestiegen. Seit 1998 übersteigen in der Schweiz zudem die Zahl der Todesfälle jene der Geburten. Diese Entwicklung entspricht einem allgemeinen Trend in Europa. Alleine aus demographischen Gründen ist Europa, und damit auch die Schweiz, "auf einen Zustrom aus aussereuropäischen Gebieten geradezu angewiesen. (...) Selbst wenn die Zuwanderung relativ bescheiden bleiben sollte, wird sie die ethnische Zusammensetzung der europäischen Bevölkerung verändern.(...) Um die Erhöhung der Ausländerquote wird langfristig kein Weg herumführen" (Kesselring, 1998, S. 62).

Die Herausforderungen der demographischen Entwicklung können in ihrer Tragweite kaum überschätzt werden. Denn nimmt der gesellschaftliche Zusammenhalt und die Solidarität ab, sinkt die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und das Risiko der sozialen Entropie ("Unordnung") nimmt zu (Kesselring, 1998). Wie gelingt es also den Volksschulen, die Zuwanderer in die Schulen der Schweiz zu integrieren?

### *Zunehmende Diskriminierung statt Integration*

Über die Situation der Kinder und Jugendlichen im Schweizerischen Schulsystem liegen exakte Daten vor (Bundesamt für Statistik, 1997): Zwischen 1980 und 1996 ist die Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen in der Schweiz von 15 auf 22 Prozent gestiegen. Im selben Zeitraum hat sich die Zahl der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe I im Schultypus mit blossen Grundansprüchen von 45 auf 52 Prozent erhöht, während die Zahl der Schweizer Jugendlichen in denselben Schulen von 35 auf 27 Prozent abgenommen hat. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die sonderpädagogisch betreut werden, war 1980/81 doppelt so gross wie jene der Kinder schweizerischer Herkunft; heute beträgt sie das Vierfache. Im Vergleich dazu verblieb der Anteil der Schweizer Kinder über die Jahre hinweg konstant (bei ca. 2,5%). Nach der obligatorischen Schulzeit absolvierten 1995 23 Prozent der ausländischen Jugendlichen keine weitere Ausbildung mehr, bei Schweizer Jugendlichen traf dies auf nur 8 Prozent zu. Mit steigender Bildungsstufe nimmt der Zugang der Ausländerinnen und Ausländer zu höherer Bildung deutlich ab, jener der Schweizerinnen und Schweizer zu.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich "das schweizerische Schulsystem *immer schwerer* mit den fremden Schülerinnen und Schülern (tut)". Diese "sehen sich (...) *zusehends* einer härteren Selektion gegenüber und werden *zunehmend* sonderpädagogisch betreut" (Bundesamt für Statistik, 1997, S. 5, Hervorhebung P.S.). Man muss also nicht nur konstatieren, dass heute die Bildungschancen der ausländischen Kinder und Jugendlichen deutlich geringer sind als jene der vergleichbaren Schweizer, sondern auch, dass sich ihre Situation *zunehmend verschlechtert*. Aufgrund der vorliegenden Daten "entsteht der Eindruck, dass das Schweizer Bildungssystem sich *zunehmend* ethnisch selektiv verhält" (Rüesch, 1998, S. 24, Hervorhebung P.S.).

### Die Homogenisierung der Lehrerschaft

Wer die Schulen in der Schweiz besucht, wird rasch feststellen, dass die Lehrerschaft in bezug auf ihre kulturelle Herkunft ausgesprochen homogen ist.<sup>1</sup> Dieser Eindruck wird durch Daten des Bundesamtes für Statistik (telefonische Mitteilungen) bestätigt: 1996/97 betrug der Anteil ausländischer Lehrkräfte in den Schulen der Schweiz auf der Vorschulstufe 0,4%, auf der Primarstufe 0,8%, auf der Sekundarstufe I 2,9%, in allen obligatorischen Schulen total 1,9%. Auch wenn diese Zahlen zurückhaltend interpretiert werden müssen, bestätigt sich doch, dass sich die Lehrerschaft kulturell *hoch homogen* zusammensetzt (siehe dazu auch: Sträuli Arslan, 1993).

Wie wird sich diese Homogenität weiterentwickeln, falls keine intervenierenden Massnahmen ergriffen werden? Da immer weniger Jugendliche aus andern Kulturen die höheren Schulstufen erreichen, gelangen auch immer weniger Absolventinnen und Absolventen von höheren Schulen aus andern Kulturen in die Lehrerbildungsstätten. Hinzu kommt, dass der Lehrberuf aufgrund der homogenen Wertorientierung in den Schweizer Schulen vermutlich für Personen aus andern Kulturen nur wenig attraktiv ist. Aus diesen Gründen *wird die Homogenität der Lehrkörper in der Schweiz noch weiter zunehmen*. Die Tendenz, dass eine werthomogene und wertkonservative Lehrerschaft einer - von ihren Voraussetzungen her - wertheterogenen, auf Innovation und pluralistische Öffnung drängenden Schülerschaft gegenübersteht, wird sich in Zukunft noch verstärken. Die Kluft wächst.<sup>2</sup>

### Der Preis

Die Diskriminierung von ausländischen Kindern und Jugendlichen ist nicht nur aus ethischen Gründen fragwürdig, sondern auch aus volkswirtschaftlichen und bildungspolitischen Überlegungen heraus grotesk. Es werden nämlich Jugendliche zu Schulversagern herangezogen, die, als ungebildete Arbeitskräfte - so der Ökonom Paul Krugman - zu den Hauptverlierern der Globalisierung zählen.

Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus andern Kulturen ist jedoch nur das eine; das andere sind die damit einhergehenden *Entwicklungsbehinderungen* für die traditionellen Schweizer Kinder und Jugendlichen, für die Lehrpersonen selbst und für das ganze System "Schule". Denn dieses repräsentiert immer weniger die (multikulturelle) Gesellschaft als Ganze, sondern vielmehr eine ganz bestimmte Gruppe: Es ist ausschliesslich auf jene Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, die mit dessen spezifischer Weltsicht korrespondieren, während andererseits Kinder, die sich in diesem Weltbild nicht angesprochen finden, auf Unverständnis stossen. Die

<sup>1</sup> Auch in bezug auf andere Variablen wie etwa die physische Leistungsfähigkeit.

<sup>2</sup> Die Segregation, die man in einigen Schweizer Gemeinden praktiziert, indem man Kinder aus andern Kulturen von vornherein in eigenen Klassen zusammenzieht, lässt, wie Untersuchungen zeigen, die *Qualität* der Schulen nicht steigen, sondern vielmehr *sinken*. Rüesch resümiert, "dass die Ergebnisse empirischer Untersuchungen dem pädagogischen Alltagsverstand, wonach leistungshomogene Lerngruppen leistungsheterogenen vorzuziehen sind, in hohem Masse widersprechen" (1998, S. 82). Adler (1991, S. 134 f.) kommt, beim Leistungsvergleich von Erwachsenen in kulturell homogenen und heterogenen Teams, zur selben Schlussfolgerung: letztere haben ein *höheres* Leistungspotential in bezug auf kreative Problemlösung als erstere. "Multikulturelle Teams haben das Potential, die wirkungsvollsten und produktivsten Teams in einer Organisation zu werden" (ebd., S. 134). Siehe auch: Hayles et al. (1997).

monokulturell orientierte Schule erschwert somit einerseits jenen Kindern, die nicht ihren charakteristischen schweizerischen Werten entsprechen, eine erfolgreiche soziale und berufliche Laufbahn - auch wenn diese hochbegabt sind - und andererseits verstellt sie jenen Kindern, die nur monokulturell angesprochen werden (den Schweizer Kindern), den Weg zur Herausbildung von pluralistischen Werten und von interkultureller Kompetenz. Die monokulturelle Schule repräsentiert ein "Gruppendenken", somit eine beschränkte Vorstellung von "Wirklichkeit", und starre soziale Normen. Produktive Reibungen im Team der Lehrerinnen und Lehrer sind, gemessen am Potential multikultureller Teams, kaum möglich, was die Innovationskraft der Schule schwächt. Die Institution Schule entfernt sich so zunehmend von den Entwicklungen und den Werten einer pluralistischen Gesellschaft, ja sie übernimmt eine blockierende Funktion auf dem Weg dorthin und macht sich zu jenem Ort, an dem die Widersprüche manifest werden. Dass die Spannungen zunehmen und die schulischen Leistungsstandards an Relevanz einbüßen, versteht sich von selbst. Ganz zu schweigen von den finanziellen Mitteln, die für die sonderpädagogische und strafrechtliche Betreuung der - aufgrund ihrer kulturellen Herkunft - diskriminierten Kinder und Jugendlichen und für die Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung aufgewendet werden müssen.

#### *Zwischenbilanz: Unverständnis für kulturelle Verschiedenheit*

Wenn hierzulande von Kindern und Jugendlichen aus andern Kulturen die Rede ist, fällt auf, wie uneinheitlich die verwendeten Bezeichnungen sind. War früher von "Gastarbeiterkindern" und von "Ausländerkindern" die Rede, so werden die Kinder und Jugendlichen aus andern Kulturen in Schulblättern und in behördlichen Stellungnahmen in neuerer Zeit als "fremdsprachige Kinder" bezeichnet. Ist dies ein Kommunikations- und Erkenntnisfortschritt, der die sachliche Diskussion und die Integration dieser Kinder fördern soll? Wohl kaum, denn die Gleichsetzung von "andere Kultur" mit "fremde Sprache" *unterschlägt die kulturelle Identität* der Betroffenen. Sie stempelt jene zu Problemfällen und unterstellt gleichzeitig, dass sich kulturelle Unterschiede auf sprachliche reduzieren liessen - und dass somit intensiver Sprachunterricht die kommunikativen Probleme in der Schule zu beheben, mithin jene zu "heilen" vermöchte. Es ist - im wesentlichen - diese beschränkte Sichtweise, die die betroffenen Kinder in die heilpädagogischen Institutionen (und später möglicherweise in andere marginalisierende Institutionen und Gruppen) treibt. Kinder aus andern Kulturen sind nicht einfach "fremdsprachig", sondern sie *gehören vielmehr einer andern Kultur an* - mit allen Auswirkungen und Konsequenzen, die das mit sich bringt.

Eine ähnliche Umdeutung und Verkürzung stellt die in neuerer Zeit wieder vermehrt gehörte Behauptung dar, das eigentliche Drehmoment der Problematik liege in der *Schichtzugehörigkeit* dieser Kinder und Jugendlichen. Wie in der oben in Frage gestellten Umdeutung auf "fremdsprachige Kinder" verleugnet auch diese Auslegung die kulturelle Identität der Betroffenen. Nicht, dass die Schichtzugehörigkeit für die Förderung und Entwicklung keine Rolle spielen würde - das Problem liegt darin, dass diese Kinder unter dem tumben Hut des Defizitären zusammengefasst werden - anstatt dass ihre grundsätzliche Verschiedenheit anerkannt würde.

Diese mangelnde Differenzierung in bezug auf kulturelle Unterschiede ist charakteristisch für den Umgang von dominanten Gruppen mit Minderheiten. Sie ist, folgt man Bennetts Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität (Bennett, 1993), Ausdruck einer *ethnozentrischen Sichtweise* auf der Stufe der "Minimierung": kulturelle Unterschiede werden heruntergespielt ("minimiert"), um die Annahme, die eigene Weltsicht sei zentral zu allen möglichen Sichtweisen - und damit die einzig "richtige" -, nicht aufgeben zu müssen.<sup>3</sup> Dieser Anspruch, der sich der Einsicht verschliesst, dass andere Kulturen den gleichen Gültigkeitsanspruch haben wie die eigene, verweigert sich der Erkenntnis, dass Personen aus andern Kulturen in einer Wirklichkeit leben, die *paradigmatisch verschieden* von der eigenen ist. Er dispensiert sich selbst von der Notwendigkeit zu lernen - von der Notwendigkeit zur eigenen Entwicklung -, und bürdet diese als Last den andern auf.

Eine 1997 in Deutschland durchgeführte Befragung von Lehrpersonen scheint diese Auffassung zu bestätigen. Die Untersuchung ergab, dass "sich Lehrer/innen bei kulturellen Differenzen kaum zu pädagogischen Aktivitäten veranlasst sehen" (Auernheimer et al., 1998, S. 597). Interkulturelle Differenzen gaben "kaum zu irgendwelchen Massnahmen" Anlass (ebd., S. 603).<sup>4</sup> Das heisst, dass Lehrpersonen kulturelle Unterschiede offenbar kaum oder überhaupt nicht wahrnehmen - weil sie sie minimieren oder gar verleugnen - und daher auch, trotz multikultureller Schülerschaft, keinen Handlungsbedarf verspüren. Wen wundert es da, dass Kinder und Jugendliche aus andern Kulturen deutlich gehäuft als Schulversager auftauchen?

### *Vom Gleichheits- zum Unterschiedlichkeitsparadigma*

Die Forderung nach Ausbildung von interkultureller Kompetenz gründet auf zwei Notwendigkeiten: auf der Zunahme der *lokalen/nationalen Vielfalt* (durch Personen aus andern Kulturen, die sich vorübergehend oder permanent in der Schweiz aufhalten) und auf der Zunahme der *internationalen Verflechtungen* (Stadler, 1994). Thévenoz und Brunet (1999) stellen - mit vielen andern - fest, dass eine neue Generation heranwächst, die geographisch flexibel ist, in mehreren Ländern ihre Studien absolviert und auch ihre berufliche Laufbahn in mehreren Ländern verfolgt. In zahlreichen Unternehmen haben seit geraumer Zeit Personen, die über keine Auslandserfahrung verfügen, keine Chance mehr, in die Geschäftsleitung aufgenommen zu werden. Die Fähigkeit, mit Personen aus andern Kulturen wirkungsvoll und angemessen zu kommunizieren - sei dies in der Schweiz oder in andern Ländern - wird mehr und mehr zu einer zentralen Qualifikation ("Schlüsselkompetenz") für Personen jeden Alters, in jeder beruflichen Tätigkeit und in jeder Stellung. Selbst wenn also kein einziges Kind aus einer andern Kultur in der Schweiz zur Schule ginge, wäre die Forderung nach Ausbildung interkultureller Kompetenz ungebrochen (Stadler, 1995).

Die Ausbildung interkultureller Kompetenz leitet sich jedoch nicht nur aus der Entwicklungsnotwendigkeit von Einzelpersonen her. Wenn das Land Schweiz attraktiv

<sup>3</sup> Diese Einschätzung ist noch relativ optimistisch. Es gibt zahlreiche Anhaltspunkte, die auf einen Ethnozentrismus auf der tieferen zweiten Stufe ("Abwehr") oder gar auf der ersten ("Verleugnung") schliessen lassen.

<sup>4</sup> Die Autorin der EDK-Umfrage "Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung" (Lehmann, 1996) zieht ähnliche Schlüsse.

bleiben will für hochqualifizierte Arbeitskräfte aus andern Ländern, muss in allen Institutionen dieses Landes, darin inbegriffen die Schulen, *Unterschiedlichkeit* betont und wertgeschätzt werden. Unter der *Unterschiedlichkeitshypothese* werden Angehörige anderer Kulturen nicht als unterentwickelte Schweizer, sondern als Personen angesehen, die in einer paradigmatisch anders strukturierten Welt - also quasi in einer andern Wirklichkeit - leben. Die Qualität der Schulen hängt in Zukunft immer mehr davon ab, wie weit diese in der Lage sind, Personen mit den *unterschiedlichsten* Bedürfnissen, Werten und Verhaltensweisen aufzunehmen und vollwertig zu integrieren. Dies ist wahrscheinlich eine der komplexesten Herausforderungen an die Schulen im ausgehenden zwanzigsten und im kommenden einundzwanzigsten Jahrhundert.

## 2. Die ethnozentrische Selektion der Lehrkräfte

Seit den siebziger Jahren sind in der Schweiz (und in den andern westlichen Ländern) Entwicklungen, die Unterschiedlichkeit vermehrt zulassen und fördern, deutlich spürbar. Verschiedenartigste Wertvorstellungen können mehr und mehr offen deklariert und gelebt werden, und immer mehr Personen arbeiten mit andern Personen zusammen, die unverkennbar von ihnen verschieden sind in bezug auf Wertorientierungen, Sprache, ethische Werte, kulturelle Herkunft, physische Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Alter, Bildung, usw. (Jamieson/O'Mara, 1991). Wie kommt es nun, dass die Zusammensetzung der Lehrerschaft in der Schweiz von dieser Entwicklung unberührt bleibt, ja ihr gar entgegenläuft? Im folgenden soll aufgezeigt werden, dass einige wenige Mechanismen in der Selektion der Lehrkräfte die zentrale Rolle hierfür spielen.

### *Fünf Selektionshürden an drei Stationen*

Man kann, an *drei Stationen*, insgesamt *fünf Selektionshürden* identifizieren, die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und ausgebildete Lehrkräfte zu überwinden haben, bis sie schliesslich als Lehrkraft tätig sein können. Diese Selektionsvorgänge führen schliesslich zur geschlossenen Gruppierung der Lehrerschaft in den Schulen.

#### *Station 1: Die obligatorischen Schulen*

Selektion und Ausschluss von Kindern aus andern Kulturen von den höheren Schulen (und damit von den Lehrerbildungsstätten).

*Hürde 1:* Die Schulen sind monokulturell orientiert. Die in den schweizerischen Schulen vorherrschenden *Wertorientierungen* benachteiligen die Kinder mit anders- oder multikulturellem Hintergrund.

Kulturelle Wertorientierungen sind nicht auf den ersten Blick sichtbar. In den Schweizer Schulen werden die Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen und der Institution Schule der Tendenz nach zu Kritik und Widerspruch, zu eigenem Entscheiden, zu Unabhängigkeit, zu kreativem Selbstaussdruck, zu selbständigem Problemlösen und zu direkter Kommunikation ermuntert; in Familien aus andern Kulturen hingegen werden vielleicht Werte wie Gehorsam, Interdependenz, Zurückhaltung, Respekt vor und Unterwerfung unter Autoritäten sowie indirekte Kommunikation

betont. Schülerinnen und Schüler aus andern Kulturen müssen daher gleichzeitig zumindest zwei sich in vielen Punkten widersprechende Wertsysteme internalisieren, um in der Schule und zugleich im häuslichen kulturellen Umfeld erfolgreich bestehen zu können. Monokulturell orientierte Lehrpersonen sind sich nicht bewusst, dass ihre eigenen Werte *kulturspezifisch* sind; ihnen bleibt daher der bewusste Zugang zu kulturellen Unterschieden verschlossen - und damit entzieht sich ihnen die Relativierung ihrer eigenen Werte, ihrer eigenen Annahmen, ihres eigenen Verhaltens.

Wer kann schon nachvollziehen, dass ein höfliches Zurückstellen der eigenen Bedürfnisse zugunsten der ganzen Klasse eine wertvolle Qualität ist und nicht Desinteresse oder Nichtwissen? Dass der Verzicht, Fragen zu stellen, dem andern das Gesicht zu wahren ermöglicht und nicht Gleichgültigkeit ausdrücken muss? Dass ein sich *nicht* Hervortun dazu dienen kann, die Interessen *aller* Mitglieder der Gruppe zu wahren? Dass das nicht direkt in die Augen Sehen nicht Ausdruck von Beschämung oder mangelndem Wissen oder Verständnis sein muss, sondern vielleicht Respekt kommuniziert? Dass ein individuelles Lob von Angehörigen gemeinschaftlich ausgerichteter Kulturen als beschämend erlebt wird und daher falsch am Platz sein kann? - In einem kulturell unsensiblen Kontext sind Missverständnisse und damit schulischer Misserfolg für Kinder aus andern Kulturen vorprogrammiert.

*Hürde 2:* Selektion und Ausschluss durch die ausserordentlich hohe Gewichtung der lokalen Sprache.

Deutsch (bzw. die lokale Sprache des Landesteils) ist ein Selektionsfach par excellence der gesamten (obligatorischen) Schule. "Mathematik und Sprache sind die beiden Unterrichtsfächer, welche die Kinder beim Übertritt von der Primar- zur Sekundarstufe I selektionieren. Neben der sozialen Herkunft scheint es (...) wahrscheinlich zu sein, dass die Unterrichtssprache für die ausländischen Kinder ein Haupthandicap darstellt" (Bundesamt für Statistik, 1997, S. 17). In einer Studie über den schulischen Zweitspracherwerb von Migrantenkindern weist Müller (1996) darauf hin, dass die Kinder gerade *wegen* ihrer Fremdsprachigkeit benachteiligt werden. Auch wenn sie in andern Bereichen höhere Leistungen aufweisen, nützt ihnen das gar nichts: "Die mehrsprachige Kompetenz und allenfalls höhere Mathematikleistungen vermögen unterrichtssprachbezogene Selektionsentscheide nicht zu kompensieren."

Im Hinblick auf die Lehrerbildung stellt sich die Frage: In welchem Umfeld und in welchen Konstellationen mit andern Personen ist es bedeutsam, ob ein Erwachsener und im besonderen eine Lehrperson - gemessen am Bedarf des Schulalltags, statt an einem akademischen Bedarf - "ausgezeichnet" statt bloss "sehr gut" deutsch spricht und schreibt? Ist die Differenz zwischen "ausgezeichnet" und "sehr gut" *der* Unterschied, der die hervorragenden von den miserablen Lehrpersonen trennt? Denn miserabel müssen diese ja wohl sein, wenn sie, wie die vorhandenen Daten zeigen, so konsequent vom Lehrberuf ausgeschlossen werden ...

Personen, die Sprach- und Schreibfehler machen, stossen ausserhalb der Schule auf mehr Toleranz, als uns dies die inhärente Logik der Curricula (oder der Glaube an sie) weismachen will. Im Alltag setzt sich - in Übereinstimmung mit den pluralistischen Werten der multikulturellen Gesellschaft - immer mehr die Einsicht durch, dass der Umstand, dass überhaupt kommuniziert wird, weit bedeutsamer ist als die Tatsache, dass null Fehler gemacht werden.

### Station 2: Die Lehrerbildungsstätten

Selektion und Ausschluss von bi- oder multikulturellen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten von der Lehrerbildung.

*Hürde 3* (in Kantonen mit Numerus clausus in der Lehrerbildung): Selektion und Ausschluss durch ethnozentrische Aufnahmeverfahren.

Die Aufnahmeprüfung ins Seminar Liestal beispielsweise umfasst Prüfungen in Biologie, Deutsch, Zeichnen/Gestalten und Mathematik, Turnen/Rhythmik, Singen/Musik. Hinzu kommen interaktive Tests: ein Gespräch bzw. Interview und praktische Arbeiten mit Kindern ("Kinderbegegnung"). Die Problematik der Selektion durch die Sprache Deutsch wurde schon erörtert; doch auch andere Teilprüfungen wie Turnen/Rhythmik oder Zeichnen/Gestalten (ästhetische Kriterien), das Interview und auch die Kinderbegegnungen (beide mit differenzierten psychologischen Aufnahmekriterien wie "Kontaktfähigkeit", "Ausdrucksfähigkeit", "Führungsvermögen", "Selbsteinschätzung") sind nicht minder fragwürdig. Denn psychologische und ästhetische Kriterien sind hoch *kulturspezifisch* und benachteiligen daher Kandidatinnen und Kandidaten, die nicht lokal enkulturiert wurden. Auf der andern Seite kennt man für die Aufnahmeverfahren keine "harten" Kriterien wie demographische Parameter oder lebensgeschichtliche Variablen wie Berufs- und Arbeitserfahrung, Auslandsaufenthalte, kultureller Hintergrund usw., die diese Einseitigkeiten möglicherweise kompensieren könnten.

Im Lehrberuf (und in andern sozialen Berufen) sind zahlreiche Qualifikationsstandards hoch kulturspezifisch. Es drängt sich die Vermutung auf, dass sich bei Ausleseverfahren gerade jene Lehramtskandidatinnen und -kandidaten durchsetzen, die die charakteristisch schweizerischen kulturellen Wertorientierungen am eindeutigsten und kritiklosesten internalisiert haben, jene also, die dem unbedarften monokulturellen Typus am ehesten entsprechen.

*Hürde 4*: Die monokulturell ausgerichtete Ausbildung. (Hier gelten die selben Überlegungen wie oben unter "Hürde 1".)

Universitäten und Fachhochschulen, die - im Hinblick auf die Entwicklung der Institution - gezielt eine Internationalisierung der Studierenden und des Lehrkörpers anstreben, müssen komplexe und fundamentale Lernprozesse durchmachen. Die Dozentinnen und Dozenten sind beispielsweise oft nicht in der Lage (oder nicht willig), Kommunikationsstile zu unterscheiden und andere Stile als gültig (als "wissenschaftlich") anzuerkennen. Sie bewerten deshalb Semester- und Abschlussarbeiten oder mündliche Beiträge von ausländischen Studierenden ganz einfach als schlecht. An den Pädagogischen Hochschulen werden sich derartige Herausforderungen besonders deutlich stellen, weil soziale Kriterien, die meist kulturspezifisch sind, eine bedeutende Rolle in der Qualifizierung von Lehrpersonen spielen.

### Station 3: Das Ausleseverfahren in den Schulgemeinden

Selektion und Ausschluss von "fremden" Lehrkräften durch die Schulgemeinden

*Hürde 5*: Bevorzugung von Lehrkräften, die aus der Region stammen und/oder die lokale Lehrerbildungsstätte besucht haben.

Die Schulgemeinden bevorzugen in der Regel Absolventinnen und Absolventen aus lokalen Lehrerbildungsstätten. Man will keine "Fremden" in der Schulgemeinde ha-

ben - selbst wenn sie nur wenige Kilometer entfernt das *übernächste* Lehrerseminar absolviert haben - sondern man bevorzugt die Einheimischen, die "die Verhältnisse" schon kennen.

Wie soll eine europäische Anerkennung der Lehrdiplome der künftigen Schweizerischen Pädagogischen Hochschulen glaubhaft angestrebt werden, wenn die Absolventinnen und Absolventen konsequent monokulturell selektioniert und ausgebildet werden? Das erwähnte Modell zur Entwicklung von interkultureller Sensibilität von Bennett (1993), das auf der Annahme beruht, dass die kognitive Entwicklung auf der *Auseinandersetzung mit Unterschiedlichkeit* beruht und daher ein Differenzierungsprozess ist, legt nahe, dass monokulturell selektionierte und ausgebildete Lehrkräfte von ihren kognitiven Voraussetzungen her (d.h. von ihrer Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen und sich produktiv zu ihnen in Beziehung zu setzen) nicht - oder höchstens zufällig - in der Lage sind, Kinder aus andern Kulturen im In- und Ausland wirkungsvoll zu unterrichten. Denn sie erhalten genau jene Impulse nicht, die sie zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz benötigten. Der kleinräumige geistig-kulturelle Horizont, den sich die Lehrpersonenbildung durch die ethnozentrische Selektion und Ausbildung selbst steckt, ist eines der zentralen Hindernisse für eine weltoffene, pluralistische Schule und für eine erfolgreiche internationale Lehrtätigkeit.

Es gibt nicht den *einen* richtigen Weg, zu unterrichten. Vielmehr gibt es unzählige verschiedene Arten, eine "gute" oder "kompetente" Lehrerin zu sein. Die Bewertung, was "gut" oder "schlecht", "angemessen" oder "daneben" ist, liegt daher weniger in der Handlung selbst als in den *Umständen*, in denen gehandelt wird. Die Voraussetzung zu angemessenem Handeln in mehrdeutigen Situationen, wie dies interkulturelle Situationen darstellen, liegt daher in der Fähigkeit zu *kontextuellem Denken*<sup>5</sup>, in der *Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln*. Dies setzt voraus, dass man erkennt, dass die eigene Wahrnehmung, das eigene Denken und Verhalten *kulturell determiniert* ist. Nur im selben Ausmass, wie dies bewusst ist, können Wahrnehmung, Denken und Verhalten in interkulturellen Situationen auch selbst gesteuert werden (Stadler, 1994).

### 3. Massnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Massnahmen zur Korrektur der monokulturellen Ausrichtung von Schule und Lehrerschaft sind dringend, und sie setzen einen intensiven *öffentlichen Dialog* voraus. Ihre Durchführung kann selbst keine monokulturelle Angelegenheit sein. Sie werden sich deshalb nicht alleine in den "bewährten" Strukturen realisieren lassen. Es versteht sich von selbst, dass diese Aufgaben in der *Zusammenarbeit von Personen aus unterschiedlichen Kulturen und mit interkulturellen Fertigkeiten* angepackt werden müssen.

---

<sup>5</sup> William Perry (1970) hat die kognitive und ethische Entwicklung von Jugendlichen im College-Alter - also in jenem Alter, in dem auch die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten in der Schweiz ausgebildet werden - systematisch beschrieben und die Bedingungen aufgezeigt, unter denen dieser zentrale Schritt zu kontextuellem Denken vollzogen werden kann.

An dieser Stelle sollen nur einige Punkte angesprochen werden, die die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betreffen.

### *Zur Selektion der Lehrkräfte*

Die heute angewandten Selektionsverfahren für die höheren Schulen und die Institutionen der Lehrerbildung müssen grundsätzlich überprüft und neu geregelt werden. Im besonderen sollte die Bedeutung und die Funktion der lokalen Sprache und die kompromisslose Selektion durch das Fach Erstsprache überdacht werden. Auch wären Erkenntnisse aufschlussreich, was für andere Faktoren Jugendliche aus andern Kulturen (erster oder zweiter Generation) davon abhält, die höheren Schulen zu besuchen und Lehrerin oder Lehrer zu werden: Wie weit ist "Schule" an sich für Personen aus andern Kulturen unattraktiv, weil sie sich in ihren Wertorientierungen monokulturell versteht und kulturell noch wenig durchlässig ist? Gibt es noch andere bedeutende Gründe?

Zum andern sollte der Zugang zu den Schulen für Lehrkräfte aus andern Kulturen, für bi-kulturelle Personen und für Personen mit andern Wertsystemen deutlich erleichtert werden. Die folgenden Massnahmen könnten diesen Prozess unterstützen:

- die Anwendung von besonderen Aufnahmeregelungen an Lehrbildungsstätten für Angehörige anderer Kulturen und sonstiger Minderheiten, die deren schulische - und soziale - Benachteiligung kompensieren, und somit eine gezielte Vergabe von Studienplätzen an sie;
- gezielte Anstrengungen, in der Schweiz und im Ausland Lehrkräfte aus andern Kulturen für den Lehrberuf zu gewinnen;
- die Vereinfachung von administrativen Verfahren, so dass im Ausland ausgebildete Lehrkräfte rasch und unbürokratisch eine Lehr- und Aufenthaltsbewilligung erhalten;
- den Dialog mit den Schulbehörden auf Gemeindeebene führen; Schulungsangebote zu Personalausleseverfahren machen, die ermöglichen, die regiozentrische Ausrichtung aufzuweichen;
- die besondere sprachliche Förderung der Lehramtsstudentinnen und -studenten, und die Abwertung von Sprache als zentralem Selektionskriterium;
- eine hohe Gewichtung von internationaler Arbeits- und Studienerfahrung für Lehramtskandidatinnen und -kandidaten und für ausgebildete Lehrkräfte im Selektionsprozess;
- die Förderung der Durchlässigkeit zum Lehrberuf für Quereinsteiger (mit besonderen Aufnahmekriterien in die Lehrbildungsstätten);
- eine in der Ausbildung verankerte Förderung der Durchlässigkeit vom Lehrberuf zu anderen Berufen.

### *Zur Entwicklung von multikulturellen Schulstrukturen und Lehrprogrammen*

Solange die Selektionsprozesse und Ausbildungsstrukturen in den Lehrbildungsstätten nicht ernsthaft überprüft und korrigiert werden, ermöglichen Studienangebote

und Weiterbildungskurse zu interkulturellen Fragestellungen kein relevantes Lernen. Daher drängen sich folgende Massnahmen auf:

- die Integration von ausländischen Lehrkräften, die in den Kernbereichen unterrichten und auch in der Curriculumentwicklung tätig sind, in die Lehrerbildungsstätten;
- die gezielte Aufnahme von Personen mit nicht-schweizerischem kulturellem oder multikulturellem Hintergrund in die Aufsichtskommissionen der Lehrerbildungsstätten;
- eine Stärkung der Fremdsprachenschulung in den Lehrerbildungsstätten;
- eine interaktive Schulung der Lehramtsstudentinnen und -studenten und der Lehrpersonen zur Ausbildung von praktischer *interkultureller Kompetenz* (Wahrnehmung, Wertorientierungen, Kommunikationsstile, nonverbale Kommunikation, usw.);
- eine weitere Öffnung der Curricula für Inhalte aus andern Kulturen.<sup>6</sup>

#### *Zur Internationalisierung der Ausbildungsstätten und der interkulturellen Förderung der Lehrkräfte*

- die Internationalisierung der Ausbildung und der Ausbildungsstätten durch Ausbilderinnen und Ausbilder aus andern Ländern und durch Austauschstudentinnen und -studenten;
- die Förderung des nationalen und internationalen Austauschs von Lehrkräften an Lehrerbildungsstätten (Austauschprogramme, Lehraufträge, Studienwochen etc.);
- die Förderung des internationalen Dialogs mit andern Lehrerbildungsstätten (z.B. Kontaktschulen), *auch* mit Hilfe der elektronischen Kommunikationsmittel;
- die Förderung von Auslandsaufenthalten für Studierende, die in das Ausbildungskonzept integriert sind;<sup>7</sup>
- eine grosszügige Anerkennung von Lernleistungen an ausländischen Ausbildungsstätten.

Einige der hier vorgeschlagenen Massnahmen stehen schon heute als Instrumente zur Öffnung des Systems Schule zur Verfügung. Dass ihnen daher besonders Sorge getragen werden sollte, muss hier wohl kaum besonders betont werden. Bei der Formulierung von Leistungsaufträgen, von Qualitätsstandards und bei der Evaluation von bestehenden Schulentwicklungs- und von Aus- und Weiterbildungsprogrammen gilt es daher, sorgfältig abzuwägen, ob gerade das wenige bisher Erreichte (z.B. der internationalen Austausch von Lehrpersonen) wieder in Frage gestellt werden soll.

<sup>6</sup> Grundzüge für global und interkulturell ausgerichtete Lehrpläne liegen in der Schweiz schon seit rund zwanzig Jahren vor, in andern Ländern noch bedeutend länger.

<sup>7</sup> Dabei spielt weniger die Dauer der Aufenthalte eine Rolle als vielmehr die Qualität der didaktischen Einbettung und Aufbereitung. Untersuchungen zeigen, dass Studierende in Kurzzeit-Auslandsprogrammen gleich grosse Lernerfolge aufweisen können wie in Ganzjahresprogrammen (Stadler, 1994, S. 64 ff.)

### Literatur

- Adler, N. (1991). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Auernheimer, G., van Dick, R., Petzel, T., Sommer, G. & Wagner, U. (1998) Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4), 597-611.
- Bennett, M.J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In M. Paige & R. Michael (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Bundesamt für Statistik & R. Lischer (Hrsg.). (1997). *Integration - (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Criblez, L., Hofer, Ch., Di Loreto, O., Wild-Näf, M., Brühwiler, Ch. & Dutoit, A. (1996). *Die Ausbildung für Kindergarten- und Primarlehrkräfte am Seminar Liestal aus der Sicht der Studierenden*. Evaluationsbericht 1. Bern/Freiburg: Universität Bern/Universität Freiburg.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (1994). *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*. Burr Ridge, Illinois: Irwin Professional Publishing.
- Hansel, B. & Grove, N. (1986). *International Student Exchange Programs - Are the Educational Benefits Real? National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 70, (487), 84-90.
- Hayles, R. & Russel, A.M. (1997). *The Diversity Directive: Why Some Initiatives Fail And What To Do About It*. Burr Ridge, IL: Irwin Professional Publishing.
- Jamieson, D. & O'Mare, J. (1991). *Managing Workforce 2000: Gaining the Diversity Advantage*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kesselring, T. (1998). Die demographische Zukunft Europas - eine Tabuzone. *Neue Zürcher Zeitung*, 25./26. Juli 1998, 61f.
- Kline, M. (1987). Study Abroad and the Liberal Arts: The Canon in Disarray. In D. Hill, (Ed.), *Innovative Approaches to Curriculum Design in the Study Abroad Program*. Columbus, Ohio: Renaissance Publications.
- Lehmann, H. (1996). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung: Ergebnisse einer EDK-Umfrage*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Müller, R. (1996). Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern.
- Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and Ethic Development in the College Years: A Schema*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pietsch, I. (1998). Alarmrufe der Bevölkerungswissenschaftler. *Neue Zürcher Zeitung*, 25./26. Juli 1998, 62.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder - eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Peter Lang.
- Stadler, P. (1994). *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten: Ein Bildungskonzept*. *Studies in Intercultural Communication SIC, Bd. 12*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.
- Stadler, P. (1995). Leitlinien einer pädagogischen Theorie interkulturellen Lernens. *Schweizer Schule* (4), 21-29.
- Stadler, P. (1998). Warum wir es so schwer haben: Schweizer im Kontakt mit andern Kulturen. *INDEX - Fachmagazin Betriebswirtschaft*, (1), 14-18.
- Sträuli Arslan, B. (1993). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung*. Zürich: Erweiterte Seminardirektorenkonferenz des Kt. Zürich.
- Sturny-Bossart, G., Büchner, C. (Hrsg.). (1997). *Behindert und fremd: Eine doppelte Herausforderung für das Schweizer Bildungswesen?* Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.
- Thévenoz, Ch. & Brunet, G. (1999). Migration: risque de dumping social. *L'Hebdo*, (1), 28-29.

## Die kulturelle und sprachliche Vielfalt – eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung

Cristina Allemann-Ghionda

Widerspiegeln die heutigen Inhalte der Lehrerbildung einen zeitgemässen Bildungsbegriff, der die Vorbereitung auf ein Leben im Zeichen der internationalen und interregionalen Beziehungen sowie der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft und der Gesellschaft einschliesst? Eine Untersuchung im Rahmen des NFP 33 zeigt Lücken und offene Fragen. Vorschläge für die "Pluralisierung" des Curriculums liegen vor und verstehen sich als ergänzende Beiträge zu den laufenden Reformprojekten.

### 1 Drei "Achsen" der Pluralität

Im Jahre 1996 liess die EDK eine Umfrage bei 114 Instituten der Lehrerbildung in der Schweiz durchführen (Lehmann, 1996). Die Fragestellung lautete sinngemäss: Wie wird den zukünftigen Lehrpersonen die "interkulturelle Pädagogik" vermittelt? Das Ergebnis war gelinde gesagt enttäuschend. Nur die Hälfte der Institute antwortete, und unter diesen konnte kaum eines klar und deutlich machen, in welcher Weise, in welchem Ausmass und wie verbindlich die interkulturelle Pädagogik in der Ausbildung Platz hat. Vereinzelt würzten spitze Bemerkungen den kargen Gehalt der Antworten. Es entstand beim Lesen dieser Antworten der Eindruck, interkulturelle Pädagogik werde als lästige, eigentlich überflüssige Zusatzpflichtübung wahrgenommen. Ersatunlich, wenn man bedenkt, dass sprachlich und soziokulturell heterogene Klassen den Alltag der meisten Lehrkräfte bestimmen. Jede Lehrperson weiss, dass eine Pädagogik, die dieser Vielfalt Rechnung trägt, kein dekoratives Zubehör ist. Ihr Fehlen trägt vielmehr zum Unbehagen der Lehrkräfte und zum überdurchschnittlichen Schulversagen der fremdsprachlichen Migrantenkinder aus sozial unterprivilegierten Schichten bei (Lischer, 1997).

Bereits vor der Veröffentlichung der EDK-Umfrage hatte ein Forschungsteam an den Universitäten Bern und Genf, unterstützt vom schweizerischen Nationalfonds, eine qualitative Untersuchung begonnen. Es handelte sich um eines der zahlreichen Projekte im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme". Darin ging es um die Frage, ob und in welcher Weise die Aus- und Fortbildung der Primarlehrkräfte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Rechnung trägt. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit liegen in einem Buch zusammengefasst vor (Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999). Im Allgemeinen wurde die Grundtendenz der EDK-Umfrage bestätigt, doch der qualitative Ansatz (beschränkt auf 13 Orte, allerdings in den vier Sprachregionen angesiedelt, was selbst bei Untersuchungen des Nationalfonds nicht oft vorkommt) erlaubte es, die Probleme gründlicher zu untersuchen und auch einige interessante, innovative Ansätze zu entdecken. Die Tatsache, dass unter den untersuchten Instituten sich auch die erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Genf befand, erlaubte es festzustellen, in welcher Weise die Eingliederung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Pri-

marstufe (in Genf auch für die Vorschule) in die Universität sich allenfalls auf die Berücksichtigung dieser Dimension auswirkt. Der Kanton Genf hat 1996 als erster Kanton diesen Schritt vollzogen. Zudem wurde im Forschungsprojekt neben der Ausbildung der Lehrkräfte der Primarstufe auch das Fortbildungsangebot unter dem gleichen Gesichtspunkt untersucht. Die Forscherinnen hatten eine erweiterte Fragestellung gewählt. Es ging ihnen nicht lediglich um eine eng verstandene interkulturelle Pädagogik, bei der es (so in der Umfrage der EDK) letztlich "nur" um die Wertschätzung der Migrantenkinder und ihrer Kulturen geht, sondern sie legten die Interviews aufgrund eines erweiterten Begriffs der kulturellen Vielfalt oder Pluralität an. Drei "Achsen" kennzeichnen die so definierte Pluralität:

- Die vergangenen, gegenwärtigen und wahrscheinlich auch zukünftigen Migrationsphänomene prägen die schweizerische Gesellschaft. Die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt charakterisiert nunmehr die obligatorische Schule.
- Die Schweiz ist offiziell viersprachig und multikulturell. Interkulturelle Beziehungen unter den Sprachregionen sollen vermehrt gefördert werden. Die Vielfalt der Sprachen und kulturellen Ausdrucksformen ist charakteristisch für dieses Land, in dem eine beachtliche Zahl der Schweizer Staatsangehörigen mindestens zweisprachig ist.
- Die territoriale und sprachliche Mobilität wird in der beruflichen und persönlichen Biografie vieler Menschen je länger je mehr zur offensichtlichen Realität. Sie müssen sich mit internationalen Beziehungen, vielfältigen kulturellen Einflüssen sowie mit der Öffnung gegenüber Europa und der Welt auseinandersetzen. Die Schule muss deshalb jedem Schüler die Möglichkeit geben, sich die kulturellen und sprachlichen Kenntnisse und Verhaltensweisen anzueignen, die ihm erlauben, Akteur und Bürger in einer sich wandelnden Welt zu werden.

Diese verschiedenen Facetten der Pluralität setzen einen Bildungsbegriff voraus, der in mancher Hinsicht die Einheit der Kultur und den Primat *einer* Kultur in Frage stellt (Allemann-Ghionda, 1999). Eine so verstandene kulturelle Vielfalt, die den sprachlichen Fragen notwendigerweise ein grosses Gewicht beimisst, unterschied sich jedoch von den Vorstellungen der Interviewten. In den meisten Ausbildungsprogrammen kamen nämlich einzelne Elemente der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vor, doch in kaum einem der Institute schien man sich mit allen hier angesprochenen Aspekten zu befassen. Während das eine Institut den Auszubildenden Probleme und Defizite der Migrantenkinder nahe bringt (also eigentlich "Ausländerpädagogik" macht), erachtet das andere die Konflikte und die Zusammenarbeit zwischen den beiden Sprachgruppen des zweisprachigen Kantons als prioritäres Anliegen. Rückt eine Projektwoche das Thema der Begegnung mit dem "Fremden" unter besonderer Berücksichtigung seiner exotischen Seiten (Tänze, Speisen) in den Mittelpunkt, so befasst sich der andere Studientag mit der religiösen Toleranz. Übergreifende Ansätze wie die "mehrperspektivische Bildung" (Auernheimer, 1995, S. 186 ff.), der binnendifferenzierte Unterricht oder die Sprachdidaktik in mehrsprachigen Klassen wurden in einigen Instituten geschildert und zum Teil schriftlich festgelegt. Solche Ansätze sind viel versprechend, sie haben aber noch Ausnahmecharakter. Sie zeigen immerhin, dass zumindest ein Teil der Auszubildenden sich dessen bewusst ist, dass die Inhalte der Lehrerbildung nicht an den soziokulturellen Veränderungen vorbei ewig gleich

bleiben können. Und dass die Reform der Lehrerbildung bessere Chancen hat, wirksam zu werden, wenn sie nicht die ganze Hoffnung und Energie in die strukturellen Fragen setzt, sondern ebenso ernsthaft den inhaltlichen Fragen und der Professionalität (Criblez & Hofer, 1996) Aufmerksamkeit schenkt. Dazu gehört die Frage der Integration der verschiedenen Facetten der Pluralität, oder – wenn wir so wollen – der "Pluralisierung" des Bildungsbegriffs. Welcher Begriff in der Lehrerbildung leitend ist, den einzelnen Ausbildnern und jedem Institut bewusst ist, und weitergegeben wird, ist keine untergeordnete Frage, obwohl sie vielfach undiskutiert bleibt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass ein monokultureller Bildungsbegriff unterschwellig das Aus- und Fortbildungsangebot dominiert.

## 2 Schulpolitische Rhetorik und Inhalte der Aus- und -fortbildung - zwei Welten?

Themen, die auf eine Anerkennung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt schließen lassen, nehmen in den meisten untersuchten Instituten insofern eine randständige Stellung ein, als (mit Ausnahme von Genf) die vorhandenen Strukturen, Zeitgefässe und vorgesehenen Fächer nur sehr beschränkt von der hier angesprochenen Dimension tangiert werden. Mit dieser Einschränkung kann man dennoch sagen, dass drei Formen der Integration dieser Dimension vorkommen:

- die transversale Integration (quer durch alle oder durch einige Fächer)
- die spezifische Integration (Studientage, Projektwochen)
- Mischformen

Über die Vor- und Nachteile der einen oder anderen Art, aber auch über die Hindernisse (Zeitnot, Materialmangel, Ratlosigkeit der Dozenten, usw.), die einer vermehrten Integration im Wege stehen, liefern die Interviews aufschlussreiches Material. Die Institute in der Deutschschweiz zeichnen sich durch einen hohen Stellenwert der fakultativen und der Wahlpflichtfächer aus. Vielfach werden Kurse zur Migration in diesen Nischen untergebracht mit dem Ergebnis, dass nur wenige Auszubildende sie wählen. In der lateinischen Schweiz ist das Curriculum der Lehrerbildung straffer konzipiert. Wenn die hier interessierenden Themen gelehrt oder im Praktikum angegangen werden, dann geschieht das im Rahmen der Studienfächer oder in spezifischen Projekten, die aber für alle obligatorisch sind.

Während in der Ausbildung eine Öffnung gegenüber der kulturellen und sprachlichen Vielfalt zaghaft erfolgt, scheint die Fortbildung eine Krise durchzumachen. Oft gelingt es nicht, angekündigte Kurse durchzuführen, weil nicht genügend Anmeldungen vorliegen. Die Angebote sind entweder zu "theoretisch", um dem Anspruch der Lehrpersonen auf unmittelbare "Rezepte" zu genügen. Oder die Kurse richten sich einseitig an spezialisierte Lehrkräfte, die mit Zusatzkursen in deutscher, französischer oder italienischer Sprache für neu zugezogene Schüler beauftragt sind. Die Klassenlehrkräfte fühlen sich somit nicht angesprochen. Generell scheinen Lehrpersonen in der Fortbildung den unmittelbaren Nutzen oder aber hedonistische Ziele zu verfolgen. Nur selten werden Fortbildungskurse zu Themen der sprachlich-kulturellen Vielfalt im Rahmen eines obligatorischen Programms zur Umsetzung einer Schulreform veranstaltet. Das Forschungsteam befasste sich eingehend mit der Frage, worauf die verbreitete Tendenz, ein sozial und pädagogisch relevantes Thema wie dieses auszu-

grenzen, zurückzuführen sei. Ein Kernpunkt dieser "Unlust" liegt im Zusammenhang zwischen Schulpolitik und Lehrerbildung. Die dreizehn Fallstudien über die Inhalte der Aus- und der Fortbildung förderten - zumindest was die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt angeht - eine versteckte Welt zutage, die von der Rhetorik der schulpolitischen Dokumente (auf EDK- und auf kantonaler Ebene) in den meisten untersuchten Instituten seltsam losgelöst ist oder unberührt bleibt. Die qualitative Studie bestätigte und belegte ein eigentlich bekanntes Phänomen. Im Zustand vor der Reform ist die schweizerische Lehrerbildung stark dezentralisiert. Das ist nicht nur eine organisatorische Eigenschaft. Die historisch gewachsene Autonomie der lokalen Lehrerseminare, Ecoles Normales, Scuole Magistrali und Seminari da scolasts zieht vielmehr auch nach sich, dass die Ideen der Bildungs- und Schulpolitik (die ja irgendwie mit Reformen des Bildungswesens zu tun haben) nur beschränkt bis zu den Inhalten der Lehrerbildung vordringen. Im Bereich, der uns hier interessiert, bedeutet das konkret: die Empfehlungen und Richtlinien, die heute jeder Kanton zur Frage der interkulturellen Pädagogik und/oder der Schulung der Migrantenkinder kennt, bleiben gemäss den meisten Interviews während der Ausbildung unbeachtet. Die zahlreichen Empfehlungen der EDK zu den verschiedenen Formen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt (Migranten, EDK, 1991; Vorbereitung auf Europa, EDK, 1993; Förderung der helvetischen Zweisprachigkeit, EDK, 1995) werden nur in sehr wenigen Instituten und sporadisch mit den Auszubildenden diskutiert. Besonders eindrücklich zeigt sich die Heterogenität im Stellenwert, welcher der Didaktik der ersten Fremdsprache eingeräumt wird sowie in der Länge und Organisationsform von Sprachaufenthalten.

Die Analyse der Interviews und der internen Dokumente legt nahe, dass eine Beziehung besteht zwischen der Grundausrichtung eines kantonalen Schulsystems und der Art und Weise, in der die Lehrerbildung die sprachliche und kulturelle Vielfalt zur Kenntnis nimmt. Um diese Beziehung zu erfassen, haben wir für jede Fallstudie folgende Elemente miteinander in Verbindung gebracht:

Die Aussagen der Interviews und Dokumente zur Fragestellung der Untersuchung.

- Die Vorgaben des kantonalen Lehrplans für die Primarschule und/oder für die obligatorische Schule, was die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt angeht.
- Das Existieren eines schulpolitischen Dokuments im betreffenden Kanton, in dem ein oder mehrere Aspekte der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zur Sprache kommen
- Die Ausrichtung des kantonalen Schulsystems in Bezug auf die Integration oder Segregation der Differenz gemäss den Indikatoren, die Allemann-Ghionda (1999, S. 445) ihrer Analyse zugrunde gelegt hat.

Eine erste Grundannahme war, dass Schulsysteme, die eher integrativ sind, auch eine Lehrerbildung hervorbringen, in welcher die "Differenz" der Vielfalt der Sprachen und Kulturen eine wichtige Dimension darstellt. Nach einer weiteren Grundannahme begünstigt ein "pluralistischer" Lehrplan, also ein solcher, in dem die sprachliche und kulturelle Vielfalt ausdrücklich thematisiert wird, die Anerkennung dieser Dimension in der Lehrerbildung. Schliesslich nahmen die Forscherinnen an, dass das Vorliegen von kantonalen Empfehlungen und Richtlinien sich ebenfalls fördernd auswirke.

Der Vergleich der dreizehn Fallstudien hat jedoch gezeigt, dass in Wirklichkeit der Zusammenhang nicht so einfach und linear ist. Ein "pluralistischer" Lehrplan, ein eher integratives Schulsystem sowie schulpolitische Dokumente - Indikatoren einer Schulpolitik, die zumindest potentiell die Heterogenität anerkennt - sind notwendige aber nicht hinreichende Bedingungen. Ein deutlicher Zusammenhang konnte für die Kantone Genf und Zürich nachgewiesen werden, nicht aber für alle anderen Kantone.

Was ist der Motor einer Öffnung des Bildungssystems gegenüber der Vielfalt der Sprachen und Kulturen und generell gegenüber der Heterogenität? Bewirkt die Lehrerbildung Veränderungen der Schule, oder ist es die Schule, welche die Lehrerbildung zur notwendigen Anpassung zwingt? Etwas vereinfacht, konnten im untersuchten Mikrokosmos die folgenden Varianten ausgemacht werden:

- Die Lehrerbildung nimmt (oft mit grosser Verspätung) Herausforderungen der Schule und schulpolitische Leitideen auf: reaktive Rolle.
- Curriculare Neuerungen in der Lehrerbildung können zur Verwirklichung einer bereits beschlossenen und in Kraft getretenen Schulreform beitragen, indem die jungen Lehrkräfte dafür "fit" gemacht werden: stimulierende Rolle.
- Projekte in der Lehrerbildung tragen zur Veränderung der Schule bei, bevor eine Schulreform offiziell beschlossen ist: proaktive Rolle.

### 3 Die vernachlässigte Pluralität als Vergrößerungsglas für Strukturprobleme

Der Fokus auf die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt erlaubt es, exemplarisch eine Reihe von Strukturproblemen der Lehrerbildung zu beleuchten, die zur Zeit im Rahmen der Reform Gegenstand hitziger Debatten sind und neue Konzepte hervorbringen. Die (zu geringe) Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt wirkt als Vergrößerungsglas. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier einige dieser Fragen und Probleme angesprochen. Wie im zweiten Teil dieses Artikels ausgeführt wurde, kann die grosse Autonomie, die das Selbstverständnis und das Wirken der bisherigen Institutionen der Erstausbildung sowie der Fortbildung kennzeichnet, sich in einer gewissen stolzen "Entrücktheit" gegenüber der Schulpolitik äussern.

Die Autonomie der Institution ist dort besonders ausgeprägt, wo die pädagogische Tradition dem Wahlcurriculum eine grosse Bedeutung beimisst. In allen Instituten ist die didaktische Freiheit der einzelnen Ausbilder ein Grundsatz, der Kreativität, Engagement und laufende Integration neuerer Ansätze garantieren soll, ganz ähnlich wie im universitären Lehrbetrieb. In der Praxis zeigt das Beispiel der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, dass institutionelle und individuelle Autonomie auch eine Kehrseite haben. Sie ermöglichen es, Themen auszugrenzen oder als unwichtig zu erklären, die als zu brisant oder als pädagogisch nicht relevant genug eingeschätzt werden.

Die Dimension der sprachlich-kulturellen Vielfalt hat besonders eindrücklich gezeigt, welche grosse Rolle die persönlichen und beruflichen Biografien der Ausbilder bei der Wahl der Inhalte spielen. In der Schulpolitik und in der konkreten Schule hat die Migration seit Anfang der siebziger Jahre einige Facetten der Pluralität manifest gemacht. Die Lehrerbildung arbeitet heute noch mit einer Generation von Dozen-

ten, die mehrheitlich in der eigenen Ausbildung keine Gelegenheit erhielt, sich auf dem Gebiet "sprachlich-kulturelle Vielfalt" zu qualifizieren.

Dieses Problem führt unmittelbar zum nächsten. Welche institutionalisierten Freiräume haben die Auszubildenden, um die eigene Qualifikation periodisch zu verbessern und neuen Entwicklungen anzupassen? Die Nationalfonds-Untersuchung hat gezeigt, dass solche Freiräume verschwindend klein sind. So bleibt den Einzelnen nur die eigene Initiative (vielfach in der Freizeit) übrig, was sicher kein befriedigender Zustand ist und keiner, der der "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" dienlich ist.

Die Unverbindlichkeit der Fortbildung ist ein Problem, das wir auf einer anderen Ebene wiederfinden. So lange Lehrpersonen nicht zur eigenen Weiterbildung verpflichtet sind und keine entsprechenden Zeitgefässe dafür erhalten, werden sie schwerlich die Zeit und den Mut finden, Kurse zu belegen. Die Verhinderung von Weiter- und Fortbildung ist ein wirksames Mittel, die Erneuerung der Schule zu blockieren.

Und nun – *dulcis in fundo* – kommen wir zu einem Dauerbrenner: Hat die Forschung in der Lehrerbildung etwas zu suchen und wie? Können in der Lehrerbildung Forschung und Praxis einträchtig nebeneinander leben oder gar produktiv zusammenarbeiten? Gemäss zahlreicher Aussagen von Interviewten in der Nationalfonds-Studie wird in der Ausbildung der Primarlehrkräfte die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt oft in einer betont pragmatischen Art behandelt. In einem Interview (es handelte sich um ein Lehrerseminar auf der Sekundarstufe) wurde gar ostentativ erklärt, "theoretische" Probleme hätten auf diesem Gebiet und generell in der Lehrerbildung nichts zu suchen. Begründung: schliesslich kämen die Auszubildenden aus dem Lande! Andere Aussagen waren weniger lapidar, und einige wenige Institute auf der Tertiärstufe berichteten über Wege, zwischen "Theorie" und "Praxis" zu vermitteln.

Als Bestandteil der Untersuchung wurden die Bibliotheken der Institute besichtigt und festgestellt, dass das vorhandene Material in den meisten Fällen weit davon entfernt ist, den neuesten Stand der Forschung aufzunehmen. Das nicht ganz entspannte Verhältnis zumindest eines Teils der Auszubildenden zur "Theorie" vervollständigt das Bild: das Selbstverständnis der Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind, das Profil der Dozenten und die institutionellen Anachronismen werfen viele Fragen auf. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt, eine relativ "neue" Problemstellung, macht auf besondere Art deutlich, dass ein kategorisch praxisorientierter Zugang zu den Problemen das Risiko der Unterschätzung in sich trägt und zu kurz greift.

Eine verbesserte Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte kann nur gelingen, wenn gleichzeitig für die genannten Strukturprobleme, die allgemeine Probleme der Lehrerbildung sind, nach und nach praktikable Lösungen gefunden werden. Aber das reicht noch nicht. Es müssen – so die Schlussfolgerungen der Studie – drei weiter gefasste Ziele erreicht werden:

- Eine bessere Übereinstimmung zwischen den Grundsätzen der Schulpolitik (Kantone und EDK), den Studienplänen der neuen Strukturen der Lehrerbildung und den tatsächlich gelehrteten Inhalten, insbesondere was die Integration der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt betrifft.

- Eine Koordination zwischen den Zielen der Reformen der Schulsysteme und den Zielen der Lehrerbildungsreform. Die Lehrerbildung kann und soll Reformen unterstützen und gegebenenfalls anregen, indem die zukünftigen Lehrpersonen sich ihrer Rolle bewusst sind. Die Lehrerbildung kann mehr leisten, als lediglich auf Reformentwicklungen (und das nur zögerlich) zu reagieren.
- Forschung als festes Element der Lehrerbildung erscheint unumgänglich, um den schulischen und gesellschaftlichen Wandel mit angemessenen Instrumenten wahrzunehmen und sich nicht mit impressionistisch verzerrten Momentaufnahmen zu begnügen. Für die Dimension der kulturellen und sprachlichen Vielfalt liegt gegenwärtig Literatur aus verschiedenen Sprachräumen vor, die zum Teil aus universitären Institutionen der Lehrerbildung hervorgegangen ist. Welche Forschung in der tertiarisierten Lehrerbildung von den Dozenten selbst betrieben wird und welche von auswärts in die Lehre integriert wird, ist eine Frage, die abhängig von den vorhandenen Qualifikationen, vom institutionellen Rahmen, von den Themen und von der Motivierbarkeit der Studierenden zu entscheiden sein wird.

#### 4 Für eine "pluralisierte" Erstausbildung: Ziele und curriculare Bausteine

Sowohl die EDK-Umfrage als auch das Forschungsprojekt im Rahmen des NFP 33 haben es unmissverständlich gezeigt und belegt: die interkulturelle Pädagogik oder – breiter und vollständiger– die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt fristen in der Erstausbildung wie auch in der Fortbildung meistens nur ein marginalisiertes Dasein. Die EDK hat daraus die Konsequenz gezogen, dass die Institute der Erstausbildung konkrete Handreichungen schätzen würden. Eine Arbeitsgruppe hat im Auftrag der EDK ein Dokument in diesem Sinne verfasst (Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 1999). Gleichzeitig wurde im Kanton Zürich ebenfalls ein Entwurf entwickelt - "Standard-Curriculum" genannt - (Lanfranchi, 1999, vgl. seinen Beitrag in diesem Heft). Aus dem Forschungsprojekt, das vom Nationalfonds gefördert wurde, sind in einem zusätzlichen Projektteil Bausteine für ein Curriculum hervorgegangen (Allemann-Ghionda, Perregaux & de Goumoëns, 1999). Somit liegen in einer entscheidenden Phase der Reform der Lehrerbildung mehrere Dokumente vor, aus denen die Institutionen und die einzelnen Ausbilder Ideen und Literaturangaben schöpfen können, um die Dimension der kulturellen und sprachlichen Vielfalt besser zu integrieren. Diese Situation ist insofern neu, als aufgrund der dezentralen Struktur der Lehrerbildung allfällige Projekte der einzelnen Institute bisher lediglich lokal bekannt waren. Jetzt ist es eher möglich, sich mit Texten auseinanderzusetzen, die einander ergänzen und die in der ganzen Schweiz zugänglich sind. Was niemanden daran hindert, Anpassungen an die lokalen Verhältnisse anzubringen oder weitere Curricula zu entwickeln.

Im folgenden werden die Hauptpunkte des zuletzt genannten Curriculums zusammengefasst (Allemann-Ghionda, Perregaux & de Goumoëns, 1999). Letzteres enthält Vorschläge, wie die Studienpläne der pädagogischen Hochschulen bzw. der Institute, die im Rahmen oder in Zusammenarbeit mit einer universitären Fakultät die Lehrkräfte ausbilden werden, angereichert werden können. Nun könnte der Ausdruck "anreichern" den Eindruck erwecken, dass die ohnehin reichhaltigen Studienpläne einer weiteren Zutat bedürften. In Wirklichkeit geht es den Verfasserinnen der theo-

riegerleiteten und zugleich praxisorientierten Broschüre darum, exemplarisch zu zeigen, wie die berühmte Kluft zwischen "Theorie" und "Praxis" im Aufbau eines Curriculums überwunden werden kann. Wie ist es aber möglich, Studienpläne so zu verändern, dass sie die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt integrieren? Der Schlüssel der Veränderung liegt nicht etwa im ständigen Addieren von immer mehr Wissen über "die verschiedenen Kulturen" (je "entfernter" und "fremder" desto besser). Im Gegenteil, aus empirischen Forschungsarbeiten in den Vereinigten Staaten und in Kanada ist bekannt, dass angehende Lehrkräfte, die mit einer Fülle von Informationen über die (echten oder vermeintlichen) Eigenheiten und Bedürfnisse ethnischer Gruppen sich in ihren Vorurteilen bestätigt sehen und eine Abneigung gegen "multikulturelle Erziehung" entwickeln können. Es muss also ein anderer Weg eingeschlagen werden. Die Ausbildung und die Fortbildung haben sich auf das unentbehrliche Wissen sowie auf die Kompetenzen zu konzentrieren, die notwendig sind, um als Lehrperson in multikulturellen Verhältnissen qualifiziert zu arbeiten. Der Kernbegriff lautet - in Anlehnung an Gedanken, die Piaget in den dreissiger Jahren geäußert hat - "Dezentrierung", das heisst, die Fähigkeit, über das eigene Ich (Egozentrismus), die eigene soziale Herkunft (Soziozentrismus) und die eigene Kulturzugehörigkeit (Ethnozentrismus) hinaus jedes Phänomen und letztlich auch jedes Kind zu verstehen und entsprechend zu handeln. Dezentrierung heisst auch, die kulturellen Inhalte und versteckten Botschaften in jedem einzelnen Fach zu erkennen, selbst zu einer relativierenden Sicht zu gelangen – und Schüler/innen dazu anzuleiten. Für eine detaillierte Diskussion des Begriffs "Dezentrierung" sei auf die hier zitierte Broschüre verwiesen. Die theoretische Grundlage eines neu gedachten, "pluralisierten" Curriculums stützt sich also auf zwei Standbeine: zum Einen wird die Pluralität entlang den drei Achsen definiert (vgl. ersten Teil dieses Beitrages), zum Anderen bestimmt die Dezentrierung die Sicht der Dinge. Mit anderen Worten und auf einen Nenner gebracht: Personen und Fakten werden von kulturellen und sozialen Faktoren bestimmt, und die Sprache ist dabei ein unentbehrliches Medium der Kommunikation. Das Ergebnis ist eine Vielfalt, der man pädagogisch Rechnung tragen muss. Aber wie? Der nächste Schritt ist die Umsetzung der theoretischen Grundlagen in konkrete Inhalte. Um solche Inhalte zu bestimmen, haben sich die Verfasserinnen an die herkömmliche Trias der Lehrerbildung gehalten: Wissen, Können, Persönlichkeitsbildung. Anders als im herkömmlichen Curriculum der Lehrerbildung wird jedoch die Dimension der kulturellen und sprachlichen Vielfalt ausdrücklich erwähnt und inhaltlich ausgestaltet. So lauten also die drei Aspekte einer "pluralisierten" pädagogischen Qualifikation:

#### *Erweiterte Kenntnisse in Humanwissenschaften*

- Erwerb der notwendigen Informationen über Geschichte und Politik der Migration
- Kennen und anwenden lernen von Instrumenten, welche sich zur Analyse von sozialen, kulturellen und sprachlichen Charakteristiken einer Klasse, Schule sowie einzelner Schüler eignen. Die festgestellten Charakteristiken sollten anschliessend im grösseren Kontext des Schulsystems und der Gesellschaft gedeutet werden.

- Erwerb der wesentlichen Kenntnisse, um die sozialen und pädagogischen Herausforderungen der sprachlichen und kulturellen Pluralität der Schweiz zu verstehen.
- Aneignung der Grundkenntnisse, um die erzieherischen Implikationen der europäischen Integration und der Globalisierung zu verstehen.

#### *Didaktische Fähigkeiten*

- Erwerb der theoretischen Grundlagen und der didaktischen und methodischen Werkzeuge, um den eigenen Unterricht in allen Fächern so gestalten und durchführen zu können, dass die soziokulturellen und sprachlichen Kenntnisse und Charakteristiken der Klasse und der einzelnen Schülerinnen berücksichtigt werden.
- Lernen, den eigenen Unterricht nach pädagogischen Ansätzen wie der Dezentrierung und der Mehrperspektivität zu planen und durchzuführen, indem die lokalen, regionalen und nationalen Perspektiven überwunden werden.

#### *Personale und interpersonale Entwicklung*

- Analytisches Arbeiten an Stereotypen, Vorurteilen und Ethnozentrismus eignet sich dazu, Prozesse anzuregen, welche die Idee der Gleichheit und der Nichtdiskriminierung von Personen anderer Kulturen und/oder Sprachen in den Vordergrund rücken.
- Erwerb einer Sensibilität gegenüber den kulturellen Faktoren, welche die Kommunikation beeinträchtigen können. Entwicklung von Fähigkeiten zur Interaktion in sozial, kulturell und sprachlich vielfältigen Situationen (interkulturelle Kompetenz).

Und weiter geht es so: die Kompetenzen der Lehrkräfte werden aus der Sicht der breit definierten Pluralität oder Vielfalt durchdekliniert. In einem weiteren Schritt schliesslich werden für jedes Studienfach (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken...) Themen vorgeschlagen, die es ermöglichen, kulturelle und sprachliche Fragen wissenschaftlich fundiert zu behandeln. Die Broschüre enthält eine reichhaltige Literaturliste mit genauen Hinweisen, zu welchem Thema welche Literatur herangezogen werden kann.

## 5 Getrennt oder integriert?

Ob kulturell und sprachlich relevante Inhalte in getrennten Zeitgefässen vermittelt werden können und sollen, oder ob kompromisslos auf spezifische "interkulturelle Projekte" verzichtet werden muss, ist eine Frage, die jedes Institut für sich am Besten beantworten kann. Sicher ist, dass eine Beschäftigung mit der Pluralität in Sonderkursen, die womöglich noch fakultativ sind, das Thema von vornherein als nebensächlich abstempelt, oft nur wenige Abnehmer findet, unter Umständen Vorurteile verstärken kann und aus diesen Gründen kaum zur besseren Qualifizierung der Arbeit in der Schule einer multikulturellen Gesellschaft beitragen wird. Das alte Problem des Schulversagens von Migrantenkindern droht chronisch zu werden, die Statements der Bildungspolitik in Sachen Mehrsprachigkeit und kultureller Austausch bleiben Fest-

kostümierung für europäische Tagungen. Ebenso sicher ist es, dass eine "Pluralisierung" aller Disziplinen im Studienplan die Fortbildung und Spezialisierung der Ausbilder erfordert. Auch die Integration des "pluralisierten" Curriculums in Fortbildungsangebote beinhaltet strukturelle Probleme. Am ehesten kann Fortbildung für Lehrkräfte attraktiv und somit wirksam sein, wenn sie an konkrete Innovationen in einer Einzelschule oder in einem Verbund von Schulen gekoppelt wird. Kollegien, die in Schulen mit einer sozial, kulturell und sprachlich gemischten Schülerschaft unterrichten, werden eher für eine Fortbildung zu motivieren sein, wenn sie erkennen können, dass diese Themen alle angehen – und nicht nur die oft unterbezahlten und wenig angesehenen Zusatzlehrkräfte. Schulen, die experimentelle bilinguale Zweige oder Immersionsprogramme einrichten (zum Beispiel: Biologieunterricht auf Englisch in der Deutschschweiz, Umweltkunde auf Italienisch in der französischen Schweiz, usw.), werden eher an einer Fortbildung interessiert sein, welche diese Form der Pluralität zum Gegenstand hat. Und ein Fortbildungskurs zum Thema "Europa im Geschichtsunterricht" wird wahrscheinlich besser Lehrkräfte für sich gewinnen, die eine solche Idee in ihrem Projektunterricht verwirklichen wollen als solche, für die ein derartiges Konzept keinen Realitätsbezug hat.

Das Stichwort "Integration" birgt, wie man sieht, in mehrfacher Hinsicht Chancen in sich: Theorie und Praxis, Wissen und Können, kognitive und Persönlichkeitsentwicklung, Forschung und Schulversuch, Fortbildung und Innovation, Schulpolitik und konkrete Schule, sprachlich-kulturelle Vielfalt und das Gesamtcurriculum: lauter artifizielle Gegensätze, die sich mit Hilfe einer professionalisierten und professionalisierenden Lehrerbildung aufheben lassen.

### Literatur

- Allemann-Ghicnda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Allemann-Ghicnda, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions universitaires.
- Allemann-Ghicnda, C., Perregaux, C. & Goumoëns, C. de (1999). *Curriculum der Lehrerbildung und sprachlich-kulturelle Vielfalt*. Bern: Programmleitung NFP 33 & Aarau: SKBF.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2., erw. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrerberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 18 (2), 222-251.
- EDK (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24.10.1991*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1993). *Europa in der Schule. Empfehlungen der EDK vom 18.2.1993*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1995). *Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und der für die Berufsbildung zuständigen Volkswirtschaftsdirektoren*. 2.3.1995. Bern.
- Lanfranchi, A. (1999). *Standard-Curriculum "IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung"*. Zürich: Fachstelle für Interkulturelle Pädagogik des Primarlehrerinnenseminars.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (1999). *Integration der kulturellen Vielfalt in die Grundausbildung von Lehrpersonen*. Bern: Sekretariat der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen.
- Lehmann, H. (1996). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.
- Lischer, R. (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte*. Bern: Bundesamt für Statistik.

## Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich: Umsetzung, Wirksamkeit, Entwicklung eines Standard-Curriculums

Andrea Lanfranchi

Angesichts der zunehmenden soziokulturellen, sprachlichen und leistungsmässigen Heterogenität in unseren Schulen hat die Interkulturelle Pädagogik (IKP) innerhalb der bevorstehenden Strukturreformen im Rahmen Pädagogischer Hochschulen (PH) dringende Priorität. Lehrerinnen und Lehrer sind heute - bei relativer Trägheit der Institutionen - mit beschleunigten gesellschaftlichen Umwälzungen konfrontiert. Sie stehen vor veränderten Anforderungen auf der Ebene der Unterrichtspraxis, der Zusammenarbeit mit Eltern und nicht zuletzt ihrer Position in einem politischen System, das Mühe hat, in zentralen Fragen wie Migration und Asyl einen Konsens zu finden. Das letzte eindrückliche Beispiel dieser raschen Veränderungen in Gesellschaft und Schule ist der südjugoslawische Krieg mit der damit verbundenen Einreise tausender, teilweise von Traumaerlebnissen belasteter Flüchtlingskinder aus Kosovo.

Nach neusten Evaluationsergebnissen wird die IKP als Handlungskonzept und Programm von den Auszubildenden und Auszubildenden zwar wahrgenommen und zum Teil realisiert, jedoch noch nicht im gewünschten Masse umgesetzt. In vielen Lehrerbildungsinstituten sind die Anstrengungen im interkulturellen Bereich vielfältig, gewichtig und fortschrittlich. Allzuoft sind sie allerdings der Initiative einzelner Dozentinnen und Dozenten überlassen, sodass die IKP noch nicht in jedem Ausbildungsfach berücksichtigt wird. Am Beispiel des Kantons Zürich ('Konzept IKP 21', in Vorbereitung) und gestützt auf das EDK-Papier 'Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung' (1999) wird hier versucht, die zu erwerbenden Kompetenzen und Leitziele in Form eines breitgefächerten Rahmenlehrplans genauer zu umschreiben und verbindlich zu deklarieren. Das bedingt die Bereitstellung eines übersichtlichen und leicht operationalisierbaren IKP-Standard-Curriculums.

### Ausgangslage

Der Erziehungsrat des Kantons Zürich (heute: Bildungsrat) hat 1993 auf Antrag der Erziehungsdirektion und der Erweiterten Seminardirektorenkonferenz (ESDK) ein modifiziertes 'Konzept zur interkulturellen Pädagogik (IKP) in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung' erlassen. Die Fachstelle IKP in der Lehrerbildung des Kantons Zürich wurde zusammen mit einer Arbeitsgruppe<sup>1</sup> kürzlich beauftragt, die Umsetzung dieses Konzepts für die Jahre 1993-1998 zu überprüfen und Bericht zu erstatten. Der Bericht liegt nun vor (Lanfranchi, 1999a) und wird hier als Synthese präsent-

<sup>1</sup> Bestehend aus Markus Truniger, Leiter der Abteilung IKP der Bildungsdirektion, Therese Halfhide, IKP-Verantwortliche des Pestalozzianums, Eva Greminger, IKP-Ressortverantwortliche des Heilpädagogischen Seminars, Rolf Gollob, Mitarbeiter der Fachstelle IKP. Die Federführung hatte Andrea Lanfranchi, Leiter der Fachstelle IKP in der Lehrerbildung des Kantons Zürich. Konsultiert wurde Heinrich Wirth, Direktor des Primarlehrerseminars. Weitere wichtige Impulse lieferten Ingrid Ohlsen vom Team IKP des Arbeitslehrerinnenseminars, sowie Arthur Jetzer vom Team IKP des Real- und Oberschullehrerseminars in Zürich.

tiert. Die Schlüsse, die aus den Umsetzungsergebnissen gezogen werden, führen zu einigen grundsätzlichen Empfehlungen zur Entwicklung eines Konzepts der Interkulturellen Pädagogik für das 21. Jahrhundert - das wir 'IKP Konzept 21' nennen werden. Dazu gehört die Entwicklung und die Bereitstellung eines IKP-Standard-Curriculums.

### Die Situation in Schule und Gesellschaft

Die letzten Migrationsbewegungen in die Schweiz bestehen kaum mehr aus Saisoniers für die Bauindustrie, sondern vermehrt aus Frauen und Kindern in Folge des legalen Familiennachzugs. Zunehmend ist auch die Zahl der Asylsuchenden bzw. der aus dem Krieg und Elend des ehemaligen Jugoslawiens flüchtenden Familien. Durch die schrecklichen Kämpfe in Kosovo sind in den vergangenen Monaten Hunderttau von Personen zum Verlassen ihrer Dörfer gezwungen worden. Einige Tausend von ihnen wurden in der Schweiz aufgenommen, Zehntausende sind aufgrund von Verwandtenbeziehungen in die Schweiz geflüchtet. Die Schule und somit die Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen stehen heute vor einer veränderten Situation bezüglich Multikulturalität. Beobachtet wird eine qualitative Verschiebung von der Arbeit mit Kindern aus Arbeitsmigrantenfamilien, die nach wie vor quantitativ relevant bleiben, zu neuen Aufgaben im Umgang mit Kindern aus Flüchtlingsfamilien, die teilweise aus Kriegsgebieten stammen und nicht selten traumatisierende Ereignisse direkt und aus nächster Nähe erlebt haben (vgl. Lanfranchi, 1999b).

Die Heterogenität der Schulen ist inzwischen zum Normalfall geworden. In der Schweiz haben mehr als ein Drittel aller Schulklassen mehr als ein Drittel Schulkinder aus Arbeitsmigranten- und Flüchtlingsfamilien. Trotz einer Reihe von unterstützenden Massnahmen für neu eingereiste und nicht deutsch sprechende Kinder sowie der Aufnahme der Interkulturellen Pädagogik in den Volksschullehrplan und in die Lehreraus- und -weiterbildung, bestehen Rückstände in den Schulleistungen. Diese betreffen sowohl die Migrantenkinder wie auch die Schulen mit hohen Migrantenanteilen (Moser & Rhyn, 1997). Der Schulerfolg der Migrantenkinder - gemessen an der Beteiligung an anspruchsvollen Schulen der Sekundarstufe I sowie an den steigenden Anteilen in Sonderklassen - nimmt ab. Sowohl die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK-Empfehlungen von 1991) wie auch der Erziehungsrat des Kantons Zürich (Empfehlungen von 1995) sehen in einer besseren Qualifizierung der Lehrpersonen in IKP eine zentrale Lösungsstrategie.

### Neuste wissenschaftliche Evaluationen

Zwei schweizerische Untersuchungen (Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1998; Lehmann, 1996) stellen eine noch schwache Verankerung der IKP in der Lehrerbildung fest, wobei der Kanton Zürich klar zu den in diesem Bereich am weitesten fortgeschrittenen Kantonen zählt. Eine externe Evaluation bescheinigt der Zürcher Lehrerbildung zwar eine gute Sensibilisierung für die IKP, aber noch zu wenig Praxisrelevanz (Boddenberg & Schmid, 1992). Der 'Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen - ZALF' (Greminger, 1998) des Pestalozzianums wird in einer externen Evaluation ein guter Erfolg und ein hoher Lerngewinn bescheinigt.

### *Bestandesaufnahme 1998*

- Alle Zürcher Lehrerseminarien weisen eine Vielzahl von Aktivitäten in IKP aus, sowohl integriert in die verschiedenen Ausbildungsbereiche (insbesondere in Sprachdidaktik, Pädagogik/Psychologie und die Unterrichtspraxis) wie auch als spezifische Veranstaltungen zur IKP (Studienwochen, Wahlfächer). Eine Quantifizierung (Zahl der Teilnehmenden, zeitliche Dauer) ist nur teilweise möglich. Die Unterschiede nach Seminarien und nach Auszubildenden sind beträchtlich.
- An seminarübergreifenden Herkunftslandprojekten in Makedonien, Portugal, Spanien und Italien nahmen in der Berichtsperiode 329 Studierende teil. An den seminarübergreifenden Studienwochen zur IKP in Zürich beteiligten sich 810 Studierende.
- Das Pestalozzianum führte sieben Kurse der 24-tägigen 'Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen (ZALF)' mit 217 Teilnehmenden erfolgreich durch. Ausserdem fanden jährlich rund 20 kürzere Kurse zu verschiedenen Themen der IKP sowie einige schulinterne Weiterbildungen mit jeweils rund 250 - 300 Teilnehmenden pro Jahr statt.
- 61 Auszubildende der Lehrerbildung bildeten sich in drei zehntägigen Kursen zur IKP weiter (AdA-Kurse).
- Das Primarlehrerseminar beteiligte sich an einer europäischen Arbeitsgruppe: European Network for intercultural Teacher Education EUNIT. Neben einer Publikation (EUNIT, 1998) entstanden als Zürcher 'Anwendungen' unter anderem eine Zusatzqualifikation für das Unterrichten in mehrsprachigen Klassen am PLS (Schader, 1998) und das Lehrmittel 'Shqip!' für albanische Kinder und den interkulturellen Unterricht (Schader & Braha, 1996).

### *Bilanz*

Das Gesamtbild ist in bedeutenden Teilen positiv. Die Bestandesaufnahme lässt auf folgende erfreuliche Entwicklungen schliessen:

- Eine gewichtige Expansion, Verankerung und Vertiefung der IKP an den Seminarien und am Pestalozzianum fand statt. Als beispielhaft für einen guten Praxisbezug sind die 'Zusatzqualifikation für das Unterrichten an mehrsprachigen Klassen' am PLS und die 'Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen' am Pestalozzianum zu erwähnen.
- Weiterhin bewähren sich die seminarübergreifenden Studienwochen zur IKP und die Projekte in Herkunftsländern als intensive exemplarische Lernerfahrungen sowie die Kurse zur IKP im Rahmen der Ausbildung der Auszubildenden, die eine Multiplikatorenwirkung in die verschiedenen Institute und Fachbereiche hinein haben.

Die Bilanz legt auch einige Mängel offen:

- Die Variabilität der verfolgten Ziele und der angebotenen Inhalte und die Variabilität zwischen dem, was einzelne Auszubildende im Bereich IKP anbieten, ist gross. Das verweist darauf, dass die Verbindlichkeiten in der Einführung der IKP noch zu gering sind.

- Die Europäisierung, die Globalisierung und die Menschenrechte sind als wichtige Themen der IKP noch zu wenig zu finden.
- Evaluationen über die Wirksamkeit der durchgeführten Ausbildungssequenzen in IKP fehlen weitgehend.

### *Empfehlungen*

Das Zürcher Konzept zur IKP in der Lehrerbildung soll in seinen Grundzügen weitergeführt, in einzelnen Teilen aber präzisiert und weiterentwickelt werden:

- Die Verbindlichkeit dessen, was in IKP angeboten wird, ist deutlich zu erhöhen. Dafür ist ein IKP-Standard-Curriculum zu entwickeln, welches auch ein Controlling vorsieht und sich auf die Weiterbildung erstreckt. Neben einer verbindlichen Integration der IKP in alle Ausbildungsbereiche ist an der Pädagogischen Hochschule ein Basisseminar zur IKP zu planen.
- Umfang und Verbindlichkeit dessen, was Studierende sich in IKP aneignen, sollen wenn möglich durch ein obligatorisches Praktikum in einer Klasse mit hohem Anteil an Unterschichts- und Migrantenkindern und durch Wahlpflichtveranstaltungen erhöht werden. Studierende leisten einen Nachweis über die Absolvierung von IKP-Angeboten während ihrer Ausbildung.
- Mit einem Förderprojekt soll es gelingen, mehr Angehörige der ersten, zweiten und dritten Migrantengenerationen als Studierende und als Auszubildende in die Lehrerbildung einzubeziehen.
- Das IKP-Konzept ist periodisch zu überprüfen. Instrumente für das Erfassen des IKP-Angebots und der Teilnahme daran, für interne und externe Evaluationen der Wirksamkeit sind zu entwickeln.
- Die IKP soll integraler Bestandteil des im Rahmen der Pädagogischen Hochschule geplanten Bereichs 'Forschung und Entwicklung' werden. Die schon bisher seminarübergreifend konzipierte Fachstelle IKP kann hier eine Vorreiterrolle übernehmen.

### IKP-Standard-Curriculum

Beschrieben und operationalisiert werden hier die sechs Lernbereiche und Kompetenzen, die aufgrund des aktuellen internationalen Diskurses im Bereiche der Interkulturellen Pädagogik als zentral für eine zeitgemässe Lehrerbildung gelten. Es wird ein handlungsleitendes Anforderungsprofil für Lehrpersonen dargestellt, die in mehrsprachigen Klassen unterrichten. Im IKP-Standard-Curriculum werden die wichtigsten Postulate, Thesen und Kriterien integriert, die von der heutigen Lehrerbildung erfüllt werden müssen, will sie adäquat auf die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vorbereiten (vgl. EUNIT, 1998).

Das IKP-Standard-Curriculum ist aus dem oben zusammengefassten Umsetzungsbericht entstanden und von der EDK in den Ausbildungsrichtlinien 'Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung' übernommen worden (Lanfranchi, Perregaux, & Thommen, 1999).

Auf den folgenden Seiten wird das IKP-Standard-Curriculum in Form eines übersichtlichen Planungssystems auf einer mittleren Konkretisierungsebene wiedergegeben.

In der ersten Spalte werden die *sieben Leitideen* sowie die dazugehörigen *Grundkompetenzen* aufgeführt, über die Lehrer/innen verfügen müssen, damit sie in multikulturellen Schulklassen professionell unterrichten können.

Sie müssen sich

- A) als Person und Lehrperson in Schule und Gesellschaft situieren
- B) über sich selbst reflektieren, um mit "Fremden" adäquat interagieren zu können
- C) Schüler/-innen beurteilen und in ihrem Lernen unterstützen
- D) eine Balance zwischen Fördern und Fordern finden
- E) die Mehrsprachigkeit aller Schüler/-innen unterstützen
- F) die Eltern in das schulische Geschehen einbeziehen
- G) Schüler/-innen auf dem Weg ins Berufsleben begleiten.

In der zweiten Spalte werden die *sieben zentralen Lernbereiche* in Form von grundlegenden Fragen bzw. Themen ausgeführt, nämlich

- A) Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen
- B) Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität
- C) Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität
- D) Leistungssteigerung und Schulerfolg
- E) Umgang mit Mehrsprachigkeit
- F) Zusammenarbeit mit den Eltern
- G) Unterstützung von Eltern und Schüler/-innen und Zusammenarbeit mit Vertreter/-innen der Berufswelt.

In weiteren Spalten dieser Matrize können die jeweilige Ausbildungsphase des Lehrerbildungsinstituts oder der Pädagogischen Hochschule (differenziert je nach kantonspezifischer Situation etwa in Basis- oder Diplomstudium, Berufseinführung und Weiterbildung), der spezifische Ausbildungsbereich (Fach bzw. Disziplin oder Ausbildungsgefäss bzw. Modul) und eventuell die Quantifizierung der einzusetzenden Unterrichts- oder Arbeitsstunden definiert werden.

Sowohl die Kompetenzbereiche als auch die grundlegenden Themen sollten jedoch weder nebeneinander gestellt noch im Rahmen eines "additiven Curriculums" in eine zeitliche Abfolge gebracht werden. Wir möchten einen hohen Grad an Wissen und Können in den erwähnten Bereichen sowie Selbstreflexivität und kritische Kontrolle bezüglich ethnozentrischer Deutungsmuster erreichen. Deshalb müssen die interkulturellen Inhalte das ganze Curriculum durchdringen und in einen länger andauernden Prozess eingebunden werden.

Die Frage, wie dieser Prozess zu organisieren sei, ist sehr komplex und von den Zielen, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der einzelnen Einrichtungen der Lehrerbildung abhängig. Wir empfehlen, die Basisinhalte einer Interkulturellen Pädagogik in Form eines kantonal gültigen Standard-Curriculums aufzulisten und näher zu definieren. Wo die verschiedenen Bestandteile des Curriculums innerhalb der im Rahmen der Pädagogischen Hochschule vorgesehenen drei oder vier Ausbildungs-

jahre plaziert und wie sie in der Weiterbildung implementiert werden können, muss flexibel (aber verbindlich) durch die einzelnen Institute bzw. von der Pädagogischen Hochschule entschieden werden.

<b>Leitideen</b> <b>A) <i>Sich als Person und Lehrperson in Gesellschaft und Schule situieren</i></b>	<b>Zentrale Lernbereiche</b> <b>A) Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen</b>
<b>Kompetenzen</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Entwicklung eines Sensoriums für soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen sozialen Systemen</i></li>   <li>• <i>Relativierung solcher Differenzen und Erkennen der Dynamik vor Globalisierungsprozessen sowie der Pluralisierung von Werten und Normen</i></li> </ul>	1. - Wie zeigt sich die soziokulturelle Vielfalt (in der Schweiz, im Kanton, im sozialen Nahraum)?
	2. - Welches sind die aktuellen Migrationsbewegungen (sowohl von Arbeitsmigrant/-innen als auch von Flüchtlingen, weltweit und in der Schweiz), und - welches sind die Ursachen der Migration (historisch, sozial, ökonomisch, politisch)?
	3. - Was heisst Integration und Assimilation, - was ist Kultur, Ethnizität, Identität, Partikularismus, Universalismus, und - was heisst Pluralisierung, Europäisierung, Globalisierung?
	4. - Welche Gesetze regeln die Migration (geschichtliche Betrachtung und Perspektiven), und - welches sind die Möglichkeiten der Teilnahme und Mitbestimmung verschiedener sozialer Gruppen an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen?
	5. - Welches sind meine Einstellungen und Haltungen gegenüber der früheren und heutigen Mobilität, und was bedeutet das für mein professionelles Handeln in heterogenen Schulklassen?
	6. - Welches sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Selbst-Bezug in Form von Individualitäts- oder Kollektivitätskonzepten, in den Geschlechtsrollenvorgaben, in den Erziehungsmodalitäten?

<p><b>Leitideen</b>  <b>B) Über sich selbst reflektieren, um mit "Fremden" adäquat interagieren zu können</b></p>	<p><b>Zentrale Lernbereiche</b>  <b>B) Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität</b></p>
<p><b>Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher sozio-kultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen</i></li> <li>• <i>Prävention von Diskriminierung und Rassismus, konstruktive Bearbeitung von sozialen Konflikten,</i></li> <li>• <i>Umgang mit Kindern aus Kriegsgebieten</i></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. - Welche Vorstellungen habe ich über Migrantinnen und Migranten, Asylsuchende, Migration und Flucht?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie reagiere ich auf Mitmenschen, deren Verhaltensweisen mir nicht vertraut sind und denen meine Verhaltensweisen nur schwer nachvollziehbar sind?</li> </ul> </li> <li>2. - Wieweit behindern Stereotypen, Vorurteile, Ethnozentrismus die Begegnung mit "Fremden"?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie begegne ich Mitmenschen, deren Denken, Fühlen, Handeln auf anderen sozio-kulturellen Grundlagen beruht als ich es aufgrund meiner Sozialisation gewohnt bin?</li> <li>- Wie entsteht die Angst vor "Fremden", wann kann sie sich in Fremdenfeindlichkeit umwandeln?</li> </ul> </li> <li>3. - Wie kann ich monokulturelle, rigide Vorstellungen über Kultur und kulturelle Identität zu pluralistischen, multikulturellen Vorstellungen erweitern?</li> <li>4. - Wie kann ich die Verständigung zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft intensivieren und verbessern? Wie kann die Chance, "Fremde" besser zu verstehen für ein besseres Verständnis von sich selbst genutzt werden?</li> <li>5. - Wie gehe ich mit dem Widerspruch zwischen individuellen (partikularistischen) und kollektiven (universalistischen) Interessen in der Gesellschaft um?</li> <li>6. - Welche Positionen kann ich aus den Menschenrechten als sozialem Regelwerk für das Zusammenleben von Menschen verschiedener kultureller Herkunft ableiten?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welches sind die psychologischen Aspekte der Kriegstraumatisierung und welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich für die Schule?</li> </ul> </li> </ol>

<b>Leitideen</b> C) <i>Schüler/-innen beurteilen und in ihrem Lernen unterstützen</i>	<b>Zentrale Lernbereiche</b> C) <b>Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität</b>
<b>Kompetenzen</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfassen und verstehen individueller Lernprozesse</li> <li>• Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen</li> <li>• Den Unterricht unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration aller Kinder gestalten</li> </ul>	1. - Welche neuen oder neu zu gewichtenden Zielsetzungen ergeben sich aus der bestehenden soziokulturellen Vielfalt für die heutige Schule?
	2. - Über welche didaktisch-methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten müssen Lehrkräfte verfügen, um der sozialen, sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Schüler/-innen gerecht zu werden?
	3. - Wie können unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten, Deutungs- und Handlungsmuster, Lernmotivationen, Normen und Wertvorstellungen im Unterricht berücksichtigt werden?

<b>Leitideen</b> D) <i>Eine Balance zwischen Fördern und Fordern finden</i>	<b>Zentrale Lernbereiche</b> D) <b>Förderung des Schulerfolgs</b>
<b>Kompetenzen</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterricht an die Voraussetzungen der besonderen Schülerpopulation anpassen</li> <li>• Erfassen, Interpretieren, Bewerten und Beurteilen von Leistungen</li> <li>• Förderung der Zusammenarbeit im Team und Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten</li> </ul>	1. - Welches ist der aktuelle Forschungsstand über die Phänomene und Ursachen des Schulmisserfolgs, insbesondere im Zusammenhang mit Situationen der Einwanderung und der Flucht?
	2. - Wie begegne ich dem häufig vorkommenden Effekt der Unterschätzung anderssprachiger Kinder und wie vermeide ich subjektive Beurteilungsverzerrungen?
	3. - Wie kann ich auf der Ebene des Lehrerinnen- und Lehrerteams und der ganzen Schule dazu beitragen, dass Standortbestimmungen und Förderprojekte bezüglich Schulqualität und Schulerfolg aller Kinder vorgenommen werden?

<p><b>Leitideen</b> E ) Die Mehrsprachigkeit aller Schüler/-innen unterstützen und fördern</p>	<p><b>Zentrale Lernbereiche</b> E) Umgang mit Mehrsprachigkeit</p>
<p><b>Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit, die multilinguale Identität zu stärken und den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen</li> <li>• Fähigkeiten, den Unterricht aufgrund von Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten</li> <li>• Sprachfördernde Unterrichtsgestaltung</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. - Wie kann die sprachliche und kulturelle Pluralität im Unterricht für den Austausch und den Dialog über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg genutzt werden?             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie können Erst- oder Familien- oder Community-Sprachen, deren die Lehrperson nicht mächtig ist, trotzdem im Unterricht herangezogen werden?</li> </ul> </li> <li>2. - Wie können Unterrichts- und Lernstrategien gefunden und angewandt werden, die dem Sprachprofil der Klasse angemessen sind (für den Unterricht in der ganzen Klasse, in Gruppen oder für Einzelarbeit)?</li> <li>3. - Wie finden Schüler/-innen, die neu mit dem Erwerb der Zweitsprache begonnen haben, Zugang zum Unterrichtsgeschehen und Unterrichtsstoff (entweder durch zweisprachige Erziehung oder - wo dies nicht möglich ist - durch Fördermassnahmen in der Zweitsprache)?</li> </ol>

<p><b>Leitideen</b> F ) Die Eltern in das schulische Geschehen einbeziehen</p>	<p><b>Zentrale Lernbereiche</b> F) Zusammenarbeit mit den Eltern</p>
<p><b>Kompetenzen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeit, mit den Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten</li> <li>• Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern</li> <li>• Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell Benachteiligter fördern</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. - Wie lerne ich mit den Eltern von Schüler/-innen aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen (Schicht, Religion, Herkunft) zu kommunizieren und zusammen zu arbeiten?</li> <li>2. - Wie kann ich massgeschneiderte Brücken zur Verbindung unterschiedlicher Lebenswelten wie Familie und Schule fallbezogen entwickeln und umsetzen (wie institutionalisierte Lehrer-Eltern-Konferenzen, Einzelgespräche mit Eltern, Hausbesuche, etc.)?</li> <li>3. - Wie erreiche ich die Kooperation möglichst aller Eltern bei schulischen Fragen bzw. bei der Unterstützung im Lernen ihrer Kinder (lernanregende Freizeit, Umgang mit Medien, Arbeit mit Übersetzer/-innen, etc.)?</li> </ol>

<b>Leitideen</b> <b>G) Schüler/-innen auf dem Weg ins Berufsleben begleiten</b>	<b>Zentrale Lernbereiche</b> <b>G) Unterstützung von Eltern und Schüler/-innen und Zusammenarbeit mit Vertreter/-innen der Berufswelt</b>
<b>Kompetenzen</b> <i>Die Bedeutung der Arbeit und des Berufs in den Gesellschaften der Herkunftsländer und der Schweiz kennen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mit der Berufsbildung, Berufs- und Arbeitswelt in den Herkunftsländern und der Schweiz vertraut sein</i></li> <li>• <i>Über Strategien verfügen, die Schüler/-innen berufliche Perspektiven eröffnen</i></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. - Welchen soziokulturellen Stellenwert haben der Beruf und die Erwerbsarbeit in verschiedenen gesellschaftlichen Strukturen? - Gibt es geschlechtspezifische Unterschiede?</li> <li>2. - Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es im Bereiche der Berufsbildung sowie in der Berufs- und Arbeitswelt zwischen den Herkunftsländern und der Schweiz?</li> <li>3. - Welche Schritte gilt es auf dem Weg in die Berufswelt zu unternehmen? - Wie können Schüler/-innen in ihrer Eigenaktivität unter Berücksichtigung der elterlichen Denkmodelle unterstützt werden? - Welche Organisationen und Institutionen sind in diesem Prozess hilfreich?</li> </ol>

## Fazit

Die Interkulturelle Pädagogik will eine sinnvolle Antwort sein auf die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit der linguistischen und kulturellen Pluralität. Sie versteht sich als ganzheitlicher Ansatz und stellt die Beziehungen zum "Anderen" auf die Grundlage gegenseitiger Anerkennung, des Dialogs und der Konfliktbewältigung durch das Aushandeln von tragfähigen Lösungen. Diese Konzeption unterscheidet sich ganz deutlich von früheren Auffassungen einer "Arbeit für Migrantenkinder" via "Sondermassnahmen", wie sie von der Ausländerpädagogik der 80er Jahren mit der damit verbundenen "Sonderpädagogisierung" sogenannter "fremdsprachiger" Kinder vertreten wurde. Vor diesem Hintergrund sollte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem Perspektivenwechsel beitragen und ein Bild verändern, das im individuellen und kollektiven Unbewussten fest verankert ist und sich dem Fortschritt der Interkulturellen Pädagogik in den Weg stellt: Das Bild von Schule und Gesellschaft als Räume *einer* Sprache und Kultur hat einer Vorstellung von Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kulturen zu weichen. Wie im EDK-Papier (Lanfranchi et al., 1999) betont wird, wird ein solcher Perspektivenwechsel manche Studierende und auch Dozierende verunsichern und könnte gar ihr Weltbild erschüttern. Soweit es jedoch der Aus- und Weiterbildung gelingt, diesen Perspektivenwechsel einzuleiten, schafft sie bei den angehenden und praktizierenden Lehrkräften die Grundlagen für jene Kompetenzen, die sie in einem multikulturellen und mehrsprachigen Umfeld brauchen werden. Wird Heterogenität als Normalfall, statt als Störung oder Problem aufgefasst, nähern wir uns einer Interkulturellen Pädagogik als *Pädagogik der Vielfalt an* (siehe Lanfranchi & Hagmann, 1998; Prengel, 1995). Diese Entwicklung wird, in Form eines Phasenmodells, als Synthese skizziert (vgl. Tab. 1).

<b>Phase der Theoriebildung</b>		<b>Theoretische Konzeption und Begründung für IKP</b>	<b>Haltungen und Handlungen</b>	<b>Lehrerbildung</b>
1. Ausländerpädagogik als Assimilationspädagogik	70er	"Hohe Ausländerinnen- und Ausländeranteile" "Viele Fremdsprachige" <i>Heterogenität als Störung</i>	L2 defizitär, HSK als Belastung → "Deutsch-Intensivkurse" und "Anpassungsklassen"	Minimale Verbindlichkeit von IKP
2. Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik	80er	"Schulprobleme der neuzuziehenden Kinder"  <i>Heterogenität als Problem</i>	Kompensationsdenken → Stützen und Fördern (Therapeutisierung durch paraschulisches System)	geringe Verbindlichkeit von IKP
3. Interkulturelle Pädagogik	90er	"Schulmisserfolg auch bei vielen in der Schweiz geborenen Kindern"  <i>Heterogenität als Herausforderung</i>	Homogenität ist eine Fiktion → Überwindung eines Unterrichts im Gleichschritt (Kompetenz-erweiterung in Deutsch als Zweitsprache und Elternarbeit)	relevante Verbindlichkeit von IKP
4. Pädagogik der Vielfalt	00er	"Schulerfolg bei allen Kindern"  <i>Heterogenität als Normalfall</i>	Multiperspektivität → Problembewältigung im Umgang von (sprachlichen, kulturellen, schichtspezifischen, leistungsmässigen) Differenzen	hohe Verbindlichkeit von IKP
5. ??	??	Vision: IKP nicht mehr nötig	Differenzen müssen im Unterricht nicht mehr speziell berücksichtigt werden	obsolet

Tabelle 1: Von der "Ausländerpädagogik" zur "Pädagogik der Vielfalt": Phasenmodell der Interkulturellen Pädagogik

### Literatur

- Allemann-Ghionda, C., de Goumëns, C. & Perregaux, C. (1998). *Integration der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in die Grund- und Fortbildung von Primarlehrerinnen und -lehrern in den vier Sprachregionen der Schweiz*. Studie im Rahmen des NFP 33: Publikation in Vorbereitung.
- Boddenberg, G., & Schmid, J. (1992). *Bericht einer Evaluation der Wirkung der interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1995). Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder und zur interkulturellen Pädagogik vom 24. Januar 1995. (*Broschüre, aufdat. Fassung 1/96, 29 S.*).
- EUNIT (Hrsg.) (1998). *Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen*. Münster: Waxmann.
- Greminger, E. (1998). Evaluation der Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen (ZALF). *Referat beim Seminar "Former des enseignants à la pluralité linguistique et culturelle", gehalten im Rahmen einer Veranstaltung des NFP 33 in Neuchâtel am 23.1.98.*
- Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (Hrsg.). (1998). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, A. (1999a). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich 1998. Bericht über die Umsetzung des Erziehungsratsbeschlusses vom 8. Juni 1993*. Zürich: Fachstelle IKP (Typoskript, 52 S.).
- Lanfranchi, A. (1999b). Kinder aus Kosovo. Die Kriegstraumatisierung und ihre pädagogischen Konsequenzen. *Neue Zürcher Zeitung; Bildung und Erziehung, 149* (1. Juli 1999), S.77.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (1999). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche, Vorschläge, Literaturhinweise*. Bern: EDK (in Vorbereitung).
- Lehmann, H. (1996). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage*. Bern: IDES, Typoskript (15 S.).
- Moser, U., & Rhyn, H. (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht - Bedingungen des Lernerfolgs*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Schader, B. (1998). Struktur eines Curriculums für den interkulturellen (Sprach-) Unterricht. In K. Kuhs & W. Steinig (Hrsg.), *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt an Schulen* (S. 181-195). Freiburg: Fillibach.
- Schader, B. & Braha, F. (1996). *Shqip! Unterrichtsmaterialien für Albanisch sprechende Schülerinnen und Schüler und für den interkulturellen Unterricht in der Regel- und Kleinklasse*. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1991). Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Okt. 1991 (2 S.).

## Für eine Migrantenpädagogik in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung - Begründung und curriculare Bausteine

Romano Müller

Die Anwesenheit von über 20% mehrsprachigen ausländischen SchülerInnen in den Schulen drängt die neuen Lehrerbildungen zum Einbezug des Interkulturalismus in ihre Lehrpläne. Das neue Gefäss "Interkulturelle LehrerInnenbildung" droht allerdings zu einer Alibifunktion zu verkommen, wenn bestimmte bildungspolitische Voraussetzungen nicht erfüllt werden. Zielkriterium einer effizienten LehrerInnenbildung ist ein mit autochthonen Schweizer SchülerInnen vergleichbarer statistischer Bildungserfolg von SchülerInnen aus anderen Kulturen. Damit verbunden ist die Forderung nach der Aufhebung des monolingualen Modus der Schweizer Schule und die Reform des diskriminierenden monolingual orientierten Selektionssystems. Die Diskussion führt zum Modell eines migrantenpädagogischen Curriculums in der LehrerInnenbildung.

### 1. Die Instrumentalisierung der interkulturellen Pädagogik

Der vermehrte Zustrom von anderssprachigen SchülerInnen aus kriegsversehrten Gebieten gilt heute als Hauptmotiv für die Einführung der interkulturellen Pädagogik in der Schule und in der LehrerInnenbildung. Wo es Schwierigkeiten gibt, erwartet man Lösungen, und dies rasch und wirksam. Man staunt: Der Begriff "Chancengleichheit" erfährt eine späte Rehabilitierung, wird er doch von jenen als bildungspolitisches Postulat im Munde geführt, bei denen er bis vor kurzem noch als Phantasievorstellung einiger pädagogischer Träumer gegolten hat<sup>1</sup>. Man staunt aber noch mehr, wenn man liest, dass es darum gehe, "die Chancengleichheit durchschnittlich begabter Deutsch sprechender Kinder wiederherzustellen"<sup>2</sup>. Und man fragt sich: Also auch die der ausländischen Kinder, die man etwas pauschal als jene der "Zweiten Generation" bezeichnet? (Oder sind diese doch nicht gemeint?)

Fast scheint es so, als hätte die Schweiz erst seit der Zuwanderung aus Krisengebieten Probleme oder als hätte es vor dieser Zeit keine Schwierigkeiten gegeben. Wahr ist, dass die gleichen Schwierigkeiten seit Jahrzehnten auch bei den "normalen" Migrantenkindern bestehen.<sup>3</sup> Die schulische Benachteiligung von Migrantenkindern

<sup>1</sup> Fast alle bildungspolitischen Vorstösse in verschiedenen Gemeinde- und Kantonsparlamenten für die Einführung getrennter Klassen enthalten in der Begründung die Begriffe *Bildungschance* oder *Chancengleichheit*. So begründet PM sein Postulat zur Schaffung von Spezialklassen für SchülerInnen mit ungenügenden Deutschkenntnissen wie folgt: "Weite Bevölkerungskreise empfinden oder erfahren Einschränkungen für Bildungs- und Berufschancen für Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus Klassen mit überdurchschnittlichem Fremdsprachigenanteil (...)." (Postulat im Gemeinderat von Zürich, November 1998) (Vgl. Überblick zu den politischen Vorstössen in: EKR, 1999, S. 18).

<sup>2</sup> Interpellation von BS und JC im Gemeinderat Zürich, Dezember 1998.

<sup>3</sup> Ich betrachte es *hier* als überflüssig, detailliert auszuführen, dass gleich "begabte Deutsch sprechende" Ausländerkinder weniger Bildungschancen in Schule und Beruf haben. Ein Beispiel zur Illustration dieser Behauptung soll hier genügen: Von Schülern des Kantons Zürich mit höchstem Sekundarstufen I-Abschluss schaffen 79.4% Schweizer, aber nur 68,6% den Übergang in einen Ausbildungsstrang der Sekundarstufe II (Lehre oder Mittelschule). Beim mittleren Niveau (Realklassen) sind die entsprechenden Zahlen: Schweiz: 65.4%; Ausland: 46.9.%; bei den Oberschulen mit Grundan-

im monolingual fixierten Bildungssystem der einzelnen Kantone ist nur eines, aber möglicherweise das zentralste Problem, weil hier die Diskrimination stillschweigend und selbstverständlich geschieht. Wer den schulsprachlichen Standard der einsprachigen Majorität nicht beherrscht, verdient auch keinen Bildungserfolg. Dies wird nicht als Diskrimination bezeichnet, sondern gilt gemeinhin als (schul-) sprachliches Leistungsversagen.

Die Notwendigkeit der interkulturellen Erziehung (und damit auch der interkulturellen LehrerInnenbildung) gründet in der Erkenntnis dieses ungelösten Problems und hat mit dem "neuen" Problembewusstsein um die Heterogenität wenig zu tun. Trotzdem: Die interkulturelle Erziehung läuft Gefahr, für schnelle und oberflächliche Lösungen von aktuellen Problemen beigezogen zu werden, bei zentralen grundsätzlichen Fragen aber weiterhin am Rande der Diskussion zu stehen. Sie ist auch der Gefahr ausgesetzt, zu einem Anwendungsgebiet sozialer Kompetenzen im Unterricht zu werden, bei dem die Gleichberechtigung der Kulturen und Sprachen beredet und klassenintern geübt wird, was aber auf die Verbesserung der Bildungschancen ausländischer SchülerInnen ohne Wirkung bleibt. Eine so verstandene interkulturelle Pädagogik und LehrerInnenbildung betrachte ich als instrumentalisiert; sie diene dann - gewollt oder ungewollt - der Verschleierung von tatsächlichen Problemen.

Von der *Instrumentalisierung* der interkulturellen Pädagogik spreche ich, wenn sie zum Mittel der Rechtfertigung oder der Verschleierung von tatsächlichen Interessen einer dominanten (ethnolinguistischen) Gruppe zu Ungunsten einer andern abhängigen (ethnolinguistischen) Gruppe nutzbar gemacht wird. Eine so instrumentalisierte Pädagogik tritt in demokratisch-liberalen Gesellschaften nicht ausdrücklich *gegen* diese benachteiligte kulturelle Gruppe auf. Im Gegenteil: Diskriminierungs- und Rassismusverbote sind Merkmale der Rechtsprechung dieser Gesellschaft. Die Leitidee ihrer Schulen sind Toleranz und Kooperation aller mit allen. Das explizite Ziel ist die umfassende Integration der Mitglieder der andern Gruppe. In den Lehrplänen werden als Ziele in der Regel Solidarität, Begegnung mit Menschen anderer Kulturen, die Bedeutsamkeit der kulturellen Vielfalt und die Notwendigkeit der Vorurteilslosigkeit betont. Die LehrerInnenausbildungen thematisieren dann die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in ihren Lehrgängen. Ihre Instrumentalisierung zeigt die interkulturelle Pädagogik dann, wenn es um die Wahrung der vitalen Interessen derjenigen Gruppe geht, der man in den Lehrzielen Solidarität und Kooperation bezeugt hat. Entscheidend ist letztlich, dass bei der Verteilung der (Bildungs-) Chancen - d.h. bei der schulischen und beruflichen Auslese - diese "andere" Gruppe in ihrer Gesamtheit bzw. zu einem grossen Anteil benachteiligt ist. Das entscheidende Kriterium der Zuweisungspraxis ist das Beherrschen des sprachlichen Standards der majoritären Gesellschaft, und dies, obwohl die Gleichwertigkeit aller Sprachen betont wird.

Da der zentrale Selektionsmechanismus "Schulsprache" sich dem Zugriff der interkulturellen Pädagogik entzieht und praktisch unverändert in einer sich wandelnden Schullandschaft steht, läuft die interkulturelle Pädagogik auf die Dauer Gefahr, inef-

fizient zu sein. Ineffizient bliebe sie deshalb, weil sie wenig zur Verbesserung der Verhältnisse der Migrantenkinder beiträgt.

Aber auch der Begriff "Interkulturalismus" ist als solcher verschleiern, denn er suggeriert, dass die Kulturen in einem gleichberechtigten Austausch stünden. Dies ist sicher nicht der Fall, wird doch dem entscheidenden Merkmal der kulturellen Identität, nämlich der Herkunftssprache des Migranten, die gleichberechtigte Bedeutung abgesprochen und lediglich der Beherrschungsgrad der Sprache der monolingualen autochthonen Gesellschaft als entscheidend betrachtet. Darüber hinaus gibt es aber auch andere Bereiche, in denen das Migrantenkinder nicht über die gleichen Möglichkeiten verfügt: berufliche Wahlchancen, fehlende Vertretung von MigrantInnen in der Schulbehörde und mangelnde politische Rechte sind Beispiele dafür.

Weil die "Interkulturelle Pädagogik" als Begriff mehr verschleiert denn aufdeckt, bin ich dafür, dass man davon eine *Migrantenpädagogik* oder eine *Pädagogik für MigrantInnen* abgrenzt, die sich klar mit den Interessen der MigrantInnen befasst und nicht mit einer diffusen Interkulturalität, in die das projiziert werden kann, was politisch gerade opportun erscheint<sup>4</sup>. Wenn ich den Begriff der "Interkulturellen Pädagogik" weiter verwende, so nur im Sinne einer diskursiven Übereinstimmung mit andern AutorInnen, die möglicherweise etwas weniger Mühe mit dieser Bezeichnung haben.<sup>5</sup>

## 2. Gefahren und Grenzen einer interkulturellen LehrerInnenbildung

Wenn es richtig ist, dass die Pädagogik Aussagen über den Sollzustand macht und zum Erreichen dieses Zweckes entsprechende Mittel zur Verfügung stellt, so kann es bei der interkulturellen Pädagogik letztlich nur darum gehen, die Bildungschancen von Migrantenkindern zu verbessern. Eine Pädagogik, die von "Solidarität mit Benachteiligten" redet und dazu auffordert "sich kritisch mit den Formen der Diskriminierung auseinanderzusetzen"<sup>6</sup>, aber schliesslich schweigt, wenn es um die tatsächliche Aufhebung der Diskriminierung geht, ist hohl und überflüssig. Die Qualität der interkulturellen LehrerInnenbildung wird sich deshalb nicht daran messen können, inwiefern die StudentInnen Wissen und Können zur Interkulturalität kumuliert haben, sondern daran, ob und inwiefern sie dieses Wissen zur Hebung des schulischen Erfolges der Migrantenkinder ein- bzw. umzusetzen vermögen. Die Güte der interkulturellen LehrerInnenbildung wird am höheren Bildungserfolg von Migrantenkindern

<sup>4</sup> Wie diffus der Begriff "Interkulturelle Erziehung" ist, lässt sich an einer kleinen - nicht repräsentativ gedachten - Umfrage von Kuhs erkennen. Auf die Frage, wie LehrerstudentInnen den Eltern interkulturelle Erziehung erklären würden, wurden folgende "Definitionen" der interkulturelle Erziehung gegeben: (a) "Soziales Verständnis dem Fremden gegenüber"; (b) "Wahrnehmen von Gleichem und Verschiedenem"; (c) die " Art des gemeinsamen Lernens über die jeweilige Kultur"; (d) "... zu wenig Kenntnisse, Unerfahrenheit mit andern Kulturen". Die Autorin kommt zum Schluss, "dass sich vieles unter das Feld des sozialen Lernens subsumieren liess" (Kuhs, 1998, S. 171, 176).

<sup>5</sup> Mit Gelassenheit nehme ich dabei den Vorwurf in Kauf, die Wende zu einer (post-) modernen Heterogenitätsauffassung des Multikulturalismus (und damit der modernsten Phase des erzieherischen Interkulturalismus) noch nicht vollzogen zu haben. Für den Moment hat der interkulturelle Modernismus nur in seiner Idee das Immigrantenghetto verlassen, dabei aber ganz vergessen, auch dessen BewohnerInnen mitzunehmen.

<sup>6</sup> vgl. dazu: Lehrplan der Primar- und Sekundarstufe des Kantons Bern. Interkulturelle Erziehung. Abschnitt Zusätzliche Aufgraben, ZUS 6

zu messen sein. Soweit ich sehe, sind wir in der deutschen Schweiz bestenfalls in den Anfängen einer solch gearteten interkulturellen Pädagogik.

Ich sehe im wesentlichen drei Gefahren, welche der Wirksamkeit einer interkulturellen LehrerInnenbildung drohen und welche alle Formen der beschriebenen Instrumentalisierung sind:

### *2.1 Ausklammerung des Problems der Bildungschancen und Diskriminierung in der interkulturellen Pädagogik*

Eine lange Ausführung erübrigt sich, denn die Formen der schulischen Benachteiligung ausländischer SchülerInnen sind gemeinhin bekannt. Die Voraussage ist hier sehr klar: Wenn der Gedanke der gerechteren Verteilung der Bildungschancen an MigrantInnen nicht umgesetzt wird, so wird die Wirksamkeit der interkulturellen Pädagogik und LehrerInnenbildung in der Praxis ähnlich gering bleiben, wie sie es heute ist. Die interkulturelle Pädagogik wird sich deshalb besonders die Reform des Selektionssystems im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I und die Reform der Sekundarstufe I zum Ziel machen müssen. Erfolgreich wird die interkulturelle Ausbildung aber selbst unter dieser Voraussetzung nur dann sein, wenn die bildungspolitischen Entscheidungsträger dieses Ziel nicht nur durch schöne "Empfehlungen" unterstützen, sondern ihm durch die Aufhebung des monolingualen Habitus der Schule und der damit verbundenen Diskriminierungen zum Durchbruch verhelfen. Zum jetzigen Zeitpunkt allerdings ist zu bezweifeln, dass dies dem Willen der politischen Entscheidungsträger tatsächlich entspricht. Wer nämlich die Bildungsstatistik über die letzten 20 Jahre liest und nun auch noch die jüngsten politischen Vorstösse studiert<sup>7</sup>, hat wenig Anlass zu glauben, dass selbst jene Bildungsdirektionen, die einer Reform offener gegenüberstehen, sich zum heutigen Zeitpunkt mehr als defensiv und Schaden begrenzend verhalten können.

### *2.2 Schwerpunktbildung der interkulturellen LehrerInnenbildung im Bereich didaktisch-methodischer Massnahmen ohne Veränderung der diskriminierenden Bedingungen*

Dieses zweite Problem lässt sich eindrücklich am Europaprojekt EUNIT (European Network of Intercultural Teacher Training) darstellen. Unter dem herausfordernden Titel "Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen" hat sich eine internationale Gruppe daran gemacht, das didaktische Kompetenzmodell der englischen "Open University" in multilingualen Schulen verschiedener Länder anzuwenden, bzw. zu überprüfen, inwiefern Teile des Modells verwirklicht werden. Das Merkmal dieses Modells ist eine fast ausschliesslich auf didaktische Kompetenzen ausgerichtete LehrerInnenbildung, die ungefähr das umfasst, was in der allgemeinen didaktischen Grundausbildung als didaktische Basiskompetenzen bezeichnet wird. In der Meinung des Autors reicht es für die Entwicklung des multilingualen Kompe-

---

<sup>7</sup> Zur Darstellung der bildungsstatistischen Entwicklung vgl. z.B. Kronig (1996), Lischer (1998), Müller (1998). Zu den politischen Vorstössen zur Einführung getrennter Klassen für (gegen?) fremdsprachige NeuzuzügerInnen vgl. im Überblick: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (1999).

tenzmodells aus, diese Basiskompetenzen - entwickelt für den Normalunterricht - einfach auf den Sachverhalt der multilingualen Schulen anzuwenden: "I came to the conclusion that the basic framework would not need changing, only the exemplars need to be changed" (Bourne, 1998, S. 19) Mit andern Worten: Es genüge für die Entwicklung einer angemessenen interkulturellen LehrerInnenbildung, allgemein didaktische Kenntnisse auf interkulturelle Bereiche anzuwenden.

Es gibt auf den ersten Blick nichts gegen die Auffassung des Wissens- und Könnens-Transfers didaktischer Konzepte auf irgend einen Bereich des Unterrichts und des Curriculums einzuwenden. Nur, unter diesen Umständen bräuchte es auch keine ausgebaute interkulturelle LehrerInnenbildung, und man würde im Falle der Schweiz dort stehen bleiben, wo LehrerInnen ohne interkulturelle Ausbildung schon stehen: Sie wenden ihre didaktischen Kompetenzen selbstverständlich auch auf die spezifische Situation von Migrantenkindern an. Dass genau dies *nicht* genügt, berichten uns all jene Lehrer und LehrerInnen, die sich trotz ihres Einsatzes und jenes ihrer mehrsprachigen SchülerInnen um den Ertrag ihrer Arbeit gebracht sehen: Der schulische Misserfolg hält an, die Situation bei der Berufswahl ist unbefriedigender denn je, was zur Resignation unter den betroffenen Schülern und LehrerInnen beiträgt (vgl. z.B. Doudin, 1998; Lischer, 1997; Müller, 1997).

Indessen sorgen gewisse Kreise der Bildungspolitik dafür, dass sich im Bereiche der Auslese nichts zu Gunsten der Migrantenkinder ändert, es sei denn, dass man deren Integrationsbedingungen weiter erschwert, indem man beispielsweise ihre schulische Segregation fordert. Es ist nicht zufällig, dass die gleichen Kreise auch gegen die in der Oberstufenreform vorgeschlagenen integrativen Oberstufenkonzepte antreten. Die Zielrichtung ist klar: Es geht darum, die Bildungschancen von begabten Migrantenkindern auf dem Status quo zu fixieren, um die Bildungschancen monolingualer Kinder nicht zu gefährden. Vor diesem Hintergrund kann es ihnen nur recht sein, wenn sich die zukünftige interkulturelle LehrerInnenbildung hauptsächlich um die Vermittlung didaktisch-methodischer Konzepte kümmert und das bildungspolitische Engagement der angehenden LehrerInnen ob dieser Beschäftigung vernachlässigt wird. Die wissenschaftlichen Analysen des schulischen Bildungserfolgs weisen aber darauf hin, dass die SchülerInnen nicht wegen Mängeln der Lehrpersonen in didaktischer Hinsicht schulisch versagen, sondern aufgrund einer diskriminierenden Selektionspraxis der Schule (z.B. Kronig, 1996; Müller, 1997, 1998). Es ist darum notwendig, das Curriculum der interkulturellen LehrerInnenbildung auf jene Faktoren auszurichten, die zum Bildungserfolg zweisprachiger SchülerInnen beitragen.

Im Unterschied zu vielen andern pädagogischen Bereichen wird man die Qualität der interkulturellen Erziehung - und damit auch jene der interkulturellen LehrerInnenbildung - am statistischen Bildungserfolg der Migrationsbevölkerung messen können und messen. Die Tatsache, dass noch andere als nur schulisch-erzieherische Faktoren dafür verantwortlich sind, enthebt die interkulturelle LehrerInnenbildung nicht ihrer Aufgabe, die bildungsstatistischen Fakten (mit) zu verändern. Sie wird es um so weniger schaffen, je mehr ihr Beitrag hauptsächlich didaktisch-methodisch definiert wird. Sie wird es um so besser schaffen, je mehr die zukünftigen LehrerInnen in die bildungspolitische Verantwortung eingebunden werden. Dass mit dieser Forderung

die interkulturelle LehrerInnenbildung vor einer Aufgabe steht, die sie ohne *bildungspolitische* Unterstützung nicht lösen kann, ist klar.

### 2.3 *Der monolinguale Habitus der multikulturellen Schule*

In den Nachkriegsjahren hat in fast allen westeuropäischen Gesellschaften sprachlich und kulturell ein Heterogenisierungsprozess stattgefunden. Zur Hauptsache hat dieser Prozess nicht so sehr mit den kriegsbedingten Fluchtbewegungen zu tun, sondern mit der Arbeitsmigration. Was die schweizerischen Verhältnisse anbelangt, hat die damit verbundene Heterogenisierung der Gesellschaft in den Jahrzehnten von 1960 bis 1980 ihren Höhepunkt erreicht. Es ist richtig, dass damit das Bewusstsein um die Mehrsprachigkeit der Gesellschaft gestiegen ist. Es konkurrieren in den westeuropäischen Nationalstaaten die unterschiedlichsten Sprachen miteinander. Die Frage, die sich stellt, ist, ob auf diese Multilingualisierung auf gesellschaftlicher Ebene mit einer entsprechenden Anpassung im Bildungssystem geantwortet wird, oder ob nicht vielmehr die Aufrechterhaltung des "monolingualen Habitus der multilingualen Schule" (Gogolin, 1994) die Reaktion darauf ist.

Die interkulturelle Pädagogik und die damit verbundene LehrerInnenbildung haben die Tendenz, in der Tatsache einer multilingualen Gesellschaft bereits die nahe Zukunft einer multilingualen Schule zu sehen. So schreibt Reich in der Einführung zum EUNIT-Programm: "(...) die Antwort der Bildungssysteme auf die zunehmende Internationalisierung schien am Anfang recht einfach und einhellig zu sein. 'Diversifikation der Schulfremdsprachen' (...) Auch hier ist das Ausmass, bis zu dem diese Linie verfolgt wurde, von Staat zu Staat - vor allem abhängig von der internationalen Position der je eigenen Nationalsprache - sehr unterschiedlich, doch die Richtung ist unverkennbar die gleiche. *Es geht darum, die internationale Kommunikationsfähigkeit der nationalen Gesellschaften durch eine Vermehrung der Zahl von Sprachen internationaler Bedeutung, die in den Schulen gelernt werden können, zu verstärken*" (Reich, 1998, S. 9, Hervorhebung M.R.). Am Schluss seiner Ausführungen ergänzt Reich, dass es sich dabei "um die Nationalsprachen der EU-Mitgliedstaaten" handle.

Es ist zu bezweifeln, dass das, worüber Reich hier spricht, etwas mit der sprachlichen bzw. schulischen Situation der *Migrantenkinder* zu tun hat. Zunächst darf die Vermehrung des Fremdsprachenangebotes in den Schulen nicht mit dem Durchbrechen des sprachlichen Souveränitätsprinzips und Territorialitätsprinzips der Nationalstaaten bzw. der Kantone und Gemeinden in der Schweiz gleichgesetzt werden. Dieses Prinzip legt aber klar die Beherrschung der standardisierten Variante der monolingualen Mehrheitsgesellschaft als schulisches Selektionskriterium fest. Es ist dabei im Falle eines türkischen Migrantenkindes völlig unerheblich, bis zu welchem Grad es seine Ursprungssprache beherrscht. Die Auslese vollzieht sich ausschliesslich in der Sprache der Einwanderungsgesellschaft. Die Vermehrung des Fremdsprachenangebotes in den Schulen mit einem allmählichen Durchbrechen des sprachlichen Souveränitäts- bzw. Territorialitätsprinzips gleichzustellen, erscheint mir illusorisch.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Wie wenig der Einbezug einer Fremdsprache die Auslese beeinträchtigt, lässt sich anhand der Selektionspolitik einzelner Schweizer Kantone aufzeigen. Im Gefolge der Einführung des Frühfranzösisch

Im Zitat wird betont, dass die internationale Kommunikationsfähigkeit in der *Vermehrung* der Sprachen bestünde, während sich im globalen Rahmen doch die Sprachhegemonie ganz weniger Sprachen medial durchsetzt. Sehr wohl erkennt Reich zwar die "fraglos gewordene Akzeptanz des Englischen" (a.a.O., S. 7), stellt dieser aber die "Vorstellung von Europa als einem mehrsprachigen Binnenraum" entgegen. Soweit ich sehe, gibt es wenig Anlass zur Annahme, dass die europäischen Nationalstaaten vom Prinzip der "unité linguistique" abweichen werden. Wenn zwar in einzelnen Nationalstaaten eine Mehrsprachigkeit akzeptiert ist, so nur im Rahmen der in diesen Staaten historisch längst etablierten Mehrsprachigkeit, wie sie z.B. in der Schweiz gegeben ist. Eine "Vermehrung" der Sprachen, die auch den Herkunftssprachen eine garantierte und hohe ethnolinguistische Vitalität<sup>9</sup> wie den verfassungsmässig gesicherten Nationalsprachen zubilligt, wird in absehbarer Zeit nicht stattfinden. Wenn die Sprache der zugewanderten Bevölkerung durch den Sprachenfreiheitsartikel der Bundesverfassung (Art. 18, BV) geschützt ist, so ist damit keineswegs der Anspruch auf das Durchbrechen des sprachlichen Souveränitäts- und Territorialitätsprinzips gemeint. Der Sprachenfreiheitsartikel schützt den Sprachgebrauch von zugewanderten Minderheiten lediglich vor Diskriminierung beim Gebrauch dieser Sprache, lässt sich aber gemäss der gängigen Rechtsprechung nicht im Sinne eines positiven Anspruchs auf Schulunterricht und Selektion in dieser Sprache deuten.<sup>10</sup>

Versuche der Diversifikation der Schulsprachen sind natürlich damit nicht ausgeschlossen. Was die Förderung der Sprachen der Zuwanderer anbelangt, unterstützen die Kantone in der Regel die (noch!) bestehenden Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, dies allerdings nur so lange, als diese von den Herkunftsländern der MigrantInnen oder durch diese selber finanziert werden. Zudem gibt es in der viersprachigen Schweiz in den Sprachgrenzregionen vorsichtige Versuche einer bilingualen Erziehung in Form von Immersionsprojekten (Kantone Freiburg und Bern). Aber diese sind selbstverständlich auf die anerkannten Nationalsprachen (F/D) limitiert und dienen eher der Verbesserung der regionalen interlingualen Kommunikation und dem berechtigten staatspolitischen Interesse des Sprachfriedens. Einem globalen kommunikativen Interesse entspricht diese Sprachlernvielfalt hingegen nicht. Würde nämlich die Wahl der ersten Fremdsprache den SchülerInnen in der französischen und deutschen Schweiz frei gestellt, so fiel sie in beiden Teilen der Schweiz nicht im Sinne der Diversifikation der Fremdsprachen aus, sondern würde zur ganz grossen Mehr-

---

(ab ca. 5. Klasse) wurde Französisch als 1. Fremdsprache auch als Selektionsfach für den Zugang im Übergang zur Sekundarstufe I anerkannt. Der Einbezug dieser Fremdsprache hat aber keinen wesentlichen Einfluss auf die Schulerfolgsquoten von MigrantInnen, obwohl diese insgesamt signifikant bessere Fremdsprachenleistungen erbrachten als die monolingualen Schweizer KameradInnen (Müller, 1997; 1998). Die für die Selektion zuständigen Behörden sind schlicht nicht bereit, der Fremdsprache Französisch als Selektionskriterium ein entscheidendes Gewicht zuzubilligen.

<sup>9</sup> Der Begriff ethnolinguistische *Vitalität* wird im Rahmen der Intergruppentheorie (Tajfel; Turner) ausgeführt. *Vital* innerhalb eines staatlichen Kontexts sind dabei jene Sprachen bzw. die Sprachträger einer ethnolinguistischen Gruppe, die beispielsweise eine hohe Kontrolle über ökonomische Ressourcen verfügen, hohen Anteil an politischen Rechten und der politischen Gestaltung eines Landes haben, deren Sprachen in der Öffentlichkeit, den Medien und Kultur formell und informell stark verbreitet und anerkannt sind und die, wenn sie nicht gar über ein eigenes sprachliches Territorium verfügen, so doch demographisch stark vertreten sind. Vgl. dazu z.B. Bourhis et al. (1981), Giles et al. (1977).

<sup>10</sup> Vgl. Ausführungen dazu in EDI (1989, S. 206ff.)

heit auf das global verwendbare Englische fallen. Was die Schweiz anbelangt, steht fest, dass die *Vermehrung* der Sprachen nicht erwünscht ist: Die monolingual orientierten örtlichen Schulen vollziehen darum auch weiterhin eine negative Auslese, mit dem Argument, dass das Migrant\*innenkind zwar lobenswerterweise zwei Sprachen spreche, jedoch die selektionsrelevante schulische Einheitssprache zu wenig beherrsche. Stigmatisiert werden diese gleichen bilingualen Schüler durch den von Linguisten geprägten und von (auch interkulturellen) Pädagogen im Munde geführten diskriminierenden Begriff "Halbsprachigkeit", der seinen Zynismus in seiner attributiv verwendeten Form - "Dieses Kind ist halbsprachig" - besonderes gut "entfaltet" (vgl. zur Kritik Baetens Beardsmore (1986)<sup>2</sup>, Belke (1986), Müller (1995), Skutnabb-Kangas (1984).

Angesichts dieser Sprachenpolitik läuft eine fast ausschliesslich auf sprachliche und kulturelle Vielfalt aufbauende LehrerInnenbildung Gefahr, eine gewöhnliche Fremdsprachendidaktik zu werden, die hierin ihre Qualitäten entwickelt, aber letztlich wenig zum Bildungserfolg der MigrantInnen beiträgt.

### 3. Die Aufgaben einer modernen interkulturellen (migrationspädagogischen) LehrerInnenbildung und ihr Curriculum

Die Hauptaufgabe der interkulturellen (migrationspädagogischen) LehrerInnenbildung in der Schweiz muss die Steigerung des Bildungserfolgs der Migrant\*innenkinder und - jugendlichen sein. Sie muss die Integration als einen Prozess verstehen, dessen statistisch messbares Ergebnis der gleiche Bildungserfolg für SchülerInnen mit gleichen individuellen und sozio-demographischen Voraussetzungen und unterschiedlicher ethnolinguistischer Herkunft ist. Der Bereich der interkulturellen LehrerInnenbildung wird darum über die Vermittlung zweitsprachendidaktischer Kompetenzen hinaus reichen und den Bereich einer gesellschaftspolitischen Kompetenz angehender LehrerInnen umfassen müssen.

Im Folgenden werden curriculare Elemente in fünf Bereichsgruppen beschrieben. Ich stelle zuerst thesenartig die *Rahmenbedingungen* der interkulturellen (migrationspädagogischen) LehrerInnenbildung dar und schliesse an diese den *Inhalt* des Curriculums an.

#### 3.1 Rahmenbedingungen eines interkulturellen (migrationspädagogischen) Curriculums für die LehrerInnenbildung

- *Verbindlichkeit*: Die interkulturelle (migrationspädagogische) Ausbildung ist ein obligatorisches Gefäss der LehrerInnenbildung *aller* Unterrichtsstufen der Volksschule.
- *Umfang*: Sie ist mit einer vergleichsweise hohen Dotation von Semesterwochenstunden im Ausbildungsplan anzusiedeln.
- *Theorie und Praxis*: Sie beinhaltet theoretische Einheiten, welche in enge Verbindung mit umfassenden spezialisierten Praktika in multilingualen Klassen, Klassen

für Fremdsprachige, Erziehungs- und Berufsberatungen gebracht werden<sup>11</sup>.

- *Koordination*: Die verschiedenen Gefässe der interkulturellen LehrerInnenbildung müssen relativ streng koordiniert geplant und durchgeführt werden. Insbesondere ist eine unkontrollierte oder schwer kontrollierbare Delegation von Modulen an zu viele Bildungsträger zu vermeiden. Die Erfahrung zeigt, dass mit der Zunahme der Ausbildungsträger die Verbindlichkeit und Qualität der Ausbildung absinkt. Der Bezug Theorie - Praxis ist vertikal und nicht horizontal zu planen. Die Idee, es gebe Vermittlungsinstanzen, die für die Theorie und Reflexion zuständig und andere, die für die praktische Umsetzung zuständig seien, ist veraltet und hat sich in der Praxis der LehrerInnenbildung generell nicht bewährt.<sup>12</sup>
- *Qualitätssicherung*: Es muss eine interne (Kriterium: Lehrbefähigung) und externe (Kriterium Bildungserfolg der MigrantInnen) Qualitätsprüfung und -sicherung stattfinden. Die Ausbildung ist den Ergebnissen dieser Qualitätsprüfung entsprechend anzupassen.
- *Spezialisierung*: Die Spezialisierung von LehrerInnen zu interkulturellen PädagogInnen ist zu ermöglichen.
- *Einflussnahme auf die Bildungspolitik*: Die Lehrerbildungsinstitutionen nehmen Einfluss auf die Bildungspolitik der Kantone, mit dem Ziel, den Bildungserfolg der Migrantenkinder und -jugendlichen zu steigern. Sie sind mit dieser Zielsetzung in kantonalen und nationalen Bildungsgremien vertreten.
- *Rekurrente Bildung*: Die rekurrente migrationspädagogische LehrerInnenbildung ist anzustreben.

### 3.2 Inhaltliche Qualifikationen (vgl. Modell)

Die inhaltlichen Qualifikationen umfassen fünf Bereiche, denen jeweils eine Gruppe von interkulturellen Kompetenzen untergeordnet ist. Im Folgenden werden diese Qualifikationen und Kompetenzen im *Modell* mit konkretisierenden Begriffen stichwortartig ausgeführt (eine ausführliche Fassung liegt vor und kann beim Autor bezogen werden). Die Formulierung mit dem Begriff "Fähigkeit" verweist immer auf ei-

<sup>11</sup> Eine rein theoretische Vermittlung von interkulturellem Wissen und Kenntnissen hat sich in der Praxis nicht bewährt. Es bedarf meiner Erfahrung nach intensiver Praktika, damit die theoretischen Einsichten handlungswirksam werden (vgl. auch Gran & Koskela, 1986).

<sup>12</sup> In bin skeptisch gegenüber der tendenziellen Bevorzugung der "approche transversale" gegenüber der "approche spécifique" durch Allemann-Ghionda et al. (1998). Obwohl nichts dagegen spricht, dass sich verschiedene Fachbereiche mit einer interkulturellen Pädagogik befassen, bezweifle ich, dass eine inhaltlich verbindliche und effiziente interkulturelle Pädagogik so möglich sein wird. Kohärenz und Effizienz der interkulturellen Ausbildung wird nämlich nicht erzeugt, indem man die Teilbereiche an Fächer delegiert, sondern indem man relativ straff koordiniert und in eine interkulturelle "Philosophie" integriert. Die Argumente, welche ein Teil der 13 (!!) Gewährsleute gegen die "approche spécifique" anführen, können (von methodologischen Gründen abgesehen) in keiner Weise generalisiert werden. Niemand würde andere Spezialpädagogiken (z.B. die Heilpädagogik) in der Ausbildung der LehrerInnen transversal über alle Fächer verteilen, schon aus dem einfachen Grunde nicht, weil so die Gewähr einer integrierten Behandlung der relevanten Teilbereiche nicht garantiert ist. Anders gesagt: Wo zu viele Fächer und Personen für spezifische Bereiche zuständig sind, ist letztlich niemand mehr für das Ganze verantwortlich. Im übrigen glaube ich bei Allemann-Ghionda (1999) die Tendenz zu erkennen, die "approche spécifique" mit "freiwillig oder optional" gleichzusetzen, was aber überhaupt nicht der Fall sein muss. Unabhängig schliesslich davon, welches Verfahren gewählt wird, ist die Effizienz der interkulturellen LehrerInnenbildung u.a. von der Koordination und Verbindlichkeit abhängig. Ich finde, die Frage nach dem Ansatz sollte ausführlich diskutiert werden.

nen sehr engen Zusammenhang zwischen theoretischer Reflexion und praktischer Anwendung, die Verwendung des Begriffs Kenntnisse eher auf notwendiges Hintergrundwissen.

*Modell der Ausbildung interkultureller (migrantInnenpädagogischer) Kompetenzen von LehrerInnen - Curriculare Bausteine*

<b>Bereich 1</b> Erzieherische Qualifikationen (migrantenspezifisch)	<b>Bereich 2</b> Gesellschaftsbezogenes Basiswissen zur Migration
<b>Didaktische Kompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung und Begründung von Unterricht / Unterrichtseinheiten für MigrantInnen</li> <li>• Methoden der Zweisprachigkeitspädagogik / Entwicklung von Einheiten für Situationen der Mehrsprachigkeit</li> <li>• Individualisierende Konzepte und spezielle Fördermassnahmen für zweisprachige SchülerInnen</li> <li>• Kenntnisse von Sprachlehrmitteln und interkulturellen Lehrmitteln</li> </ul>	<b>Heterogenität als gesellschaftliche Situation: Mehrsprachigkeit/Mehrkulturalität</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normalität der multilingualen Gesellschaft</li> <li>• Gesellschaftliche Bedeutung der Multilingualität</li> <li>• Multilingualität und multikulturelles Verstehen</li> <li>• Kultur - Religion - Nation</li> <li>• Geschlechtsspezifische Fragestellungen</li> <li>• Spezifische Situation im eigenen Kanton / Gemeinden</li> </ul>
<b>Diagnostische Kompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spontane und systematische Analyse des Sprachstandes</li> <li>• Sprachstandanalysen</li> <li>• Leistungs- und motivationsanalytische Kompetenzen</li> </ul>	<b>Gesellschaftspolitische Realität und Bedeutsamkeit von MigrantInnen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaftliche Bedeutsamkeit der MigrantInnen</li> <li>• Politische Folgen der Migration</li> <li>• Rechtsstatus der MigrantInnen / Einwanderungsrecht usf.</li> <li>• Bildungsökonomische Fragen / Bildungsreserven / Humankapital</li> </ul>
<b>Integrativ-kommunikative Kompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fähigkeiten zur Schaffung eines solidarischen und kooperativen Milieus in der multikulturellen Klasse</li> <li>• Kommunikationsfördernde (rezeptive / produktive) Fähigkeiten bei der Integration von SchülerInnen in den Klassenverband</li> <li>• Fähigkeit mit heterogenen Gruppen umzugehen</li> <li>• Grundhaltung der Integration und Nicht-Diskrimination von Minderheiten vertreten</li> </ul>	<b>Bildungspolitische Realität der MigrantInnen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulische Diskrimination / Selektion / Bildungserfolg</li> <li>• Bildungschancen von MigrantInnen der 1. bis 3 Generation</li> <li>• Berufliche Chancen</li> </ul>
<b>Psychologisch-linguistische Qualifikationen im Bereich des Multilingualismus/ Multikulturalismus</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theorien des Zweitspracherwerbs</li> <li>• Bedeutung der Erstsprache für die Zweitsprache</li> <li>• Entwicklung des schulischen Standards und Probleme der Fossilisierung / Lernaltersprobleme</li> <li>• Soziolinguistische Kenntnisse</li> <li>• Probleme des normativen Sprachzwanges</li> </ul>	<b>Heterogenität vs. Eindeutigkeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichte des Rassismus</li> <li>• Formen des Rassismus / Fremdenfeindlichkeit</li> <li>• Stereotyp und Marginalisierung</li> <li>• Tendenzen in monokulturell orientierten Gesellschaften</li> <li>• Assimilation - Integration</li> <li>• Migrationsbewegungen / Migrationstheorien</li> </ul>
<b>Stufenbezogene Qualifikationen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spezifische didaktische Stufenkompetenzen</li> <li>• Berufsberatung von Jugendlichen (OS)</li> <li>• Erstkontakte mit Zweitsprache</li> </ul>	

<b>Bereich 3</b> <b>Umfassende Beratungs- und Beurteilungskompetenz</b>	<b>Bereich 4</b> <b>Eigenerfahrung mit Multikulturalität / Multilingualismus</b>	<b>Bereich 5</b> <b>Spezifische Kompetenzen im Bereich Förderung des Bildungserfolgs</b>
<b>Kompetenzen zur kulturübergreifenden Elternarbeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elterngespräch mit fremdsprachigen Eltern</li> <li>• Interpretationsfähigkeit in und Sensibilität für multikulturellen Dialog</li> <li>• Zusammenarbeit mit fremdsprachigen ElternvertreterInnen / ÜbersetzerInnen</li> <li>• Information und Überzeugung</li> </ul>	<b>Language awareness / Cultural awareness</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigener und fremder L2-Spracherwerbsprozess</li> <li>• Vorurteil und Diskriminierung im eigenen Sozialverhalten</li> <li>• Historische Erfahrung der Migration von Landsleuten</li> <li>• Begegnung mit Migrantenfamilien</li> <li>• Erwerb von Migrantensprachen</li> </ul>	<b>Analyse des Bildungserfolgs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse der Migrationsfragen im eigenen Kanton</li> <li>• Analyse / Interpretation von Bildungsstatistiken</li> <li>• Ausleseverfahren und Alternativen</li> </ul>
<b>Bildungs- und berufsberaterische Kompetenzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse der Situation von Migranten in der Arbeitswelt</li> <li>• Spezifische beratende Fähigkeiten bei der Berufseinführung</li> </ul>	<b>Bewusstsein über Diskriminierung (Alltagsrassismus und -diskriminierung)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offene und verdeckte Formen von Diskriminierung</li> <li>• Diskriminierung durch ArbeitskollegInnen / Eltern / Klasse</li> <li>• Latenter Rassismus</li> <li>• Strukturelle Formen der Diskriminierung</li> <li>• Mobbing in der Schulklasse</li> </ul>	<b>Veränderung des Selektionssystems</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsdifferenzierte Verfahren</li> <li>• Spezifische Förder- und Stützmassnahmen</li> <li>• Optimierung der Ausschöpfung des Bildungspotentials</li> <li>• Individualisierung</li> </ul>
<b>Informations- und Überzeugungsarbeit</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungssystem Schweiz vs. Ausland</li> <li>• Interkulturelle Kommunikation</li> <li>• Kommunikative Fähigkeiten</li> </ul>	<b>Migrationsgeschichte der Schweiz/des Kantons</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Migrationsbewegungen</li> <li>• Wirtschaftlich und politisch bedingte Migration</li> <li>• Ökonomische Bedeutung der Migration</li> </ul>	<b>Bildungspolitische Fähigkeit / Fähigkeiten zur Schulentwicklung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>• Entwicklung von Schulprojekten zugunsten von Migrantenkinder</li> </ul>
<b>Beurteilungskompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostische Fähigkeiten: Begabung / Sprache</li> <li>• Formative Beratung und Beurteilung</li> <li>• Probleme und Möglichkeiten summariver Verfahren bei MigrantInnen</li> </ul>	<b>Kooperation und Zusammenarbeit mit MuttersprachlehrerInnen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von sprach- und kulturübergreifenden Projekten und Einheiten</li> <li>• Integration von HSK-Kursen</li> </ul>	<b>Spezifische Fähigkeiten in der Berufswahl von (weiblichen) MigrantInjüngendlichen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlechterrollen in unterschiedlichen kulturellen Systemen</li> <li>• Spezifische Elternarbeit</li> <li>• Zusammenarbeitsformen mit Berufsberatung / Elternvertretungen</li> </ul>
<b>Zusammenarbeit mit ausserschulischen Beratungsinstanzen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse von Beratungsmöglichkeiten</li> <li>• Formen der Zusammenarbeit</li> </ul>	(Evtl.) <b>Kenntnisse/Fertigkeiten von Migrantensprachen</b>	

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1999). Interkulturelle Pädagogik in Grundausbildung und Lehrerfortbildung. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heinimann (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Jugendliche in der Schweiz* (S. 15-26). Bern: BLMV.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, Ch. (1998). *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle. Projet no. 4033-42913 du Programme National de Recherche 33. ("L'efficacité de nos systèmes de formation") Rapport final*. Berne: Fonds National de la Recherche FNR.
- Allemann-Ghionda, C. (1997). *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern: Lang.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism. Basic Principles*. San Diego: College Hill Press.
- Belke (1986). Schulpolitische Voraussetzungen und sprachdidaktische Konsequenzen einer zweisprachigen Erziehung. *Diskussion Deutsch, 90*, 379-388.
- Bourhis, R.Y., Giles, H. & Rosenthal, D. (1981). Notes on the Construction of a "Subjective Vitality Questionnaire" for Ethnolinguistic Groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2*, 144-155.
- Bourhis, R.Y. & Sachedv, I. (1984). Vitality Perceptions and Language Attitudes: Some Canadian Data. *Journal of Language and Social Psychology, 3*, (2), 97-126.
- Bourne, J. (1998). Competences for Teaching in Multilingual Schools - A Common Model for a Diversity of Institutions. In European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.), *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools* (pp. 18-23). Münster: Waxmann.
- Doudin, P.A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse. Rapport d'experts. Dossier no. 55*. Berne: Conférence suisse des directeurs/trices cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Eidgenössisches Departement des Innern (EDI) (1989). *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*. Bern: Eidg. Drucksachen und Materialienzentrale.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR) (1999). *Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule*. Bern: EKR des Eidg. Departements des Innern.
- European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.). (1998). *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D.M. (1977). Toward a Theory of Language and Ethnic Group Relations. In H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Grant, C.A. & Koskela, R.A. (1986). Education that is Multicultural and the Relationship between Preservice Campus Learning and Field Experiences. *Journal of Educational Research, 79*, (4), 197 -204.
- Gyger, M., Heckendorn-Heinimann, B. (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Jugendliche in der Schweiz*. Bern: BLMV.
- Kronig, W. (1996). Besorgniserregende Entwicklungen in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 1*, 62-79.
- Kuhs, K. (1998). Ausbildung von LehrerInnen für den interkulturellen Unterricht - Hochschuldidaktische Erfahrungen und Ergebnisse aus Seminaren mit zukünftigen Grund- und HauptschullehrerInnen. In European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.), *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools* (pp. 143-178). Münster: Waxmann.
- Lanfranchi, A. (1999). *Standardcurriculum 'IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung'*. Zürich: Fachstelle IKP der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (Veröffentlichung unter Lanfranchi, A., Perregaux, Ch. & Thommen, B. bei der Schweizerischen ErziehungsdirektorInnenkonferenz EDK, Bern (in Vorbereitung).
- Lanfranchi, A. & Hagmann, Th. (Hrsg.). (1998). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. Luzern: Edition SZH.
- Lanfranchi, A., Perregaux, Ch. & Thommen, B. (1999). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung*. Bern: Konferenz der kantonalen ErziehungsdirektorInnen EDK (in Vorbereitung).

- Lehmann, H. (1996). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer EDK-Umfrage*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.
- Lischer, R. (1998). *Integration -(k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im Bildungssystem. (Publikation Nr. 15 Bildung und Wissenschaft)*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Müller, R. (1995). Die Bedeutung der Erstsprache für die Zweitsprache. In E. Poggia et al. (Hrsg.), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz - Fremde Heimat* (S. 155-175). Bern: Peter Lang.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen der 6.-10 Klasse in der Schweiz. (Band 21 der Reihe "Sprachlandschaft")* Aarau: Sauerländer.
- Müller, R. (1998). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkindern selbstverständlich? Oder: Was hat die Schule damit zu tun? In A. Lanfranchi & Th. Hagmann (Hrsg.), *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt* (S. 47-59). Luzern: Edition SZH.
- Müller, R. (1999). *Segregation von ein- und zweisprachigen SchülerInnen in der Schule. (Abgebener Artikel zu einem Referat an der Medienkonferenz des VPOD Zürich (17 Seiten. Veröffentlichung in Vorbereitung)*.
- Reich, H. (1998). Vielsprachigkeit als Herausforderung der Lehrerbildung. In European Network of Intercultural Teacher Training (EUNIT) (Ed.), *Skills and Abilities Required for Teaching in Multilingual Schools* (S. 6-17). Münster: Waxmann.
- Skutinabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

## Ausbildung der Auszubildenden im Kanton Zürich zum Thema "Schulerfolg von/in multikulturellen Schulen"

Andrea Lanfranchi

In diesem Beitrag wird der Intensivkurs in Interkultureller Pädagogik für Dozierende in der Zürcher Lehrerbildung zum Thema "Schulerfolg in/von multikulturellen Schulen" hinsichtlich Zielsetzung, Programm und Evaluationsergebnissen beschrieben.

### *Auftrag und Kontext*

Gemäss 'Konzept zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich' (Erziehungsratsbeschluss vom 8. Juni 1993) findet alle zwei Jahre ein Intensivkurs in Interkultureller Pädagogik (IKP) für Lehrkräfte der Zürcher Bildungsinstitutionen statt (sogenannter AdA-Kurs: "Ausbildung der Auszubildenden"). Konzipiert und durchgeführt wurde der AdA-Kurs Nr. 6 vom Herbst 1998 von der Fachstelle IKP zusammen mit einer Vorbereitungsgruppe<sup>1</sup> und externen Referent/innen<sup>2</sup>. Unter dem Titel "Schulerfolg in/von multikulturellen Schulen" wurden dieses Mal primär Lehrerausbildnerinnen und -auszubildner angesprochen, die für die Fächer Pädagogik und Psychologie (PPS) zuständig sind. Anvisiert wurde folgendes Hauptziel: Auszubildende kennen die Bedingungen des Schulerfolgs - insbesondere auf der Ebene der *inerschulischen Determinanten*. Die Perspektive ist die von "guten Schulen für alle". Im Kurs wurde die Situation von Kindern aus bildungsmässig unterprivilegierten (Migranten-) Familien besonders berücksichtigt.

In einem soeben erschienenen Schlussbericht (Lanfranchi, 1999) wird das Programm präsentiert, Bilanz gezogen und einige Schlussfolgerungen für nächste Aktivitäten im Bereiche der Ausbildung von Auszubildenden zu diesem Thema gezogen.

### *Zentrales Anliegen*

Die Teilnehmenden sollten zumindest drei konkrete Ansätze kennen, um die Qualität von multikulturellen Schulen zu erhöhen. Diese umfassen sowohl *schulinterne Massnahmen* zur Verbesserung des Unterrichts, als auch *mesosystemische Massnahmen* an den Nahtstellen von Schule-Eltern-Umfeld. Die Intention war folgende: Die Teilnehmenden sind in der Lage, im Rahmen des nachfolgenden Semesters diese drei Ansätze im eigenen Unterricht als faktischen Beitrag zur Erhöhung interkulturel-

<sup>1</sup> Ivo Grossrieder (Primarlehrerseminar Zürich/Oerlikon), Manuela Keller (Seminar für Pädagogische Grundausbildung), Stefan Mächler und Gert Wülser (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt/Abteilung Interkulturelle Pädagogik)

<sup>2</sup> Heinrich Wirth (Direktor des Primarlehrerseminars Zürich), Markus Truniger (Leiter der Abteilung Interkulturelle Pädagogik, Bildungsdirektion des Kantons Zürich/ Volksschulamt), Urs Moser (Universität Bern, Institut für Pädagogik), Mechthild Gomolla (Universität Bielefeld, Fachbereich Pädagogik), Elisa Ruoff (Lehrerin im Schulhaus Hardau, Stadt Zürich), Peter Rüesch (Psychiatrische Universitätsklinik Zürich), Christiane Perregaux (Universität Genf, Fachbereich Erziehungswissenschaften).

ler Anteile im Fach PPS zu integrieren und am jeweiligen Lehrerbildungsinstitut zu diffundieren.

### *Struktur und Themen*

Der Kurs begann mit einem Einführungstag, an dem ein gemeinsamer Diskussionsstand allmählich entwickelt werden konnte und eine Bestandesaufnahme der Interessen, Bedürfnisse und Ressourcen der Kursteilnehmenden stattfand. Anschliessend wurde die aktuelle Schulerfolgsdiskussion im Kanton Zürich präsentiert (M. Truniger), das Konzept der IKP in der Lehrerbildung im geschichtlichen Verlauf reflektiert (A. Lanfranchi) und ein Impulsreferat zu den Bedingungen des Schulerfolgs gehalten (U. Moser). Zwei Monate später wurden – in einem dreitägigen Block – geeignete Methoden zur Evaluation pädagogischer Situationen unter dem Blickwinkel der fördernden oder diskriminierenden Faktoren der Schule als Organisation vorgestellt und diskutiert (M. Gomolla). Weiter wurden die Teilnehmenden in ein Projekt eingeführt, das Schulentwicklung und Forschung zum Schulerfolg verbindet. Es handelt sich um den Praxisforschungsansatz 'QUIMS' (Qualität in multikulturellen Schulen; S. Mächler, G. Wülser, E. Ruoff, P. Rüesch). Am Schluss des zweiten Blocks schauten wir über die Kantonsgrenzen hinaus. Im Workshop "Formation des enseignants et succès scolaire" zeigte uns Ch. Perregaux, wie die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Genf die neusten Erkenntnisse rund um die IKP im Curriculum implementiert.

Drei Wochen später wurden die Teilnehmenden – in einem weiteren dreitägigen Block – eingeladen, ihre Unterrichtsinhalte im Fachbereich PPS auf die innerschulischen Determinanten vom Schulerfolg konzeptuell auszurichten. Gestützt auf die bisher gewonnenen Erkenntnisse wurden mehrere Inputs vertieft, wie die Zusammenarbeit mit (Migranten-) Eltern, die Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) und das 'Cooperative Learning'. Ebenfalls wurden Projektthemen bearbeitet, wie die Entwicklung von Lernfähigkeiten, die Entwicklung eines politischen Bewusstseins in der Lehrerbildung und die Entwicklung von Methoden zur Reflexion eigener Haltungen in pädagogischen Situationen.

### *Evaluationsergebnisse*

Der AdA-Kurs wurde in mehreren Schritten evaluiert. Die Beurteilung ist insgesamt gut bis sehr gut ausgefallen. Besonders positiv bewertet wurden die Ziel- und Bedürfnisorientierung, der inhaltliche Aufbau des Kurses, die fachlichen Fähigkeiten der Referent/innen, der persönliche Wissenszuwachs und die praxisbezogenen Kursunterlagen. Gewisse Vorbehalte gab es im Bereich der zeitlichen Gestaltung des Kurses sowie (vereinzelt) der Stoffmenge ("zu wenig Zeit für die Reflexion der eigenen Grundhaltungen"; "eher zu viel Stoff").

Die nach dem Kurs aufgenommenen Aktivitäten sind der Beweis für eine engagierte und nachhaltige Entwicklungsarbeit (eine Auswahl zur Illustration: Konzipierung neuer Unterrichtseinheiten, Adaptation von Kursunterlagen für den Fach PPS, Mitarbeit bei der Entwicklung eines IKP-Standardcurriculums für die Lehrerbildung, Network-Gespräche zwischen den IKP-Fachstellen, der Stiftung Bildung und Ent-

wicklung und den HSK-Koordinator/innen). Die weiterhin hohe Aktualität des QUIMS-Projekts der Bildungsdirektion, die im AdA-Kurs vorgestellt und diskutiert wurde, lässt die berechnete Hoffnung entstehen, dass die Auseinandersetzung mit den schulimmanenten Bedingungen von Schul(miss)erfolg bei Migrantenkindern auch auf der Ebene der Lehrerbildung vertieft und handlungsleitend weitergeführt wird. Die Gruppenzusammensetzung aus PPS-Dozent/innen, Verantwortlichen von IKP-Fachstellen aus verschiedenen Kantonen sowie HSK-Koordinator/innen hat sich sehr gut bewährt. Ermöglicht wurde somit ein fruchtbarer Austausch unter Kolleginnen und Kollegen, ausserkantonalen Fachleuten, Kulturexpert/innen und Politiker/innen.

### *Ausblick*

Nach dem vorgesehenen zweijährigen Turnus steht im Jahr 2000 wieder ein AdA-Kurs zur Interkulturellen Pädagogik an. Aufgrund der Brisanz der aktuellen Situation von zunehmend vielen Schulen mit zunehmend grösserer leistungsmässigen, sprachlichen und kulturellen Heterogenität ihrer Schülerschaft und den damit verbundenen Problemen und Belastungen versteht sich fast von selbst, dass das Thema 'Schul(miss)erfolg von Migrantenkindern' beim nächsten Kurs erneut berücksichtigt werden muss. Aufgrund der Evaluationsergebnisse von AdA 1998 ist eine Replikation dieses Kurses, eventuell für einen erweiterten Adressatenkreis (Fachdidaktiker/innen) angebracht. Denkbar sind seminarspezifische Angebote. Die Kollegien könnten gezielt am Thema IKP anhand des neuen Standardcurriculums (siehe Berichtsangaben am Schluss) unter dem Aspekt des 'Schulerfolgs'arbeiten.

Für ein solches Vorgehen spricht nicht zuletzt, dass sich im Jahr 2000 das QUIMS-Projekt der Bildungsdirektion in einer Phase der grösseren Konsolidierung und Diefundierung befinden wird. Es würden sich viele Möglichkeiten ergeben, um die QUIMS-Ziele und Inhalte hinsichtlich der Lehrerbildung zu vertiefen. Etwa, indem ein seminaradressierter AdA-Kurs eng mit einzelnen QUIMS-Schulhäusern zusammenarbeitet oder indem in einem AdA-Kurs die einzelnen in der Praxis gebrauchten QUIMS-Module (Einbezug und Mitwirkung der Eltern, Verstärkung der Leistungsförderung und der Sprachförderung, usw.) hinsichtlich ihrer Implikationen für die Lehrerbildung weiterentwickelt werden.

Ebenfalls stehen nächstes Jahr die Resultate des NF-Forschungsprojekts "Schulerfolg von Immigrantenkindern - Effekte transitorischer Räume" von Lanfranchi, Gruber und Gay sowie die Ergebnisse weiterer Untersuchungen im Rahmen des NFP 39 "Migration und interkulturelle Beziehungen" zur Verfügung. Ein AdA-Kurs 2000 wäre der geeignete Anlass, um die neusten Erkenntnisse dieser Forschungstätigkeiten zu präsentieren und sie bezüglich ihrer Umsetzung auf der Ebene der Lehrerbildung zu implementieren.

*Literatur*

Lanfranchi, A. (1999). *Schlussbericht AdA 6: Ausbildung der Ausbildenden in interkultureller Pädagogik zum Themenkreis Schulerfolg*. Bericht für die Erweiterte Seminardirektorenkonferenz. Zürich: Fachstelle IKP (Typoscript, 22 S.)

*Weitere aktuelle Berichte zur Interkulturellen Pädagogik im Kanton Zürich*

Lanfranchi, A. (1999a). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich 1998. Bericht über die Umsetzung des Erziehungsratsbeschlusses vom 8. Juni 1993*. Zürich: Fachstelle IKP (Typoskript, 52 S.).

Lanfranchi, A. (1999b). *Empfehlungen 1999 zur Weiterentwicklung der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung*. Zürich: Fachstelle IKP (von der Erweiterten Seminardirektorenkonferenz zu Händen des Projekts 'Pädagogische Hochschule' entgegengenommen) (Typoskript, 12 grüne S.).

Lanfranchi, A. (1999c). *Standardcurriculum "IKP in der Lehrerbildung". Erläuterungen und Entwurf*. Zürich: Fachstelle IKP (Typoskript, 7 gelbe S.).

Die Berichte können bei folgender Adresse bezogen werden: Fachstelle IKP, Schaffhauserstr. 228, 8057 Zürich, Tel. 01 317 95 30, Fax 01 317 95 10, E-Mail: Regina.Lenz@plsi.zh.ch

## Zusatzqualifikation "Unterricht in mehrsprachigen Klassen" als neues Ausbildungsangebot für künftige Primarlehrkräfte im Kanton Zürich

Basil Schader

Mit Hinblick auf die zunehmend mehrsprachige und plurikulturale Berufsrealität wurde am Primarlehrerinnen- und Primarlehrerseminar des Kantons Zürich als Wahlangebot eine Zusatzqualifikation "Unterricht in mehrsprachigen Klassen" eingeführt und evaluiert. Die dabei gesammelten Erfahrungen sollen zugleich der Implementation eines entsprechenden Moduls oder Zusatzstudiums "Deutsch als Fremdsprache" im Rahmen der künftigen Pädagogischen Hochschule zugute kommen.

Mit einem Anteil fremdsprachiger Primarschülerinnen und -schüler, der im Kantonsmittel 25%, lokal aber oft das Zwei- bis Dreifache beträgt, sieht sich die zürcherische Lehrer/innenausbildung vor einer Schulrealität, auf die vorzubereiten neue Aufgaben und Herausforderungen bedeutet. Ergänzend zu bereits längerfristig implementierten Massnahmen und Angeboten im Bereich der interkulturellen Pädagogik (Einrichtung einer Fachstelle IKP, Studienaufenthalte in Herkunftsländern bedeutender Migrantengruppen, Studienwochen etc.) wurde 1997 ein spezifisch auf die sprachliche Förderung ausgerichtetes Modul konzipiert, dessen erste zwei Durchgänge als Erprobungsphase mit 21 resp. 17 Studierenden diesen Sommer abgeschlossen wurden. Unter dem Titel "Zusatzqualifikation 'Unterricht in mehrsprachigen Klassen'" handelt es sich dabei um ein optional wählbares, zweisemestriges Paket von rund hundert Stunden, von denen die Hälfte regulär als Wahlfach- resp. Übungsschulbesuch angerechnet werden, während die andere Hälfte als Zusatzleistung in der Freizeit zu erbringen ist. Abgeschlossen wird die Zusatzausbildung mit einer Schlussarbeit und einem Kolloquium. Der testierte Besuch aller Ausbildungsteile und das Bestehen der Schlussprüfung führt zu einer dem Abschlussdiplom beigelegten Bestätigung, welche auch bei einem späteren Besuch der vom Pestalozzianum angebotenen ZALF-Kurse (Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen) anrechenbar ist. Verantwortlich für die Konzeption der Zusatzqualifikation und die Leitung des ersten Kurses war der Autor in Zusammenarbeit mit L. Lunin vom Schulpsychologischen Dienst der Stadt Zürich; den zweiten Kurs leiteten A. Vögeli und C. Neugebauer. Ermöglicht wurde das Projekt durch das Einverständnis von Direktion und Schulleitung des Primarlehrer/innenseminars und der Präsidentin der Kreisschulpflege Zürich-Waidberg.

### *Ziele, Aufbau*

Ziel der Zusatzqualifikation ist es, künftigen Lehrkräften schon während des Studiums Gelegenheit zu einer vertiefteren Vorbereitung auf die Arbeit in mehrsprachigen Klassen zu bieten, als dies im Rahmen der regulären fachdidaktischen Ausbildung geschehen kann. Im Fokus dieser Spezialisierung stehen dabei die folgenden zwei Dimensionen:

- Vertiefte Kompetenzen im Bereich der Sprachstandsdiagnose und der sprachlichen Förderung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache;
- Vertiefte Kompetenzen in interkultureller Unterrichtsgestaltung (Nutzung der sprachlichen und kulturellen Ressourcen).

Das Ausbildungsprogramm umfasst verschiedene Teilmodule. Sie greifen bewusst die vier auch für das umliegende Studium charakteristischen Ebenen auf: Theorie; Transfer in die schulische Praxis; Lernreflexion/Lernbegleitung; Lernkontrolle/Leistungsnachweis. Im einzelnen handelt es sich um die nachstehenden, auf zwei Semester verteilten Ausbildungsteile:

- Seminar "Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen" (10 x 4 Stunden im ersten Semester). Inhalt: 5 x 4 Stunden zur sprachlichen Förderung; 5 x 4 Stunden zu interkultureller Unterrichtsplanung. Vermittlung theoretischer Hintergründe (Referate, Skripten), daneben Anwendungsbeispiele und Übungen. Durch den gleichzeitigen Beginn dieses Seminars mit der Schulkind-Patenschaft (siehe unten) ergeben sich begünstigte Anlässe des wechselseitigen Bezugs von Theorie und Praxis.
- Kompaktveranstaltung (Wochenende) zur Vertiefung theoretischer Aspekte im zweiten Semester; durchgeführt unter Beizug externer Referentinnen.
- "Schulkind-Patenschaft": Arbeit mit einem fremdsprachigen Schulkind während eines Jahres (20 x 2 Stunden während der kursorischen Unterrichtsperioden); Schwerpunkt sprachliche Förderung. Verbindlich sind zudem Einblicke in die auserschulische Lebenswelt des Kindes, Kontakte mit den Eltern, Kooperation mit der Klassenlehrerin sowie allfälligen weiteren Lehrpersonen im Umfeld (DfF, HSK). Die Auswahl der Kinder erfolgt durch den schulpyschologischen Dienst in Absprache mit den Klassenlehrkräften.
- Sechs Begleit-Sitzungen in Zusammenhang mit der Schulkind-Patenschaft (Lernreflexion); je hälftig unter schulpyschologischen bzw. (fremd-)sprachdidaktischen Gesichtspunkten und entsprechender Leitung.
- Schlussarbeit (min. 15 Seiten) und anschliessendes Kolloquium.

### *Erfahrungen, Evaluation*

Der erste Kurs des Pilotprojekts wurde durch eine detaillierte schriftliche Befragung der drei an ihm beteiligten Gruppen evaluiert (21 Studierende, 11 Klassenlehrkräfte, 21 Schüler/innen). Die so gewonnenen Daten (qualitative und quantifizierte; bei den Kindern nur Textantworten) sollten auch Rückschlüsse auf eine Fortführung des Projekts und auf allfällige Modifikationen von dessen Anlage erlauben. Die Evaluation verfolgte in diesem Sinne eher pragmatische als wissenschaftlich-systematische Ziele.

Die Befunde, wie sie sich nach der Auswertung der Daten präsentieren, zeichnen ein differenziertes, grundsätzlich sehr positives Bild und liessen die weitere Durchführung des Projekts als berechtigt und sinnvoll erscheinen. In der Gesamtbewertung erhielt das Projekt auf einer Skala von 0 bis 5 seitens der Studierenden den durchschnittlichen Punktwert von 4, seitens der Lehrer/innen sogar 4.5. Die einzelnen Ausbildungsbestandteile wurden je für sich gut erlebt, Modifikationen wurden hingegen bezüglich ihrer Komposition bzw. Verteilung angeregt. Sehr positiv

wahrgenommen wurde seitens der Lehrer/innen wie auch der Studierenden die gegenseitige Zusammenarbeit. Negativ taxiert wurden vor allem die durch den Studienplan bedingten langen Unterbrüche in der Arbeit mit den Patenkindern; sie waren nicht nur der kontinuierlichen Förderarbeit im sprachlichen Bereich und der Dokumentation entsprechender Fortschritte, sondern auch der Konsolidierung einer persönlichen Beziehung abträglich.

Bemerkenswert ist, dass Lehrkräfte wie auch Studierende die projektbezogenen Fortschritte der Patenkinder stärker im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung (mehr Sicherheit, mehr Selbstvertrauen) als im sprachlichen Bereich lokalisieren. Dass die begleiteten Kinder das Projekt (welches für sie 40 oder mehr Stunden intensiver Einzelbetreuung in bisweilen unkonventionellen Formen bedeutete) primär auf der Beziehungsebene bewerten, leuchtet ein ("Ich möchte jeden Tag mit Sie sein und spielen, lernen, alles"); immerhin finden sich auf die Frage nach den konkreten Lernfortschritten einige durchaus präzise Angaben ("Ich weiss die Regel, wie ich die unbestimmten Artikel im Akkusativ herausfinde").

Neben der umfangreichen Auswertung durch Fragebogen gibt es weitere, wenngleich weniger klar und systematisch evaluierbare Indikatoren für Qualität und Wirksamkeit des neuen Ausbildungsangebotes. Als aufschlussreich erwiesen sich insbesondere die Schlussarbeiten und Kolloquien, von denen viele eine gut reflektierte Aneignung und Umsetzung der Kursinhalte belegen. Dies betrifft in fachlicher Hinsicht Beispiele von linguistisch subtilen und differenzierten Sprachstandsdiagnosen wie auch von guten und innovativen Förderkonzepten bzw. -programmen. Immer wieder genannt wird auch ein mit der Zusatzqualifikation verbundenes Umdenken, was die Begegnung mit "fremden Kulturen" und die künftige Arbeit in der mehrsprachigen Klasse betrifft. Der Effekt, der dabei angesprochen wird, entspricht bemerkenswerterweise in etwa dem, was die Klassenlehrer/innen auch den Patenkindern als primäre Frucht dieses Jahres attestierten: Geringere Ängste, grössere Zuversicht und mehr Sicherheit.

Eine deutlich verbesserte Kompetenz in der Wahrnehmung, Interpretation und Förderung sprachlicher Leistungen sowie ein Einstellungswandel gegenüber der Arbeit in der mehrsprachigen Klasse lassen sich unter ausbildungsmässigen Gesichtspunkten ganz summarisch als Erfolg des Pilotprojekts bilanzieren. Unter institutionellen und schulpolitischen Aspekten fällt vor allem die Zusammenarbeit dreier sonst getrennter Organismen - Lehrer/innenausbildung, schulpsychologischer Dienst und Kreisschulpflege - als innovativ ins Auge. Der Gewinn für die "Patenkinder" und eine gewisse Entlastung für die Klassenlehrkräfte, zu der diese fruchtbare Kooperation führte, darf freilich nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Zusatzqualifikation mit ihren vielen studienplanbedingten Unterbrüchen in erster Linie Ausbildungscharakter hat und keinesfalls eine kostengünstige Alternative zu den bestehenden Förderstunden durch Fachkräfte darstellt.

### *Ausblick*

Neben den oben ausgeführten, unmittelbar ausbildungsbezogenen Zielen verbinden sich mit der Einrichtung der Zusatzqualifikation "Unterricht in mehrsprachigen Klassen" zugleich solche im Bereich der Schulentwicklung. Auf dem Weg vom Seminar

zur Pädagogischen Hochschule sollen früh schon Erfahrungen mit neuen Formen und neuen Angeboten gemacht werden; dies nicht zuletzt mit Hinblick auf eine gewisse Spezialisierung. Die Einrichtung der Zusatzqualifikation stellt einen dieser Schritte dar. Den reduzierten seminaristischen Dimensionen angepasst und von ihrer Integration theoretischer und schulpraktischer Elemente her deutlich in der Tradition der hiesigen Lehrerbildung verwurzelt, erlaubt sie es doch, erste Erfahrungen mit Zusatz- oder Vertiefungsstudien im Bereich von Deutsch als Zweitsprache zu sammeln, wie sie beispielsweise in der deutschen Lehrerbildung selbstverständlich sind. Ebenso wünschbar wie der Auf- und Ausbau eines entsprechenden (fakultativen) Zusatzstudiums wäre freilich die Schaffung eines sprachdidaktischen Curriculums, das zur Sensibilisierung und besseren Qualifizierung aller Studierenden im Bereich des (Erst- und Zweit-)Spracherwerbs beiträgt. Zu entwerfen wäre ein solches Curriculum im Rahmen und auf dem Hintergrund des Gesamtsprachenkonzepts. Dass sich Synergien aktivieren lassen, wenn den einzelsprachlichen Didaktiken von Deutsch, Französisch und Englisch übergreifende Propädeutika zu Erst- und Zweitspracherwerb vorgeschaltet werden und dass diese Synergien auch einem Zusatzstudium für Deutsch als Fremdsprache bzw. für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen zugute kämen, liegt auf der Hand.

Zu ergänzen bleibt, dass nicht zuletzt die positiven Erfahrungen mit dem genannten Modul inzwischen zur Installation einer weiteren, von Umfang und Ansprüchen her ähnlichen Zusatzqualifikation im Bereich Medienpädagogik geführt haben.

### Literatur

- Schader, B. (1998). Struktur eines Curriculums für den interkulturellen (Sprach-)Unterricht. In K. Kuhs & W. Steinig (Hrsg.), *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft* (S. 181-198). Freiburg i.B.: Fillibach.
- Schader, B. (1998). Schritte auf dem Weg zu einer interkulturellen Öffnung der kursorischen Deutschdidaktik. In EUNIT (Hrsg.), *Skills and Abilities required for Teaching in Multilingual Schools. Handbook for Teacher Training* (S. 179-202). Münster: Waxmann.

## Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft?\*

Walter Herzog

"Die Probe auf die Analyse liegt in der Synthese."  
Claude Lévi-Strauss

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz steht unter dem Zeichen der Professionalisierung. Der Weg der Professionalisierung führt über die Tertiarisierung der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer. Die Tertiarisierung ihrerseits bringt den Ausbildungsträgern einen Forschungsauftrag, über dessen Gestaltung wenig Klarheit besteht. Im folgenden wird vorgeschlagen, die Forschung in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Problem der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln auszurichten. Um diese Forschung anzuleiten und die anfallenden Erkenntnisse zu integrieren, wird die Entwicklung einer Theorie der pädagogischen Praxis empfohlen.

Obwohl wir es bei der laufenden Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit einem *Gesamtpaket* von Professionalisierung, Tertiarisierung und "Verwissenschaftlichung" zu tun haben, entzünden sich die Kontroversen kaum am Ziel der Professionalisierung und auch nicht an dessen Verwirklichung über den Weg der Tertiarisierung. Die Skepsis richtet sich gegen die Wissenschafts- und Forschungsorientierung, die mit dem Argument der Bewahrung des scheinbar Bewährten abgewehrt wird. Zu den Vorteilen des Seminars – so einer seiner Verteidiger – "... gehören ohne Zweifel der hohe musische und berufspraktische Bezug und die grosse Motivation der Studierenden" (Schoch, 1995, S. 55). Dass aus den Seminaristinnen und Seminaristen "Studierende" werden, dagegen scheint nichts einzuwenden zu sein; dass sie aber den Irrungen und Wirrungen der Wissenschaft ausgesetzt werden, davor möchte man sie dann doch bewahren.

Henningsen (1981) hat vor einigen Jahren in bezug auf die Situation in Deutschland "Voraussagen zur Lehrerbildung" formuliert und diesen den Titel "Vom Klempner zum Schwätzer" gegeben. Der Klempner steht für das Bild des Lehrers als Handwerker, der weiss, *wie* man etwas macht und es auch machen *kann*, der Schwätzer ist derjenige, der sich wortreich darüber auslässt, *warum* man etwas tut, selber aber nicht fähig ist, seinen Elaboraten Folge zu leisten. Die Formel bringt zum Ausdruck, was vom Kontakt mit der Wissenschaft erwartet wird, nämlich ein Abheben auf die Metaebene, wo über Schule und Unterricht wortreich argumentiert wird, vom *Schulehalten* aber keiner eine Ahnung hat.

Viele, denen der seminaristische Weg ans Herz gewachsen ist und die der Wissenschaft ähnliche Bedenken entgegenbringen wie Henningsen, fragen sich, ob man nicht das eine tun und das andere lassen kann. Warum nicht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung professionalisieren und tertiarisieren, aber ohne sie gleichzeitig zu "verwissenschaftlichen"? Muss man die Kröte Wissenschaft schlucken, um die

\* Erweiterte Fassung des Referats, das ich am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 23./24. April 1999 in Luzern gehalten habe.

Vorzüge von Professionalität und Ausbildung auf Hochschulniveau geniessen zu können? Zieht man den Expertenbericht "Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (EDK, 1998) zu Rate, so gibt es keine kulinarischen Rücksichten: Die Kröte *muss* geschluckt werden. Unmissverständlich lassen die Autoren des Berichts verlauten: "Die Integration von Forschung und Entwicklung ... in die Ausbildung von Lehrpersonen bildet das *Kernelement* der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (ebd., S. 74 – Hervorhebung W.H.).<sup>1</sup>

Angesichts der Deutlichkeit dieser Formulierung erstaunt es, wie zurückhaltend die Diskussion um den Stellenwert von Wissenschaft und Forschung in der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisher geführt worden ist. Hatten die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" dazu aufgefordert, ein "... den Ansprüchen des Lehrberufs *angemessenes* Wissenschaftsverständnis zu formulieren" (EDK, 1993, S. 7 – Hervorhebung W.H.), geriet dieser Satz einigen Kommentatoren in den falschen Hals. Und seit das böse Wort von der "Mickey-Mouse-Forschung" die Runde macht (vgl. Criblez, 1994, S. 28; Hügli, 1995a, S. 5), scheint kaum noch jemand bereit zu sein, die Frage ernsthaft zu erwägen, ob die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einer besonderen *Art* von Wissenschaft bedarf. Die Autoren der EDK-Thesen mussten sich vorwerfen lassen, neu erfinden zu wollen, was Wissenschaft sei (Criblez, 1994, S. 27). Man hielt ihnen entgegen, nicht "alles Beliebige" könne Forschung sein (ebd., S. 28). Die Frage, wie Wissenschaft und Forschung zu betreiben sind, um der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu nutzen, wird unter Verweis auf vermeintlich einheitliche "internationale Standards der Wissenschaft" als illegitim zurückgewiesen: "Zu glauben, in der Lehrerbildung könnte eine andere Art von Wissenschaft etabliert werden, die sich den durch die Wissenschaft definierten Erwartungen, Normen und Standards entziehen könne, widerspricht allen Erfahrungen der Wissenschaftsgeschichte" (Criblez, 1998, S. 192). "Die Forschung, die im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben wird, muss die Standards erfüllen, die pädagogisch-psychologische Forschung auch an Universitäten zu erfüllen hat. Sonst ist es sinnlos, Forschung zu betreiben oder das, was unter diesem Etikett an den neuen Ausbildungsstätten passiert, als Forschung zu bezeichnen" (Beck, 1996, S. 259). Selbst Hügli, der massgeblich an der Formulierung der Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen beteiligt war, beteuert, dass Wissenschaft in der Lehrerbildung keine andere sein könne "... als Wissenschaft ausserhalb der Lehrerbildung, denn Wissenschaft ist *unteilbar*" (Hügli, 1998, S. 14 – Hervorhebung W.H.).<sup>2</sup>

Anders als diese Äusserungen vermuten lassen, ist keineswegs augenfällig, was Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heissen kann. Zwar will ich nicht jenen Recht geben, die für die Lehrerinnen und Lehrer *besondere Kriterien* der Wissenschaftlichkeit und *eigene Methoden* der Forschung verlangen. Doch vermag ich das von Hügli gewählte Diktum von "einer der Praxis *dienenden* Forschung" (Hügli, 1995a, S. 3 – Hervorhebung W.H.) auch nicht als Verrat an der

<sup>1</sup> Ähnlich heisst es in den Empfehlungen der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung zur Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen: "Als wesentliches und international anerkanntes Kriterium einer (Fach-)Hochschule gilt die Forschung" (SGBF, o.J., S. 2).

<sup>2</sup> Ähnlich beteuert Moser, "... dass der Forschungsbegriff unteilbar ist" (Moser, 1999, S. 24).

Wissenschaft zu empfinden. Was mir an der laufenden Diskussion zu fehlen scheint, ist eine Auseinandersetzung auf einem Niveau, auf dem ersichtlich werden könnte, was unter Forschung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung *konkret* zu verstehen wäre.<sup>3</sup>

Im folgenden gehe ich zunächst dem Begriff der Wissenschaft nach (1). In einem zweiten Schritt werde ich das Verhältnis von Pädagogik und Wissenschaft diskutieren und dabei auf vier Probleme eingehen, die mit der Anwendung der wissenschaftlichen Wissensform in der pädagogischen Praxis verbunden sind (2 und 3). Als drittes werde ich einen Vorschlag zur thematischen Ausrichtung einer der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienenden Forschung machen und dabei den Begriff einer Theorie der pädagogischen Praxis erläutern (4). Schliesslich werde ich in Form von fünf Thesen einige abschliessende Gedanken formulieren (5).

## 1 Was heisst Wissenschaft?

Was verstehen wir unter wissenschaftlicher Erkenntnis? Ich gehe davon aus, dass unser Verständnis von Wissenschaft in den letzten rund 300 Jahren geprägt worden ist. Die moderne Wissenschaft ist angetreten mit dem Versprechen, die Welt aus ihren Angeln zu heben. Nachdem schon Francis Bacon das Wissen zur Macht erklärt hatte<sup>4</sup>, schrieb Descartes in seinen Meditationen: "Nur einen Punkt, der fest und unbeweglich sei, verlangte Archimedes, um die ganze Erde von ihrer Stelle zu bewegen. Es eröffnet sich ebenfalls eine grosse Aussicht, wenn ich auch nur das Geringste finden werde, das gewiss und unerschütterlich ist" (Descartes, 1976, S. 44). Der gängige Vorwurf an die Adresse der Wissenschaft, sie würde sich selbstgenügsam um die *reine* Erkenntnis kümmern, ihr Wissen sei praktisch *ohne Nutzen*, steht in krassem Widerspruch zum Selbstverständnis der Naturforscher und Naturphilosophen des 17. Jahrhunderts.

In der Methodenschrift bekräftigt Descartes seine Überzeugung, wonach das wissenschaftliche Wissen gerade nicht kontemplativer Art ist, sondern zur Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse beitragen kann. Die Grundbegriffe der Physik hätten ihm "... gezeigt, dass es möglich ist, zu Kenntnissen zu kommen, die von grossem Nutzen für das Leben sind, und statt jener spekulativen Philosophie, die in den Schulen gelehrt wird, eine *praktische* zu finden, die uns die Kraft und Wirkungsweise des Feuers, des Wassers, der Luft, der Sterne, der Himmelsmaterie und aller anderen Körper, die uns umgeben, ebenso genau kennen lehrt, wie wir die verschiedenen Techniken unserer Handwerker kennen, so dass wir sie auf ebendieselbe Weise zu allen Zwecken, für die sie geeignet sind, verwenden, und uns so zu *Herren*

<sup>3</sup> Obwohl inzwischen einige Beiträge zum Thema erschienen sind, bleibt nach wie vor gültig, was Hügli 1995 konstatierte, dass nämlich *der Punkt*, um den sich in der laufenden Reform *alles dreht*, am wenigsten diskutiert wird, nämlich "... die Frage der Rolle und des Stellenwerts der Wissenschaft in der Lehrerbildung" (Hügli, 1995b, S. 7).

<sup>4</sup> Die Wege der Wissenschaft und die Wege der Macht sind "... aufs engste untereinander verbunden und fast gleich" (Bacon, 1990, S. 283). Da die Natur nur besiegt werden kann, wenn man ihr gehorcht, "... fallen jene Zwillingssziele, die menschliche Wissenschaft und [die] Macht, zusammen, und das Misslingen der Werke geschieht meist aus Unkenntnis der Ursachen" (ebd., S. 65).

und Eigentümern der Natur machen könnten" (Descartes, 1960, S. 101 – Hervorhebungen W.H.).

Während die Spekulationen der Metaphysik praktisch nutzlos sind, führt die methodisch angeleitete Forschung der Wissenschaft zu Erkenntnissen, die es dem Menschen erlauben, sich die Natur zu unterwerfen. Theorie im modernen Sinn des Wortes meint Eingriff in die Wirklichkeit und Konstruktion von Wirklichkeit mit den Methoden der mathematischen Modellbildung und der experimentellen Forschung (von Weizsäcker, 1990, S. 61, 106ff.). Die Aufdeckung der Kausalstruktur der Wirklichkeit erlaubt es, das Wissen der Wissenschaft den Zwecken des Handelns zuzuführen. Was in der Forschung als Ursache erkannt wird, lässt sich in der Praxis zu einer Regel des Handelns machen (Bacon, 1990, S. 81). Neuzeitliche Wissenschaft ist in ihrem Kern produktiv; sie versteht sich als Anweisung zur Herstellung von Wirklichkeit (Holling & Kempin, 1989, S. 43ff.).

Nun wird man einwenden wollen, dieses Theorieverständnis sei auf die naturwissenschaftliche Forschung zugeschnitten, die Sozialwissenschaften oder gar die Geisteswissenschaften würden eine andere Erkenntniskultur pflegen. Das mag sein. Wenn wir jedoch einen so prominenten Vertreter der neuzeitlichen Pädagogik wie Johann Friedrich Herbart in den Zeugenstand rufen, dann wird deutlich, wie sehr auch die Pädagogik, wo sie sich als Wissenschaft zu verstehen versucht, Erkenntnisse gewinnen will, die dem Ideal des klassischen Theoriebegriffs entsprechen. Gemäss Herbart mutet sich der Erzieher "... den Versuch an, – ... wie der Astronom, – durch richtiges Fragen der Natur, und durch genaue und lange genug fortgeführte Schlussreihen, ... dem Gange der vor ihm liegenden Erscheinungen seine Gesetzmässigkeit abzuforschen, und somit auch zu entdecken, wie sich derselbe [Gang der Erscheinungen, W.H.] nach Absicht und Plan modificiren lasse" (Herbart, 1964b, S. 261). Aus dieser Programmatik folgt unmittelbar Herbarts Definition der Erziehung als *Kausalverhältnis* zwischen Erzieher und Zögling (Herbart, 1964f, S. 10).

Das Verständnis von Erziehung als Kausalrelation ist keineswegs auf pädagogische Hardliner wie Herbart oder – in unserem Jahrhundert – Brezinka<sup>5</sup> beschränkt. Wenn wir uns als Gegenprobe Eduard Spranger vornehmen, der gewiss nicht im Verdacht steht, ein Positivist zu sein<sup>6</sup>, dann rechnet dieser mit einem "Hebelproblem in der Erziehung" (Spranger, 1969, S. 286ff.). Zwar seien nicht körperliche Massen zu bewegen, sondern *Seelen*. "Trotzdem reflektiert der geborene Menschenbildner darüber, wie er eingreifen und bewegen kann" (ebd., S. 287). Spranger denkt sich das Innere des Edukanden als ein "Regulierwerk", an das der Erzieher herankommen muss (Spranger, 1973a, S. 375, 1973b, S. 380). Das "Eigentümliche der Pädagogik" liegt im Nachdenken über die Stellen, "... an denen der pädagogische Hebel

<sup>5</sup> Ohne ein Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling, d.h. "[o]hne die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung ... lässt sich Erziehung gar nicht denken" (Brezinka, 1978, S. 43).

<sup>6</sup> Nohl umschreibt den pädagogischen Positivismus wie folgt: Wenn "... ich ... als Positivist vor dem Kinde (stehe), dann will ich eingreifen in diese kleine Maschine, suche die Kausalzusammenhänge als Grundlage meiner Leistung, sehe vor allem die natürlichen Bedingtheiten, Trieb- und Assoziationsmechanismen und wende mich um Hilfe an die Medizin, die Biologie, die experimentelle Psychologie und die Soziologie" (Nohl, 1961, S. 107).

anzusetzen ist" (Spranger, 1973b, S. 380). Ohne Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling konnte sich auch Spranger die Erziehung nicht denken.

Im Gefüge der pädagogischen Disziplinen kommt der *Psychologie* schon bei Herbart die Aufgabe zu, die Mechanismen des seelischen Räderwerks so aufzuklären, dass der pädagogische Hebel möglichst wirksam ansetzen kann. Das Wissen um die "Statik und Mechanik des Geistes" (Herbart, 1964e, S. 371) erlaubt es dem Erzieher, "... den Geist des Kindes zu *bauen*, eine bestimmte und hell angeschaute Erfahrung darin zu *construieren*" (Herbart, 1964c, S. 309 – Hervorhebungen W.H.). "Die Idee einer mathematischen Psychologie erlaubt ... nicht bloss anzunehmen, dass man auf den Zögling wirken könne, sondern auch, dass *bestimmten* Einwirkungen *bestimmte* Erfolge entsprechen, und dass man dem Vorauswissen dieser Erfolge sich durch *fortgesetzte Untersuchung*, nebst zugehöriger Beobachtung, mehr und mehr annähern werde" (Herbart, 1964d, S. 151 – Hervorhebungen W.H.).

Auch wenn die Psychologie in methodischer Hinsicht Herbart nicht gefolgt ist, hat sie sein Gegenstandsverständnis im wesentlichen übernommen. Es ist nicht nötig, viel über den Behaviorismus zu sagen, um darzulegen, dass auch diese Art von Psychologie dem pädagogischen Handeln Anweisungen zur Herstellung erwünschter Zustände im Edukanden geben will. Bereits John Watson sah im Menschen nichts anderes, als eine "organische Maschine" (Watson, 1968, S. 267). Vom Behavioristen heisst es, "... er möchte die Reaktionen des Menschen kontrollieren, so wie die Physiker andere Naturgegebenheiten kontrollieren und manipulieren möchten" (ebd., S. 44). Skinner hat zwar einen etwas subtileren Behaviorismus vertreten als Watson, doch auch für ihn gab es zwischen dem Bau einer Maschine und der Formung menschlichen Verhaltens keinen wesentlichen Unterschied. Der Mensch *ist* eine Maschine, wenn auch "eine ungeheuer komplexe" (Skinner, 1974, S. 244).

Zweifellos muss man heute schon etwas Glück haben, um einem leibhaftigen Behavioristen zu begegnen. Doch darf man daraus nicht den Schluss ziehen, mit der "kognitiven Wende" der Psychologie sei alles ganz anders geworden. Das Gegenteil ist der Fall. Die Kognitionspsychologie verdankt sich im wesentlichen einem neuen Maschinentypus, dem Computer, der es erlaubt, Herbarts spekulative Mathematik des Geistes einer realistischen Deutung zuzuführen. Ich will dies anhand von Dörners "Bauplan für eine Seele" illustrieren. Das Buch, Ergebnis einer mehr als 15jährigen Beschäftigung mit dem Thema (Dörner, 1999, S. 807), ist als Anleitung zur Konstruktion einer Seele gedacht. Während Neisser in seiner "Kognitiven Psychologie" die Aufgabe des Psychologen, der die menschliche Kognition verstehen will, noch mit derjenigen eines Menschen verglich, "... der entdecken will, wie ein Computer programmiert ist" (Neisser, 1974, S. 22), kehrt Dörner den Spieß um. Sein Vorgehen ist nicht analytisch – wir haben es *nicht* mit einer Psycho-Analyse zu tun –, sein Vorgehen ist vielmehr synthetisch. Er unternimmt den Versuch, "... tatsächlich eine ‚Seele‘ zu bauen" (Dörner, 1999, S. 808) und will dabei "... zeigen, dass Seelenprozesse als Mechanismen einer gar nicht so fürchterlich komplizierten Maschinerie der Informationsverarbeitung verstanden werden können" (ebd., S.

804f.).<sup>7</sup> Ist das 20. Jahrhundert in psychologischer Hinsicht von Watsons "organischen Maschinen" eingeläutet worden, so klingt es mit Dörmers "Neuronenmaschinen" (ebd., S. 757) aus. Bei allen, im einzelnen durchaus tiefgehenden Differenzen zwischen Watson und Dörner, hat sich am Wissenschaftsbegriff und am Gegenstandsverständnis der Psychologie wenig geändert.

Diese Beispiele mögen genügen, um plausibel zu machen, dass der moderne Wissenschaftsbegriff dem Ideal der Herstellung von Wirklichkeit verpflichtet ist, und dies nicht nur in den Naturwissenschaften, sondern auch in den Sozialwissenschaften und in der Erziehungswissenschaft. Eine wissenschaftliche Erklärung ist die Beschreibung eines *generativen* Mechanismus, der ein zu erklärendes Phänomen *erzeugen* lässt (Maturana, 1998, S. 12). Nicht nur der Physiker und der Biologe, sondern auch der Psychologe – und mit ihm der Pädagoge – "... möchte[n] wissen, *wie* ein Organismus wirklich funktioniert, und nicht nur, *wozu* er funktioniert" (Bischof, 1991, S. 59). Dabei stützen sie sich auf Theorien, die Verfahren bezeichnen, wie das zu erklärende Phänomen *hervorzubringen* ist.<sup>8</sup>

## 2 Die Wissenschaft und die Pädagogik

Es ist bereits ausgeführt worden, dass auch die Pädagogik, sofern sie Wissenschaft sein will, im wesentlichen dem eben dargelegten, neuzeitlichen Wissenschaftsbegriff verpflichtet ist. Was dies im einzelnen bedeutet, ist noch offen geblieben. Wenn wir davon ausgehen, dass das Wissen, das eine moderne Wissenschaft produziert, von immanent praktischem Nutzen ist, dann ist eine gute wissenschaftliche Theorie unmittelbar praxisrelevant. Sobald wir über einen Gegenstand informiert sind, vermögen wir in die Wirklichkeit einzugreifen und den Gegenstand im Prinzip zu synthetisieren. Erklärungen lassen sich durch logische Transformationen in Prognosen umformen, aus Prognosen sind Technologien ableitbar. Der Eingriff in die Wirklichkeit definiert den Charakter der wissenschaftlichen Wissensform. Nur was wir zu verändern vermögen, können wir auch verstehen.<sup>9</sup> Das wissenschaftliche Wissen im modernen Sinn ist gerade nicht für den Elfenbeinturm bestimmt. Es ist nicht "blosse Theorie", die für die Praxis keine Bedeutung hat. Das Wissen der Wissenschaft ist konstitutiv, d.h. in seinem epistemischen Kern, auf Praxis hin angelegt. Und dies gilt *im Prinzip* auch für das pädagogische und das psychologische Wissen.

<sup>7</sup> Dabei folgt er einer Strategie, die von Braitenberg wie folgt umschrieben wird: "... mehr als das Zerlegen ... ist das Synthetisieren, das Selbstbauen der beste Weg zum Verständnis von komplexen Dingen" (Braitenberg, 1994, S. 17).

<sup>8</sup> Ich will offen lassen, ob es zu dem hier dargestellten Begriff von Wissenschaft Alternativen gibt. Es geht mir darum, den immanenten Praxisbezug des neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses herauszuarbeiten. Kein anderer Wissenschaftsbegriff, wenn es denn einen solchen geben sollte, wird in gleichem Masse Praxisrelevanz für sich beanspruchen können wie der hier erläuterte. Dementsprechend ist zu erwarten, dass allfällige Alternativen bei der Umsetzung in der pädagogischen Praxis noch mehr Schwierigkeiten machen als die im folgenden Abschnitt dargelegten.

<sup>9</sup> So sieht es selbst ein so unorthodoxer Wissenschaftler wie Urie Bronfenbrenner, wenn er sich für die Nutzung natürlicher – im Unterschied zu künstlichen – Experimenten ausspricht. Wer etwas verstehen will, soll versuchen, es zu ändern (Bronfenbrenner, 1981, S. 54). Die Wurzeln dieser Ansicht finden sich bei Giambattista Vico, der die Ansicht vertrat, dass man nur das *vollständig* erkennen kann, was man hervorzubringen vermag (vgl. Menze, 1985).

Allerdings macht die Umsetzung des neuzeitlichen Wissenschaftsbegriffs in den pädagogischen Wissenschaften und in der pädagogischen Praxis Schwierigkeiten. Die Geschichte der empirischen Pädagogik ist auf weite Strecken eine Geschichte der gescheiterten Versuche, das moderne Wissenschaftsverständnis auf Erziehungs- und Unterrichtskontexte anzuwenden (Ruprecht, 1978; Tenorth, 1989a). Dafür verantwortlich sind im wesentlichen vier Schwierigkeiten, die bei der Anwendung des zuvor erläuterten Wissenschaftsbegriffs in der Pädagogik entstehen. Ich möchte diese Schwierigkeiten im folgenden diskutieren.

(1) Eine *erste* Schwierigkeit hat mit strukturellen Unterschieden zwischen Theorie und Praxis zu tun. Worum es geht, sei anhand einiger Erläuterungen zu den Begriffen Theorie und Handlung ausgeführt.

Das traditionelle Verständnis von *Theorie* verdankt sich der zweiwertigen Aristotelischen Logik, der insgeheim eine ontologische Auszeichnung des *Seins* gegenüber dem Werden zugrunde liegt (Günther, 1991; Klagenfurt, 1995; Picht, 1971). Theorien beanspruchen, Darstellung dessen zu sein, was ohne Veränderung ist. Insofern wird die Allgemeingültigkeit theoretischen Wissens mit der Unterschlagung der *qualitativ* ausgezeichneten Prozessualität von Wirklichkeit erkaufte. Nur durch die Angleichung der Zeit an den Raum, d.h. durch Reduktion der modalen Qualitäten der Zeit auf ein lineares, homogenes und isotropes Kontinuum, lassen sich die Axiome der Aristotelischen Logik für die wissenschaftliche Forschung fruchtbar machen (Holling & Kempin, 1989, S. 38ff., 65; von Weizsäcker, 1990, S. 315ff.).

Mit der Auszeichnung des *Seins* gegenüber dem Werden geht zusammen, dass wissenschaftliches Wissen im Idealfall *überall* und *jederzeit* gültig ist. Gelingt es, solches Wissen zu generieren, so lässt es sich in Form von *Gesetzen* darstellen. In einem Wirklichkeitsbereich, der gesetzmässig erschlossen ist, kann sich nichts mehr ereignen, da alles, was geschieht, vom Gesetzeswissen abgedeckt ist. Wo Gesetze herrschen, da gibt es m.a.W. keine Zufälle. Auch dies war bekanntlich eine der grossen Ambitionen der Herbartschen Pädagogik, nämlich "... die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreissen" (Herbart, 1964a, S. 51). Und wiederum gilt, dass es Spranger nicht anders gesehen hat. Alle Erziehung sei nun einmal planmässig und dürfe "... sich nicht abwartend auf ... das Schicksal ... verlassen" (Spranger, 1973a, S. 375).

Aus der stipulierten Zeitlosigkeit und Allgemeingültigkeit wissenschaftlicher Aussagen folgt, dass sich die Netze des Gesetzeswissens nicht dazu eignen, Einzelfälle einzufangen. Die Partikularität und Singularität des Individuums, das im neuzeitlichen pädagogischen Denken so sehr im Vordergrund steht<sup>10</sup>, kann auf der Basis des wissenschaftlichen Wissens allein nicht erreicht werden. Vom Einzelnen gilt nicht nur, dass es nicht fassbar ist (individuum est ineffabile), das Individuelle ist auch *nicht erklärbar* (individuum est inexplicabile) (Gombrich, 1991, S. 215f.). Zwischen dem allgemeinen, zeitenthobenen Wissen der Theorie und dem partikularen, zeitgebundenen Handeln in der Praxis besteht ein inkommensurabler Bruch.

<sup>10</sup> Zur Illustration sei auf Nohl verwiesen, für den das "pädagogische Kriterium" in der "Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt" (Nohl, 1961, S. 127).

Tatsächlich sind *Handlungen* – anders als Theorien – von zeitlicher Gestalt. Im Handeln gewinnt die Zeit in ihrer modalen Dreiheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Realität. Während die Vergangenheit der Ort der Tatsachen (Fakten) ist, kann sich in der Zukunft Neues und Unerwartetes ereignen (von Weizsäcker, 1990, S. 322ff.). Die Zukunft ist der Raum der *Möglichkeiten*, der zwar nicht beliebig offen ist, aber aufgrund der Kenntnis der Vergangenheit nicht überblickt werden kann. Alles Handeln findet unter den Ungewissheiten einer offenen Zukunft statt. Das gilt selbst für die routinisierteste Tätigkeit einer Lehrkraft. Es besteht keine Garantie, dass eine Handlung auch so ausgeführt werden kann, wie sie geplant und beabsichtigt worden ist. In Anlehnung an Heraklit, könnte man sagen, dass keine Lehrkraft zweimal in denselben Unterricht zu steigen vermag.

Die strukturelle Differenz von Theorie und Handlung macht es unmöglich, theoretisches Wissen unmittelbar in der Praxis anzuwenden. Es ist offensichtlich, dass wir es in der Praxis – in *jeder* Praxis und nicht nur in der pädagogischen – weder mit allgemeinen noch mit zeitlosen, sondern mit *besonderen* und *zeitgebundenen* Konstellationen zu tun haben. Praxis findet *hier* und *jetzt* und nicht überall und jederzeit statt. Dazu kommt, dass wissenschaftliche Gesetze nur unter idealen Bedingungen Gültigkeit haben. Sie gelten *ceteris paribus*, d.h. unter dem Vorbehalt, dass keine störenden Bedingungen vorliegen, die ein Gesetz unanwendbar machen (Hausmann, 1991, S. 97). Auch diesbezüglich ist davon auszugehen, dass in der pädagogischen Praxis kaum je ideale Bedingungen herrschen. Vielmehr findet praktisches Handeln zumeist unter Voraussetzungen statt, die in irgendeiner Hinsicht in bezug auf theoretische Erkenntnisse störend sind.

Das Handeln in der Praxis folgt einer zeitlichen Logik, während die Theorie ihren Gegenstand einer räumlichen Schematik unterwirft. Stellt die Wissenschaft ein Instrument zur Vernichtung von Ereignissen und Zufällen dar, so ist gerade die pädagogische Praxis alles andere als frei von Überraschungen. Es dürfte aus *prinzipiellen* Gründen nicht möglich sein, die hohe Ereignisdichte der Erziehungswirklichkeit durch pädagogische Theorie abzufackeln. Wie ein Schwelbrand frisst sich das Unerwartete und Zufällige, das *per definitionem* nicht theoretisierbar ist, durch das pädagogische Unterholz. Das weiss die pädagogische Tradition natürlich schon längst. Herbart hat vom pädagogischen Takt gesprochen, der als vermittelnde Kompetenz zwischen Theorie und Praxis steht. Schleiermacher ist davon ausgegangen, die Theorie vermöge die Praxis nicht zu determinieren, weshalb wir "... dem Leben selbst ... zu überlassen (haben), was in jedem Augenblick getan werden sollte" (Schleiermacher, 1983, S. 55).<sup>11</sup>

Zwischen Theorie und Praxis besteht ein *konstitutiver* Bruch, eine Inkommensurabilität, die durch Theorie nicht behoben werden kann.<sup>12</sup> Allein das Handeln ist in der Lage, die strukturelle Differenz von Theorie und Praxis zu überbrücken. Wissenschaftliches Wissen ist vergangenheitsorientiert, da es an Fakten ausgerichtet ist, während das praktische Handeln in die Zukunft weist, über die prinzipiell kein

<sup>11</sup> Was in jedem Augenblick zu tun ist, "... das hängt ab von der Aufforderung, die der Moment mit sich bringt" (Schleiermacher, 1983, S. 56 – im Original hervorgehoben).

<sup>12</sup> Dewe spricht in bezug auf die Anwendung von systematischem Wissen im Handeln von einem "Rationalitätsbruch", der wissenschaftlich nicht überbrückt werden kann (Dewe, 1996, S. 732f.).

Wissen verfügbar ist, da sie im offenen Raum der Möglichkeiten liegt. Im Horizont der modalen Zeit legen Gesetze nicht fest, was der Fall sein wird. Sie definieren lediglich ein Set von Alternativen (Dürr, 1995, S. 20ff., 50ff.; Holling & Kempin, 1989, S. 61ff.). In Handlungskontexten werden Fakten daher nicht zur *Vorhersage* von Ereignissen genutzt, sondern in bezug auf Möglichkeiten der Entscheidung *erwogen*. Handlungen kommt so gesehen die Aufgabe zu, den offenen Raum der Zukunft in den geschlossenen der Vergangenheit zu verwandeln. Handlungen machen aus Möglichkeiten Wirklichkeit. Wie dies zu leisten ist, vermögen Theorien *allein* nicht zu sagen.

(2) Eine *zweite* Schwierigkeit der Anwendung des neuzeitlichen Wissenschaftsbegriffs in der Pädagogik hat mit der Komplexität der pädagogischen Wirklichkeit zu tun. Um zu verdeutlichen, worum es geht, sei aus einem Text von Erich Wittmann zitiert: "Der Lehrer, der vor einer Klasse steht, befindet sich ... im Prinzip in derselben Situation wie ein Biologe, der ein ökologisches System wieder ins Gleichgewicht bringen soll, wie ein Manager, der einen Betrieb lebensfähig zu halten hat, wie ein Politiker, der eine Gesellschaft zu neuen Ufern führen will, wie ein Arzt, der seinem Patienten zur Wiedergewinnung der Gesundheit verhelfen möchte, wie ein Trainer, der seine Mannschaft zum Sieg führen will, usw. In allen diesen Fällen geht es darum, *lebendige Systeme* zu steuern, deren Besonderheit in ihrer hohen *Komplexität*, d.h. in ihrer unüberschaubaren und im Detail unzugänglichen Vielfalt an internen Abläufen und externen Austauschprozessen mit der jeweiligen Umgebung, liegt" (Wittmann, 1996, S. 328).

*Komplexe* Situationen, wie sie von Wittmann angesprochen werden, sind zu unterscheiden von *komplizierten* (Davis & Sumara, 1997, S. 117ff.; Dörner, 1992, S. 59ff.; Waldrop, 1996). Der klassische Begriff der Wissenschaft ist auf Kompliziertheit zugeschnitten, d.h. auf Systeme, die aus einzelnen Merkmalen oder Elementen und deren Beziehungen bestehen. Diese lassen sich analytisch zerlegen und Schritt um Schritt *experimentell* untersuchen. Die Aufgabe der Naturwissenschaft wird vom Physiker Hans-Peter Dürr dahingehend umschrieben, sie habe hinter der Komplexität das Einfache zu finden. "Der Erfolg der Naturwissenschaft beruht darauf, die Komplexität näherungsweise als *Kompliziertheit* zu interpretieren und dann einen Weg anzugeben, wie diese Kompliziertheit auf etwas Einfacheres reduziert werden kann. Die Methode, die dabei angewendet wird, ist die der Analyse, der Zerlegung, der Fragmentierung" (Dürr, 1995, S. 106).

Die Wissenschaft ist seit gut fünfzig Jahren über dieses reduktionistische Verständnis ihres Gegenstandes hinausgewachsen (Eilenberger, 1990; Jantsch, 1982; Krohn & Küppers, 1990). Was wir beobachten, ist eine Zuwendung der Forschung zu *systemischen* Modellen, die Komplexität anders zu begreifen vermögen als durch deren metaphorische Verwandlung in Kompliziertheit. Bereits in den 40er Jahren hat der Mathematiker Warren Weaver (1948) einfache Systeme unterschieden, die aus wenigen Variablen bestehen und den Gegenstand der Physik bis zur letzten Jahrhundertwende bildeten. Ein neues Paradigma hat sich im Rahmen der statistischen Mechanik entwickelt. Wir können verallgemeinern: in der Anwendung der Statistik in der wissenschaftlichen Forschung überhaupt. Die Statistik behandelt *Massenphänomene*, d.h. komplizierte Gebilde wie die Struktur einer Bevölkerung, die Verteilung

von Lebenschancen, der Verlauf des staatlichen Steueraufkommens etc. Es geht um Probleme, "... in which the number of variables is very large, and one in which each of the many variables has a behavior which is individually erratic, or perhaps totally unknown" (ebd., S. 538).

Die letzte Bemerkung ist wichtig. Die Statistik geht von der *Unabhängigkeit* der Fälle bzw. Ereignisse aus. So beruht die Versicherungsstatistik auf den Todesdaten individueller Männer und Frauen, die *im Durchschnitt* ein bestimmtes Bild ergeben; die einzelnen Fälle haben aber nichts miteinander zu tun. Darin liegt die grosse Schwäche der statistischen Methode, wenn sie auf pädagogische Situationen angewandt wird. Wir stehen hier vor einem Problem, zu dessen Lösung die Erziehungswissenschaft bisher kaum etwas beigetragen hat. Es macht Sinn, *Massenphänomene* statistisch zu bearbeiten, wie in der Thermodynamik oder in der Demographie, da man dabei zu Recht von der Annahme ausgeht, dass die Phänomene unabhängig voneinander auftreten. Es ist aber höchst fraglich, ob es angemessen ist, die Daten über eine Schulklasse statistisch zu aggregieren, weil wir es dabei mit einer Gruppe von Menschen zu tun haben, deren Verhalten gerade *nicht* unabhängig voneinander ist.

Die statistische Analyse führt nicht zu Erkenntnissen über konkrete Fälle in realen Beziehungen, sondern zu Einsichten über fiktive Personen in virtuellen Räumen (Danziger, 1990; Herzog, 1991, S. 52ff.). In Wirklichkeit gibt es den durchschnittlichen Schüler der durchschnittlichen Lehrerin in der durchschnittlichen Klasse der durchschnittlichen Schule nicht. Der statistische Schüler existiert ausschliesslich als errechneter Homunkulus, als reines Konstrukt der Forschungsmethode des Wissenschaftlers.<sup>13</sup> Daraus ergibt sich ein wesentliches Problem bei der praktischen Verwendung pädagogischer und psychologischer Forschungsergebnisse. Nicht nur liegen diese Ergebnisse auf der allgemeinen und abstrakten Ebene wissenschaftlicher Theorien und beanspruchen aufgrund ihrer inferenzstatistischen Absicherung, gesetzmässig oder quasi-gesetzmässig zu sein. Darüber hinaus referieren sie nicht auf konkret identifizierbare Fälle. Eine statistische Aussage hat keine Referenz in der Erziehungswirklichkeit; sie bezieht sich auf eine *supponierte* Realität. Dementsprechend hat die Praktikerin, die solches Wissen nutzen will, eine doppelte Interpretationsleistung zu erbringen: vom Allgemeinen (der Gesetze) zum Besonderen (des Falles) und vom Fiktiven (der statistischen Kennwerte) zum Realen (des konkreten Individuellen).

Solange die Erziehungswissenschaft der gängigen statistischen Ausdeutung der wissenschaftlichen Methode verhaftet bleibt und die *komplexe* Situation des Unterrichts bearbeitet als wäre sie *kompliziert*, wird sie der pädagogischen Praxis nur beschränkt von Nutzen sein können – allen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz.

### 3 Einfache Synthese, schwierige Analyse

(3) Die Anwendung des modernen Wissenschaftsbegriffs in der Pädagogik erzeugt eine *dritte* Schwierigkeit. Sie wird ersichtlich, wenn wir etwas genauer fragen, was

---

<sup>13</sup> Damit schliesse ich nicht aus, dass statistische Modelle auch für die Analyse von Einzelfällen und Zeitreihen genutzt werden können. Meine Kritik zielt auf den *mainstream* der empirischen Forschung in Psychologie und Pädagogik.

Komplexität – z.B. die Komplexität der Unterrichtssituation – im Unterschied zu Kompliziertheit bedeutet. Komplexität meint, dass wir es zwar auch – wie bei Massenphänomenen – mit einer *Vielzahl* von Variablen oder Merkmalen zu tun haben. Diese sind aber nicht unabhängig voneinander, sondern auf *spezifische* und zumeist *dynamische* Art miteinander verbunden (Dörner, 1992, S. 60ff.). Komplexität unterscheidet sich dadurch von Kompliziertheit, dass sie *organisiert* ist. Sie hat nicht bloss eine *Ordnung*, wie statistische oder physikalische Phänomene eine Ordnung aufweisen (dargestellt durch Kennwerte der zentralen Tendenz, der Streuung oder durch Assoziationsmasse), sondern es unterliegt ihr eine Organisation. Zwischen den einfachen, auf zwei, drei, vier oder fünf Variablen reduzierbaren Systemen, die der *experimentellen* Methode zugänglich sind, und den komplizierten, aber unverbundenen Massenphänomenen, die *statistisch* (z.B. durch Korrelationsanalyse) bearbeitet werden können, liegt ein mittlerer Bereich: der Bereich der organisierten Komplexität (Weaver, 1948, S. 539ff.). Für pädagogische Situationen wie den Unterricht gilt, dass wir es genau damit zu tun haben: mit organisierter Komplexität. Welches Problem sich daraus bei der Anwendung der wissenschaftlichen Wissensform ergibt, lässt sich mit einer Unterscheidung des Kybernetikers Heinz von Foerster (1985, 1993) illustrieren.

Watson und Skinner haben den Menschen in Analogie zu einer Maschine gesetzt. Der Maschinentyp, den sie dabei vor Augen hatten, war nicht der Computer, sondern in etwa das, was von Foerster eine *Trivialmaschine* nennt. Eine Trivialmaschine ist dadurch definiert, dass der Output eine direkte und lineare Funktion des Inputs bildet (von Foerster, 1993, S. 206ff., 245ff., 357f.).<sup>14</sup> Diese Ansicht entspricht sehr genau dem Programm des Behaviorismus. Gemäss Skinner genügt für die Analyse des Verhaltens – *allen* Verhaltens *aller* Lebewesen – eine einzige Formel, nämlich das Gesetz der operanten Konditionierung (vgl. Herzog, 1998). *Jedes* Verhalten eines *jeden* Lebewesens lässt sich als Funktion seiner Verstärkungskontingenzen darstellen. Es gibt keine kognitiven Zustände von Bedeutung, keine Motive, die das Verhalten antreiben würden, und keine Emotionen, die von mehr als epiphänomenalem Charakter wären. Das Gesetz der operanten Konditionierung entspricht sehr genau den Gesetzen der Newtonschen Mechanik; es ist gleichsam die Weltformel der behavioristischen Psychologie, mit der nicht nur jede Art von Verhalten *erklärt*, sondern auch jedes Verhalten *erzeugt* werden kann.

Triviale Maschinen sind metaphysische Geräte, die nach zeitlosen Gesetzen funktionieren und nicht nur lückenlos determiniert, sondern auch vollständig *vorhersagbar* sind. Dies ist anders bei *nicht-trivialen* Maschinen, deren Verhalten durch innere Zustände bedingt ist, die den Input so transformieren, dass der Output ohne Kenntnis des aktuellen Zustands der Maschine nicht vorhergesagt werden kann (von Foerster, 1993, S. 206ff., 247ff., 358f.). Nicht-triviale Maschinen sind aber nicht nur von inneren Zuständen abhängig; sie vermögen diese auch *eigenständig zu verändern*. Damit ergeben sich folgende Unterschiede zwischen trivialen und nicht-trivialen Maschinen (vgl. Tabelle 1).

<sup>14</sup> Insofern ist es nicht richtig, wenn Skinner den Menschen eine "ungeheuer *komplexe*" Maschine nennt (vgl. Abschnitt 1), denn in Wahrheit behandelt er ihn als Trivialmaschine, d.h. lediglich als *komplizierte* Maschine.

<i>triviale Maschinen</i>	<i>nicht-triviale Maschinen</i>
synthetisch determiniert	synthetisch determiniert
analytisch determinierbar	analytisch nicht determinierbar
vergangenheitsunabhängig	vergangenheitsabhängig
voraussagbar	nicht voraussagbar

Tabelle 1: Unterschiede zwischen trivialen und nicht-trivialen Maschinen (nach von Foerster, 1993, S. 251, 357ff.)

Wie Tabelle 1 zeigt, entsprechen *triviale* Maschinen in etwa dem, was Weaver ein *einfaches* System nennt. "Synthetisch determiniert" heisst, dass das System gesetzmässig aufgebaut ist und hergestellt werden kann, sobald wir seine Gesetze kennen. Dieses Kriterium gilt auch für *nicht-triviale* Maschinen. Auch diese lassen sich herstellen, sofern wir über das erforderliche Wissen verfügen. Nicht-triviale Maschinen entsprechen in etwa dem, was wir zuvor *komplexe* Systeme genannt haben, d.h. Systeme, denen eine organisierte Komplexität zugrunde liegt.

Mit der synthetischen Determinierbarkeit, d.h. mit der Möglichkeit, eine triviale oder eine nicht-triviale Maschine herzustellen, sind die Gemeinsamkeiten der beiden Maschinentypen bereits erschöpft. In den anderen drei Punkten unterscheiden sie sich, wobei der entscheidende Unterschied der folgende ist. *Trivialmaschinen* können nicht nur synthetisiert, sondern aufgrund der Beobachtung ihres Verhaltens auch bis ins einzelne *analysiert* werden. Sie sind m.a.W. *analytisch determinierbar* (vgl. Tabelle 1). Triviale Systeme kann man beobachten und stösst dabei auf ihre Gesetze, und zwar *vollständig* und *lückenlos*. Genau dies hatte Herbart in bezug auf die Erziehung in Aussicht gestellt. Wie wir bereits gesehen haben (vgl. Abschnitt 1), glaubte er, der Erzieher könne durch richtige Beobachtung der pädagogischen Wirklichkeit und durch genaue und lang genug fortgeführte Schlussreihen dem Gang der Erscheinungen seine Gesetzmässigkeit abforschen und auf diese Weise entdecken, wie sich die Erscheinungen nach Absicht und Plan modifizieren lassen (Herbart, 1964b, S. 261). Damit wird eine Grundüberzeugung neuzeitlicher Wissenschaft zum Ausdruck gebracht, wonach zwischen Analyse und Synthese eine *Symmetrie* besteht. Sowie es uns gelungen ist, der Natur ihre Geheimnisse zu entlocken, vermögen wir uns zu ihren "Herren und Eigentümern" (Descartes) zu machen. Die Synthese, die wir vollziehen, ist nichts anderes als der Beweis für die Richtigkeit der Analyse.<sup>15</sup>

Tatsächlich besteht diese Symmetrie aber nur, sofern wir den wissenschaftlichen Gegenstand in Analogie zu einer Trivialmaschine setzen, wenn wir die Wirklichkeit m.a.W. für *kompliziert* halten. Im Falle von nicht-trivialen Maschinen, d.h. im Falle

<sup>15</sup> Siehe das Motto zu diesem Aufsatz (Lévi-Strauss, 1975, S. 202). Dass es von einem Sozialwissenschaftler (Ethnologen) stammt, bestätigt nochmals, dass der Wissenschaftsbegriff, wie wir ihn herausgearbeitet haben, keineswegs auf die Naturwissenschaften begrenzt ist. Vgl. auch das Hempel-Oppenheim-Schema der Erklärung, das von der Symmetrie von Erklärung und *Prognose* ausgeht (Haussmann, 1991, S. 24ff.).

von *organisierter Komplexität*, ist die Symmetrie von Analyse und Synthese *nicht* gegeben. Bei einem funktionierenden System dieser (komplexen) Art wird es nie gelingen, auf der Basis der blossen Analyse des Verhaltens von Input und Output die Gesetze seines Funktionierens zu eruieren. Das System ist analytisch *nicht determinierbar* (vgl. Tabelle 1).

Der Biokybernetiker Valentin Braitenberg hat für diesen Sachverhalt eine treffende Formulierung gefunden, wenn er sagt, "... dass Analyse viel schwieriger ist als Synthese ..." (Braitenberg, 1993, S. 35). Eine Maschine *herstellen*, egal ob es sich um eine triviale oder eine nicht-triviale handelt, ist einfach. Zu *verstehen*, wie eine nicht-triviale Maschine funktioniert, ist dagegen ausserordentlich schwierig, zumindest solange wie wir nicht in der Lage sind, in das Innere der Maschine hineinzuschauen und lediglich deren Verhalten beobachten können. Braitenberg spricht sogar von einem "*Gesetz der leichten Synthese und der mühevollen Analyse*" (ebd., S. 29 – Hervorhebung W.H.) und meint, es sei theoretisch *unmöglich*, durch die blosser Beobachtung des Verhaltens einer nicht-trivialen Maschine<sup>16</sup> den verborgenen Mechanismus ihres Funktionierens zu bestimmen, "... da es immer viele verschiedene Mechanismen mit identischem Verhalten gibt" (ebd.).

Die Schwierigkeiten des Umgangs mit organisierter Komplexität liegen darin, dass wir es weder mit statistischen Phänomenen zu tun haben, die *per definitionem* unabhängig voneinander sind, noch mit Ganzheiten, bei denen alles mit allem zusammenhängt. Da in komplexen Systemen gerade *nicht* alles mit allem, aber vieles mit vielem zusammenhängt, ist es nicht leicht, analytisch zu bestimmen, welches die relevanten Faktoren sind, die das Gefüge in seiner Dynamik bestimmen. Bei der Analyse komplexer Systeme hilft die Mathematik der Mittelwerte und Varianzzerlegung wenig.<sup>17</sup> Da es mir hier aber nicht um die methodologischen Probleme der Systemanalyse geht, blende ich zurück auf die Frage, welchen Nutzen die wissenschaftliche Wissensform der pädagogischen Praxis bringt.

Braitenbergs Gesetz der leichten Synthese und der mühsamen Analyse hat gravierende Konsequenzen für den Stellenwert wissenschaftlichen Wissens in der pädagogischen Praxis. Wenn wir uns zum Zweck der Illustration nochmals Dörners "Bauplan für eine Seele" zuwenden, der dem Herbartischen Projekt einer Statik und Mechanik der Vorstellungen mit den Mitteln der Kognitionspsychologie neuen Schwung verleiht, dann sehen wir, wie begrenzt das dabei resultierende Wissen praktisch nutzbar ist. Dörner zeigt uns, was es heisst, eine Seele zu *bauen*, d.h. zu *synthetisieren*. Was es heisst, eine Seele zu *verstehen*, d.h. zu *analysieren*, darüber schweigt sich sein über 800seitiges Buch aus. Dabei ist offensichtlich, dass Eltern und Lehrkräfte nur beschränkt in der Lage der Synthese sind; vorwiegend befinden sie sich in der Situation der Analyse. Sie haben es – man gestatte mir die Formulierung – mit nicht-trivialen Maschinen (Kindern) zu tun und wollen verstehen, wie diese funktionieren. Nicht-triviale Maschinen lassen sich aber durch Beobachtung nie so weit analysieren, dass man *wissen* oder *verstehen* könnte, wie sie tatsächlich

<sup>16</sup> Dieser Begriff wird von Braitenberg allerdings nicht gebraucht; er führt uns *Vehikel* verschieden komplizierter Bauweise vor.

<sup>17</sup> Wie die Statistik der Varianzzerlegung in der Psychologie zum Ritual erstarrt ist, zeigt auf amüsante Weise Dörner (1989).

funktionieren. Qua nicht-triviale Maschinen sind Kinder analytisch nicht determinierbar, und dies unabhängig davon, ob wir an ihre Freiheit oder an ihre Determiniertheit glauben. Selbstverständlich sind sie analytisch nicht determinierbar, wenn wir an ihre *Freiheit* glauben. Aber selbst dann, wenn wir annehmen, ihr Verhalten sei lückenlos determiniert, vermögen wir die Mechanismen und Gesetze ihrer Determiniertheit analytisch nicht zu bestimmen.<sup>18</sup>

Die analytische Unbeherrschbarkeit der pädagogischen Situation steigert sich, wenn wir die Fiktion aufgeben, wir hätten es im Unterricht mit einem pädagogischen Verhältnis oder einem didaktischen Dreieck zu tun. In Wahrheit geht es im Unterricht nicht um das Verhältnis zwischen einem Lehrer, einem Schüler und einer Sache, sondern um eine *soziale* Situation, so dass die Lehrkraft nicht bloss einer, sondern einer ganzen Korona von nicht-trivialen Maschinen gegenübersteht. Damit stellt sich über das individualpsychologische Problem des Verstehens der einzelnen Schülerinnen und Schüler hinaus das weitere, ebenso schwierige sozialpsychologische Problem der Analyse der Schulklasse als sozialer Gruppe. Dass sich auch komplexe Sozialsysteme analytisch *nicht* beherrschen lassen, braucht kaum eigens hervorgehoben zu werden (vgl. Luhmann & Schorr, 1979, S. 120ff.).

Cassirer hat sehr schön zum Ausdruck gebracht, worum es bei dieser dritten Schwierigkeit der Anwendung des neuzeitlichen Wissenschaftsbegriffs in der Pädagogik geht: Das Kulturobjekt – und als ein solches lassen sich auch Erziehung und Unterricht bezeichnen – liegt hinter einer Schranke des Erkennens, die schwer zu überwinden sei. "Denn der *reflexive* Prozess des Begreifens ist seiner Richtung nach dem *produktiven* Prozess entgegengesetzt; beide können nicht zugleich miteinander vollzogen werden" (Cassirer, 1989, S. 86). Für die Praktikerin und den Praktiker ist nicht so sehr synthetisches (produktives) Wissen von Bedeutung; sie müssten vielmehr in die Lage versetzt werden, analysieren (reflektieren) zu können, womit sie es zu tun haben. Sie wollen wissen, wie sie die komplexe Wirklichkeit, in der sie sich befinden und von der sie im Normalfall ein Teil sind, so zu verstehen vermögen, dass sie die *relevanten* Faktoren erfassen, die das Geschehen determinieren, so dass sie handelnd darauf Einfluss nehmen können. Bei der Beantwortung dieser Frage wäre die Erziehungswissenschaft *dann* eine Hilfe, wenn ihre Theorien und Erkenntnisse die Handlungswirklichkeit der pädagogischen Praxis in ihren *wesentlichen* Dimensionen darstellen würden. Doch die Erziehungswissenschaft ist weit davon entfernt, eine solche Analyse der pädagogischen Wirklichkeit geben zu können. Dementsprechend schlecht steht es um die Versorgung der Schulpraxis mit wissenschaftsbasierten diagnostischen Hilfsmitteln (Eckerle, 1987, S. 105).<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Freiheit und Determinismus sind Aspekte von *Modellen* des Menschen, die uns helfen, die *conditio humana* zu begreifen. Modelle können mehr oder weniger *nützlich* sein, über ihre Wahrheit aber lässt sich nichts ausmachen (Herzog, 1984, S. 94ff.). Es scheint, dass das Modell der Freiheit genausowenig *widerlegt* werden kann wie dasjenige des Determinismus. Zumindest ist es der Physik nicht möglich, die Inexistenz des freien Willens *empirisch* nachzuweisen (Eilenberger, 1990, S. 133). Zur Verteidigung der Freiheit aus psychologischer Sicht vgl. von Cranach (1991).

<sup>19</sup> Hier könnte die Wissenschaft allerdings insofern von Nutzen sein, als sie der Praxis nicht mit ihrem Wissen dient, sondern eine *Denkform* bereitstellt, die den Praktikerinnen und Praktikern helfen kann, ihre Situation eigenständig und rational zu analysieren.

(4) Weil dem so ist, ergibt sich eine *vierte* Schwierigkeit der Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der pädagogischen Praxis, auf die ich nur mehr kurz hinweisen kann. In den pädagogischen Wissenschaften besteht kein Konsens darüber, was die relevanten Dimensionen der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit sind. Statt dessen gibt es eine Vielzahl von Theorien und Teiltheorien, die sich in zentralen Punkten widersprechen. Über ein und denselben Gegenstandsbereich liegen heterogene Wissensbestände vor, die sich nicht zu konsistenten Aussagen oder einem sich ergänzenden Geflecht von Erkenntnissen verbinden lassen. Es geht also um zwei Probleme. *Erstens* verfügen wir in bezug auf pädagogische Kontexte lediglich über Theorien kurzer bis mittlerer Reichweite. Es gibt keine empirisch geprüften Globaltheorien der Erziehung oder des Unterrichts. Die von der Praxis nutzbaren pädagogischen und psychologischen Theorien beziehen sich durchweg auf isolierte Phänomene und lassen offen, wie sich das Phänomen ausnimmt, wenn es in einen grösseren Kontext gestellt wird. So blendet der Fokus, den beispielsweise Theorien der Leistungsmotivation legen, andere Faktoren aus, die im konkreten Fall für das Lernverhalten eines Schülers relevant sein könnten. Es bleibt der Praktikerin überlassen, wie sie die vielen Partialtheorien, die es zu einem konkreten Problem ihres Berufsalltags gibt, zu einem aussagekräftigen Bild zusammenfügt.

*Zweitens* steht der Praktiker vor der Tatsache, dass die ihm verfügbaren pädagogischen und psychologischen Theorien über ein und denselben Phänomenbereich oft *widersprüchliche* Aussagen machen. Dabei ist es alles andere als leicht, solche Widersprüche überhaupt aufzudecken, weil auch die Begrifflichkeit der einschlägigen Theorien zumeist uneinheitlich ist. Gleiche Phänomene werden mit unterschiedlichen Begriffen und verschiedene mit gleichen bezeichnet. Die Widersprüchlichkeit der Aussagen und die Heterogenität der Terminologie fordern dem Praktiker ein beträchtliches Ausmass an exegetischen Fähigkeiten ab, allein um festzustellen, inwiefern sein konkreter Fall den in der Literatur berichteten Tatsachen entspricht.

Damit stehen die pädagogische Praktikerin und der pädagogische Praktiker nicht nur *nicht* in der Situation der Synthese, sondern in derjenigen der Analyse; sie sehen sich darüber hinaus mit dem zusätzlichen Problem konfrontiert, dass ihnen für fast jede Situation ein schier unerschöpfliches Arsenal an analytischen Instrumenten zur Verfügung steht, das sich nur mühsam nutzen lässt. Welche der von Pädagogik und Psychologie angebotenen Theorien im konkreten Fall helfen kann, vermögen sie schlicht nicht zu erkennen, da sie niemals ausreichend Zeit haben, um alle verfügbaren Theorien zu konsultieren, begrifflich zu durchleuchten, in ihrer Aussagekraft zu prüfen, auf ihre Situation zu beziehen, abwägend zu beurteilen und schliesslich zu entscheiden, welche ihnen tatsächlich weiterhilft.<sup>20</sup> Vom *embarras de richesse* der analytischen Instrumente erschlagen, suchen sie Zuflucht bei pädagogischen Ideologien und didaktischen Rezeptologien.

Diese Kritik gewinnt zusätzlich an Bedeutung, wenn wir uns von einem positivistischen Wissenschaftverständnis distanzieren. Rücken wir Forschung und Theoriebildung in den Rahmen einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie, so ist uns

<sup>20</sup> Auch Eckerle meint, der Anspruch an die Lehrkraft, mehrere wissenschaftliche Bedingungssysteme untereinander vernetzen und auf die Bedingungen der singulären Situation beziehen zu können, sei ganz unrealistisch (Eckerle, 1987, S. 109).

Wirklichkeit nie anders denn in Form von partikularen Wirklichkeitsversionen verfügbar. Das Wissen, über das wir verfügen, beruht auf kognitiven Konstruktionen, die prinzipiell abhängig sind von epistemischen, theoretischen und methodischen Entscheidungen. Theorien sind nicht Abbilder von Tatsachen, sondern Instrumente, um über Wirklichkeit artikuliert verfügen zu können. Die Wissenschaften zeigen immer nur Ausschnitte der Realität, die ihnen nie ohne Standpunkt und Perspektive gegeben sind (Elkana & Maranta, 1998, S. 79). Insofern ist es in erkenntnistheoretischer Hinsicht kein Makel, wenn über ein und dieselbe Wirklichkeit verschiedene Theorien vorliegen. Theorien lassen sich nicht allein durch Konfrontation mit Daten dezimieren. Die Erziehungswissenschaft ist aus erkenntnistheoretischen Gründen prinzipiell nicht in der Lage, jene Sicherheit der Bezugnahme auf die Erziehungswirklichkeit zu bieten, die von der Praxis oft eingeklagt wird. Die Schwierigkeiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der pädagogischen Praxis werden dadurch allerdings nicht geringer, sondern nochmals um eine Stück grösser.

Das *Dilemma*, von dem im Titel meines Beitrags die Rede ist, wird damit sichtbar. Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verlangt die Umrüstung des beruflichen Wissens der Lehrkräfte auf Wissenschaft, doch diese Umrüstung scheint gerade das nicht zu bringen, was man sich erhofft, nämlich eine Professionalisierung der beruflichen Tätigkeit. Die Schwierigkeiten der Nutzung der wissenschaftlichen Wissensform sind zu gross, als dass die pädagogische Praxis durch die "Verwissenschaftlichung" ihrer Wissensbasis gleichsam automatisch und auf Antrieb zu einem Mehr an Professionalität finden könnte. Umso dringender stellt sich die Frage, was Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heissen kann.

#### 4 Theorie der Praxis

Im folgenden versuche ich, eine mögliche Antwort auf die eben gestellte Frage zu geben. Ohne auszuschliessen, dass auch andere Antworten möglich sind, schlage ich vor, die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an dem bezeichneten Problem des Verhältnisses von Wissenschaft und pädagogischer Praxis auszurichten. Etwas konkreter formuliert, geht mein Vorschlag in Richtung einer *Theorie der Praxis*.<sup>21</sup>

Nach wie vor wissen wir relativ wenig darüber, wie pädagogische Praxis vor sich geht. Geredet wird zwar ausführlich und ausdauernd über das *Verhältnis* von Theorie und Praxis. Dieses Verhältnis wird fast ausnahmslos als *Problem* dargestellt. Dabei scheint nicht die Praxisseite problematisch zu sein, sondern die Seite der Theorie. Was *Praxis* ist, bleibt zumeist unerörtert. Auf Praxis wird *appellativ* Bezug genommen in einer Sprache, die zugleich vage und suggestiv ist. Wir sind hier die Erbinnen und Erben einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogiktradition, der

<sup>21</sup> Den Begriff "Theorie der Praxis" übernehme ich von Bourdieu (1979, 1993a). Analog spricht Schön (1983) von einer "Epistemologie der Praxis" und von Foerster (1985, 1993) von einer "Epistemologie der Nicht-Trivialität". Es wird hier nicht behauptet, zu einer solchen Theorie der (pädagogischen) Praxis würden noch keine Beiträge vorliegen. Da es mir jedoch um programmatische Ausführungen geht, verzichte ich darauf, die einschlägige Forschung systematisch zu referieren.

immer schon geklärt schien, worauf der pädagogische Diskurs, gerade auch als wissenschaftlicher, referiert. Seit dem berühmten Diktum Schleiermachers, was man im allgemeinen unter Erziehung verstehe, sei als *bekannt* vorauszusetzen (Schleiermacher, 1983, S. 7), gilt die pädagogische *Theorie* als Problem, nicht aber die pädagogische *Praxis*. Die *Nachträglichkeit*, mit der sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik zur Praxis ins Verhältnis setzte, verhinderte, dass überhaupt je gefragt wurde, was unter pädagogischer Praxis zu verstehen ist (Wagner, 1989, S. 29ff.). Spranger bestimmte die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik dahingehend, "... eine bereits *gegebene* Kulturwirklichkeit aufzufassen, unter ordnende Begriffe zu bringen und zuletzt durch Wertsetzungen und Normen zu gestalten" (Spranger, 1925, S. 150 – Hervorhebung W.H.). Das Pädagogische scheint *vorfindbar* zu sein<sup>22</sup>, während doch die moderne Wissenschaft davon ausgeht, dass die Wirklichkeit als Forschungsgegenstand allererst *konstruiert* werden muss (vgl. Abschnitt 1).

So gesehen, wäre es Aufgabe einer Theorie der Praxis festzustellen, wie wir das, was uns so selbstverständlich scheint, nämlich pädagogische Praxis, überhaupt zu begreifen haben.<sup>23</sup> Es ist in keiner Weise ausgemacht, welcher Status dem wissenschaftlichen Wissen im praktischen Handeln zukommt. Die Klärung dieses Status setzt voraus, dass wir mit *Grenzen* des praktischen Nutzens von wissenschaftlichem Wissen rechnen. Also müssen wir von verschiedenen Wissensformen ausgehen, die für die Praxis von *unterschiedlicher* Bedeutung sind. Es geht auch um die Frage, was wir ausschließen, wenn wir die Wirklichkeit im Rahmen von (wissenschaftlichen) Theorien und Gesetzen erfassen. Was übersieht der Praktiker im Unterricht, wenn er sein Wissen auf die wissenschaftliche Wissensform eingrenzt? Diese und ähnliche Fragen lassen sich nur beantworten, wenn wir über eine *Theorie der Praxis* verfügen, die verzeichnen kann, in welcher Beziehung die verschiedenen Wissensformen zur Situation des Handelns stehen. Solange wir mit dem simplen Theorie-Praxis-Schema operieren, werden wir gar nie erfahren, was Praxis überhaupt bedeutet. Die Praxis kann sehr wohl ein Thema der Theorie sein, selbst wenn sich dabei herausstellen sollte, dass die Bedeutung des wissenschaftlichen Wissens für das praktische Handeln marginal ist.

Erst auf dem Hintergrund eines angemessenen Verständnisses von Praxis können wir uns vernünftig über das *Verhältnis* von Theorie und Praxis unterhalten. Wir befinden uns hier in einer ähnlichen Situation wie der Erkenntnistheoretiker, der sich

<sup>22</sup> Ausdrücklich nennt Flitner das Pädagogische ein "historisch Vorgefundenes" (Flitner, 1980, S. 19). "Die Praxis .. wird immer schon vorgefunden, wenn die pädagogische Reflexion einsetzt und sich wissenschaftlicher Forschung bedient, um sie aufzuklären" (Flitner, 1976, S. 4).

<sup>23</sup> Thema einer Theorie der Praxis ist nicht die Verwendung wissenschaftlichen Wissens. Es geht nicht um die Frage, wie das Wissen der Wissenschaften in der pädagogischen Praxis rezipiert, transformiert und genutzt wird (Lüders, 1991), sondern um die Frage, inwiefern die Struktur des praktischen Handelns die Nutzung wissenschaftlichen Wissens überhaupt zulässt. Wie Buchmann bemerkt, vermittelt der Begriff der Wissensverwendung "... eine grundsätzlich irreführende Ansicht über die Quellen angemessenen Handelns" (Buchmann 1991, S. 180). Zwar hat bereits die "revidierte Verwendungsforschung" (Beck & Bonss, 1984) ihre Fragestellung weiter gefasst und ist von einem *Bruch* zwischen Wissenschaft und Praxis ausgegangen. Trotzdem steht dabei nach wie vor der Aneignungsprozess von wissenschaftlichem Wissen im Vordergrund, während eine Theorie der Praxis gewissermaßen in der umgekehrten Perspektive fragt.

über das Verhältnis von Theorie und Wirklichkeit Gedanken macht. Genausowenig wie dem Erkenntnistheoretiker die Wirklichkeit *als solche* gegeben ist, liegt uns die Praxis jemals *als solche* vor Augen. Wir haben keine Möglichkeit, Theorien mit der Wirklichkeit oder Aussagen mit Tatsachen zu vergleichen. Sowohl die Wirklichkeit als auch unser Wissen über die Wirklichkeit liegen in Form von Bewusstseinsinhalten oder Propositionen vor, so dass wir immer nur mentale oder sprachliche Ereignisse miteinander vergleichen können. Diese Einsicht der Philosophie Kants gilt auch für die Analyse der Beziehung von Theorie und Praxis. Wer über das *Verhältnis* von Theorie und Praxis nachdenkt, der benimmt sich nicht praktisch; vielmehr bewegt er sich auf einer Ebene, auf der auch die Praxis *nur als Theorie* vorkommen kann. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist uns nie als solches gegeben. Wie die Theorie der Erkenntnis befindet sich die Theorie der Praxis auf einer Metaebene.

Was eine Theorie der pädagogischen Praxis im einzelnen beinhaltet, kann nicht Gegenstand dieser Ausführungen sein. Trotzdem möchte ich in zwei Schritten etwas deutlicher machen, was unter einer Theorie der (pädagogischen) Praxis zu verstehen ist, und zwar erstens durch eine Kritik am technologischen Verständnis pädagogischen Handelns (4.1) und zweitens mit einigen Bemerkungen zur Denkform der pädagogischen Praxis (4.2).

#### 4.1 Kritik des technologischen Verständnisses pädagogischen Handelns

Das technologische Verständnis pädagogischen Handelns beruht auf der direkten Umsetzung des neuzeitlichen Wissenschaftsbegriffs in der pädagogischen Praxis. Technologien entstehen aus der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen zum Zweck der Herstellung und Kontrolle von Wirklichkeit. Technologien stellen Sprachsysteme dar, die " ... in einem gegebenen Raum-Zeit-Punkt und mit Bezug auf das in der jeweiligen Situation verfügbare und als bewährt akzeptierte Wissen ... die grösstmögliche Effektivität zur (planbaren) Herstellung eines gewollten Zustandes garantieren" (Rössner, 1982, S. 117). Technologien sind überall da möglich, wo wir es mit einer Wirklichkeit zu tun haben, die sich nicht selbst organisiert, also insbesondere mit stofflicher und unbelebter Wirklichkeit. Insofern geht das technologische Modell der Praxis von einer im Vergleich zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik *spiegelbildlichen* Situation aus. Wo die "hermeneutisch-pragmatische Pädagogik" (Flitner) annimmt, es sei immer schon klar, worin die Erziehungswirklichkeit besteht, gehen die pädagogischen Technologien davon aus, pädagogische Wirklichkeit *entstehe* allererst durch die Anwendung von Theorie.

Es ist der "absolute Standpunkt einer standpunktlosen Wissenschaft" (Bourdieu, 1979, S. 142), der das technologische Modell der Praxis so plausibel erscheinen lässt. Das Modell, wie verfeinert es inzwischen auch immer sein mag (Alisch, 1993; Drerup & Terhart, 1979), geht davon aus, dass es *vor* der Anwendung von Theorie nichts gibt, was von Bedeutung wäre. Angenommen wird, professionelles Handeln beruhe auf wissenschaftlich geprüften Propositionen, die im Idealfall zu theoretischen Systemen verbunden und via Anwendungsregeln mit konkreten Situationen in Beziehung gesetzt werden. Diese Art von Wissen kann losgelöst von der Praxis-situation gewonnen und vermittelt werden, idealerweise an jenem Ort, wo es erhoben wird, d.h. an Universitäten und Forschungsinstituten. Das technologische Modell

sieht die Praxis ausschliesslich in der Perspektive der Synthese. Der Praktiker wird dem Ingenieur gleichgestellt, der eine Brücke baut oder eine Maschine konstruiert. Dementsprechend postulieren Alisch und Rössner (1978), die Erziehungswissenschaft sei als technologische Disziplin, d.h. als *Ingenieurwissenschaft* zu begründen.<sup>24</sup> Da es die pädagogische Praxis jedoch mit einer bereits synthetisierten Wirklichkeit zu tun hat, ist das technologische Modell *grundsätzlich* defizitär.

Dem technologischen Praxismodell liegt zugrunde, was Bourdieu den "scholastischen Trugschluss" nennt (Bourdieu, 1993b; Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 71).<sup>25</sup> Dieser geht von der Annahme aus, der Unterricht sei eine Wirklichkeit, für die eine Theorie gefunden werden muss, die verzeichnet, was in der Perspektive des "schauenden Auges" (Bourdieu) wahrgenommen werden kann. Der scholastische Trugschluss beruht auf der Betrachtung der Wirklichkeit als Schauspiel, in das man nicht als Akteur verwickelt ist, sondern dem man als Zuschauer beiwohnt (Bourdieu, 1979, S. 141, 228).<sup>26</sup> Die soziale Wirklichkeit nimmt den Charakter der Inszenierung an, d.h. der Umsetzung eines *vorweg* festliegenden Textes, der folglich wenig Überraschungen bietet. Die Frage ist allein, wie originalgetreu das Stück aufgeführt wird und wie kongenial die Inszenierung ist. Wo der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Theorie nachträglich ist, da entsteht für das technologische Modell Praxis immer erst, nachdem die Theorie über die Wirklichkeit Klarheit gewonnen hat.

Doch im Normalfall befindet sich der Praktiker in einer völlig anderen Situation: nicht in der Situation der Synthese, sondern in derjenigen der Analyse (vgl. Abschnitt 3). Die Strukturdivergenz von Theorie und Praxis kann überhaupt erst im Lichte einer Theorie der Praxis beurteilt werden. Verstehen wir unter Technik "jede feste Kopplung von Ursachen und Wirkung" (Luhmann, 1995, S. 112), dann implizieren technisch geplante Vorgänge, "... dass sie wie *Trivialmaschinen* ablaufen, also bei Setzung der gleichen Bedingungen wiederholt werden können" (ebd., S. 113 – Hervorhebung W.H.). Da die Komplexität pädagogischer Situationen die Trivialisierung der Handlungsbedingungen *nicht* zulässt, besteht für pädagogische Technologien wenig Bedarf. Zwar sind pädagogische Technologien *prinzipiell* sehr wohl möglich, aber sie machen wenig Sinn, da sich der praktisch Handelnde nur beschränkt in der Situation der Synthese befindet. Da er die pädagogische Wirklichkeit analytisch grundsätzlich nicht in den Griff bekommen kann, steht er vor einem strukturell bedingten "Technologiedefizit" (Luhmann & Schorr, 1979, S. 120ff.). Dieses Technologiedefizit ist eine "uneinholbare Gegebenheit" (ebd., S. 231), die mittels Intuition und Erfahrung zwar kompensiert, aber nicht überwunden werden kann.<sup>27</sup>

<sup>24</sup> Konsequenterweise fordern die Autoren "... die Integration der Erziehungswissenschaft in eine ingenieurwissenschaftliche Fakultät ..." (Alisch & Rössner, 1978, S. 90).

<sup>25</sup> Gleichbedeutend ist auch vom intellektualistischen und theoretizistischen Trugschluss die Rede (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 100, 156). Der Bezug zur Schule (*scholè*) ergibt sich daraus, dass die Musse, die der Schule zugeschrieben wird, jene Haltung des handlungsentlasteten, dekontextualisierten *Betrachtens* von Wirklichkeit erlaubt, die der "scholastischen Ansicht" (Bourdieu 1993b) zugrunde liegt.

<sup>26</sup> Vgl. den antiken Theoriebegriff: *theoria* als Beobachten, zum Beispiel von Sternkonstellationen, Zuschauen, zum Beispiel bei einem Schauspiel, oder Teilnehmen, zum Beispiel an einer Festgesandtschaft (Gadamer, 1983, S. 44).

<sup>27</sup> Anders als Luhmann und Schorr (1979) annehmen, ist das Defizit *nicht* prinzipieller Natur. Vielmehr folgt es aus der Asymmetrie von synthetischem und analytischem Wissen. Die dem Prak-

Eine Zeitlang war die Ansicht verbreitet, das technologische Modell des Wissenstransfers lasse sich dadurch retten, dass die "naiven" Wissensformen (das "Alltagswissen" bzw. die "impliziten Theorien") der Praktiker aufgearbeitet und durch wissenschaftliches Wissen *ersetzt* werden könnten. Doch auch hier zeigt sich mittlerweile, dass dem "Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie" (Heckhausen, 1976) ein falsches Verständnis von Praxis zugrunde liegt (Dewe, 1996, S. 717ff.). Denn *erstens* zeigt die Forschung zum Lehrwissen und zur Wissensverwendung, dass nicht alles Wissen und schon gar nicht alles Alltagswissen in propositionaler, d.h. *theoretischer* Form vorliegt (Bromme, 1992; Terhart, 1991). Lehrkräfte arbeiten *de facto* mit multiplen Wissensformen, denen keineswegs eine einheitliche Struktur zugrunde liegt. Die Analyse verschiedener Wissensformen zeigt, dass gerade bei praktischen Handlungen wenig theorieförmiges Wissen verfügbar ist.

*Zweitens* ist die Annahme, Handeln beruhe auf der Ausführung von Plänen und der Anwendung von Wissen, grundsätzlich fehlerhaft. Handlungen haben oft einen  *kreativen* Charakter (Joas, 1992), und gerade pädagogische Handlungen werden vom Planungs-Ausführungs- bzw. Absichts-Wirkungs-Schema ungenügend erfasst. Obwohl das cartesianische Handlungsmodell in der Pädagogik weit verbreitet ist (Dewe & Radtke, 1991, S. 144f.) – nicht nur bei den Anhängern eines kausalistischen Erziehungsbegriffs, sondern auch bei dessen Kritikern –, machen wir uns ein falsches Bild von der menschlichen Tätigkeit, wenn wir glauben, Handlungen beruhen auf der *Exekution von ausgedachten Plänen*. Ryle nennt diese Ansicht die "intellektualistische Legende" (Ryle, 1969, S. 32ff.).<sup>28</sup> Nicht jede Handlung erfordert ein vorgängiges Wissen – jedenfalls nicht ein Wissen propositionaler Art. Vieles, was wir tun, geschieht nicht mit Absicht, sondern spontan und unüberlegt. Vieles beruht auf *implizitem* Wissen, vieles entspricht eher einem *Können* (knowing how) als einem Wissen (knowing that). Praktisches Wissen ist oft intuitiv, bildhaft und eher in unserem Körper als in unserem Bewusstsein eingeschlossen. Als "knowing-in-action" (Schön, 1983, S. 50ff.) ist es nicht angewandtes, theoretisch hergeleitetes Wissen, sondern Gebrauchswissen, das eher gefühlsmässig als rational zum Einsatz kommt. Eine Theorie der Praxis kann zeigen, wieviel von unserem Wissen verkörpert, in unseren Gewohnheiten verborgen und implizit ist. Sie kann zeigen, wie beschränkt die Auffassung ist, Handeln sei die Ausführung von gedanklich geordneten Plänen.

Wenn wir den scholastischen Fehlschluss und die intellektualistische Legende vermeiden wollen, dann haben wir das Verhältnis von Theorie und Praxis so zu bestimmen, dass die Besonderheiten der Praxis begrifflich erhalten bleiben. Dazu brauchen wir eine *Theorie der Praxis*, die weder davon ausgeht, Theorie sei lediglich Aufklärung von Praxis über sich selbst, noch annimmt, Praxis sei bloße Anwendung von Theorie. Was wir brauchen, ist eine Theorie der *Differenz* von Theorie und Praxis, um deren *Beziehung* allererst bestimmen zu können. Wie Bourdieu be-

---

tiker verfügbaren Instrumente der Analyse sind hoffnungslos unzureichend, um dem technologischen Wissen Anschluss an das Handeln zu offerieren.

<sup>28</sup> Sie entspricht weitgehend dem "scholastischen Trugschluss" (Bourdieu).

merkt, beruht das normale Verhältnis zur Welt auf einer praktischen Logik, d.h. einer Logik des Unschärfen und Ungefähren (Bourdieu, 1992, S. 101). Der Praxis inhärent eine Logik, die anders ist als die "Logik der Logik". "Diese Logik der Praxis geht in aufeinanderfolgenden unumstößlichen Entscheidungen vor, welche unter Zeitdruck und hohem Risiko ... und in Reaktion auf andere Entscheidungen gefällt werden, die derselben Logik gehorchen" (Bourdieu, 1993a, S. 185).

#### 4.2 Die wuchernde Vernunft der Praxis

Das gibt mir Gelegenheit, einige Bemerkungen zur *Denkform* der Praxis zu machen und an einem Beispiel zu illustrieren, wie eine Theorie der (pädagogischen) Praxis konkret aussehen könnte.<sup>29</sup>

Bei der Diskussion der dritten Schwierigkeit der Anwendung der wissenschaftlichen Wissensform in der Pädagogik haben wir gesehen, dass sich die pädagogische Praktikerin im Normalfall nicht in der Situation der Synthese, sondern in derjenigen der Analyse befindet. Zusätzlich – und dies war unser vierter Punkt – steht sie einem Problem gegenüber, dem sie nicht ansieht, mittels welcher der vielen verfügbaren Theorien und Teiltheorien es am besten gelöst werden kann (vgl. Abschnitt 3). Während der *Forscher* seinen Gegenstand zum vornherein im Lichte einer *singulären* Theorie angeht, die er möglichst stark machen will, damit sie allfällige Widerlegungsversuche überlebt, sieht sich die Praktikerin vor ein *singuläres Problem* gestellt, auf das eine *Vielzahl von Theorien* passt. Ihr Anliegen ist daher nicht, eine feststehende Theorie in Form von technologischen Regeln anzuwenden, sondern eine Theorie zu finden, die ein *feststehendes Problem* am besten lösen lässt. Diesem Zwang zur Analyse, die unausweichlich auf ein *singuläres* und *partikulares* Problem gerichtet ist, lässt sich nicht ausweichen, während der Forscher ganz im Gegenteil bestrebt ist, alle störenden Randbedingungen aus der experimentellen Situation zu eliminieren, um seine Theorie auf jener Ebene der *Allgemeinheit* prüfen zu können, den die Wissenschaft für ihre Erkenntnisse in Anspruch nimmt.

Insofern die Situation der Praktikerin verschieden ist von derjenigen des Forschers sind für das Handeln im Kontext der pädagogischen Berufspraxis andere Kompetenzen gefragt als für das Handeln im Kontext der Wissenschaft. Der Praxis ist mit einer nach den Regeln der Forschungsmethodik geprüften Theorie noch nicht gedient. Anders als der Theoretiker, für den ein verengter Blick auf sein Untersuchungsfeld von Vorteil ist, bedarf die Praktikerin der Bereitschaft, sich der Handlungssituation mit "gleichschwebender Aufmerksamkeit" (Freud) hinzugeben. Singuläre Theorien können für die Suche nach Lösungen für praktische Probleme geradezu *hinderlich* sein, da sie den Blick von Phänomenen ablenken, die ausserhalb der Theorie liegen, für die Situationsanalyse aber wichtig wären. Die Praktikerin muss daher bereit sein, sich soweit irritieren zu lassen, dass ihr kognitives System in einen

<sup>29</sup> Die folgenden Ausführungen haben illustrativen Charakter. Sie sollen veranschaulichen, was eine Theorie der pädagogischen Praxis beinhalten könnte. Andere Themen werden damit selbstverständlich nicht ausgeschlossen.

Zustand der Flexibilität versetzt wird, dem Ideen, Ahnungen und Hypothesen entspringen, die für die Problemanalyse unerlässlich sind.<sup>30</sup>

Die Unmöglichkeit, Theorie im technologischen Sinn anzuwenden, wirft den Praktiker auf sich zurück. Er reduziert die Rationalität seines Handelns auf das absolute Minimum. Statt auf wissenschaftliches Wissen, setzt er auf gesunden Menschenverstand. So scheinen sich Lehrkräfte bei ihren Unterrichtsvorbereitungen im wesentlichen auf den gesunden Menschenverstand zu verlassen (Künzli, 1998, S. 36). Der gesunde Menschenverstand ist eine Form *praktischen Wissens*, dessen Funktion nicht die Beförderung allgemeingültiger Erkenntnisse, sondern die Ermöglichung vernünftiger Entscheidungen und die Begründung klugen Handelns ist (Buchmann, 1991, S. 175; Feiman-Nemser & Floden, 1986, S. 513). Strukturiert ist das praktische Wissen nicht vertikal – da es weder einer induktiven noch einer deduktiven (auch nicht einer "hypothetisch-deduktiven") Logik folgt –, sondern *horizontal*. Es ist Ausdruck einer wuchernden Vernunft, die sich gleichsam organisch ihren Weg durch das Gestrüpp der pädagogischen Praxis sucht. Die Komplexität der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit wird nicht *überflogen*, wie es der Theoriebegriff nahelegt (vgl. Abschnitt 4.1), sondern *durchwühlt*, wie es der ständige Druck des Entscheidens erzwingt. Wie die Expertenforschung deutlich macht, handeln erfahrene Lehrkräfte weitgehend auf einer *intuitiven* Basis, der eine Logik der Problemlösung unterliegt, die völlig verschieden ist vom technologischen Handlungsmodell (Berliner, 1992; Bromme, 1992; Dreyfus & Dreyfus, 1988; Eggenberger, 1998).

Die subversive Denkform der Praxis ergibt sich unmittelbar aus den Bedingungen des praktischen Handelns. Wie Bourdieu bemerkt, geschieht praktisches Handeln "... unter Bedingungen, unter denen Distanzgewinnen, Zurtücklehnen, Überschauen, Abwarten, Gelassenheit *ausgeschlossen* sind" (Bourdieu, 1993a, S. 150 – Hervorhebung W.H.). Was es in der Praxis braucht, ist "Takt, Fingerspitzengefühl, Feinfühligkeit, Gewandtheit oder Lebensart" (ebd., S. 147), alles Bezeichnungen für das, was Bourdieu den "praktischen Sinn" nennt und bei anderen "Urteilkraft" heisst (vgl. Koch, 1998; Menze, 1985, S. 25f., 29f., *passim*). Das Handeln mag zwar Gesetzen und Regeln folgen, doch damit *allein* lassen sich Handlungen nicht erzeugen (Bourdieu, 1993a, S. 187ff.). Denn es gibt keine Gesetze dafür, wie Gesetze anzuwenden sind, und es können keine Regeln für die Befolgung von Regeln gegeben werden. Erst die Urteilkraft erlaubt es, das Allgemeine mit dem Besonderen in Verbindung zu bringen. Wir können auch von *Improvisation* sprechen. Gerade von guten Lehrkräften gilt, dass sie ihren Unterricht eher improvisierend verwirklichen als dadurch, dass sie Theorien anwenden, Regeln befolgen oder Pläne umsetzen.

Wenn wir die Denkform der Praxis eher wuchernd als überfliegend nennen, dann können wir mit einem Ausdruck von Welsch (1998) auch von einer *transversalen* Vernunft sprechen. Die transversale ist eine ausscherende Vernunft, die nach Wegen sucht, um das Unvertraute in den Horizont des Vertrauten einzubeziehen. Sie folgt

<sup>30</sup> Schön spricht von "on-the-spot experiments", die in der Handlungssituation durchgeführt werden, um die Entscheidungsgrundlagen zu erweitern (Schön, 1983, S. 141ff., 166, 308f.).

einer "Logik des Beispiels" (Buck) und verfährt "im Blick auf den konkreten Fall" (Buchmann, 1991, S. 177). Im *Quergang* von Exempel zu Exempel findet nicht eine *Vertiefung* des Wissens statt, sondern eine "Zunahme in der Breite" (Buck, 1989, S. 213). Wer entlang von Beispielen voranschreitet, der subsumiert nicht Fälle unter Gesetze oder Regeln, sondern nutzt die Kraft von Analogien und Metaphern. Über Analogien werden *vergleichbare* Fälle aus dem Gedächtnis abgerufen<sup>31</sup>, was eine weit effizientere Entscheidung über ein anstehendes Problem erlaubt als das systematische *scanning* aller für die Bearbeitung eines Falles denkbarer Theorien. *Metaphern* präsentieren "das Fremde im Gewand des Vertrauten" (Stetter, 1997, S. 377). Sie erlauben die Bildung von *Ad-hoc*-Verknüpfungen zwischen Bekanntem und Unbekanntem, was den Kriterien formalen Denkens und axiomatischer Theorie wenig entspricht.

Die Analogie ist der methodische Grundbegriff der Kasuistik (Binneberg, 1985, S. 783). Da kein Einzelfall in allen Einzelheiten wiederkehrt, erzeugt die praktische Vernunft nicht synoptische Ordnungen, sondern "Familienähnlichkeiten" (Wittgenstein), d.h. ein Geflecht von Entsprechungen, die sich überkreuzen und einander durchdringen. Die Bildung eines kasuistischen Wissenskorpus stärkt das Bewusstsein der Vertrautheit mit dem, was ist. "Das Analogie-Verständnis *vereinfacht die Welt*, indem es deren Vertrautheit multipliziert" (Buck, 1989, S. 188). Damit erhöht es das Vertrauen des Individuums in sein Handlungspotential.

Jerome Bruner hat in jüngster Zeit verschiedentlich auf die Existenz von zwei verschiedenen Denkformen hingewiesen. Es gibt die strenge Form des logisch-mathematischen Denkens, den *paradigmatischen* Denkstil der Wissenschaften. Und es gibt das lockere Denken, d.h. den *narrativen* Denkstil von Kunst, Literatur und Phantasie (Bruner, 1986, S. 11ff., 1990, 1996, S. 39ff.). "The imaginative application of the paradigmatic mode leads to good theory, tight analysis, logical proof, sound argument, and empirical discovery guided by reasoned hypothesis. ... The imaginative application of the narrative mode leads instead to good stories, gripping drama, believable (though not necessarily 'true') historical accounts. It deals in human or human-like intention and action and the vicissitudes and consequences that mark their course" (Bruner, 1986, S. 13). In der Tat folgt das praktische Wissen von Lehrkräften weit eher der Logik von *Erzählungen* als der hypothetisch-deduktiven Logik der Forschung. Beschreibungen, die Lehrerinnen und Lehrer von ihren Erfahrungen geben, gleichen eher *Geschichten* als Theorien (Feiman-Nemser & Floden, 1986, S. 513; Hargreaves, 1984). Erzählungen machen aus der Sukzession von Ereignissen *Konfigurationen* und geben ihnen dadurch eine *Form*, die wiederverwendbar ist (Riccœur, 1987, S. 60f.).<sup>32</sup> Im Erfahrungsschatz von Lehrkräften liegen Geschichten mit wiederholbaren Elementen oft Seite an Seite neben solchen, deren formale Struktur einmaliger Art ist.

<sup>31</sup> Koch schreibt der Urteilskraft ein "Gefühl für verborgene Gemeinsamkeiten" (Koch, 1998, S. 388) zu.

<sup>32</sup> Die Wurzeln der narrativen Logik liegen im repetitiven Denken oraler Kulturen. Dies gilt auch für das Formprinzip der Erzählung: die Metapher. "The logic of orality is primarily and prominently that of metaphor" (Egan, 1987, S. 513).

Geschichten entstehen, wenn versucht wird, über nicht-triviale Systeme, die aufgrund ihrer hohen Komplexität analytisch nicht beherrschbar sind, Erkenntnisse zu gewinnen. Die hohe Dichte an Ereignissen und Zufällen in der pädagogischen Praxis ist kaum anders denn narrativ zu bewältigen. Wo Theorien auf Notwendigkeit ausgerichtet sind, da behandeln Geschichten die Kontingenz der menschlichen Existenz. Genau dadurch, dass uns etwas *zustoßt*, verstricken wir uns in Geschichten (Marquard, 1987, S. 129). Geschichten kann man nicht planen; sie lassen sich nur von ihrem Ende her, d.h. *im nachhinein* erzählen (Ricoeur, 1987, S. 55). Die Zeit, derer wir uns handelnderweise in ihren qualitativen Dimensionen bewusst werden, relativiert die Ambitionen der Theorie, die uns Erkenntnisse verspricht, die ohne Zeitindex sind. Wie Ricoeur (1987) darlegt, sind Zeitlichkeit und Narrativität eng miteinander verbunden. Die narrative Denkform bringt unsere Zeiterfahrung zur Sprache. Der Einbruch der Zeit in die pädagogische Praxis verwandelt den Raum der Anwendung von Gesetzen in einen Ort der Erzählung von *Fällen*, die sich nicht *systematisch* aufarbeiten lassen, sondern einer *kasuistischen* Ordnung stattgeben. Es ist kein Zufall, wenn das Fallverstehen eine Kernaktivität professionellen pädagogischen Handelns genannt wird (Bromme, 1992; Dewe, 1996, S. 729f., 740ff.; Schütze, 1992).

Weil es analogisch und metaphorisch vorgeht, ist das narrative Denken anfällig für Irrationalismen aller Art. Letztlich vermag unsere Phantasie zwischen allem und jedem einen Zusammenhang zu konstruieren und *just-so stories* zu erzeugen, die zwar faszinieren mögen, aber kaum rational zu begründen sind.<sup>33</sup> Da die Wirklichkeit in ihrer phänomenalen Fülle unerschöpflich ist und kein Forschungsobjekt jemals vollständig beschrieben werden kann, bedarf die praktische Vernunft der Zügelung und Anleitung durch die Erkenntnisse einer erklärenden Wissenschaft. Die kühne Poesie der pädagogischen Praxis<sup>34</sup> muss von der nüchternen Prosa der erziehungswissenschaftlichen Theorie im Zügel gehalten werden. Spätestens an dieser Stelle ist Wissenschaft unverzichtbar. Sie kann nicht die narrative Vernunft der Praxis ausser Kraft setzen und durch strikte Rationalität ersetzen – sie *kann* es nicht und *soll* es auch nicht. Sie kann aber dem Wuchern der praktischen Vernunft Grenzen setzen, indem sie Erkenntnisse zur Verfügung stellt, die verhindern, dass die kasuistische Erfahrung überdehnt wird.

## 5 Ausblick in 5 Thesen

Ich lasse es bei diesen Bemerkungen zu einer Theorie der pädagogischen Praxis bewenden und schliesse meine Ausführungen mit fünf Thesen, die zusammengenommen eine Antwort auf die Frage geben wollen, wie Wissenschaft und Forschung, die der Lehrerinnen- und Lehrerbildung *dienlich* sind, beschaffen sein könnten.

<sup>33</sup> Ich übernehme den Ausdruck der *just-so stories* von Stephen Gould, der ihn seinerseits von Rudyard Kipling übernommen hat und in bezug auf die oft phantastisch anmutenden Evolutionsgeschichten verwendet, die von Soziobiologen erzählt werden (Gould 1980, S. 258; Gould & Lewontin, 1979, S. 153ff.).

<sup>34</sup> Wie sie von enthusiastierten Praktikerinnen und Praktikern wie Maria Montessori, Paulo Freire, Alexander Neill, Martin Wagenschein, Hans Zulliger, Anton Makarenko, Rudolf Steiner, Célestin Freinet, Janusz Korczak, Bruno Bettelheim und vielen anderen vorliegt.

*These 1:* Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht keine besondere Art von Wissenschaft.

Zunächst bekenne ich mich zur Auffassung, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung keine eigene Art von Wissenschaft braucht, wenn damit besondere Kriterien der Wissenschaftlichkeit, eigene Standards der Forschung oder indigene Methoden gemeint sind. Ich wende mich gegen Konzepte wie Aktions-, Handlungs- oder Praxisforschung, gegen die Idee des forschenden Lernens, wenn damit ein Instrument der wissenschaftlichen Erkenntnisfindung gemeint ist, und gegen das Konzept des *praticien chercheur*, wenn damit mehr als der reflexive Praktiker angesprochen werden soll. Auch die Erwartung, die Forderung von mehr Praxisrelevanz der Unterrichtsforschung könnte durch den "direkten Einbezug von Praktikern in den Forschungsprozess" (Dick, 1998, S. 41) eingelöst werden, halte ich für verfehlt. Alle diese Konzepte eines *Sonderweges* der Lehrerbildungsforschung gehen von der falschen Annahme aus, Praxis und Theorie liessen sich irgendwie *direkt* miteinander verbinden. Doch Theorie und Praxis, Erkenntnis und Handlung, Disziplin und Profession bilden keine zweistelligen Relationen, sondern dreistellige. Erst eine *Theorie der Praxis* erlaubt es, über das *Verhältnis* von Theorie und Praxis vernünftig nachzudenken.

*These 2:* Die Geisteswissenschaften bieten keine Alternative für eine der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienliche Forschung.

Auch im Sinne des Gegensatzes von Natur- bzw. Sozial- und Geisteswissenschaften kann es in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht um eine andere Art von Wissenschaft gehen. Wissenschaften erobern ihre Gegenstände *gegen* die Evidenzen des Alltags. Sie brechen mit der Phänomenologie des Wahrnehmbaren und bauen sich Modelle, in denen allererst sichtbar wird, was unter Wirklichkeit zu verstehen ist. In diesem Sinne ist auch das Modell des *Textes*, wie es der geisteswissenschaftlichen Auffassung von Wirklichkeit zugrunde liegt, eben dies: ein *Modell* der Wirklichkeit und nicht diese selbst. Dieses Modell scheint für die Entwicklung einer Theorie der Praxis bis zu einem gewissen Grad nützlich zu sein. Dies dürfte der Hinweis auf die narrative Struktur des praktischen Wissens gezeigt haben (vgl. Abschnitt 4.2). Der Bereich der Geschichten und Erzählungen, die für die Logik der Praxis kennzeichnend sind, ist der angestammte Bereich der Geisteswissenschaften (Marquard, 1987, S. 105f.). Der Nutzen hört jedoch auf, sobald die Konstruktion wissenschaftlicher Theorien an die impliziten Theorien des Alltags zurückgebunden und die Idee der wissenschaftlichen Erkenntnis preisgegeben wird.

Wenn wir uns davon verabschieden, Theorien am Kriterium der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit zu messen, dann entsteht ein Pluralismus der Weltversionen, die in einer *heterarchischen* Beziehung zueinander stehen. Die der Pädagogik nach wie vor gelegentlich empfohlene Orientierung an den Geisteswissenschaften bildet daher keine Lösung für das Problem einer der Praxis dienenden Forschung.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Historisch gesehen spricht einiges dafür, dass die "geisteswissenschaftliche Pädagogik" eine Reaktion auf die Enttäuschung war, die anfangs des 20. Jahrhunderts der gescheiterte Versuch ausgelöst hatte, die Pädagogik als *empirische* Disziplin einzurichten (Tenorth, 1989a, 1989b, S. 149f.). Unter der (falschen) Prämisse, Theorie könnte für die Praxis unmittelbar bedeutsam sein, scheint das durch Wilhelm Flitner, Eduard Spranger, Herman Nohl und andere ausgearbeitete Programm einer "praktischen Wissenschaft" (Flitner, 1976, S. 3) rhetorisch nach wie vor attraktiv zu sein.

Das Verstehen ist nicht die Methode einer alternativen Wissenschaft (Hausmann, 1991; Rorty, 1984, Kap. VII). "Verstehen heisst, Gegebenheiten in Beziehung auf ein Ganzes als sinnvoll auffassen" (Spranger, 1974, S. 197 – im Original hervorgehoben). Solches geschieht in *allen* Wissenschaften. Wobei das Ganze, auf das hin verstanden wird, nie vorweg feststeht. Im Prinzip kann für jedes Verstandene nach einem weiteren, umfassenderen Ganzen gesucht werden. Verstehen ist die Fähigkeit, die Welt auf mehr als eine Weise wahrzunehmen. Es ist ohne theoretische Orientierung unabschliessbar. Diese theoretische Orientierung kann nur von einer erklärenden Position aus gefunden werden.

Methodologisch macht die Unterscheidung verschiedener Wissenschaften und die Ontologisierung der Erklären-Verstehens-Differenz keinen Sinn. Erklären ist das, was wir tun, wenn uns eine *Theorie* zur Verfügung steht, die uns einen Rahmen setzt, innerhalb dessen wir methodisch auf die Wirklichkeit Bezug nehmen. Verstehend verhalten wir uns, wenn uns *keine* Theorie verfügbar ist, so dass wir uns kreativ nach einem Rahmen umsehen müssen, der uns hilft, die Wirklichkeit zu begreifen. In diesem Sinne definiert Bühl das Verstehen geradezu "... als die Fähigkeit ..., einen noch unvertrauten und in seiner Strukturierung nicht durchschauten Zusammenhang durch eine vertraute Metapher oder Analogie zu ersetzen" (Bühl, 1982, S. 365).<sup>36</sup> Der Eindruck, in der pädagogischen Praxis gehe es vorzugsweise um *Verstehen*, verdankt sich der Schwäche der pädagogischen Disziplinen, denen es bisher nicht gelungen ist, den Status *erklärender* Wissenschaften zu erreichen. Da er nicht mit feststehenden Theorien arbeiten kann, muss der Praktiker, sieht er sich vor ein Problem gestellt, den Rahmen, der ihm hilft, sein Problem zu lösen, allererst suchen. Gelingt es ihm, zwischen den verschiedenen verfügbaren Partialtheorien eine Entscheidung zu treffen, stellt sich bei ihm ein Gefühl des Verstehens ein.

*These 3:* Eine der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienende Wissenschaft ist thematisch an einer Theorie der pädagogischen Praxis auszurichten.

Auch wenn die Lehrerinnen- und Lehrerbildung keiner eigenen Standards der Wissenschaftlichkeit bedarf, kann ihr nicht jedes Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung von Nutzen sein. Was wir brauchen, ist eine *Theorie der pädagogischen Praxis*, die uns darüber aufklärt, wie pädagogische Praxis vollzogen wird. Wir haben es in Erziehungs- und Unterrichtssituationen mit einer für komplexe Systeme charakteristischen Asymmetrie von Analyse und Synthese zu tun, die ein Handlungswissen erforderlich macht, das nicht aus der simplen Transformation von theoretischem Wissen in technologische Anweisungen resultieren kann. Das Reflexionswissen, dessen der reflexive Praktiker bedarf (Herzog, 1995), ist nicht identisch mit dem Produktionswissen der erklärenden Wissenschaft. Das technologische Modell der Praxis wird der Situation, in der sich Lehrerinnen und Lehrer befinden, systematisch nicht gerecht. Aber auch die Unterstellung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Erziehungswirklichkeit sei eine *Gegebenheit*, die lediglich über ihr Selbstver-

<sup>36</sup> Ähnlich schreibt Kesselring in Anlehnung an Ernst Mach, die Analogiebildung diene "... vor allem dem Ziel, die Phänomene erst einmal zu *verstehen* und sich dadurch mit ihnen vertraut zu machen ..." (Kesselring, 1986, S. 384). Dieser Prozess ist kreativ und insofern nicht methodisierbar. Dass das Verstehen gerade *keine* Methode ist, ist auch die Auskunft der philosophischen Hermeneutik Gadamers (Gadamer, 1975, S. 277, passim).

ständnis aufzuklären sei, hilft nicht weiter, weil wissenschaftliche Erkenntnis nicht Abbildung, sondern Konstruktion von Wirklichkeit ist.

Da wissenschaftliches Wissen nicht direkt in praktisches Handeln umgesetzt werden kann, brauchen wir eine Theorie der Praxis, die der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigen kann, wie Wissenschaft und Forschung für die Praxis genutzt werden können. Insofern das Handeln in der pädagogischen Situation an narrativen Wissensformen orientiert ist, kann das theoretische Wissen der pädagogischen Wissenschaften nicht unmittelbar an die Praxis weitergegeben werden. Eine Theorie der Praxis kann zeigen, wie das eine – theoretisches Wissen – mit dem anderen – narratives Wissen – zu vermitteln ist. Was die Nostalgiker des seminaristischen Weges unbeirrt behaupten, dass nämlich die "... seminaristischen Ausbildungsgänge ... *unbestritten* den Vorteil der *direkten* Verzahnung von Theorie und Praxis (hatten)" (Beck, 1994, S. 13 – Hervorhebungen W.H.), ist pure Rhetorik.<sup>37</sup> Theorie lässt sich *prinzipiell* nicht unmittelbar mit Praxis verzahnen. Es gibt dieses pädagogische Räderwerk nicht – auch nicht an den Seminaristen.

*These 4:* Die Theorie der Praxis ist keine praktische Theorie.

Wenn von einer Theorie der Praxis als Forschungsthema die Rede ist, dann ist nicht dasselbe gemeint, was anderswo "Theorie einer Praxis" heisst, zum Beispiel in der Schulpädagogik oder in der Didaktik. Noch immer ist in pädagogischen Kreisen die Meinung Theodor Litts weit verbreitet, Pädagogik müsse "... danach streben, Theorie eines Handelns zu werden, weil das Stück Lebenspraxis, dem sie zugewandt ist, nach einer solchen Theorie verlangt ..." (Litt, 1962, S. 88). Wobei Litt eine Theorie meint, die das Handeln *anleitet*. Unterstellt wird, die Theorie der Praxis könne zugleich Theorie *für* die Praxis sein. So versteht Apel die Schulpädagogik als "Theorie einer Praxis für eine Praxis" (Apel, 1990, S. 17). Ausgerichtet auf das Handeln im Kontext der Schule, "... dient sie *sowohl* der Erforschung dieser Praxis *als auch* der Anleitung zum Handeln in der Praxis" (ebd., S. 8 – Hervorhebung W.H.).<sup>38</sup>

Da ein solches hölzernes Eisen nicht zu haben ist, werden die gängigen Rückzugspositionen besetzt: Die Pädagogik sei keine Wissenschaft, sondern eine Kunstlehre; Erziehen und Unterrichten seien keine Techniken, sondern Künste. Weil wir keine Theorie der pädagogischen Praxis haben, kippen die Forderungen unentwegt von der einen auf die andere Seite: Entweder ist das erziehungswissenschaftliche Wissen *per se* praktisch, oder die Pädagogik soll sich damit bescheiden, Kunstlehre zu sein. Doch keine Theorie kann *als Theorie* praktisch sein. Immer bedarf es der Vermittlung zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, dem Abstrakten und dem Konkreten, dem Virtuellen und dem Realen, der Synthese und der Analyse. Wie die beiden Seiten dieser Unterscheidungen im Verhältnis stehen und wie zwischen ihnen *vermittelt* werden kann, dies ist das Thema einer Theorie der (pädagogischen) Praxis.

<sup>37</sup> Ähnlich heisst es in einem Reformpapier der (deutschen) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: "Die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist von Beginn an berufsqualifizierend *in enger Verzahnung von Theorie und Praxis* [zu betreiben] ..." (zit. nach von Prondcynsky, 1998, S. 74 – Hervorhebung W.H.).

<sup>38</sup> Vgl. zur Kritik dieses Verständnisses von Schulpädagogik Herzog (1999).

*These 5:* Für die Entwicklung einer Theorie der pädagogischen Praxis bedarf es der Zusammenarbeit von Disziplin und Profession.

Mit der Behauptung, Theorie und Praxis stünden nicht in einer zwei-, sondern in einer dreistelligen Relation, insofern zwischen der Theorie und der Praxis eine *Theorie der Praxis* zu vermitteln hat, setze ich mich von gewissen Tendenzen ab, die *Disziplin* Erziehungswissenschaft von der pädagogischen *Profession* loszukoppeln. So meint etwa Tenorth, Pädagogik sei eine besondere Wissensform, die der Wissenschaft allenfalls *relationiert*, aber primär durch eigene Funktionalität bestimmt sei (Tenorth, 1987, S. 697). Mit Pädagogik ist die von Brezinka (1978) so genannte Praktische Pädagogik gemeint, der die Erziehungswissenschaft gegenüber steht, der allein die Insignien der Wissenschaftlichkeit zuerkannt werden. Tenorth (1987, 1994) greift in die Kiste der Pejorative und versieht die pädagogische Wissensform mit dem Etikett der Dogmatik. Umso heller leuchtet dann die Erziehungswissenschaft im Lichte der Reflexion – als ob es in der Praxis keine Reflexion und in der Wissenschaft keine Dogmen gäbe. Die zweifellos sinnvolle *Differenzierung* der Wissensformen wird zur Sezession versteift, unterschlagend, dass ein wesentliches Merkmal einer Profession der Anschluss an die wissenschaftliche Wissensform ist.

Die Dichotomie von Dogmatik und Reflexion kann leicht mittels weiterer Polaritäten armiert werden. Da ist die Rede von der ermutigenden Pädagogik und der enttäuschenden Erziehungswissenschaft (vgl. Flitner, 1991) – als ob die Pädagogik nicht auch enttäuschen und die Erziehungswissenschaft nicht auch Mut machen könnten. Da wird Skepsis gegen Optimismus ausgespielt (Oelkers, 1998, S. 18) – als ob Wissenschaft und Forschung ohne Optimismus zustande kommen und Praxis ohne Skepsis bestehen könnten. Die konstatierte "Arbeitsteilung zwischen Forschung und Engagement" gibt Oelkers die "*Beruhigung*, dass Theorie selbstgenügsam ist und sich nur für andere Theorie wirklich interessiert" (Oelkers, 1990, S. 7). Solche mehr oder weniger offenen Bekenntnisse für eine praktisch *unbrauchbare* pädagogische Wissenschaft wirken eigenartig anachronistisch angesichts des Wissenschaftsbegriffs, wie wir ihn erläutert haben (vgl. Abschnitt 1), insbesondere wenn sie mit der Botschaft verbunden werden, die Erziehungswissenschaft habe (endlich) den Status einer *normal science* erreicht (ebd., S. 1, 7, 11). Solche Zuspitzungen der Differenz von Disziplin (Erziehungswissenschaft) und Profession (Pädagogik) führen nur dem obsoleten Dualismus von Theorie und Praxis neue Nahrung zu und bestätigen die Vorurteile jener, die von der Erziehungswissenschaft nichts Brauchbares erwarten.

Es wäre absurd, wenn ich zum Schluss meiner Ausführungen, die ich mit dem Hinweis auf das *Gesamtpaket* von Professionalisierung, Tertiarisierung und "Verwissenschaftlichung" eingeleitet habe, bekanntgeben müsste, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren aktuellen Veränderungsprozess ohne die Hilfe der pädagogischen Wissenschaften zu vollziehen habe, da diese gedenken, sich in den Elfenbeinturm der eigenen Probleme zurückzuziehen.<sup>39</sup> Es mag richtig sein, wenn die

<sup>39</sup> Tenorths Vorschlag der säuberlichen Trennung von Wissenschaft und Profession ist auf dem Hintergrund einer Disziplin zu sehen, die seit dem Ausgang ihrer geisteswissenschaftlichen Epoche Ende der 60er Jahre unter "notorischen Identitätsproblemen" (Hügli, 1996, S. 9) bzw. "chronischen Identitätsproblemen" (Hügli, 1996, S. 9) leidet.

Erziehungswissenschaft ihre Aufgabe in der Aufklärung der praktischen Pädagogiken über ihre blinden Flecken sieht; mit dieser kritischen Zielsetzung ist aber die Funktion von Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in keiner Weise erschöpft.<sup>40</sup> Zu glauben, die Kritik pädagogischer Illusionen sei das einzige, was die Erziehungswissenschaft leisten kann, ist absurd. Sobald wir einmal aufhören, die Welt in Dichotomien und Polaritäten aufzuteilen, verschwinden die unseligen Frontstellungen von Theorie und Praxis, Erkenntnis und Handlung, Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Disziplin und Profession. An ihrer Stelle wird ein *mittlerer Weg* sichtbar, der zwischen der subversiven Wühlarbeit der Praxis und dem panoptischen Blick der Theorie liegt. Es ist der Weg des *Fuchses*, der zwar ein Höhlenbewohner ist, aber dank seiner Schlaueit trotzdem nicht auf die Früchte, die am Baum der Erkenntnis hängen, verzichten muss. Der Fuchs, so weiss Isaiah Berlin (1992) zu berichten, ist fasziniert von der Vielfalt der Dinge. Er schätzt den Pluralismus und weiss viel, ohne dass er das Bedürfnis hätte, die Vielfalt der Dinge auf ein System oder ein Prinzip zu reduzieren. Die Haltung des Fuchses könnte symbolisieren, was von einer Theorie der Praxis zu erwarten wäre: keine monistische theoretische Obsession, aber auch keine Kapitulation vor den zentrifugalen Kräften der Situation praktischen Handelns.<sup>41</sup>

Mein Vorschlag für eine Erziehungswissenschaft, die der Lehrerinnen- und Lehrerbildung *äienlich* ist, könnte geeignet sein, eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen pädagogischer Grundlagenforschung und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu etablieren. Es ist genauso abwegig, von der Wissenschaft zu verlangen, dass sie sich von ihren Zielen und Idealen verabschiedet, wie es absurd wäre, die Probleme, die der Praxis beim Kontakt mit der Wissenschaft entstehen, unbearbeitet zu lassen. Im Rahmen einer Theorie der pädagogischen Praxis könnte die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen wichtigen Beitrag leisten, um die fatale Spaltung der Pädagogik in Disziplin und Profession zu verhindern.

---

tätsstörungen" (Reusser 1996, S. 268) leidet. Diese Störungen lassen sich nicht dadurch beheben, dass man sich in narzisstischer Selbstgenügsamkeit nur mehr mit sich selber beschäftigt.

<sup>40</sup> Selbst wenn man Tenorth zustimmen wollte, "... dass Kritik die *erste* Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist" (Tenorth, 1990, S. 423 – Hervorhebung W.H.), würde daraus noch nicht folgen, dass sie die *einzig*e ist.

<sup>41</sup> Bei Berlin (1992) steht der Fuchs als Gegenspieler des Igels allerdings in einem dichotomen Rahmen, während ich ihn hier als *Vermittler* zwischen den luftigen Höhen der Theorie und der erdigen Schwere der Praxis beigezogen habe. In der Vermittlung liegt im übrigen die Grundtätigkeit aller pädagogischen Professionen (Stichweh, 1994, S. 320ff.). Auch insofern könnte eine Theorie der pädagogischen Praxis der Professionalisierung des Pädagogischen zugute kommen.

## Literatur

- Alisch, L.-M. (1993). Erziehungswissenschaft als Sozialtechnologie? *Pädagogische Rundschau*, 47, 659-682.
- Alisch, L.-M. & Rössner, L. (1978). *Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. Ein Beitrag zur Technologie-Diskussion in den Sozialwissenschaften*. München: Reinhardt .
- Apel, H. J. (1990). *Schulpädagogik. Eine Grundlegung*. Köln: Böhlau.
- Bacon, F. (1990). *Neues Organon*. Hrsgg. und mit einer Einleitung von Wolfgang Krohn. Hamburg: Meiner.
- Beck, E. (1994). Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizer Schulem*, 81 (1), 11-16.
- Beck, E. (1996). Vom Mittelschulseminar zur Pädagogischen Fachhochschule – Anmerkungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, 251-262.
- Beck, U. & Bonss, W. (1984). Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. *Soziale Welt*, 35, 381-406.
- Berlin, I. (1992). *The Hedgehog and the Fox. An Essay on Tolstoy's View of History*. London: Phoenix.
- Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (pp. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Binneberg, K. (1985). Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 773-788.
- Bischof, N. (1991). "Die Natur setzt uns keine Grenzen, aber sie fordert ihren Preis". In H. Ernst (Hrsg.), *Der innere Kosmos. Gespräche mit Psychologen* (S. 53-67). Weinheim: Beltz.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993a). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993b). Über die "scholastische Ansicht". In G. Gebauer & Ch. Wulf (Hrsg.), *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus* (S. 341-356). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Braitenberg, V. (1994). Psychopathologie von Automaten. Überlegungen eines Deserteurs aus der Psychiatrie. *Neue Zürcher Zeitung* Nr. 164, 16./17. Juli 1994, 17.
- Braitenberg, V. (1993). *Vehikel. Experimente mit kybernetischen Wesen*. Reinbek: Rowohlt.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München: Reinhardt .
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchmann, M. (1991). Die Verwendung von Forschungsergebnissen in der Lehrerbildung und im Unterricht. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 175-190). Köln: Böhlau.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bühl, W. L. (1982). *Struktur und Dynamik des menschlichen Sozialverhaltens*. Tübingen: Mohr.
- Cassirer, E. (1989). *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien* (5. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Cranach, M. von (1991). Handlungsfreiheit und Determination als Prozess und Erlebnis. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 22, 4-24.
- Criblez, L. (1994). Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte. *Schweizer Schule*, 81 (1), 23-32.
- Criblez, L. (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, (1) 177-195.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*. New York: Cambridge University Press.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (1997). Cognition, Complexity, and Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 67, 105-125.
- Descartes, R. (1960). *Discours de la Méthode*. Übersetzt und hrsgg. von L. Gäbe. Hamburg: Meiner.
- Descartes, R. (1976). *Meditationen über die Erste Philosophie*. Aus dem Lateinischen übersetzt und hrsgg. von G. Schmidt. Stuttgart: Reclam.
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 714-757). Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 143-162). Weinheim: Beltz.
- Dick, A. (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 39-48.
- Dörner, D. (1989). Die kleinen grünen Schildkröten und die Methoden der experimentellen Psychologie. *Sprache & Kognition*, 8, 86-97.
- Dörner, D. (1992). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- Dörner, D. (1999). *Bauplan für eine Seele*. Reinbek: Rowohlt.
- Drerup, H. & Terhart, E. (1979). Wissensproduktion und Wissensanwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zum Technologieproblem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 377-394.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1988). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt.
- Dürr, H.-P. (1995). *Die Zukunft ist ein unbetretener Pfad. Bedeutung und Gestaltung eines ökologischen Lebensstils*. Freiburg: Herder.
- Eckerle, G.-A. (1987). Die Kompetenzanforderungen an Lehrerinnen bei der Anwendung von empirischen Forschungsergebnissen. In G.-A. Eckerle & J.-L. Patry (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik* (S. 103-123). Baden-Baden: Nomos.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Dossier 24. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Expertenbericht. Dossier 54A. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Egan, K. (1987). On Learning: A Response to Floden, Buchmann, and Schwille. *Teachers College Record*, 88, 507-514.
- Eggenberger, D. (1998). *Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie. Die Bedeutung der Intuition für das Ausüben pädagogischer Tätigkeit*. Bern: Haupt.
- Eilenberger, G. (1990). Komplexität. Ein neues Paradigma der Naturwissenschaften. In H. von Ditfurth & E.P. Fischer (Hrsg.), *Mannheimer Forum 89/90. Ein Panorama der Naturwissenschaften* (S. 71-134). München: Piper.
- Elkana, Y. & Maranta, A. (1998). Verantwortungsvoller Umgang mit Wissenschaft als Aufgabe der Bildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 78-85.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The Cultures of Teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (S. 505-526). New York: Macmillan.
- Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis. Zum Gegensatz von "ermutigender Pädagogik" und "enttäuschender Erziehungswissenschaft". In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 93-108). Weinheim: Beltz.

- Flitner, W. (1976). Rückschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 1-8.
- Flitner, W. (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Frankfurt: Ullstein.
- Foerster, H. von (1985). *Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie*. Braunschweig: Vieweg.
- Foerster, H. von (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Hrsgg. von Siegfried J. Schmidt. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H.-G. (1983). *Lob der Theorie. Reden und Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gombrich, E.H. (1991). *Die Krise der Kulturgeschichte. Gedanken zum Wertproblem in den Geisteswissenschaften*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gould, St.J. (1980). Sociobiology and the Theory of Natural Selection. In G.W. Barlow & J. Silverberg (Eds.), *Sociobiology: Beyond Nature / Nurture? Reports, Definitions and Debate* (S. 257-269). Boulder: Westview Press.
- Gould, St.J. & Lewontin, R.C. (1979). The Spandrels of San Marco and the Panglossian Paradigm: A Critique of the Adaptationist Programme. *Proceedings of the Royal Society of London, Section B*, 205, Nr. 1161, 581-598.
- Günther, G. (1991). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik* (3. Aufl.). Hamburg: Meiner.
- Hargreaves, A. (1984). Experience Counts, Theory Doesn't: How Teachers Talk About Their Work. *Sociology of Education*, 57, 244-254.
- Hausmann, Th. (1991). *Erklären und Verstehen: Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft. Mit einer Fallstudie über die Geschichtsschreibung zum deutschen Kaiserreich 1871-1918*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Heckhausen, H. (1976). Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. *Psychologische Rundschau*, 27, 1-11.
- Henningsen, J. (1981). Vom Klempner zum Schwätzer. Voraussagen zur Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 21, 84-99.
- Herbart, J.F. (1964a). Fünf Berichte an Herrn von Steiger, in: ders.: *Sämtliche Werke, Bd. 1*. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel (S. 39-70). Aalen: Scientia.
- Herbart, J.F. (1964b). Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In J.F. Herbart, *Sämtliche Werke, Bd. 1*. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel (S. 259-274). Aalen: Scientia.
- Herbart, J.F. (1964c). Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. In ders., *Sämtliche Werke, Bd. 1*. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel (S. 301-309). Aalen: Scientia.
- Herbart, J.F. (1964d). Über die dunkle Seite der Pädagogik. In J.F. Herbart, *Sämtliche Werke, Bd. 3*. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel (S. 147-154). Aalen: Scientia.
- Herbart, J.F. (1964e). Lehrbuch zur Psychologie. In J.F. Herbart, *Sämtliche Werke, Bd. 4*. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel (S. 295-436). Aalen: Scientia.
- Herbart, J.F. (1964f). Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik. In J.F. Herbart, *Sämtliche Werke, Bd. 10*. Hrsgg. von K. Kehrbach & O. Flügel (S. 1-20). Aalen: Scientia.
- Herzog, W. (1984). *Modell und Theorie in der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Herzog, W. (1991). Konturen einer postcartesianischen Psychologie. *Ethik und Sozialwissenschaften* (2), 47-64.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Herzog, W. (1998). Der vorzeitige Eintritt ins *posthistoire* oder: Die Psychologie im Wandel ihrer zwei Kulturen. In ExtrALang. *Fest-CD-ROM zur Emeritierung von Professor Dr. Alfred Lang*. ISBN 3-905307-00-6.
- Herzog, W. (1999). Die vorschnelle Disziplin: Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In H. Badertscher & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz. Schule – Lehrerbildung – Forschung* (S. 119-148). Bern: Haupt.

- Holling, E. & Kempin, P. (1989). *Identität, Geist und Maschine. Auf dem Weg zur technologischen Zivilisation*. Reinbek: Rowohlt.
- Hügli, A. (1995a). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. *Schweizer Schule*, 82 (5), 3-8.
- Hügli, A. (1995b). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. In P. Gautschi & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), *Bericht zum Seminar "Praticien chercheur". Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 7-10). Aarau: SKBF.
- Hügli, A. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung: Ein Blick zurück und ein Blick nach vorn. *Schweizer Schule*, 83 (1), 3-9.
- Hügli, A. (1998). Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 5-17.
- Jantsch, E. (1982). *Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Joas, H. (1992). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kesselring, Th. (1986). Ist Bewusstwerdung ein Akt des Geistes oder ein Prozess der Natur? Hegel und Piaget über Reflexion und Bewusstwerdung. In R.-P. Horstmann & M.J. Petry (Hrsg.), *Hegels Philosophie der Natur* (S. 363-388). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klagenfurt, K. (1995). *Technologische Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Koch, L. (1998). Pädagogik und Urteilskraft. Ein Beitrag zur Logik pädagogischer Vermittlungen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 74, 387-399.
- Krohn, W. & Küppers, G. (Hrsg.) (1990). *Selbstorganisation: Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution*. Braunschweig: Vieweg.
- Künzli, R. (1998). Didaktik – Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 29-38.
- Lévi-Strauss, C. (1975). Die Struktur und die Form. Reflexionen über ein Werk von Vladimir Propp. In V. Propp, *Morphologie des Märchens*. Hrsgg. von Karl Eimermacher (S. 181-213). Frankfurt: Suhrkamp.
- Litt, Th. (1962). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Lüders, Ch. (1991). Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 415-437). Weinheim: Beltz.
- Luhmann, N. (1995). Das Risiko der Kausalität. *Zeitschrift für Wissenschaftsforschung* (9/10), 107-119.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marquard, O. (1987). *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam.
- Maturana, H.R. (1998). *Biologie der Realität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Menze, C. (1985). Metaphysik, Geschichte, Bildung bei Giambattista Vico. Ein Kapitel aus der Geschichte der Pädagogik der Urteilskraft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 61, 16-63.
- Moser, H. (1991). Forschen in der Lehrerbildung. Praxisnah und doch professionell. *Infos und Akzente. Zeitschrift des Pestalozzianums Zürich*, 6, (1), 21-25.
- Neisser, U. (1974). *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Nohl, H. (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J. (1990). Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 1-13.
- Oelkers, J. (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 18-28.
- Picht, G. (1971). Die Zeit und die Modalitäten. In H.P. Dürr (Hrsg.), *Quanten und Felder. Physikalische und philosophische Betrachtungen zum 70. Geburtstag von Werner Heisenberg* (S. 67-76). Braunschweig: Vieweg.
- Prondcynsky, A. von (1998). Universität und Lehrerbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 61-82.

- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 278-295.
- Ricœur, P. (1987). Narrative Funktion und menschliche Zeiterfahrung. In V. Bohn (Hrsg.), *Romantik. Literatur und Philosophie* (S. 45-79). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rössner, L. (1982). Effektivitätsorientierte Erziehungswissenschaft. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (S. 104-124). Paderborn: Schöningh.
- Rorty, R. (1984). *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ruprecht, H. (1978). Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft. In H. Thiersch, H. Ruprecht & U. Herrmann (Hrsg.), *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft* (S. 109-171). München: Juventa.
- Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, F. (1983). *Pädagogische Schriften I: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926*. Hrsgg. von E. Weniger. Frankfurt: Ullstein.
- Schoch, J. (1995). Wehe euch, der Schulvogt steht schon vor der Tür. *Weltwoche Nr. 42*, 19. Oktober 1995, 55.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-170). Opladen: Leske+Budrich.
- SGBF (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung) o.J. [1997]. *Forschung und Entwicklung: Empfehlungen für Pädagogische Hochschulen*. Aarau: SGBF.
- Skinner, B.F. (1974). *Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft*. München: Kindler.
- Spranger, E. (1925). *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze* (3. Aufl.). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1969). Der geborene Erzieher. In ders., *Gesammelte Schriften, Bd. I*. Hrsgg. von G. Bräuer & A. Flitner (S. 280-338). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1973a). Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In E. Spranger, *Gesammelte Schriften, Bd. II*. Hrsgg. von O.F. Bollnow & G. Bräuer (S. 365-376). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1973b). Eine neue Formel für das Problem der Pädagogik. In E. Spranger, *Gesammelte Schriften, Bd. II*. Hrsgg. von O.F. Bollnow & G. Bräuer (S. 377-382). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1974). Verstehen und Erklären, Thesen. In E. Spranger, *Gesammelte Schriften, Bd. IV*. Hrsgg. von W. Eisermann (S. 197-205). Tübingen: Niemeyer.
- Stetter, Ch. (1997). *Schrift und Sprache*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1987). Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In D. Baecker, J. Markowitz, R. Stichweh, H. Tyrell & H. Willke (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 694-719). Frankfurt: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (1989a). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven* (S. 317-343). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1989b). Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft – Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung. In R. vom Bruch, F. W. Graf & G. Hübinger (Hrsg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft* (S. 133-154). Wiesbaden: Steiner.

- Tenorth, H.-E. (1990). Verantwortung und Wächteramt. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66, 409-435.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 17-28). Weinheim: Juventa.
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens, In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129-141). Weinheim: Beltz.
- Wagner, H.-J. (1989). *Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Waldrop, M.M. (1996). *Inseln im Chaos. Die Erforschung komplexer Systeme*. Reinbek: Rowohlt.
- Watson, J.B. (1968). *Behaviorismus*. Hrsgg. von C.F. Graumann. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Weaver, W. (1948). Science and Complexity. *American Scientist*, 36, 536-544.
- Weizsäcker, C.F. von (1990). *Die Tragweite der Wissenschaft* (6. Aufl.). Stuttgart: Hirzel.
- Welsch, W. (1998). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wittmann, E.Ch. (1996). Mathematikunterricht zwischen Skylla und Charybdis. In R. Voss (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 313-332). Neuwied: Luchterhand.

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

## 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.

### Lernen im Praktikum

Die Ausbildung zur Sekundarlehrerin oder zum Sekundarlehrer an der Universität Bern sieht drei Praktika vor, während deren die Studierenden ihre theoretischen Kenntnisse im Schulalltag erproben und überprüfen können. Das hier vorgestellte, auf einen Auftrag der Berner Erziehungsdirektion zurückgehende Forschungsprojekt geht der Frage nach, was die angehenden Lehrkräfte während dieser berufspraktischen Ausbildung lernen und wie sie dies tun. Studierende und Auszubildende sind sich über die Bedeutung in der Ausbildung von Lehrkräften im allgemeinen einig. Hingegen sind die Auswirkungen der im Praktikum gemachten Erfahrungen auf Verhalten und Einstellungen der Lernenden bisher empirisch kaum untersucht worden. Die wenigen vorliegenden Studien zeichnen ein eher ernüchterndes Bild über die berufspraktischen Anteile der Ausbildung.

Das Forschungsprojekt hat eher explorativen Charakter und verfolgt hauptsächlich zwei Ziele. Einerseits soll der Lernkontext Schule für die Praktikantinnen analysiert werden, und andererseits gilt es die Lernprozesse in den Praktika zu beschreiben und zu systematisieren. Der erste Teil der Studie befasst sich mit der inhaltsanalytischen Auswertung von bestehenden Praktikumsberichten von Studierenden und Praktikumsleitenden. Es folgt ein zweiter Teil, für den zum einen eine schriftliche Befragung der Studierenden und der Praktikumsverantwortlichen, zum anderen die Analyse tagebuchartiger Aufzeichnungen von Lernepisoden vorgesehen sind; weiter sollen Videoaufzeichnungen von Unterrichtssituationen gemeinsam mit den Studierenden ausgewertet werden, die somit sich selber in Situationen der Interaktion mit Schulklassen beobachten und bewerten können.

#### **Kontakt:**

Peter Moser, Universität Bern, Sekundarlehramt, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 83 02, E-Mail: moserpe@sis.unibe.ch

#### **Publikation:**

Hascher, Tina & Moser, Peter (1999). Lernen im Praktikum: Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, (3).

### Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz

Diese Untersuchung im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 (*"Wirksamkeit unserer Bildungssysteme"*) hat gezeigt, dass die schweizerische Lehrerschaft der Fortbildung einen hohen Stellenwert zubilligt, wobei die individuelle klar den Vorrang vor der institutionellen Weiterbildung – d. h. jener, die im Rahmen einer Weiterbildungsinstitution stattfindet – genießt: 24% stufen die institutionelle und gar 52% die individuelle Weiterbildung als sehr wichtig ein (10 Punkte von 10). 34% halten die beiden Formen für gleich wichtig, während 53% der Antwortenden die individuelle für wichtiger hält und nur 13% die institutionelle. Jede zweite Lehrperson ist der Ansicht, die Kosten müssten voll vom Arbeitgeber getragen werden. Diese Meinung betrifft auch die freiwillige Weiterbildung. Allerdings zeigt sich hier ein Unterschied nach Geschlecht: Frauen sind eher zu finanzieller Beteiligung bereit; von ihnen finden nur 44%, der Arbeitgeber müsste alle Kosten übernehmen; bei den Männern sind es 64%. Laut eigenen Angaben wenden die Antwortenden im Durchschnitt rund zehn Tage pro Jahr für die institutionelle Fortbildung auf. Am wenigsten Fortbildungsfreude, zumindest was das institutionelle Angebot anbelangt, ist im Kanton Genf festzustellen; hier gaben die Lehrkräfte an, siebeneinhalb Tage im Jahr für institutionelle Weiterbildung aufzuwenden. Diese auf Selbsteinschätzung basierenden Zahlen stellen sich aber als klar zu hoch heraus, wenn man sie mit den Besucherzahlen vergleicht, welche die kantonalen Institutionen der Lehrerfortbildung und die weiteren wichtigen Anbieter vermelden: de facto scheinen es im schweizerischen Durchschnitt eher um die vier Tage zu sein. Ein Grund für diese Differenz mag darin bestehen, dass vor allem Personen an der Umfrage teilgenommen haben, die überdurchschnittlich viel Fortbildung betreiben. Was die Inhalte betrifft, so dominiert in der schweizerischen Lehrerfortbildung die Fachorientierung, die über 60% ausmacht; gemeint sind damit Kurse, in denen es primär darum geht, sich unterrichtsfachlich *à jour* zu halten. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen nicht das zentrale berufliche Problem der Lehrkräfte darstellt.

Im Zusammenhang mit der Wirksamkeitsdiskussion ist der Vergleich verschiedener Organisationsformen von Fortbildung von zentralem Interesse. Es interessiert, welche Arten und Formen von Weiterbildung nachhaltig sind, das heisst sich in einer veränderten beruflichen Praxis niederschlagen. Dass derartige Veränderungen – trotz der Tatsache, dass die Lehrerinnen und Lehrer im ganzen grosse Zufriedenheit mit dem Angebot an institutioneller Weiterbildung äussern – nicht allzu häufig sind, ergibt sich schon aus der starken Fachorientierung der benutzten Angebote: ein Update der fachlichen Kenntnisse wird in der Regel kaum zu Verhaltensänderungen führen. Auch scheint in den Fortbildungsangeboten die Umsetzungsperspektive kaum eine Rolle zu spielen. Soll die Nachhaltigkeit erhöht werden, so muss sich dies ändern; Umsetzung müsste zum Bestandteil der Weiterbildungsmassnahme werden. Mit den Organisationsformen hängt dies insofern zusammen, dass die Ergebnisse eine Faustregel nahelegen, gemäss welcher mit der Zunahme einer Dauer der Weiterbildungsveranstaltung eine Erhöhung der Wirksamkeit einhergeht. Einzelne Kurshalbtage oder -abende können bloss ausnahmsweise als sinnvoll erachtet werden. Im Interesse der Wirksamkeit zu

fördern wären insbesondere mehrtägige Weiterbildungsblöcke, modulare Formen, Langzeitweiterbildung, Beratung und Supervision usw. Der Schlussbericht zum Projekt mündet in 44 thematisch gegliederte Empfehlungen zur Fortentwicklung der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

**Kontakt:**

Charles Landert, Landert Farago Davatz & Partner, Höschgasse 83, 8008 Zürich, Tel. 01 422 40 20, Fax 01 / 422 40 70

**Publikation:**

Landert, Charles. *Lehrerweiterbildung in der Schweiz : Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur; Zürich: Rüegger, 1999, 214 S.

In eigener Sache

**Gezielt Informationen über schweizerische Forschungs- und Entwicklungsprojekte beschaffen**

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau ist die richtige Adresse, wenn es um Informationen aus der Schulentwicklung und Bildungsforschung geht. Die Fragen an uns sind vielfältig: Bei welchen internationalen Vergleichsstudien hat die Schweiz mitgemacht? Gibt es in der Schweiz Forschungsprojekte zum Thema Fremdsprachenlernen? Gibt es eine Übersicht zu den Ergebnissen des Nationalen Forschungsprogramms 33 zur Wirksamkeit unserer Bildungssysteme? Zu solchen und anderen Fragen sind bei uns Informationen abrufbar.

**Mehr als 4000 Projekte in einer öffentlichen Datenbank**

Unsere Datenbank umfasst Ende 1999 mehr als 4000 Meldungen zu schweizerischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten und wächst jährlich um über 300 weitere Projekte. Jeder Datensatz enthält wichtige Projektinformationen wie den Titel, die ausführende Institution, eine Zusammenfassung des Projekts, Angaben zu Publikationen. Jedes Projekt wird mit inhaltserschliessende Stichworten versehen, so dass die Suche ohne präzise Angaben zum Titel oder zur Institution allein aufgrund des Themas möglich ist.

Am schnellsten können Informationen abgerufen werden, wenn der Weg übers Internet gewählt wird. Unsere Datenbank ist öffentlich und zugänglich über die Adresse: [www.skbf-csre.ch](http://www.skbf-csre.ch). Dort findet sich der Einstieg in die zwei Datenbanken, nämlich in "Aktuelles in Kürze", mit Kurzmeldungen zu kleineren Projekten, und unter "Vollmeldungen" zu umfangreicheren Projekten.

Wie bisher können auch telefonisch Fragen gestellt werden: 062 / 835 23 90.

Nach erfolgreicher Suche erhält der oder die Interessierte gratis eine Zusammenstellung der gefundenen Projektmeldungen.

## Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I

Mit der Verabschiedung des Reglements über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I (Inkraftsetzung: 01.01.2000) durch die Plenarversammlung vom 26.08.1999 führt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK die Umsetzung ihrer Diplomvereinbarung weiter und schliesst sie mit diesem Erlass für die Lehrerkategorien im Regelschulbereich ab. In Bearbeitung sind derzeit noch die spezifischen Anerkennungsreglemente für die Diplome in Logopädie und Psychomotorik, für Erwachsenenbildnerinnen und -bildner sowie diejenige für Fachhochschuldiplome.

Schweizerisch anerkannt werden Diplome der Stufenlehrpersonen, die an Universitäten oder an Pädagogischen Hochschulen studiert haben und die zum Unterricht an allen Schultypen der Sekundarstufe I befähigt sind, sowie die Diplome der schultypenspezifisch ausgebildeten Fachgruppenlehrkräfte. Beide Abschlüsse sollen de iure zur Anstellung in allen Kantonen berechtigen, wobei die Stufenlehrpersonen zum Unterricht in 2-4 Fächern, die Fachgruppenlehrkräfte in mindestens 5 Fächern ausgebildet sein müssen. Ob diese Regelung in Anbetracht der kantonal unterschiedlichen Organisation der Sekundarstufe I auch de facto die angestrebte gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome durch die Kantone gewährleistet, wie dies, gestützt auf Art. 3 des Konkordates über die Schulkoordination, bereits die diesbezüglichen Empfehlungen der EDK vom 25./26.10.1990 in Aussicht stellten, wird sich weisen. Zweifel sind berechtigt, und Fragen stellen sich allemal, wenn die deklarierte bildungspolitische Absicht, die Lehrerbildung in der Schweiz zu harmonisieren, und die nunmehr vorliegende rechtliche Regelung so offensichtlich auseinanderklaffen. Das Diplomanerkennungsreglement zementiert den status quo und damit die Divergenzen, die in der Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I einer Harmonisierung der Ausbildungsgänge entgegenstehen.

Die Regelungen im EDK-Reglement über die Anerkennung der Diplome für die Vorschule und die Primarstufe haben eine tiefgreifende Neuordnung der Ausbildung dieser Lehrkräfte zur Folge. Das Diplomanerkennungsreglement stützt den Prozess ihrer Umgestaltung und sichert ihn rechtlich ab. Es fordert auch dort den radikalen Bruch mit der kantonalen Bildungstradition, wo die lokalen Behörden an überlieferten Strukturen festhalten möchten. So u.a. im Kanton Zug.

Einen entsprechenden Innovationsschub hätte auch das Reglement über die Anerkennung der Diplome für die Sekundarstufe I bewirken können. Von dieser Möglichkeit hat die EDK mit Rücksicht auf regionale und kantonale Ausbildungsvielfalt Abstand genommen. Zwar hätte sich die Studienregelung der französischsprachigen Schweiz, wo die angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I wie die der Sekundarstufe II ein mit Lizentiat auszuweisendes fachwissenschaftliches Studium zu bestehen haben, in ein auf Harmonisierung angelegtes Reglement durchaus einbeziehen lassen. Keinen Platz hätte jedoch das Nebeneinander zweier Ausbildungsmodelle gefunden, die zu allseitigem Einsatz befähigende Ausbildung von Stufenlehrkräften zum einen und die auf einzelne Schultypen ausgerichtete spezifische Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften zum andern.

Eine Verständigung war wohl nur um den Preis einer konsequent zukunftsweisenden Lösung möglich. Was bleibt? Das Hoffen, dass die Macht des Faktischen einiges zu bewegen vermag. Bereits haben sich mehrere Kantone, unter ihnen die gewichtigsten, für eine Stufenlehrausbildung entschieden.

Was fällt des weiteren auf? Die ungleichen Anteile der fachbezogenen Ausbildung (fachwissenschaftliche Studien, schulbezogene Fachinhalte, Fachdidaktiken): Stufenlehrkräfte mindestens 50%, Fächergruppenlehrkräfte für einzelne Schultypen mindestens 40%. Bezogen auf die unterschiedliche Fächerzahl (2-4 resp. mindestens 5) sind diese %-Zahlen wohl so zu deuten, dass Fächergruppenlehrkräfte vorwiegend in Schulen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen zum Einsatz kommen sollen, was nach einer breiten erzieherischen Qualifikation ruft und offensichtlich fachlich weniger hohe Ansprüche stellt als der polyvalente Einsatz von Stufenlehrpersonen mit Unterrichtsberechtigung in 2-4 Fächern, sowohl an Schulen mit erweiterten Anforderungen wie an Schulen mit Grundansprüchen. Wo aber ortet sich z.B. die Ausbildung aargauischer Bezirkslehrerinnen und Bezirkslehrer zu? Sie müssten ihre Befähigung gemäss Art.2, lit. b als "Fächergruppenlehrkraft für einzelne Schultypen" ausweisen.

Signifikant sind bei vielen gleichlautenden Bestimmungen die unterschiedlichen Formulierungen in den Reglementen für die Sekundarstufe I und für die Vorschule / Primarstufe. So fehlen im Reglement für die Sekundarstufe I die zu fordernde Befähigung der Diplomierten - "den Bildungs- und Erziehungsauftrag ganzheitlich und entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Kinder umzusetzen, - den Entwicklungsstand und das Lernen der Kinder zu erfassen und sie mit geeigneten Massnahmen zu fördern, - die Sozialisation der Kinder zu unterstützen".

Es stellt sich die Frage, ob, das, was im Bildungsprozess auf der Primarstufe wichtig ist, nicht ebenso auf der Sekundarstufe zu beachten wäre. Ferner gibt es Unterschiede in den Zulassungsbestimmungen. Während Studienanwärterinnen und -anwärter, die sich nicht über eine gymnasiale Maturität oder ein von der EDK anerkanntes Lehrdiplom ausweisen (DMS, Berufsmaturität, Berufsausbildung und Berufspraxis) in die Ausbildung zu Lehrpersonen für die Primarstufe aufgenommen werden können, wenn sie "allfällige Mängel an Allgemeinbildung" beheben, bedarf es für die Sekundarstufe I des Nachweises eines Allgemeinwissensstandes "auf gymnasialem Maturitätsniveau vor Beginn der Ausbildung". Eine analoge Regelung mit dem Hinweis, dass die Zulassung aufgrund einer gymnasialen Maturität oder gestützt auf eine Prüfung erfolgt, hätte man sich für alle Studiengänge gewünscht.

Heinz Wyss

---

## Veranstaltungsberichte

---

**Von den Strukturen zu den Inhalten - von der Vision zur Aktion.** Die Jahrestagung 1999 der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen SKDL/CSDIF in Fribourg

---

Die tiefgreifenden strukturellen Veränderungen im Bereiche der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz haben einen über Jahre dauernden intensiven, emotional geführten Diskurs ausgelöst. Er hat auch innerhalb der SKDL/CSDIF zu spannungsvollen Meinungsdivergenzen geführt. Zwar hat man sich darüber, was die qualitativen Ziele der Reformen sein sollen, im Grundsätzlichen durchaus verständigen können, nicht jedoch darüber, welches die institutionellen und studienorganisatorischen Konsequenzen der professionellen Höherqualifikation der Lehrpersonen aller Stufen sein sollen. Jetzt sind die Würfel gefallen: Die Bedingungen der gesamtschweizerischen Anerkennung der kantonalen Diplome sind festgelegt. Mit dem Entscheid, die Ausbildung der Lehrpersonen konsequent auf die Tertiärstufe anzuheben und sie an Fachhochschulen oder Universitäten anzusiedeln, sind die Voraussetzungen gegeben, dass wir uns mit der Konkretisierung der Ziele und der Neudefinition der Inhalte beschäftigen und über die berufs- und erwachsenengemässen didaktischen Formen der künftigen Aus- und Weiterbildung nachdenken.

### *Führungsinstrumente schaffen*

Wenn der derzeitige Strukturwandel eine qualitative Verbesserung bewirken soll, geht es darum, Strategien zu entwickeln, wie sich die Studienkonzepte effektiv umsetzen lassen, damit wir erreichen und sichern, was wir anstreben. Dazu gehört insbesondere die Klärung, welche Funktion der Forschung zukommt. Wie lässt sie sich so in die Lehre einbeziehen, dass sie zu einem wirksamen Instrument wird, das aufgrund neuer Erkenntnisse Entwicklungen initiiert und diese wissenschaftlich begründet? Die Implementierung innerer Reformen setzt eine Führungsstrategie voraus, die greift, und es bedingt, dass sich die Ausbilderinnen und Ausbilder zusätzlich qualifizieren, damit sie den erhöhten Anforderungen an ihr Professionswissen gewachsen sind. Die SKDL/CSDIF sieht sich als gesamtschweizerisches Organ der Leiterinnen und Leiter der Aus- und Weiterbildung, der Forschung und der Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten dazu aufgerufen, diesen Prozess in Gang zu setzen und seine Ergebnisse zu sichern. Viktor Abt hat als Präsident der SKDL/CSDIF zusammen mit seinem Vorstand diese Entwicklung zielstrebig angestoßen und für die Freiburger Tagung entsprechende Diskussions-Plattformen erarbeitet.

### *Der Aufbau eines nationalen Netzwerkes der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

Der SKDL/CSDIF kommt in der Umsetzung der Reformkonzepte freilich nicht allein die Aufgabe zu, Neuentwicklungen einzuleiten, sondern die, die Neuausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung landesweit zu koordinieren. In Anbetracht des beharrlichen Föderalismus im schweizerischen Bildungswesen wird es immer wichtiger, dass sich die einzelnen kantonalen Lehramtsstudiengänge im Rahmen eines natio-

nenalen Ausbildungskonzepts auf gemeinsame, kantonsübergreifende Bildungsziele ausrichten und sich an definierten Standards orientieren. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob und wieweit wir uns demzufolge in der Grundausbildung auf einen verbindlichen Rahmenkanon der Inhalte verständigen wollen und können. In Zusammenarbeit mit anderen Gremien, Organen und Institutionen (Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE, Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF/SSRF, EDK-Arbeitsgruppe Lehrerbildung ALB, Pädagogische Institute der Schweizer Universitäten, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF/CSRE, Dachorganisation Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH u.a.) will die SKDL/CSDIF dazu beitragen, die föderalistisch geordnete Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu vernetzen und sie im nationalen und internationalen Kontext neu zu positionieren.

#### *Grenzen überschreiten*

Die SKDL/CSDIF hat ihre diesjährige Tagung in Fribourg/Freiburg durchgeführt. Der Saanelauf trennt Sprachen und Kulturen, auch unterschiedliche Bildungskulturen. Für manche ist er zum Graben geworden - nicht für die Freiburger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die beiden sprachengetrenten Institutionen, die Ecole normale und das Seminar, haben schon immer neben dem Eigenen das Verbindende wahrgenommen und sich auf gemeinsame Anliegen verständigt. Das Freiburger Reformprojekt verstärkt diese Überbrückung des Unterschiedlichen. Geplant ist ein "Haute Ecole Pédagogique unique et bilingue".

Darum war es von besonderem Interesse, zu Beginn der Tagung von den beiden Direktoren der Freiburgerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute, Pierre Telley und Pius Lehmann, die Vorlage vorgestellt zu erhalten, über die der Freiburger Grosse Rat am 24. September 1999 zu befinden hatte.

#### *Kantonale Sonderlösungen - wie lange noch?*

Während andere Kantone Gesamtkonzeptionen entwickelt haben, die die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen aller Stufen einbinden, bringt das Freiburger Reformmodell eine sektorielle Lösung, indem es die Ausbildung der Lehrpersonen für Vorschule und Primarstufe von derjenigen für die Sekundarstufen institutionell trennt. Die erste ist Sache der Haute Ecole Pédagogique, der Pädagogischen Hochschule HEP/PH, die zweite die der Universität. Zwischen diesen beiden unterschiedlichen institutionellen Verortungen gestalten sich die Querverbindungen schwierig. Freiburg gliedert auf, was vom Ausbildungs- und Berufsauftrag her zusammengehört. Eine zweite Freiburger "Spezialität": Das Diplom, das die an der HEP/PH Studierenden erwerben, soll "einheitlich" sein und zur integralen Wahlberechtigung für die Vorschule und die Primarstufe führen (-2/+6). Die Studienpläne richten sich freilich schwerpunktmässig zum einen auf die Basisstufe (Vorschule / 1. und 2. Schuljahr), zum andern auf die Mittelstufe (3.-6. Schuljahr) aus.

Andere Kantone geben für den Kindergarten und für die Primarstufe resp. für die Basisstufe und die Mittelstufe je spezifische Diplome ab oder sie schränken die Wahlfähigkeit auf eine einzige Zielstufe ein. Heisst das, dass die Tertiarisierung das Ziel der

Harmonisierung der Strukturen verfehlt hat und die kantonalen Partikularismen weiterbestehen?

*Von der Strukturdiskussion zu qualitativ-inhaltlichen Entwicklungsaufgaben*

Die SKDL/CSDIF hat sich in den letzten Jahren unter der Leitung von Viktor Abt aufgrund der Revision ihrer Statuten von der einstigen Konferenz der Direktorinnen und Direktoren von Primarlehrerseminaren verabschiedet. Sie ist im Begriffe, sich als stufenübergreifende Konferenz der Führungskräfte der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu zu konstituieren. Das heisst nicht, dass sie die Werte der Tradition und damit die Verdienste der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung verkennt. Ihren Sinn für das geschichtlich Gewordene bekundet die SKDL/CSDIF dadurch, dass sie ihre Jahresversammlung am 9. und 10. September 1999 in den Räumen des patrizischen Hauses zum Aigle noir, des sonnseitig hoch über der Saane und den Giebeln der gotischen Neustadt gelegenen Herrensitzes an der Rue des Alpes durchgeführt hat. In diesem historischen Ambiente galt es, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zukunftsgerichtet weiterzudenken, und das in der Fokussierung der Konferenztätigkeit auf drei Schwerpunktbereiche, auf

- die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
- den Einbezug der Forschung in die Lehre als konstitutives Merkmal einer wissenschaftsgestützten Ausbildung auf Hochschulstufe
- die Nachqualifikation, Aus- und Weiterbildung der Dozentinnen und Dozenten sowie der Institutsleitungen.

In der Planung und inneren Ausgestaltung der Aus- und Weiterbildung geht es darum, die Lehrpersonen des 21. Jahrhunderts auf ihre Berufsaufgaben so vorzubereiten, dass sie den erhöhten Anforderungen an ihr Professionswissen gewachsen sind. Das bedingt nicht allein die Anhebung der Zugangsvoraussetzungen und der Studienanforderungen, sondern auch die Zusammenführung von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung durch die Abstimmung ihrer Inhalte und didaktischen Formen, orientiert an den Standards der Wissenschaft. Die Studierenden sollen während aller Phasen ihrer professionalisierten Aus- und Weiterbildung mit der Forschung in Berührung kommen und dabei Einblick gewinnen, wie Wissen entsteht. Sie sollen propädeutisch in die Methoden eingeführt werden, berufsrelevante wissenschaftliche Erkenntnisse verstehen und sie in ihrem professionellen Handeln nutzen können.

*Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung*

Im Wirtschaftsbereich ist Benchmarking ein unerlässliches Instrument der Qualitätsförderung und -sicherung. Was in der Unternehmensführung zwingend praktiziert wird, muss auf eine dem pädagogischen Auftrag entsprechende Weise auch in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Eingang finden. Sie wird sich inskünftig in ihrer Neuordnung und zum Zwecke ihrer Optimierung einer inneren Evaluation und systematischen Qualitätskontrolle aussetzen müssen.

Dem Lehrerinnen- und Lehrerseminar Liestal kommt diesbezüglich eine Pionierrolle zu (vgl. den Beitrag von V. Abt & B. Seidemann in BzL 16, (2) 1998, S. 231-243). Der Prozess der Umsetzung des dortigen Reformprojekts und die qualitative

Ausbildungsentwicklung wird durch den konsequenten Einsatz eines Evaluationsverfahrens gestützt. Es ist denn auch der Direktor dieses Instituts der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der als Präsident der SKDL/CSDIF diesen Schwerpunktbereich der künftigen Konferenztätigkeit betreut. In einem ersten Schritt geht es darum, bei allen Mitgliedern das Verständnis für die Notwendigkeit eines effizienten Qualitätsmanagements zu fördern und Massnahmen ins Auge zu fassen, wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angemessene Entwicklungs- und Kontrollinstrumente wirksam eingesetzt werden können. Dabei wurden im Verlaufe der Tagung unterschiedliche Vorgehensweisen diskutiert: Die einen gingen davon aus, dass alle tun müssen, was alle angeht; andere bezogen sich auf das Beispiel der "Joint Committees" und vertraten die Auffassung, dass sich ein Qualitätsmanagement zunächst nur von wenigen initiieren lässt. Diejenigen, die in einer Pilotgruppe mitmachen wollen und dies aufgrund der schulrechtlichen Gegebenheiten können, sollen sich zu einem "Qualitätsclub" zusammenschliessen, die Kriterien und Strategien der Qualitätsbeurteilung definieren, die Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprogramme erprobend umsetzen und unter sich die (vertraulich zu behandelnden) Ergebnisse austauschen und auswerten. Durchgesetzt hat sich die zweite Variante (vgl. die untenstehende Konferenzentschliessung). Die SKDL/CSDIF bekennt sich zur Notwendigkeit einer Qualitätssicherung und -entwicklung und beschliesst:

1. Qualitätskontrolle und innere Evaluation sind Voraussetzungen für die Ausbildungstätigkeit der Pädagogischen Hochschulen.
2. Die Qualitätskontrolle orientiert sich an den Kriterien der Nützlichkeit, der Anwendbarkeit, der Korrektheit und der Genauigkeit (Joint Committees, 1994).
3. Die Pädagogischen Hochschulen bemühen sich darum, durch die Zusammenarbeit untereinander die Ausbildungseffizienz aller PHs zu steigern.
4. Die Qualitätssicherung und -entwicklung ist ein von den PH-Direktionen prioritär umzusetzendes Ausbildungsanliegen.
5. Der Vorstand der SKDL/CSDIF wird beauftragt, zuhanden der Jahresversammlung 2000 einen Vorschlag für die Gründung eines schweizerischen PH-Qualitätsclubs zu erarbeiten.

Wesentlich ist, dass die Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Qualitätskontrolle und -entwicklung als eine gemeinsam zu lösende Aufgabe wahrnehmen und aus der Einbindung in kantonale Strukturen der Bildungsverwaltung herauslösen, was eines koordinierten Vorgehens bedarf. Es gilt die Chance des Hochschulstatuts und des erweiterten Handlungsspielraums zu nutzen und im Prozess der Qualitätsoptimierung Benchmarking zu einem effizienten Führungsinstrument zu machen.

#### *Forschung - die Voraussetzung zur Entwicklung einer wissenschaftlich begründeten, handlungswirksamen Theorie des schulischen Lernens*

Die professionelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt eine geordnete Forschungstätigkeit voraus. Ebenso ist eine wissenschaftlich gestützte Schulentwicklung ohne Lehr-Lern-Forschung nicht denkbar. Alle sind sich dessen bewusst, doch noch sind die Vorstellungen ungeklärt, wie sich eine mit den Universitäten und der Schulpraxis vernetzte Forschung an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in concreto realisiert, welche Mittel dafür zur Verfügung stehen und unter welchen Voraus-

setzungen welche Dozentinnen und Dozenten mit einer Forschungsaufgabe zu beauftragen sind.

Anlässlich einer vorbereitenden Fachtagung hat die SKDL/CSDIF am 04.03.1999 (vgl. BzL, 17 (1), 1999, S. 104f.) eine Befragung der derzeitigen Ausbildungsinstitute in Auftrag gegeben, mit dem Ziel, aufgrund deklarerter "Wissenslücken" den aktuellen Forschungsbedarf zu ermitteln. Erwin Beck referierte anlässlich der Tagung die Ergebnisse der Auswertung der 21 Antworten. Ihnen ist zu entnehmen, was in den Bereichen Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken und Bereichsdidaktiken die bislang wissenschaftlich wenig erforschten und zu klärenden Probleme sind. Während die Angaben in den genannten Bereichen differenziert sind und sich die "Wissenslücken" über die subjektive Wahrnehmung hinaus als allgemein begründbar erweisen, fehlen entsprechend präzise Angaben zu den Wissensdefiziten hinsichtlich der schulpraktischen Ausbildung, obschon sich der Stellenwert dieses Segmentes in der künftigen Ausbildung erhöhen wird. Desgleichen gibt es wenige Aussagen zu den stufenbezogenen Bedingungen des Lernens und zu den diesbezüglichen Einflussfaktoren in Lernprozessen, wenige auch zu den einzelnen Aspekten des Professionswissens und zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen. Diskutiert wurde zudem ein Positionspapier zur Integration der Forschung in die Aus- und Weiterbildung, verfasst von Andrea Jecklin. Die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind Orte der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensanwendung. Es ist ein Bewusstsein zu schaffen, dass es dazu Forschung braucht. Dazu will die SKDL/CSDIF mit einem Thesenpapier beitragen, und das nicht so sehr mit normativen Leitsätzen, sondern mit der Formulierung konkreter Bedingungen des Forschens an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. die untenstehende Entschliessung).

#### *Die SKDL verabschiedet Thesen zur Forschung in der Lehrerbildung*

1. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeuten Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen wissenschaftlich gestützte Weiterentwicklung. Die theoriebildenden Konzepte werden der öffentlichen Diskussion unterzogen. Forschung und Entwicklung werden so zum Ausgangs- und Kristallisationspunkt für Problemlösungen, Entwicklungen und Innovationen.
2. Forschung und Entwicklung sind konstituierende Merkmale von Pädagogischen Hochschulen, und zwar in der ganzen Bandbreite von Grundlagenforschung bis Auftragsforschung.
3. Forschung und Entwicklung erfolgen projektbezogen. Dafür ist eine Forschungsstelle zu schaffen, die über ausreichende Kapazität verfügt (Stellenprozente und Infrastruktur). Die Pädagogische Hochschule stellt mindestens 5% der Lohnsumme für die Durchführung der Projekte zur Verfügung; sie acquiriert zusätzliche Forschungsgelder.
4. Für die Sicherung der Qualität von Forschung und Entwicklung sind geeignete Massnahmen zu treffen.
5. Als Forschungsgegenstände stehen am Berufsfeld orientierte Themen im Vordergrund, in erster Linie die bisher vernachlässigte Schulpraxis, zu der weitgehend verlässliche Daten fehlen.

6. Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen sind auch insofern berufsfeldorientiert, als sie Verbesserung des professionellen Handelns (Unterrichten, Betreuen, Beraten etc.) auf der Zielstufe bezwecken. Ihre Resultate sind direkt via Partizipation der Studierenden umzusetzen. Verbreitung und Nutzbarmachung (Dissemination) wird demzufolge zu einem zentralen Anliegen.
7. Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen unterstützen und evaluieren die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
8. Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen konkurrenzieren die universitäre Forschung nicht, letzten Endes stärken sie sogar die universitären Disziplinen.
9. Angesichts der Verknappung der zur Verfügung stehenden Mittel ist die Koordination und Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen unerlässlich; dies nicht im Sinne von Zentralismus, sondern im Sinne einer Forschungsgemeinschaft Schweiz (Spezialisierung mit Know-how-Austausch). Anzustreben sind ebenfalls Koordination und Kooperation mit Universitäten und Fachhochschulen. Verbundlösungen sind zu fördern; es sind nationale und internationale Netzwerke zu schaffen.

Konferenzmitglieder schlagen vor, es sei eine Clearing-Stelle zu schaffen, der die Forschungsvorhaben anzumelden sind. Dieser Stelle käme die Aufgabe zu, die Forschungstätigkeiten zu koordinieren und die Durchführung der Projekte zu begleiten. Ferner hätte sie für die Dissemination der Ergebnisse besorgt zu sein. Es gelte darauf zu achten, dass Forschungsaufträge nicht "an den PHs vorbei" und ohne Bezug zur Ausbildung an Kompetenzzentren vergeben werden. Die SKDL/CSDIF will sich im weiteren dafür einsetzen, dass der Bund für die richtungsorientierte Forschung an den Pädagogischen Hochschulen und an den universitären Lehrerbildungsinstituten Mittel bereitstellt. Sie beschliesst, dass die in der Deutschschweiz ermittelten Wissenslücken und Forschungsbedürfnisse auch in den anderen Sprachregionen der Schweiz erhoben werden. Die Ergebnisse der bereits durchgeführten Befragung sollen der EDK-Ost-Arbeitsgruppe Forschung und Entwicklung im Hinblick auf die Erarbeitung von Umsetzungskonzepten zur Verfügung gestellt werden. Der Vorstand der SKDL/CSDIF wird im übrigen beauftragt, im Forschungsbereich "das Heft in der Hand zu behalten" und zuhanden der Mitgliederversammlung 2000 seine "Plattform" zu konkretisieren.

#### *Und immer wieder: die Ausbildung der Fachdidaktiker/-innen*

Für die SKDL/CSDIF sind die Fach- und Bereichsdidaktiken in ihrem Praxisverbund der Kernbereich künftiger Innovationen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ihnen kommt im Zuge ihrer Professionalisierung eine besondere Bedeutung zu. Darum ist es von Wichtigkeit, wo die Ausbildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker angesiedelt ist. Die Studiengruppe, die seinerzeit das EDK-Dossier "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" erarbeitet hat (Präsident: Walter Furrer), war der Auffassung, es müsste zu diesem Zweck an der Universität Neuchâtel eine gesamtschweizerisch wirkende, von Experten vollamtlich betreute Fachstelle geschaffen werden. Die EDK hat jedoch pragmatisch eine allzu einfache Lösung gewählt, indem sie die Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ Luzern)

mit der genannten Aufgabe beauftragt hat. Die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen ist so falsch verortet. Zu diesem Schluss kommt auch das Gutachten von Peter Bonati über die WBZ. Er empfiehlt darum, der WBZ das Mandat zur Führung der "Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung" AFD zu entziehen und eine "schweizerische Verbundlösung auf Tertiärstufe" anzustreben (Empfehlungen 12 und 13). Die SKDL/CSDIF folgt diesem Vorschlag und unterstützt ihn. Dass die Fachdidaktikeraus- und -weiterbildung institutionell mit derjenigen der Mittelschullehrpersonen gekoppelt ist, ist besonders störend, seit sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus der Sekundarstufe II herausgelöst hat. Die SKDL/CSDIF schenkt der Nachqualifikation der Dozentinnen und Dozenten der Fach- und Bereichsdidaktiken besondere Beachtung. Die Aus- und Weiterbildung der Dozentinnen und Dozenten der Fach- und Bereichsdidaktiken ist Gegenstand einer zu planenden Tagung. Der Vorstand wird mit ihrer Vorbereitung dieses Symposiums beauftragt.

Die arbeitsintensive, auf einschlägige Vorbereitungsarbeiten abgestützte und darum ergebnisreiche Tagung liess bei aller Intensität der Gespräche doch genügend Raum zur Begegnung mit der Geschichte und Kultur der über dem Steilufer der Saane gelegenen Zähringerstadt, und dies erst noch unter kundiger Führung am Abend eines verklärten Nachsommertages.

Heinz Wyss

---

**14. Tagung zur Entwicklungspsychologie und 7. Tagung Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie an der Universität Fribourg, 13.-16. September 1999**

---

Im zweijährigen Turnus führen die beiden Fachgruppen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie eine eigene Tagung für ihre Mitglieder durch. Die beiden Fachgruppen tagten gemeinsam, um den interdisziplinären Austausch zu fördern. Dank der Initiative von Prof. Fritz Oser fanden diese beiden Tagungen in Freiburg/Fribourg statt. Das Rahmenthema der Entwicklungspsychologen war - einem Forschungsschwerpunkt an der Universität Freiburg/Fribourg entsprechend - "Kultur, Moral und Religion aus entwicklungspsychologischer Sicht", das der Pädagogischen Psychologen die "Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung". Das Programm umfasste neben gemeinsamen Hauptvorträgen, die auf die beiden Rahmenthemen ausgerichtet waren, zahlreiche Referatengruppen, Arbeitsgruppen und zwei Posterausstellungen am frühen Nachmittag. Wegen der insgesamt über 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus allen deutschsprachigen Ländern tagten jeweils 8-10 Parallelveranstaltungen mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten und einem insgesamt reichhaltigen Angebot, das auch von einigen Kollegen und Kolleginnen der Schweizer Lehrerbildung genutzt wurde. Diesem Hintergrund entsprechend steht im Folgenden die Tagung der Pädagogischen Psychologie im Vordergrund.

Als Dozierende in der Lehrerbildung interessierte uns vor allem, welche Fragestellungen in der Forschung bearbeitet werden und mit welchen Paradigmen und Forschungsmethoden dies geschieht. Die begriffliche Klammer der beiden Tagungen war der Konstruktivismus, der sowohl für die Deutung des Lernens als auch für das Verständnis der Entwicklung massgebend ist. Im Eingangsreferat hat Prof. Rolf Oerter diesen Begriff wissenschaftshistorisch rekonstruiert. Prof. Kurt Reusser von der Universität Zürich stellte am Schluss der Tagung in einer kritischen und systematischen Weise die Verbindung dieses epistemologischen Leitbegriffs zur "neuen Lernkultur" her.

Mit welchen *Themen* beschäftigt sich die Forschung in der Pädagogischen Psychologie? Im Zentrum stehen nach wie vor Fragen nach der Wirksamkeit einzelner Prozessmerkmale des Unterrichts (z.B. des Kooperativen Lernens, des Lernens aus Lösungsbeispielen, verschiedener Repräsentationsformen) oder einzelner Lernaktivitäten (z.B. Lernen durch Lehren, Selbsterklärungen; Metakognition, Schreiben). Entsprechend der Tradition der "aptitude-treatment-interaction" werden dabei auch Schülermerkmale wie Interesse oder Motivation (Attributionsmuster) einbezogen. Ein anderer Fokus richtet sich stärker auf die Prozesse des Lernens bei den Schülern selbst. Das Experten-Novizen-Paradigma ist in der Pädagogischen Psychologie beliebt und fruchtbar, weil die Schritte zum Erreichen gewisser Standards in Lern- und Leistungssituationen Aufschluss über Prozessverläufe geben. Auch das Lernen aus Fehlern spielt beim Aufbau von Kompetenzen eine wichtige Rolle. Besondere Aufmerksamkeit erfährt auch das selbstgesteuerte Lernen mittels neuer Medien (Hypertexte, computerunterstützter Unterricht) oder Lernumgebungen. Gemeint sind damit vielfältige Lernaufgaben, mit welchen sich Schüler/innen eigenständig auseinander-

setzen. Zahlreiche Beiträge befassten sich mit der Frage der Evaluation als Mittel der Qualitätssicherung von Lehre und Ausbildung. Vermisst haben wir sozialpsychologisch orientierte Themen und Fragestellungen des Lehrens und Lernens. Die Fragestellungen bezogen sich schwerpunktmässig auf das Lehren und Lernen in Schule und Hochschule. In theoretischer Hinsicht wurden neben dem Konstruktionsbegriff die Handlungstheorie des Lernens (W. F. Overton) und der Begriff des 'situated learning' (J. G. Greeno) in Hauptreferaten in die Diskussion eingebracht. Auffällig ist beim Vergleich mit anderen Tagungen der Fachgruppen auch, dass die Themen nur zu einem kleinen Teil aus der Praxis bezogen werden, sondern sich überwiegend nach wissenschaftsinterner Logik weiterentwickeln. So zu verstehen sind auch die Grundsatzfragen der forschenden Pädagogischen Psychologen nach dem mangelnden Transfer ihrer Befunde in die Praxis (H. Mandl, München). Das Problem dieses Transfers, für den wir Lehrerbildner ja besondere Verantwortung tragen, liegt auch darin, dass die Fragestellungen für pädagogisch-psychologisches Forschen eher selten aus der Praxis bezogen werden und die institutionellen Strukturen des Vermittlungsprozesses von Forschung und Praxis selber kein Thema der Wissenschaftler sind.

Von besonderem Interesse war für uns die Frage der angewandten *Forschungsparadigmen* oder *Forschungsstrategien*. Mit welchen Strategien wird Forschung betrieben? Welcher Typ von Forschung führt zu relevanten Erkenntnissen? Die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte Lehr- und Lernforschung stützt sich auf das klassische experimentelle Paradigma ab. Es wird also nach allgemeingültigen Haupteffekten gesucht. Die Nachteile wurden in vielen Referaten sichtbar: Mittelwerte verschleiern differentielle Zusammenhänge in Untergruppen, wissenschaftlicher Streit bezieht sich dann oft auf Datensätze, deren Situationsgebundenheit nicht geklärt ist. Oder es wird die ökologische Validität der Befunde dem experimentellen Paradigma geopfert: Die Ergebnisse der Experimente sind zwar gesichert, aber es gibt gute Gründe anzunehmen, dass sich in der Schulrealität nicht gleiche Effekte zeigen würden, weil die experimentelle Situation zu künstlich war. Manchmal zeigt sich hier und bei den Fragestellungen, dass die wissenschaftlich Tätigen die Schulrealität zu wenig zur Kenntnis nehmen oder dem einzigen Kriterium für eine Karriere - der Wissenschaftlichkeit im Sinne des experimentellen Paradigmas - zu viel opfern.

Ein anderes Paradigma der Unterrichtsforschung bildet die Feldforschung. Hier werden im vorgefundenen schulischen Kontext gezielt Daten erhoben und ausgewertet. Beispielhaft dafür sind die Studien rund um die Scholastik-Studie des Max Planck Instituts (F. Weinert, München). Hier wurde der Schulerfolg im Längsschnitt erhoben und mit verschiedenen Merkmalen des Unterrichts und der Schüler in Beziehung gesetzt. Auch die Analyse von Videodaten in der Unterrichtsforschung (K. Reusser & C. Pauli, Zürich) kann diesem Paradigma zugeordnet werden. Dieser Forschungsansatz trägt der Komplexität des Unterrichtsgeschehens Rechnung. Neu für die Pädagogische Psychologie ist die Verbindung von Entwicklung und Forschung. Hier könnte man von "Design-Forschung" sprechen, wie dies Fachdidaktiker tun, nicht jedoch die Pädagogischen Psychologen. Dabei werden einfache oder komplexere Lernumgebungen konstruiert und implementiert sowie deren Nutzung durch Lehrpersonen und Schüler/innen evaluiert. Dazu zählen die Arbeiten der Forschungsgruppe

um Fritz Oser zu den Basismodellen unterrichtlichen Lernens oder auch die Arbeiten zum Lehren und Lernen mit neuen Medien. Weil das Entwerfen ("Design") von Lernarrangements im Sinne einer empirischen Wissenschaft nicht als Forschung gilt (sondern als Entwicklung), hatten solche Ansätze einen schweren Stand auf der Tagung. Angesehener ist da die Evaluationsforschung, mit der die Wirkungen von Designs ermittelt werden können. Aus dem Blickwinkel der Lehrerbildung fällt auf, dass hier jedoch die Zusammenarbeit mit Fachdidaktikern völlig fehlt, beispielsweise bei der Konstruktion von Trainingsprogrammen für Schulkinder. In einer anwendungsorientierten Disziplin wie der Pädagogischen Psychologie sollte auch die Forschung problemorientierter werden. Dies bedingt eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik. An den (künftigen) Pädagogischen Fachhochschulen dürfte dem Design-Forschungs-Paradigma eine besondere Bedeutung zukommen, weil sich darin Entwicklung und Forschung verbindet, weil dort die Praxisorientierung der Forschung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit einfacher sind als an Universitäten, an denen sogar die Teildisziplinen der Psychologie zur Zusammenarbeit angehalten werden müssen, wie mit der Tagungsgestaltung in Freiburg intendiert.

Die pessimistische Einschätzung von der relativen Wirkungslosigkeit der Forschung der Pädagogischen Psychologie für die Veränderung der Unterrichtspraxis und für die Lehrerbildung, die von verschiedenen Teilnehmern dieser Tagung wiederholt geäußert wurde, teilen wir nicht. Wenn die Wissenschaftler unter angewandter Forschung mehr verstehen als Erforschen von Anwendungsfeldern der Psychologie nach deren Problemstellungen und wenn sie bei der Forschung mit der Fachdidaktik und Praxis zusammenarbeiten, dann ist pädagogisch-psychologische Forschung ein wichtiges Hilfsmittel auf dem Entwicklungsweg der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Unterrichtspraxis.

Die nächste Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie findet 2001 an der Universität in Potsdam statt.

Helmut Messner, Ursula Ruthemann

## Buchbesprechungen

RÜESCH, Peter (1999). **Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung.** Hrsg. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Orell Füssli. 127 Seiten, Fr. 28.-

Angesichts der zunehmenden kulturellen Heterogenität der Volksschule in der Schweiz wie in anderen westlichen Industrieländern, stellt sich immer dringender die Frage, wie das erfolgreiche Lernen von Schülerinnen und Schülern in einem kulturell vielfältigen Umfeld gefördert werden kann, ohne bestimmte Schülergruppen zu benachteiligen oder gar zu diskriminieren. Es müssen neue pädagogische Massnahmen und Konzepte entwickelt werden, um, bezogen auf diese Zielsetzung, die Schulqualität zu sichern und zu entwickeln.

Bei der vorliegenden Arbeit von Peter Rüesch handelt es sich um eine Literaturstudie im Sinne einer Sekundäranalyse bereits publizierter Forschungsarbeiten mit dem Ziel, die Wirkung verschiedener Faktoren des Schulerfolgs zu bestimmen und erfolgversprechende Interventionsfelder der Schulentwicklung zu identifizieren. Diese Studie steht im Zusammenhang mit dem Schulentwicklungsprojekt im Kanton Zürich mit der Bezeichnung "Qualität in multikulturellen Schulen" (QUIMS) und soll wissenschaftliche Grundlagen für die Programmentwicklung bereitstellen. Sie stützt sich vor allem auf Forschungsarbeiten im angelsächsischen Bereich und auf eine eigene Untersuchung zu den innerschulischen Determinanten der ungleichen Bildungschancen von Immigrantenkindern in der Schweiz unter Bezugnahme auf die Daten der IEA-Lesestudie von 1991<sup>1</sup>.

Hintergrund der Analyse ist ein systemtheoretischer Bezugsrahmen, der die Schulklasse, die Einzelschule und ihr Umfeld, als interagierende, zentrale Interventionsfelder berücksichtigt. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei die Schulklasse als unmittelbare Nah-Ursache des Schulerfolgs und der Schulqualität. Es hat sich nämlich gezeigt, dass die Schulklasse und die damit verbunden erzieherischen und didaktischen Bedingungen eine grössere Varianz des Schulerfolgs aufklären als etwa Merkmale der Schulorganisation oder der sozialen Herkunft. Im Einzelnen analysiert der Autor die Wirkung der Klassengrösse, der sozialen Zusammensetzung der Klasse, der Beziehung im Klassenzimmer und des Unterrichtsstils der Lehrperson. Auch hier gilt: Es ist nicht ein einzelner Faktor, der über die Schulqualität entscheidet, sondern das Zusammenwirken verschiedener Faktoren. Es lassen sich indessen durchaus Bedingungen angeben, die für das Lernen in kulturelle heteorgenen Klassen förderlich sind (3. Kapitel). Auf der Ebene der Einzelschule als Gestaltungselement wird die Bedeutung der Kommunikation und Partizipation im Lehrerteam sowie der Kooperation mit den Behörden und dem Elternhaus analysiert und im Lichte der vorliegenden Studien geprüft. Dabei zeigt sich, dass die Zusammenarbeit und Kooperation aller Beteiligten ein Schlüsselmerkmal erfolgreicher Schulen darstellt. Für den Schulerfolg von Kindern aus anderen kulturellen Kontexten ist der Einbezug des

<sup>1</sup> Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse.* Bern: Lang.

Elternhauses in die schulische Förderung dieser Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung (4. Kapitel). Im 5. Und letzten Kapitel entwirft der Autor als Resümee der Forschungslage das Portrait einer erfolgreichen Schule im kulturell heterogenen Kontext, das die Entwicklungsziele in den verschiedenen Interventionsfeldern genauer beschreibt.

Selten habe ich eine Studie gelesen, die so klar strukturiert und leserfreundlich gestaltet ist wie die vorliegende. Sie steht in der besten Tradition amerikanischer Forschungsreviews, die den Forschungsstand problembezogen zusammenfassen und darstellen.

Hier wird der aktuelle Forschungsstand zur Schulqualität und Wirksamkeitsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Bildungschancen einer kulturell und sozial heterogenen Schülerschaft übersichtlich dargestellt. Über die differenziellen Wirkungen guter Schulen für unterschiedliche Schülergruppen sind aufgrund der Forschungslage jedoch keine eindeutigen Aussagen möglich. Trotzdem wird die Schlussfolgerung gestützt, dass die Berücksichtigung spezieller Lernbedürfnisse einzelner Schülergruppen im Interesse aller Schülerinnen und Schüler ist. Eine Didaktik und Pädagogik, welche Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten fördert, wirkt sich förderlich für alle Schüler aus.

Die vorliegende Studie eignet sich durchaus auch in der Lehrerbildung als forschungsgestützte Einführung zu Fragen der Schulqualität und Schulentwicklung. Ihre Lektüre verlangt keine speziellen statistischen oder forschungsmethodischen Vorkenntnisse. Zur Frage des pädagogisch sinnvollen Umgangs mit der sozialen und kulturellen Heterogenität in der Schule gehört die vorliegende Studie zur Pflichtlektüre jedes Didaktikers und Schulpädagogen.

Helmut Messner

---

HERBER, Hans-Jörg & HOFMANN, Franz (Hrsg.). (1998). **Schulpädagogik und Lehrerbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Josef Thonhauser.** Innsbruck, Wien: Studien Verlag. 443 Seiten, Fr. 46.50

---

"Die Schule ist letztlich nur gerechtfertigt, wenn dort in einer vernünftigen Zeit etwas Vernünftiges gelernt wird. Und wir kämpfen nicht dafür, dass die Zeit immer länger wird, sondern wir kämpfen mehr dafür, dass die Zeit gut genützt wird" (S. 30). So fasst der dem kritischen Rationalismus verpflichtete österreichische Erziehungswissenschaftler Josef Thonhauser eine seiner Erkenntnisse aus der Erfahrung als Universitätslehrer und Wissenschaftler zusammen. Für ihn wurde der anzuzeigende Band zum 60. Geburtstag herausgegeben (Biographie und Schriftenverzeichnis im Anhang, S. 325 ff.); von ihm erfährt man im einleitenden Interview (S. 11-32) auch einiges über die Bildungspolitik und die Lehrerbildung in Österreich. Daneben: Plädoyers gegen pädagogisch-idealistische Schwärmerei, für eine theoretisch fundierte Planung und Reflexion von Unterricht sowie für ein "gediegenes fachwissenschaftliches Fundament für die Tätigkeit als Lehrer" (S. 26).

Der zweite Teil des Bandes vereinigt unter der Überschrift "Schulpädagogik" ein Sammelsurium von Beiträgen zu unterschiedlichsten Themen, vom Nachdenken über

die "(Bildungs-)Politiken in der EU" (Friedrich Buchberger, S. 45ff.) und didaktischen Fragen zur Evaluation eines Schulversuches mit unterrichtsfreiem Samstag, von der Neugestaltung der kaufmännischen Ausbildung über die Koedukation zur Qualitätssicherung. Die Auswahl der Beiträge folgt - wie in Festschriften üblich - der Logik der Freundschaft mit dem Jubilar, nicht der Logik des inneren thematischen Zusammenhangs.

Der dritte Teil des Bandes ist der Lehrerbildung gewidmet. Von den sechs Beiträgen soll im Folgenden auf deren drei eingegangen werden: Hans-Jörg Herber, einer der Herausgeber des Bandes, plädiert in seinem Beitrag "Bildungsaufgaben der Schulfächer" für eine solide wissenschaftliche Grundlage der Bildung und begründet dieses Plädoyer mit der zunehmenden Konstitution der Lebenswelt als "Welt der Anwender von wie immer assimilierten Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung" (S. 212). Dies habe Konsequenzen für die Lehrplanarbeit. Wesentliches Kriterium der Stoffauswahl solle die "logische Fruchtbarkeit" sein. "Bildungsinhalte, die reich an logisch ableitbaren Erkenntnisfolgen sind, stellen eine geeignetere Grundlage mannigfaltiger Anwendungen dar als logisch weniger ergiebige Stoffgebiete" (S. 197). Die fachdidaktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, so eine der Schlussfolgerungen, ist deshalb nur in Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaftlern sinnvoll möglich, denn es wäre fatal, "den statistischen Mittelwert jeweils gegebener Realisierungspraktiken von Lehrer/-innen zur normativen Kraft des Faktischen werden zu lassen, ohne der sachlogischen Fruchtbarkeit von Wissenschaftsgebieten gemäss dem aktuellen Forschungsstand in sich und füreinander ... mit hoher wissenschaftlicher Kompetenz" gerecht zu werden (S. 208).

"Lehrer handeln situationsspezifisch - Einige Konsequenzen für die Lehrerbildung": So lautet der Titel des Beitrages von Jean-Luc Patry. Dem Beitrag liegt ein spätestens seit Herbart bekanntes Problem zugrunde, das auch schon als "Konkretheits-Allgemeinheits-Dilemma" bezeichnet worden ist (S. 228): Das Unterrichten erfolgt situationsspezifisch, die Theorie, die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht anleiten soll, erhebt dagegen Allgemeinheitsanspruch. Wenn Unterrichtssituationen jedoch je einzigartig sind, Ziele nur durch je der Situation angepasstes Verhalten, also je spezifische Interventionen erreicht werden können: Wie lässt sich darauf in der Lehrerbildung sinnvoll vorbereiten? Patrys Antworten auf diese Frage lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen: Lehrerinnen und Lehrer müssen in jeder Situation neu entscheiden, was der Situation angemessenes Verhalten ist. Oder - um bei Herbart zu bleiben: Lehrerinnen und Lehrer müssen den "pädagogischen Takt" entwickeln (S. 232). Eine Möglichkeit, diesen pädagogischen Takt zu entwickeln, sieht Patry darin, "die Anwendung von allgemeinen Aussagen in der konkreten Praxis als Problemlöseprozess aufzufassen (es folgen dann konkrete Schritte für diesen Problemlöseprozess). Praxis muss immer wieder überprüft werden. Dazu sind zuverlässige und valide Methoden notwendig. Beides, Problemlöseprozesse und Methoden der Überprüfung, müssen in der Lehrerbildung gelernt werden. Das wichtigste aber: Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Ausbildung lernen, dass sie Ziele nur erreichen und den verschiedenen Bedürfnissen und unterschiedlichen (zum Teil konfligierenden) Ansprüchen nur gerecht werden, wenn sie situationsspezifisch handeln. So weit so gut. Welcher Stellenwert unter dem Anspruch der Wissenschaftlich-

keit von Lehrerbildung dabei dem "Einfühlungsvermögen und der Intuition" zukommt (S. 239), die Patry am Ende des Beitrags stark macht, wäre dagegen zu diskutieren. Volker Krumm wendet sich in seinem Beitrag "Löst eine bessere Lehrerausbildung die Schulkrise?" (S. 275 ff.) gegen die weit verbreitete Auffassung, dass die Schulkrise mit einer Reform der Lehrerbildung zu beheben sei. Als Belege dafür zitiert Krumm u.a. angloamerikanische Studien zum Home Schooling. Diese Studien zeigen, dass die Schulleistungen von zu Hause unterrichteten Kindern nicht schlechter sind als diejenigen von in den Schulen unterrichteten Kindern - unabhängig davon, ob im Home Schooling Laien oder Professionals eingesetzt werden. Weitere Hinweise für den geringen Zusammenhang von Lehrerbildung und guter Schule sieht Krumm darin, dass das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer oberhalb eines Minimalniveaus keine Rolle spiele für die Schülerleistung. Die Lehrerausbildung könne - in umgekehrtem Sinne - jedoch auch nicht für unakzeptables Lehrerverhalten verantwortlich gemacht werden. Wie also lässt sich die Schule verbessern? Statt auf Lehrerbildung setzt Krumm auf besseres Schulmanagement. Schüler und Eltern könnten gültiges Feedback geben (S. 291) und die Schulaufsicht sei gut beraten, die Beurteilung der Lehrerschaft auf solches Feedback abzustützen. Wenn sich nämlich Lehrerinnen und Lehrer wirklich situationspezifisch verhalten (wie Patry von ihnen erwartet; vgl. oben), und "die Handlungssituation fast alles erlaubt, machen wir alle das, wozu wir jetzt gerade Lust haben" (S. 295). Zum Glück - so Krumm - hätten die meisten Lehrerinnen und Lehrer Lust, mit Schülerinnen und Schülern guten Unterricht abzuhalten. Diejenigen, die dazu jedoch keine Lust hätten, könnten kaum durch eine bessere Lehrerbildung zu gutem Unterricht und wohlwollendem Umgang mit Schülerinnen und Schülern angehalten werden - aber durch ein besseres und wirkungsvolleres Schulmanagement.

Insgesamt kann der Band als Aufruf für eine wissenschaftlich orientierte Lehrerbildung und Schulpädagogik gelesen werden. Allerdings zeigt er gleichzeitig - vor allem im Teil über die Schulpädagogik - die Schwierigkeiten einer Befragungsempirie. Das oben von Herber beschriebene Problem für die Lehrplanarbeit ist für die Erziehungswissenschaft generalisierbar: Wissenschaftliche Erkenntnisse für Erziehung und Unterricht lassen sich - anders als vielleicht Erkenntnisse für politisches Handeln, das sich oftmals an der Mehrheitsmeinung von Wählerinnen und Wählern orientiert (ob zurecht, wäre allerdings auch hier zu fragen) - nicht aus dem statistischen Mittelwert von in Befragungen erhobenen Einstellungen und Meinungen ableiten. So gesehen ist einerseits das Plädoyer für mehr Wissenschaftlichkeit und mehr Empirie in Lehrerbildung und Schulpädagogik zu unterstützen. Andererseits wäre in Zukunft vermehrt die Frage zu stellen, *welche* Wissenschaft und *welche* Empirie denn für die Lehrerbildung interessante und aufschlussreiche Erkenntnisse schafft. Der statistische Mittelwert von mittels Fragebogen erhobenen Meinungen und Einstellungen - die häufigste Form sozialwissenschaftlich-empirischer Forschung - dürfte, falls es nicht um die Abklärung der Realisierbarkeit von bildungspolitischen Projekten geht, eher nicht dazu gehören.

Lucien Criblez

---

MOSER, Heinz (1999). **Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter** (2. Auflage). Opladen: Leske & Budrich, 290 Seiten, Fr. 35.-

---

In seiner soeben in zweiter Auflage erschienenen Studie, die ihr Autor als Beitrag im Rahmen einer allgemeinen Pädagogik der Informations- und Mediengesellschaft versteht, geht Heinz Moser von der These aus, die traditionellen medienpädagogischen Konzepte seien unzureichend, zumal sie auf der konstruierten Differenz von ursprünglicher Erfahrung und medialer Scheinwelt beruhten. In Mosers noch heute gültigen Perspektive von 1995 (1. Auflage) darf Medienpädagogik keine Sonderdisziplin bleiben, sondern soll konstituierender Teil der Allgemeinen Pädagogik sein. Unterstellt wird, dass medial vermittelte Lernprozesse zunehmend Bestandteil der Grundsozialisation jedes Menschen darstellen. Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sind immer weniger ohne Bezug auf medial vermitteltes Verhalten denkbar. Das bedeutet: "Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter sind als Lebensphasen ohne Einbezug der Reflexion auf die Medien kaum noch zu beschreiben" (S. 28).

Der Umstand, dass eine zweite Auflage erschienen ist und dass diese als "überarbeitete und aktualisierte" nun vorliegt, verweist auf den schnellen Wandel im medialen Sektor, der die Medienpädagogik wesentlich beeinflusst. Neben kleineren, der medienpolitischen Aktualität geschuldeten Einsprengeln ("Diana - Königin der Herzen", in der Einleitung; "Seifenopern und ihre Fans", im Kapitel über die Verarbeitung von Medienerlebnissen; Aussagen zur Populärkultur, im Kapitel zum Aufwachsen in der Mediengesellschaft) hat der Autor einen Abschnitt völlig neu eingefügt (Die digitale Welt des Computers, S. 197-211) eingefügt und den Schlussteil um die entsprechenden Aspekte erweitert (Formen des Computereinsatzes in der Schule, methodische Rückwirkungen, Lernen in virtuellen Netzen, S. 245-250). Diese Ergänzungen bereichern die "Einführung" - im übrigen die qualitativ beste, die ich gegenwärtig kenne - um jene Themen, welche derzeit die medienpädagogische Kontroverse massgeblich bestimmen.

Wie argumentiert der Autor? In seiner Neubewertung traditionell medienpädagogischer Ansätze greift Moser auf Studien zurück, die in den vergangenen Jahren vorgelegt worden sind. Er will verdeutlichen, welchen "neuen medialen Realitäten" Kinder ausgesetzt sind, wie sie in der Mediengesellschaft aufwachsen, insbesondere wie sie Fernseherlebnisse verarbeiten, inwieweit es ihnen gelingt, reale mit virtuellen Welten zu vermitteln und welche Schlüsse sich aus dem gegenwärtigen Stand der Forschung zur Frage nach dem Verhältnis von Medien und gewalttätigem Verhalten von Kindern und Jugendlichen ziehen lassen. In dem sorgfältig recherchierten, übersichtlich präsentierten und in lesefreundlichem Ton gehaltenen Band gelingt es Moser, die Disziplin Medienpädagogik mit dem zentralen Gegenstandsbereich medial geprägter individueller und gesellschaftlicher Lernprozesse zu verknüpfen. Dass diese Aufgabe nicht einfach zu lösen ist, zeigt sein Versuch, den Bildungsbegriff unter den Voraussetzungen des Medien- und Informationszeitalters zu rekonstruieren (S. 268). Am Schluss seiner Skizze stellt Moser schulpädagogische Folgerungen zur Debatte, die konsequenterweise nicht nur die medienpädagogische Aufgabe schulischen Lernens betreffen, sondern die Schule als Lerninstitution der Gesellschaft. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die vorliegende Einführung in die Medienpädagogik stark von an-

deren bisher veröffentlichten Werken ähnlichen Anspruchs: eine Einleitung, die von vier medialen Schlüsselereignissen ausgeht (der Invasion vom Mars, dem Geiseldrama von Gladbeck, der rumänischen Tele-Revolution und dem Tod Prinzessin Dianas) folgt im zweiten Teil die Skizze der neuen Realitäten. Da geht es um das Thema der Teilnahme an Mediendiskussion und Medienpraxis, um die Expansion der Medien sowie um Beschleunigung und Telepräsenz im Medienzeitalter. Moser erkennt bereits hier pädagogische Konsequenzen: mit dem Verweis auf den doppelten und dreifachen Boden von Medienbotschaften legt er Medienkompetenz als jene Fähigkeit fest, medial präsentierten Schein zu durchschauen, Selektionsleistungen bewusst zu machen und die Codes der Medien lesen zu können. Auf diesem Hintergrund ist es dann sinnvoll, den Aspekt der konstruierten Realität, der Interessen und Absichten, die mit der Abbildung von Realität verbunden sind, in den medienpädagogischen Blick zu nehmen. Im übrigen geht es schliesslich auch darum, angesichts der geschichtslosen Präsenz der Medien den Bogen zu einem historischen Bewusstsein nicht einstürzen zu lassen. Im dritten Kapitel beschreibt der Autor das Aufwachsen in der Erlebnisgesellschaft anhand der Medien und ihrer gesellschaftlichen Interpretation: Hier erörtert er Postmans These vom Verschwinden der Kindheit. Diskutiert werden die Enttraditionalisierung der Gesellschaft und die Merkmale der Erlebnisgesellschaft sowie das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Mediengesellschaft. In einer Welt, die zunehmend unübersichtlicher geworden ist, wo einfache Antworten, die dem eigenen Leben langfristige Orientierungslinien vermitteln könnten, fehlen, erfordere es von einem Jugendlichen eine besondere Anstrengung, einen biographischen Lebenszusammenhang aufrecht zu erhalten und zu koordinieren. Ein solcher stelle sich in der Balance eines instabilen Gleichgewichts ein. Im vierten Teil diskutiert der Autor die pädagogisch orientierte Medienforschung und ihre Ergebnisse. Hier geht es um die Fernsehnutzung von Kindern und Heranwachsenden, um die Nutzung auditiver Medien und Aussagen zur Wirkungsforschung ebenso wie zur Wissensklufthypothese und zur Frage, wie sich Fernsehfähigkeiten im Laufe der Adoleszenz entwickeln. Der folgende Abschnitt ist der Frage gewidmet, wie Kinder Medienerlebnisse verarbeiten. Hier zieht Moser Beispiele von Actionserien heran und erörtert "ein gebrochenes Tabu" - die Werbung für Kinder. Selbstverständlich darf eine Darstellung von Videospiele und Computern als Wunschmaschinen - und nun eben auch der "Seifenoper" - nicht fehlen. Das sechste Kapitel präsentiert den Aspekt Gewalt und Fernsehen. Zunächst werden die klassischen Ansätze der Aggressionsforschung erläutert. Dann stellt ihnen Moser kognitionstheoretische Überlegungen zur Aggression gegenüber und schildert darauf, wie Kinder mit Mediengewalt umgehen. Im folgenden Kapitel stellt Moser unter der These, einer Kultur der Kalkulation folge eine der Simulation, den Computer als "neues Bildungsmedium" und multimediale Arbeitsumgebung vor. Im zweitletzten Teil gründet der Autor seine "Ansätze medienpädagogischen Handelns" auf drei Sachverhalte: Zeitlich nehmen Medien heute einen immer grösseren Teil der biographischen Lebenszeit der Menschen ein. Zudem beeinflussen sie Lebensperspektiven, aber auch Normen und Werte. Und schliesslich werden Entwicklungsaufgaben, welche heranwachsende Menschen zu lösen haben, oft auch mit Hilfe von Medien bewältigt. Unter dieser Optik kann Medienerziehung nicht lediglich eine Aufgabe sein, die zunächst Spezialwis-

sen erfordert. Vielmehr sollen allgemeinpädagogische Prinzipien auf die Problematik der Medien angewendet werden. Zwei Modelle didaktischer Medienarbeit streicht Moser heraus: die medienkritische Herangehensweise und die aktive, den eigenen Umgang mit den Medien fokussierende Herangehensweise. Im abschliessenden Teil verweist der Autor auf die Gefahr, eine Pädagogik, die glaube, mit traditionellen Mitteln der Einwirkung auf die zu Erziehenden, die sozialisationsrelevanten Nebenwirkungen einer Informationsgesellschaft abfangen zu können, laufe ins Leere. Schliesslich diskutiert Moser ein entschultes Lernsystem, welches er für geeignet erachtet, Allgemeinbildung im Medienzeitalter bereit zu stellen. Gerade diese allgemein- und schulpädagogischen Forderungen aus der medienpädagogischen Darstellung Heinz Mosers dürften weiterhin kontrovers diskutiert werden. Sie exponieren einen Begriff von Schule, der dem traditionellen Bild der Lerninstitution nicht mehr entspricht. Und sie belegen, dass medienpädagogische Fragestellungen allgemeinpädagogische Charakteristika in sich tragen, die nicht losgelöst vom Gesamtzusammenhang erörtert werden können.

Hans-Ulrich Grunder

---

LANDERT, Charles (1999). **Lehrerweiterbildung in der Schweiz**. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen. Chur: Rüegger

---

Die vorliegende Publikation ist innerhalb des Nationalen Forschungsprogramms 33 (NFP 33) "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" entstanden. Das Zürcher Sozialforschungsinstitut IPSO erhielt den Auftrag, eine umfassende Wirkungsanalyse der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (LWB) zu erstellen. Charles Landert war Projektleiter, zuerst innerhalb des Instituts IPSO, später innerhalb der eigenen Firma Landert, Davatz und Farago.

Ende 1994 und zu Beginn 1995 wurde mit einem ausführlichen Fragebogen eine Querschnitterhebung in fünf Kantonen durchgeführt. 1999 erscheint der abschliessende Bericht. Die lange Dauer lässt darauf schliessen, dass die Untersuchung nicht ohne Hindernisse verlief. Einerseits sind finanzielle Probleme zu nennen (die mitmachenden Kantone mussten einen Teil der Finanzierung übernehmen), andererseits gab es Probleme innerhalb der Firma IPSO, die den Verlauf der Untersuchungen beeinträchtigten.

#### *Anlage und Durchführung*

Die schriftliche Querschnitterhebung mittels Fragebogen richtete sich an Lehrpersonen der Kindergärten, der Primarstufe und der Sekundarstufen I und II. Sie wurde in den Kantonen Baselland, Bern, Genf, Luzern und Thurgau durchgeführt. In einer zweiten Phase wurden Lehrpersonen der Berufsschulen angeschrieben. Von 13'000 Fragebogen kamen 3'800 ausgefüllt zurück, was einer Rücklaufquote von 29% entspricht. Der Fragebogen umfasste 24 Seiten, ihn auszufüllen erforderte eine Stunde Arbeit.

Zusätzlich zur Querschnitterhebung wurden 14 Fallstudien erstellt. Nebst den kantonalen Stellen der Weiterbildung waren die Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrpersonen (WBZ), das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) und der Schweizerische Verein für Schule und Fortbildung (SVSF) mit einbezogen. Die Fallstudien untersuchten besondere Formen der Weiterbildung: "Berufsbegleitende, mehrteilige Kurse", "Blockveranstaltungen", "Sequentielle Weiterbildung", "Langzeitweiterbildung", "Beratung", "Studienwoche", "Internationaler Lehrpersonenaustausch", "Schulinterne Weiterbildung", "Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse".

#### *Ziele der Untersuchung*

"Nach jahrelanger Praxis der institutionellen Lehrerweiterbildung in der Schweiz sollten Erkenntnisse darüber erbracht werden, inwiefern Weiterbildung von Lehrpersonen erfolgreich ist. Damit sollte nach mehr als 20 Jahren Praxis eine Art Zwischenbilanz erstellt werden, die Hinweise auf die notwendige Entwicklung der Lehrerweiterbildung geben konnte" (Landert, S. 23).

Die Fragestellungen waren sehr breit und in diesem Umfang kaum erschöpfend zu beantworten. Einige seien hier genannt:

- Welches sind die Ziele der Anbieter von Lehrerweiterbildung?
- Welches sind die Kontrollinstanzen und –mechanismen?
- Welches sind die Nutzerinnen und Nutzer, welches ihre Motivationen?
- Wer sind die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner?
- Wie wird der Transfer Praxis – Lehrerweiterbildung – Praxis geleistet?
- Inwiefern decken sich die Ziele der Lehrerweiterbildung mit denen ihrer Nutzerinnen und Nutzer?
- Wie wirksam und nachhaltig ist Lehrerweiterbildung? Welche Formen der Lehrerweiterbildung eignen sich diesbezüglich besser als andere?

#### *Inhalt und Aufbau des Berichtes "Lehrerweiterbildung in der Schweiz"*

Mit seinen 214 Seiten befreit sich der Bericht einer wohlthuenden Kürze und Knappheit. In einem ersten Kapitel wird ein Überblick über die institutionelle Lehrerweiterbildung gegeben. Das zweite Kapitel stellt den Untersuchungsgegenstand und die Ziele vor. Im dritten Kapitel folgt eine Literaturübersicht, im vierten das Untersuchungsdesign. Das fünfte Kapitel berichtet auf 70 Seiten über die Ergebnisse der Querschnitterhebung, 40 Seiten sind den Fallstudien gewidmet. Im sechsten Kapitel erfolgt die zusammenfassende Diskussion, die zu den abschliessenden zwei Entwicklungsszenarien und den 44 Empfehlungen im siebten Kapitel hinführt. Selbstverständlich fehlt auch eine Bibliographie nicht.

Von den beiden *Entwicklungsszenarien* "Fortschreibung" und "Umgestaltung" wird ganz klar letzteres zur weiteren Ausgestaltung empfohlen. Es beinhaltet im wesentlichen vier Pfeiler der Veränderung:

- Synergiebildung und Professionalisierung auf der Ebene aller Weiterbildungsinstitutionen

- Mengenmässiges Wachstum der Lehrerweiterbildung mit dem Ziel einer vollständigen Erfassung aller Lehrpersonen durch institutionelle Angebote
- Umbau im Bereich der Weiterbildungsinhalte und -formen
- Konsequenter Einbezug von Schulentwicklungsprozessen in das Lehrerweiterbildungssystem.

Die einzelne Lehrperson wäre individuell zuständig und verantwortlich für die fachliche Aktualisierung, die Schule und ihre Leitung für die Team- und Organisationsentwicklung, die kantonale Weiterbildungsstelle für Fachdidaktik, Evaluation, Reflexion, Erforschung des Unterrichts, was sie in mehrwöchigen Kursen anbieten würde. Jede Lehrperson hätte Anrecht, in ihrer Berufskarriere 4 – 5 solche Langzeitweiterbildungen zu besuchen (d.h. alle 7 Jahre). Das Szenario benötigte eine Verdopplung der finanziellen Mittel.

Die 44 Empfehlungen machen Aussagen zu folgenden Ebenen:

A) *Ebene Organisation und Koordination*: Die Weiterbildung gehört in die PH oder in die Universität; Kantone und Institutionen sollen kooperieren.

B) *Ebene Steuerung der Weiterbildungssysteme und ihrer Nutzung*: Die Empfehlungen nehmen folgende Themen auf: Weiterbildung als Recht und Pflicht, Planung und Monitoring von Weiterbildung, Schaffung einer Schweizerischen Plattform.

C) *Organisation der Arbeits- und Präsenzzeiten*: Die Empfehlungen machen Aussagen zum Amtsauftrag der Lehrpersonen, genauer zur Strukturierung von Arbeitszeit, unterrichtsfreier Arbeitszeit und Ferien, sowie zur Einbettung von Weiterbildung.

D) *Ebene Weiterbildungsinhalte*: Die Inhalte werden definiert. Sie müssen einen klaren Bezug zum Unterricht haben und fachdidaktische Teile beinhalten. Regeneration und Stressbewältigung sollen nicht mehr Teil der staatlichen Weiterbildung sein.

E) *Ebene Weiterbildungsformen*: Die Empfehlungen geben eine Wertung der Formen. Mittelfristig sollen die kurzen Angebote (einige Halbtage) zugunsten von mehrwöchigen Zyklen mit Transferteil aufgegeben werden.

F) *Ebene Finanzierung*: Die Zahlenden werden genannt. Dazu gehören nebst Kanton und Gemeinden auch die Lehrpersonen. Für den Transfer soll zudem gleichviel aufgewendet werden wie für die Kurse.

G) *Ebene Kaderrekrutierung sowie Kaderaus- und -weiterbildung*: Die Weiterbildung soll ein eigenes Kader aufbauen, das entsprechend ausgebildet und honoriert ist.

H) *Ebene Lehrperson*: Sie plant ihre Weiterbildung und vollzieht die fachliche Aktualisierung selbständig.

I) *Ebene Behörde und Fachaufsicht*: Sie helfen mit beim Aufbau von lokalen Weiterbildungsstrategien.

### Würdigung

Der Bericht nimmt die aktuelle Schullandschaft wahr (Tendenz zur teilautonomen, geleiteten Schule, Neudefinition des Amtsauftrages, Neuerungen in der Qualitätssicherung...) und macht Aussagen, die in diesem Kontext stehen. Er bietet eine Fülle

von interessanten Aussagen, die z.T. auch die Insider überraschen. Einige seien stellvertretend genannt:

- Durch Lehrpersonen selbstorganisierte Weiterbildung ist am wirksamsten (S. 105).
- 60% der Volksschullehrpersonen und über 40% der Gymnasiallehrpersonen wollen Weiterbildung verstärkt in den Ferien angesiedelt wissen (S. 111).
- Berufsbegleitende Kurse an mehreren Abenden und/oder unterrichtsfreien Nachmittagen sind bei einer grossen Nutzungsgruppe beliebt (S. 114).
- Der Zielerreichungsgrad liegt in allen Veranstaltungen hoch (S. 120).
- Langzeitweiterbildung kann zu einem selbstverantworteten Lernen und über die Konsumhaltung hinaus führen (S. 141).
- Die Übergänge vom Unterricht zur Weiterbildung und zurück sind nicht optimal gelöst (S. 157).
- Die Entlohnung der Weiterbildungsfachleute stimmt nicht (S. 158).
- Die Ausrichtung der Weiterbildung auf die einzelne Lehrperson statt auf das Kollegium erschwert den Transfer (S. 160).

Allein das Kapitel sieben mit den Entwicklungsszenarien und den Empfehlungen macht den Bericht zu einem Muss für alle, die künftig bezüglich Lehrerweiterbildung mitreden wollen. Landert stützt sich bei seinen Konklusionen nicht ausschliesslich auf die Querschnitterhebung und auf die Fallstudien ab. Er bezieht die bildungspolitischen Entwicklungen mit ein und scheut sich nicht, über die Weiterbildung hinaus Aussagen zu Arbeitszeiten und Finanzen zu machen.

Genau diese Stärke macht aber auch die Schwäche des Berichtes aus. Es wird nie so richtig klar, was nun aufgrund der Evaluation empfohlen wird und was seinen Grund in einer bildungspolitischen Vorgabe hat. Die zweite Empfehlung etwa sagt aus, Weiterbildung habe in Zukunft im Rahmen der PH oder der Universität zu erfolgen. Dies lässt sich *nicht* aus der Evaluation belegen.

Lassen sich die zentrale Aussagen der Empfehlungen überhaupt auf die Evaluation zurückführen? Landert schlägt vor, künftig den Lehrpersonen während ihrer Karriere einige Zyklen an Langzeitweiterbildung anzubieten. Zu diesem Schluss kommt er u.a., weil die Berufsbegleitenden Kurse von einigen Halbtagen Dauer keine nachhaltige Wirkung erbringen. Untersucht wurden zu diesem Zweck 6 Angebote auf der Volksschulstufe (in 33 Gesprächen) und 12 Angebote auf der Sekundarstufe II (in 123 Gesprächen) (Landert, S. 120). Allein der Kanton Luzern bietet auf der Volksschulstufe pro Jahr mehrere hundert Kurse an. Darf man aus 33 Gesprächen eine so weitgehende Schlussfolgerung ziehen, wie dies hier gemacht wurde? Darf man es, wenn die betreffende (im Bericht erwähnte) Fallstudie zu den Berufsbegleitenden, mehrteiligen Kursen (Landert, S. 36) trotz mehrmaliger Reklamation der Trägerschaft nie ausgeliefert wurde?

Ein besonderes Verdienst des Berichtes ist es, dass der "idealtypische Ablauf" von Weiterbildung herausgearbeitet wird und dass auf den weitgehend fehlenden Transfer hingewiesen wird. Innerhalb des Zyklus Bedürfnisermittlung - Programmgenerierung - Weiterbildungsplanung der Lehrpersonen - Realisierung - Transfer - Evaluation - Programmmodifikation konzentrieren sich die Beteiligten auf die Durchführung. Bedürfnisermittlung und Evaluation sind künftig auszubauen und der Transfer sicherzu-

stellen. Aber auch hier sei die Frage erlaubt: Ist der Transfer nicht gerade bei Kursen von kurzer, d.h. mehrhalbtägiger Dauer gut zu gewährleisten, wenn die Halbtage geschickt (d.h. dem Gegenstand angepasst) verteilt sind, eine zwischenzeitliche Erprobung im Unterricht laufend möglich ist? Zumindest ist hier der Transfer leichter zu bewerkstelligen als bei Kursen von 4 Tagen Dauer, die im Bericht am besten abschneiden (bei allerdings unzureichendem statistischem Material) (Landert, S. 107).

Bezüglich der Inhalte von Weiterbildung weist Landert zurecht daraufhin, dass Freizeitkurse nichts in einem staatlichen Angebot zu suchen haben. Seine Empfehlung aber, Angebote, welche Regeneration und Stressbewältigung zum Ziele haben, auch nicht mehr aufzunehmen, ist zu hinterfragen. "Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person", hat Hartmut von Hentig formuliert. Und so ist denn auch Stärkung der Selbstkompetenz ebenso Aufgabe der Weiterbildung wie Vertiefung von Sach- und Sozialkompetenz.

#### *Wie weiter?*

Wer in der Weiterbildung arbeitet, hat lange Jahre auf eine breit angelegte und seriöse Evaluation gewartet. Nun liegt sie vor, und sie zeigt auch Entwicklungsszenarien. Vielleicht liegt es in der Natur der Sache, dass die Beteiligten zwar dankbar sind für die erbrachte Leistung, aber letztlich doch noch stringendere Hinweise für eine künftige Entwicklung erwartet hätten. Aber lässt sich dies mit Evaluation überhaupt leisten?

Bildungspolitikern und Bildungspolitikern sind auf jeden Fall gut beraten, wenn sie bei einer Umsetzung der Entwicklungsszenarien und der Empfehlungen die Fachleute der Weiterbildung mit einbeziehen!

Hugo Eichhorn

#### Buchhinweise

Die Bücherproduktion hat im erziehungswissenschaftlichen Bereich in den letzten Jahren beträchtlich zugenommen. Immer wieder landen auf dem Tisch der Redaktion Rezensionen Bücher, welche entweder keine Rezensentin, keinen Rezensenten finden oder die aus Platzgründen nicht ausführlich besprochen werden können. An dieser Stelle werde ich in Zukunft unter dem Titel *Buchhinweise* in unregelmässigen Abständen Bücher vorstellen, die uns von Verlagen zugesandt wurden und meiner Ansicht nach eigentlich eine ausführliche Besprechung verdient hätten, die aber aus den erwähnten Gründen nicht rezensiert werden können.

Redaktion Rezensionen: Michael Fuchs

---

KÜNZLI, R. & HOPMAN, St. (Hrsg.). (1998). **Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird.** Zürich: Rüegger. 300 Seiten. Fr. 53.-

Das Buch von Künzli und Hopmann liefert eine breite und fundierte Bestandsaufnahme bisheriger Lehrplanforschung. Die Darstellung und der Einsatz verschiedener Methoden versuchen dem Untersuchungsgegenstand gerecht zu werden. Dargestellt

und verglichen werden insbesondere die Verfahren der Entwicklung, der Einführung und der Umsetzung von Lehrplänen in verschiedenen Kantonen der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland und in Norwegen. Das Buch vereint unter den Stichworten "Konzepte und Zugänge", "Erwartungen und Ansprüche", "Diskurse und Bilder", Verfahren und Produkte", "Lehrplanarbeit in Zahlen" insgesamt 20 Beiträge eines guten Dutzends Autoren. Ein "Muss" für alle, die sich mit der Konzeption und der Wirkung von Lehrplänen auseinandersetzen wollen.

---

PERREZ, Th. (1998). **So lerne ich leichter**. Zürich: Orell Füssli. 192 Seiten. Fr. 29.80

---

In den vergangenen Jahren sind zahlreiche Bücher für die Sekundarstufe II zum Thema "Lerntechniken" erschienen. Dieser Flut ein weiteres Buch hinzuzufügen mag auf manch einen wie das Tragen von Eulen nach Athen wirken. Allerdings: Thomas Perrez's Buch besticht durch die spezifische Art der Präsentation von Erkenntnissen, die an sich nicht neu sind. Das Buch enthält originelle Illustrationen, gute Veranschaulichungen und besticht durch sein grosszügiges Layout. Das Buch kann man sich durchaus in der Hand von Oberstufenschüler/innen und Studierenden der Sek.-II-Stufe vorstellen, bietet aber auch der interessierten Didaktiklehrperson Veranschaulichungen zum Thema der sog. instrumentellen Lernziele.

Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und Zeichendidaktik zusammenzubringen - dies ist das Anliegen des im Bernischen Lehrmittel- und Medienverlages des Kantons Bern erschienenen Werkes

---

HÄNNI, Stefan (1999). **Bildnerisches Gestalten als Nachahmung, Spiel und Traum**. Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag. 144 Seiten. Fr. 40.-

---

Hänni hat vor einigen Jahren eine bisher unveröffentlichte Dissertation zur Anwendung von Osers Motilitätsmodell im Kunstunterricht geschrieben. Das vorliegende Buch ist der praktischen zeichendidaktischen Umsetzung dieses Prinzips gewidmet. Der schön ausgestattete Bildband versieht die interessierte Zeichenlehrperson der Oberstufe mit vielen praktischen Anregungen. Die dazugehörige Theorie - so ist im Band angekündigt - soll demnächst erscheinen.

---

HANKO, Gerda (1999). **Schwierige Kinder in der Schulklasse**. Wuppertal: Deimling. Ca. Fr. 30.-

---

Immer wieder ist in der Lehrer(innen)bildung und -weiterbildung Wissen gefragt zum Umgang mit sogenannten schwierigen Kindern. Anhand vieler Fallbeispiele zeigt das Buch Mittel und Wege des Umgangs mit solchen Kindern auf. Hankos Ansatz besteht weniger im Lösen solcher Probleme durch Expertenwissen oder an Hand von psychologischen Modellen, vielmehr zeigt sie auf, wie ein Team von Lehrpersonen durch Beobachtung, gemeinsame Reflexion und Lehrerweiterbildung Schritte zu möglichen Lösungen unternehmen kann.

## Zeitschriftenspiegel

(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . London: Blackwell Publishers.
(BJEP)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell and Bain.
(C&I)	<i>Cognition and Instruction</i> . New York: Erlbaum.
(CJE)	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: Institut of Education.
(CD)	<i>Cognitive Development</i> . New York: Elsevier Science.
(DS)	<i>Die Deutsche Schule</i> . Weinheim: Juventa.
(JRDE)	<i>Journal of Research and Development in Education</i> . Athens/Georgia: University of Georgia.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
(ER)	<i>Educational Research</i> . Washington: Heldref Publications.
(E&U)	<i>Erziehung und Unterricht. Oesterreichische Pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: Pädagogischer Verlag.
(G)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
(IJSE)	<i>International Journal of Science Education</i> . London: Taylor & Francis.
(IRE)	<i>International Review of Education</i> . Hamburg: Kluwer.
(NS)	<i>Neue Sammlung</i> . Weinheim: Klett-Cotta.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
(PEU)	<i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München: Ernst Reinhardt.
(PF)	<i>Pädagogisches Forum</i> . Baltmannsweiler: Schneider.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Peter Lang.
(P&S)	<i>Pädagogik und Schulalltag</i> . Neuwied: Luchterhand.
(SLZ)	<i>Die Zeitschrift für Schweizer Lehrerinnen und Lehrer</i> . Zürich. LCH.
(WP)	<i>Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Wien: Kamp.
(ZP)	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.

### Didaktik/Methodik

- Beer, R.: Methodentraining: Arbeitsmethoden, Kommunikationsmethoden, Kooperationsmethoden und Organisationen (E&U, 1999, 149. Jg., Heft 5/6, 444-449).
- Durdel, A.: Gestaltung von Unterrichtsalltag: Vier Blicke aus je zwei Perspektiven (P, 1999, 51. Jg., Heft 6, 36-37).
- Fausser, P.: Was ist "imaginatives Lernen"? (P, 1999, 51. Jg., Heft 7-8, 6-9).
- Heske, H.: Lerntagebücher im Mathematikunterricht: Ein Baustein zum selbst-reflexiven Lernen und zur Teamentwicklung (P, 1999, 51. Jg., Heft 6, 8-11).
- Hochkeppel, Ch.: Die "Skeptische Didaktik" Theodor Ballauffs - Unverzichtbare pädagogische Problematisierung oder überflüssige Destruktion eines Handlungsfeldes? (WP, 1999, 27. Jg., Heft 3, 285-300).
- Jürgens, E.: Freiarbeit im Spiegel der Praxis (G, 1999, 31. Jg., Heft 7-8, 46-48).
- Klippert, H.: Teamentwicklung im Unterricht: Anregungen zur Effektivierung der Gruppenarbeit (P, 1999, 51. Jg., Heft 9, 42-47).
- Klusemann, G.: Wie Schüler und Lehrer gemeinsam Unterricht planen können (G, 1999, 31. Jg., Heft 6, 49).
- Kossik, H.: Leistung ermitteln und bewerten, 6. Folge. Präsentationen statt Klausuren: Erfahrungsbericht aus der Sekundarstufe II (P, 1999, 51. Jg., Heft 6, 38-42).
- Lipowsky, F.: Methodik der Vielfalt - Didaktik der Einfachheit? (G, 1999, 31. Jg., Heft 7-8, 49-53).
- Richter, S.: Das "neue Haus des Lernens" - Kompetenzerwerb durch neue didaktische und methodische Konzepte (E&U, 1999, 149. Jg., Heft 5/6, 439-443).
- Wiedenmann, M.: Konzepte für Sprachförderung im Kontext von Schulentwicklung (DS, 1999, 91. Jg., Heft 3, 359-372).

### Allgemeine Pädagogik

- Bernhard, A.: "Multiple Identität" als neue Persönlichkeitsideale (NS, 1999, 39. Jg., Heft 2, 291-306)?

- Bönsch, M.: Entwicklungstendenzen gegenwärtiger Pädagogik, speziell der Schulpädagogik (PF, 1999, 27./12. Jg., Heft 4, 337-343).
- Bönsch, M.: Für alle Gewinn? Zum Verhältnis von Geld und Pädagogik (DS, 1999, 91. Jg., Heft 3, 351-358).
- Flitner, A.: Das Kind am Ende "seines" Jahrhunderts (NS, 1999, 39. Jg., Heft 2, 163-178).
- Gonon, Ph.: Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert (ZP, 1999, 45. Jg., Heft 4, 521-530).
- Jefferys-Duden, K.: Streit schlichten lernen: Ein Beitrag zur Moralentwicklung von Kindern (P, 1999, 51. Jg., Heft 7-8, 50-55).
- Kraft, V.: Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik (ZP, 1999, 45. Jg., Heft 4, 531-548).
- Neumann, K.: Zur Restitution und Rekonstruktion des Bildungsbegriffs (NS, 1999, 39. Jg., Heft 2, 227-242).
- Oelkers, J.: Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme (ZP, 1999, 45. Jg., Heft 4, 461-484).
- Von der Groeben, A.: Leistung wahrnehmen, Leistung bewerten (NS, 1999, 39. Jg., Heft 2, 269-282).
- von Prondczynxy, A.: Die Kreativität des Kindes und die Grenzen der Erziehung (WP, 1999, 27. Jg., Heft 3, 301-324).
- Wunder, D.: Adolf Reichwein - Pädagogik aus politischer Absicht (DS, 1999, 91. Jg., Heft 3, 282-298).

### **Pädagogische Psychologie**

- Baroody, A. J.: Children's relational knowledge of addition and subtraction (C&I, 1999, vo. 17., no. 2, 137-176).
- Gottfried, G. M., Gelman, S. A. & Schultz, J.: Children's understanding of the brain: From early essentialism to biological theory (CD, 1999, vol. 4, no. 1, 147-174).
- Klein-Hessling, K. et al.: Entspannung für Kinder. Eine empirische Studie zur Wirkung unterschiedlicher Trainingsbedingungen (PE&U, 1999, 46. Jg., Heft 3, 201-211).
- Martinez, J.G.R. & Martinez, N.C.: Teacher effectiveness and Learning for mastery (ER, 1999, vol. 92, no. 5, 279-288).
- Monaghan, J. M. & Clement, J.: Use of a computer simulation to develop mental simulations for understanding relative motion concepts (IJSE, 1999, vol. 21, no. 9, 921-944).
- Share, D. L. & Gur, T.: How reading begins: A study of preschoolers' print identification strategies (C&I, 1999, vo. 17., no. 2, 177-213).
- Somuncuoglu, Y. & Yildirim, A.: Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies (ER, 1999, vol. 92, no. 5, 267-277).
- Strathmann, A.: Über Effekte eines Strategietrainings bei verhaltensgestörten Schülern und Regelschülern (PE&U, 1999, 46. Jg., Heft 3, 177-186).
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J.: Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation (BJDP, 1999, vo. 17, no 3, 435-450).
- Veeneman, S., Beems, D., Gerrits, S. & Op de Weegh, G.: Implementation effects of a training program for self-regulated learning (JRDE, 1999, vol 32, no. 3, 148-159).

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

- Arnold, R.: Der Traum vom Messen und Bewerten (PF, 1999, 27./12. Jg., Heft 4, 344-350).
- Grunder, H.-U.: Der Zusammenhang von Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung (PF, 1999, 27./12. Jg., Heft 4, 331-336).
- Hacker, H.: Umdenken und neue Akzente. Schuleingangsphase (G, 1999, 31. Jg., Heft 6, 8-9).
- Kral, P.: Qualität, Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement - Modewörter? (E&U, 1999, 149. Jg., Heft 5/6, 338-345).
- Neuweg, G.H.: Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells (E&U, 1999, 149. Jg., Heft 5/6, 363-372).

- Oelkers, J.: Gerechtigkeit als Thema der Schulentwicklung (P, 1999, 51. Jg., Heft 7-8, 40-43).
- Posch, P.: Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen (E&U, 1999, 149. Jg., Heft 5/6, 326-337).
- Reynolds, M.: Standards and professional practice: The TTA and initial teacher training (BJES, 1999, vol. 47, no. 3, 247-260).
- Wagner, P. & Spiel, C.: Arbeitszeit für die Schule - zu Variabilität und Determinanten (EP, 1999, 13. Jg. Heft 2, 123-150).

## Neuerscheinungen

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

### Psychologie

- Borchert, J. (1999). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Carruthers, P. & Boucher, J. (Ed.). (1999). *Language and Thought*. Interdisciplinary Themes. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fatzer, G., Rappe-Giesecke, K. & Looss W. (1999). *Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Fromm, E. (2000). *Gesamtausgabe in zwölf Bänden*. München: DTV.
- Funk, R. (Hrsg.). (2000). *Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens*. München: DTV.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Hodapp, R.M. (1999). *Development and Disabilities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holling, H. & Kanning, U.P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Julius, H., Schlosser, R. & Goetze, H. (1999). *Kontrollierte Einzelfallforschung. Eine Alternative für die sonderpädagogische und klinische Forschung*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Kiefer, M. (1999). *Die Organisation des semantischen Gedächtnisses*. Bern: Huber.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl Auer-Systeme Verlag.
- Nevis, E.C. (1999). *Organisationsberatung. Ein gestalttherapeutischer Ansatz* (3. Aufl.). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Perleth, Ch. & Ziegler, A. (Hrsg.). (1999). *Pädagogische Psychologie. Grundbegriffe und Anwendungsfelder*. Bern: Huber.
- Salisch, M.v. (1999). *Wenn Kinder sich ärgern. Zur Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Sarges, W. (Hrsg.). (1999). *Weiterentwicklungen der Assessment Center - Methode*. Göttingen: Hogrefe & VAP.
- Stark, R. (1999). *Lernen mit Lösungsbeispielen. Einfluss unvollständiger Lösungsbeispiele auf Beispielelaboratorien, Lernerfolg und Motivation*. Düsseldorf: Hogrefe.

### Didaktik/Fachdidaktik

- Gasser, P. (1999). *Neue Lernkultur - Eine integrative Didaktik*. Aarau: Sauerländer.
- Gasser, P. (1999). *Projektlernen. Eine Einstiegshilfe für Lehrende und Lernende an höheren Schulen*. Gerlafingen: Eigenverlag P. Gasser (Südringstrasse 31).
- Haase, P. (Hrsg.). (2000). *Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen*. Dortmund: borgmann.
- Kleinmann, K. (1999). *Verstehen, Beobachten und gezieltes Fördern von LRS-Kindern*. Dortmund: borgmann.

- Landolt, H. u. a. (1999). *Fächerintegrierender Unterricht. Handbuch zum fächerintegrierenden Unterricht*. Aarau: Sauerländer.
- Oussoren-Voors, R. (1999). *Schreibtanzen II. Wörtertanz - eine flotte, fließende und federnde Handschrift für 5-12jährige Kinder*. Dortmund: borgmann.

#### **Allgemeine Pädagogik/Erziehungshistorie/Philosophie**

- Bach, H. (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- Besele, S. (1999). *Pausenlust statt Schulhoffrust. Management kindgerechter Geländegestaltung*. Dortmund: borgmann.
- Eckert, C. (1999). *Bewegungsraum Schule. Neugestaltung eines Schulhofes durch gute Ideen und zupackende Hände*. Dortmund: borgmann.
- Furmann, B. (1999). *Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben*. Dortmund: borgmann.
- Gimmel, M. (1999). *Das Röttscheli. Chinderzyt im Byfang*. Gümligen: Zytglogge.
- Grunder, H.-U. (1999). *Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grunder, H.-U. (1999). *Sozialisiert und diszipliniert. Die Erziehung 'wilder Kinder'*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hanko, G. (1999). *"Schwierige Kinder" in der Schulklasse*. Wuppertal: Deimling.
- Häusler, M. (1999). *Innovation in multikulturellen Schulen. Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz*. Zürich/Einsiedeln: Orell Füssli.
- Hellmann, G. (1999). *Der kleine "schul-Survival". Ein beschwingtes Handbuch mit vielen praktischen Tipps für Elternvertreter und Lehrer*. Dortmund: borgmann.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1999). *Raisons éducatives. Le pari des sciences de l'éducation*. Brüssel: De Boeck Université.
- Jackel, B. (1999). *Rituale als Helfer im Grundschulalltag*. Dortmund: borgmann.
- Kahl, R. (1999). *Lob des Fehlers. Übergänge von der belehrten zur lernenden Gesellschaft*. Weinheim: Beltz Taschenbuch.
- Krowarschek, D., Henst, U. & Grebe, C. (1999). *Klassenfahrten - kein Problem. Spiele und Tipps für die schönsten Tage im Schuljahr*. Dortmund: borgmann.
- Messmer, R. (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Zürich/Einsiedeln: Orell Füssli.
- Siegenthaler, H. (1999). *Die erzieherische Dimension des Unterrichts. Eine Einführung für Lehrkräfte aller Stufen*. Hitzkirch: Comenius Verlag / Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Vontobel, J. & Beck, K. (1999). *Transit Millennium. Unterwegs in ein neues Jahrtausend*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

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

- Hansen, H., Sigrist, B., Goorhuis, H. & Landolt, H. (Hrsg.). (1999). *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz*. Aarau: Sauerländer.
- Käppeli, R. (1999). *Schulen entwickeln und beraten*. Aarau: Sauerländer.
- Kunert, K. & Knill, M. (1999). *Team und Kommunikation*. Aarau: Sauerländer.

## Veranstaltungskalender

2./3.11.1999 und 22./23.2.2000 im Tagungszentrum Leuenberg bei Basel

### **Pädagogische Qualitätsentwicklung konkret**

Ein praxiserfahrener Wissenschaftler (Prof. H.-G. Rolff, Dortmund) und ein konzeptorientierter Gymnasial-Schulleiter (Guy Kempfert, Liestal) bieten erneut im Nahraum Basel zweitägige Trainings zum Einstieg in schulische Organisationsentwicklung an, die sich an schweizerische, österreichische und deutsche Teilnehmende wenden. Im Zuge vermehrter Teilautonomie werden Schulen verstärkt rechenschaftspflichtig. Mit dem Entstehen teilautonomer Schulen werden zudem Evaluation und Qualitätsmanagement zu zentralen Themen der Schulentwicklung. Dies führt dazu, dass Schulen sich selbst Ziele setzen, entsprechende Massnahmen ergreifen und sie anschliessend auch überprüfen. Die beiden Referenten beleuchten dazu im Seminar verschiedene Aspekte sowohl der Unterrichtsentwicklung als auch der Personal- und Organisationsentwicklung und zeigen dabei unterschiedliche Qualitätsentwicklungsprozesse auf.

Stichworte zum Inhalt:

- Erarbeitung eines Leitbilds und des daran anschliessenden Schulprogramms
- Begriff und Bedeutung von Evaluation
- Simulation der Evaluation einer ganzen Schule
- Simulation der Evaluation der Schulleitung
- Evaluationsinstrumente, die vorliegen und wie man eigene konstruiert
- Ansätze für Qualitätsindikatoren
- Verfahren des Qualitätsmanagements durch Schulleitungen
- Rolle der Aufsicht
- Methoden der gemeinsamen Zielklärung etc.

In den Trainings stehen praktische Übungen im Mittelpunkt, die zumeist anhand von Fallbeispielen in Kleingruppen durchgeführt werden. Besonders anregend ist der internationale Erfahrungsaustausch.

Diese Seminare richten sich an Schulleitungen, Personen aus der Schulaufsicht und aus Schulverwaltungen sowie Schulentwicklungsberater/innen.

Information: Guy Kempfert, Rektor Gymnasium Liestal, Friedensstrasse 20, 4410 Liestal, Tel. 061 927 54 54, Fax 061 927 54 44.

3. 11.1999 in Hergiswil

### **Führungsaufgaben der Schulleitung: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Entwicklung fördern**

3 Fachvorträge:

- Martin Riesen; Organisationsberater mit Schwerpunkt Weiterbildung und Coaching, Leiter der Weiterbildung AEB "Eine Schule leiten"
- lic. jur. Angelo Bernasconi; Personalleiter der IHA-GfM, Hergiswil
- Dr. med. Ingrid Reubi, Psychiatrie und Psychotherapie FMH, Ärztliche Direktorin Privatklinik Wyss AG, Münchenbuchsee

Information: vslch@vslch.ch

6.11.1999 in Zürich

### **Unterrichten mit Neuen Medien**

Die Neuen Medien verändern in grundsätzlicher Form den Aus- und Weiterbildungsbe- reich. Wie wird mit dem Medium umgegangen? Welches sind bestehende Erfahrungen? Die Tagung soll vielseitige Anregungen geben und die Möglichkeit zu konstruktiven, aber auch kritischen Auseinandersetzungen bieten.

*Für wen?*

Die Tagung richtet sich insbesondere an LehrerInnen, ErwachsenenbildnerInnen und SchulleiterInnen, aber auch an all jene, die an dieser Thematik interessiert sind. Spezielle Unterrichtserfahrung mit Neuen Medien wird nicht vorausgesetzt.

Information: Frau Beatrice Lüthi, Didaktikzentrum ETH Zürich, Sonneggstrasse 63, SOW H15, 8092 Zürich, Tel. 01 632 54 09 (nachmittags), Fax 01 632 11 34, E-Mail: net@diz.ethz.ch

19./20.11.1999 in Freiburg

**Symposium zum 100. Geburtstag von Paul Moor als Herausforderung für Zeitgeist und Heilpädagogik**

Das Heilpädagogische Institut der Universität Freiburg würdigt Paul Moor im Jahr seines 100. Geburtstags als Klassiker der Heilpädagogik. Das Symposium will Moors Theorie transparent werden lassen und Antworten auf Fragen nach Aktualität und Herausforderung in seinem heilpädagogischen Werk geben. Es soll den Weg vom formelhaften Zitieren zurück zum Verständnis des Werks dieses Autors öffnen.

Literaturempfehlung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich vorher über die Grundgedanken in Moors Heilpädagogik informieren möchten: Das Kapitel 'Das personalistische Menschenbild von Paul Moor' in *Haeberlin, U.: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft*. Haupt: Bern, Stuttgart und Wien 1996, S. 257-289.

Information: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg "Symposium Paul Moor", Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 77 00/05, Fax 026 300 97 49, E-Mail: Theresa.Schaad@unifr.ch.

---

24.-26.11.1999 in Berlin

**5th International Conference on Technology Supported Learning**

Europas wichtigste internationale Konferenz zu technologisch gestützter Aus- und Weiterbildung findet unter der Schirmherrschaft der Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, statt. Im Anschluß an das Eröffnungsplenum mit Dr. Andy DiPaolo, Stanford University's School of Engineering, und Lucio Stanca, Vorstandsvorsitzender IBM Europa, Mittlerer Osten und Afrika, stellen mehr als 150 Internationale Experten den rund 1000 Teilnehmern aktuelle und praxisorientierte Lösungsansätze zu folgenden Themen vor: - Gestaltung und Aufbereitung von Inhalten und Methoden für neue Lernumgebungen - Wissensmanagement und OnlineLernen - Flexible und Virtuelle Universitäten - Innovationen und Erfolge in der Bereitstellung offener Lernumgebungen - Telematisch gestützte Aus- und Weiterbildung in KMU - Sprachenlernen mit neuen Medien - Telematisch gestützte Aus- und Weiterbildung als Chance für Schwellen- und Entwicklungsländer - Verbreitung und Effizienz von ICT in Schulen - Telematik und lebenslanges Lernen. Die Konferenz wird von einer Fachausstellung begleitet, auf der sich führende Hersteller und Dienstleister der Branche präsentieren.

Veranstalter/Information: ICEF-online Education, Niebuhrstr. 69A, D-10629 Berlin, Tel. 0049 30 327 61 40, Fax 0049 30 324 98 33, E-Mail: sylke.sedelies@icef.com

---

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: Gesellschaft für Fachdidaktik/Pädagogik (GFDP)

Information: GFDP-Geschäftsstelle, Hubertusstr. 32, D-46485 Wesel, Fax 0049 281/ 824 52.

---

1.-2.12.1999 in Paris

**Deuxièmes entretiens internationaux sur l'enseignement à distance, CNED**

Le Laboratoire de Recherche sur l'Industrie de la Connaissance (LARIC) répondra à vos questions concernant les Entretiens internationaux.

Information: Monsieur Gérard Weidenfeld, Responsable scientifique, E-Mail: Gerard.Wiedenfeld@cned.fr

Madame Michèle Bourdain, Secrétariat des Entretiens, Michele.Bourdain@cned.fr

---

3.-5.12.1999 in Bochum

**20. effe Kolloquium: Schulqualität und Evaluierung**

Veranstalter: European Forum for Freedom in Education

Information: Dr. Manfred Borchert, effe, Annenerberg 15, D-58454 Witten, Tel. 02302-699 422, Fax. 02302-699-443

7.12.1999 in Münster/Westf.

**Qualitätsmanagement durch Schulleitung: Modelle und Methoden**

Was bedeutet Qualitätsmanagement? Wie evaluiere ich Schule und Schulleitung? Welche Evaluationsinstrumente gibt es? Übersicht über Ansätze von Qualitätsindikatoren. Welche Rolle hat die Schulaufsicht?

Veranstalter: Universität Münster, Arbeitsstelle wissenschaftliche Weiterbildung

Information: Universität Münster, Arbeitsstelle wissenschaftliche Weiterbildung, Schloßplatz 2, D-48149 Münster, Tel. 0049 251-83-24762, Fax 0049 251-83-21701.

7./8.1.2000 in Hertenstein

**Imaginative Bewegungspädagogik**

Hertensteiner Begegnungen mit Eric Franklin

Information: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein-Weggis, Tel. 041-390 11 57, Fax: 041-390 16 01, E-Mail: stellamatutina@baldeggerschwestern.ch

25.1.2000 in Olten

**Gleichstellung als Qualitätskriterium in Schule und Unterricht**

*Gesucht: Praxisbeispiele*

"Gleichstellung der Geschlechter" ist als Zielvorgabe im Bildungswesen fest verankert. Gestützt wird sie von der Bundesverfassung, den Empfehlungen der EDK und von den pädagogischen Leitideen in vielen kantonalen und Schul-Lehrplänen. Die Umsetzung dieser Zielvorgabe aber geschieht nicht von selbst. Praxisbeispiele können anregend wirken.

*Ein Thema an Gymnasien und Berufsschulen*

Seit 1997 ist eine *Arbeitsgruppe* aktiv, die von der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (wbz) und dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) getragen wird. Die Arbeitsgruppe verfolgt das Ziel, die Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen in Schulen der Sekundarstufe II, d.h. an Maturitäts- und an Berufsschulen zu fördern und Gleichstellung zu einem zentralen Thema in der Debatte um Schulqualität zu machen. Um die Qualitätsdiskussion anzuregen, hat die Arbeitsgruppe einen *Kriterienkatalog* entwickelt. Der Kriterienkatalog soll zum einen Gedankenanstöße liefern für all jene, die ihren Unterricht, ihre Schule oder den Schulentwicklungsprozess geschlechtergerecht gestalten wollen. Die zu den verschiedenen Bereichen zusammengestellten Kriterien und erläuternden Fragen sind geeignet, die Sensibilität für Geschlechterfragen zu erhöhen. Doch dabei soll es nicht bleiben. Es werden auch *Handlungsmöglichkeiten* aufgezeigt und *Umsetzungshilfen* vorgestellt. Den Lehrpersonen, Schulleitungen und Behörden, die Geschlechtergleichstellung bereits praktizieren, dient der Katalog als Instrument zur Evaluation ihrer Tätigkeit. Der Kriterienkatalog kann bezogen werden bei der wbz (Adresse s. unten) oder beim SIBP, Kirchlindachstr. 79, Postfach 637, 3052 Zollikofen, Tel. 031 / 323 76 11.

Für Frauen und Männer, die sich für die Gleichstellung der Geschlechter im Schulalltag engagieren, organisiert die Arbeitsgruppe alljährlich ein *Forum*, das dem Erfahrungsaustausch und der Vernetzung dient. Die Arbeitsgruppe ist überzeugt, dass an vielen Schulen ohne viel Aufhebens geschlechtergerechter Unterricht praktiziert wird. Das nächste Forum, das am 25.1.2000 in Olten stattfindet, bietet Gelegenheit, *Praxisbeispiele vorzustellen und zu diskutieren*. Praxisbeispiele können verschiedene Ebenen des Schulalltags betreffen, zum Beispiel:

- Unterrichtseinheiten oder -materialien, die Geschlechterfragen thematisieren
- didaktische Ansätze, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gerecht werden
- diskriminierungsfreie Umgangsformen im Kollegium
- personalpolitische Gleichstellungsmassnahmen und Förderprogramme usw.

*Beiträge für das Forum 2000 gesucht*

Interessierte Lehrpersonen und Schulleitungen, die ihre Praxiserfahrungen mit anderen am Forum 2000 zur Gleichstellung auf der Sekundarstufe II austauschen wollen, melden sich bis Ende Oktober 1999 bei:

Armand Claude, AG Gleichstellung, wbz, Bruchstrasse 9a, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, e-mail: wbz-cps@wbz-cps.ch, Internet: www.wbz-cps.ch

---

28.1.2000 in Bern

**Wieviel (und welche) Sonderpädagogik brauchen künftige Lehrerinnen und Lehrer?**

Tagung zu Fragen des Einbezugs sonderpädagogischer Ausbildungsinhalte in der tertialiserten Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Adressaten: Verantwortliche für die Planung und Durchführung der tertialiserten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Leitende Personen bestehender und künftiger Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Veranstalter: EDK/CDIP. Organisiert durch die Schweizerische Zentralsstelle für Heilpädagogik (SZH), Luzern.

Information: Dr. B. Thommen, Rosenweg 11, 2555 Brügg, Tel. 032 366 72 81/ 83; E-Mail: thommenbeat@sis.unibe.ch

---

10.-13.04.2000 in Paris

**Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur**

Veranstalter: Association pour le Développement des Méthodes de formation dans l'enseignement Supérieur et Association Internationale de Pédagogie Universitaire

Anschließend an diesen hochschuldidaktischen Kongress findet in Paris die 5. Biennale statt. Information: Congrès ADMES-AIPU, Dep. des sciences de l'éducation, bâtiment c, bureau 411, Univ. Paris X-Nanterre, 200 av. de la République, F-92001 Nanterre Cedex. E-Mail: admes@u-paris10.fr

---

12.-15.04.2000 in Paris

**5e Biennale internationale des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation: Pour quelles évolutions éduquer et former au XXIe siècle? Savoir et incertitudes**

Veranstalter: Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation

Information: INJEP-Biennale, 9-11 rue Paul Leplat, F-78160 Marly-le-Roy, Tel. 0033 (0)139 17 26 50, Fax 0033 (0)139 16 80 09, E-Mail biennale@wanadoo.fr

---

27.-29.04.2000 in Berlin

**Kongress des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen Berlin 2000**

Brennpunkte der Schulentwicklung, Fremdsprachen in der Berufs- und Arbeitswelt, Fremdsprachenlernen in West und Ost, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Fremdsprachen und Medien, Schwerpunkt Französisch.

Information: Helmut P. Hagge Lichtensteinweg 23, D-22391 Hamburg, Fax 0049 600 36 81.

---

5.-7.5.2000 in Hertenstein

**Psychologie**

Hertensteiner Begegnungen mit Reinhard Tausch

Information: Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstr. 7, 6353 Hertenstein-Weggis, Tel. 041-390 11 57, Fax 041-390 16 01, E-Mail: stellamatutina@baldeggerschwestern.ch

---

1.-3.6.2000 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.

---

28.8.-2.9.2000 in Barcelona

**A new Generation of Teacher Educators, European and Global Cooperation. ATEEth Annual Conference**

Veranstalter: Association for Teacher Education in Europe & Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya

Kontakt: Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Rambla de Catalunya 8, E -090007 Barcelona, E-Mail: secretaria@cdlcat.ictnet.es

18.-21.9.2000 in Göttingen

**Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Education in Transforming Societies - 17. Kongreß der DgFE**

Der Kongreß thematisiert Veränderungen in Bildung und Erziehung, in denen sich kulturelle, sozioökonomische, technische und ökologische Umbrüche der Gesellschaft spiegeln. Dabei steht die Analyse gegenwärtiger, aber auch vergangener Prozesse ebenso zur Diskussion wie die Antizipation zukünftiger Entwicklungen. Das Thema kann sowohl mit Blick auf individuelle und kollektive Lebenslagen (Statuspassagen, Generationsverhältnisse) als auch mit Bezug auf institutionelle Aspekte bearbeitet werden. Auch formelle und informelle Bildungsprozesse (einschließlich der Informations- und Kommunikationsmedien) sollen berücksichtigt werden. Insbesondere sollen - im Kontext mit der EXPO 2000 und deren umgreifendem Thema Mensch - Natur - Technik - internationale und interkulturelle Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf Erziehung und Bildung zur Sprache kommen.

Termin und Ort des 17. Kongresses sind bewußt im Hinblick auf die EXPO 2000 gewählt worden. Die Nähe zu dieser Weltausstellung und die Internationalität der Göttinger Universität sollen den Rahmen bilden für die Darstellung der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Als Präsentations- und Arbeitsformen sind neben den öffentlichen Parallelvorträgen Symposien, Arbeitsgruppen, Roundtables und Poster-Sessions vorgesehen. Alle Veranstaltungen sollen einen Bezug zum Kongreßthema haben.

Veranstalter/Kontaktadresse: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Geschäftsstelle, Frau Claudia Lemke, Von-Melle-Park, D-820146 Hamburg. Tel. 0049 40-42838/ 4899. Fax 0049 40 - 42838 4298 E-Mail: fachten@wipaed.wiso.gwdg.de

21.-23.9.2000 in Göttingen

**Internationaler Berufsbildungskongress**

Darstellung des internationalen Forschungsstandes für den deutschen Sprachraum und Ergebnisse deutscher Forschung für das Ausland. Hierzu werden führende Fachvertreter eingeladen. Forschungsinstitute sowie Betriebe werden ihre neusten Entwicklungs- und Forschungsprojekte vorstellen. Die Tagung wird auch eine Verbindung zum 17. DGfE-Kongress haben.

Veranstalter: Bundesinstitut für Berufsbildung, AG-Berufsbildungsforschungsnetz, SOFI, Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, COST Social Science, Seminar der Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

Information: Prof. Dr. Frank Achtenhagen, Seminar für Wirtschaftspädagogik, Georg-August-Universität Göttingen, Platz der Göttinger Sieben 5, D-37073 Göttingen, E-Mail: amoeller@wipaed.wiso.uni-goettingen.de

24.-28.09.2000 in Jena

**42. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie: Psychologie 2000**

Interdisziplinäre Symposien aus Forschung und Praxis

Inhalt: Interdisziplinäre Fragestellungen werden mit Psychologen, Wissenschaftlern anderer Fachrichtungen und Experten aus der Praxis unter der Leitung eines Moderators diskutiert. Die Symposien sollen von den vorgesehenen Moderatoren vorgeschlagen werden. Aus Anlaß des 42. Kongresses der DGP im Jahr 2000 wurde den interdisziplinären Symposien ein Leitthema gegeben: Die Rolle der Psychologie in der Gesellschaft von morgen – Betrachtungen zur Jahrtausendwende.

Information: Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen, Inst. für Psychologie, Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie, Am Steiger 3, Haus 1, D-07743 Jena, Tel 0049 36 41 9-45050, Fax 0049 36 41 9-45052, E-Mail: jena2000@rz.uni-jena.de

## Kurznachrichten

### CH-EDK Neue Anerkennungen

Anlässlich der EDK-Plenarversammlung vom 10.6.1999 wurden im Bereich der Diplomanerkenntnisse der Pädagogischen Hochschulen und der Fachhochschulen wichtige Beschlüsse gefasst:

Die EDK verabschiedete das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe. Kantonale oder kantonale anerkannte Hochschuldiplome für Lehrkräfte der Vorschul- und/oder Primarstufe werden von der EDK anerkannt, wenn sie die in diesem Reglement festgelegten Mindestanforderungen erfüllen. Damit werden erstmals in der Schweiz einheitliche Rahmenbedingungen für die Lehrdiplome der Primarschule und der Vorschule formuliert und die Voraussetzungen für die Mobilität der Lehrerinnen und Lehrer über die Kantons Grenzen hinaus geschaffen.

Die EDK regelte ferner die Anerkennung kantonaler Fachhochschuldiplome. Für die nicht vom Bund geregelten Fachhochschulbereiche Musik, Theater, Angewandte Psychologie, Angewandte Linguistik, Gestaltung und Kunst wurden "Profile" erlassen, die die Ziele und die wichtigsten Strukturelemente dieser Bildungsgänge umschreiben. Die Diplome, die diesen Anforderungen entsprechen, werden künftig interkantonal anerkannt. Die Planungsinstanzen in den Kantonen und Regionen verfügen damit auch in diesen Bereichen über einheitliche schweizerische Standards. Das Profil der Fachhochschulen für Soziale Arbeit soll an der nächsten Plenarversammlung verabschiedet werden.

### CH Forum Deutschdidaktik

Am 24. April 1999 haben sich Deutschdidaktikerinnen der Schweiz zu einer Arbeitsgruppe der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammengeschlossen. Das "Forum Deutschdidaktik" steht allen Personen offen, die im Bereich der Deutschdidaktik lehrend oder forschend-entwickelnd tätig sind. Die Leitideen und Antragsunterlagen können bestellt werden bei: Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Forum Deutschdidaktik, Geschäftsstelle, Voltastrasse 59, 8044 Zürich.

### CH Virtueller Campus Schweiz

Im Rahmen des Förderprogrammes Virtueller Campus Schweiz plant der Bund ab dem Jahr 2000 mit 30 Millionen Franken Projekte zu fördern, die den Einsatz der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in der Hochschullehre zum Inhalt haben. Diese Massnahmen sollen die Finanzierung von 20 Projekten in ausgewählten Fächern an mehreren Institutionen (Universitäten, ETH, Fachhochschulen und andere Partnerinstitutionen) ermöglichen.

### AG Privatschule mit Auflagen bewilligt

Der Erziehungsrat hat die Genehmigung erteilt, dass die "Privatschule am Mutschälle" eröffnet werden kann. Diese Bewilligung ist mit verschiedenen Auflagen verbunden. Unter anderem ist die weltanschauliche und ideologische Grundlage der Schule offen zu legen. Auflagen als Ausfluss des Uno-Sozialpaktes: Zu den Auflagen gehört, dass die beiden Gesuchstellerinnen dem Erziehungsrat allfällige Verbindungen zum Verein zur Förderung der Psychologischen Menschenkenntnis (VPM) offen legen müssen. Sie müssen auch den an ihrer Schule Interessierten transparent machen, auf welchen weltanschaulichen, religiösen und ideologischen Grundlagen ihre Schule beruht. Dies betrifft insbesondere die Werbeunterlagen. Rechtsgrundlage für diese Auflage sind Bundes- und Kantonsverfassung sowie Zivilpakt und Sozialpakt der Uno-Menschenrechtskonventionen. Die Elternrechte gemäss Sozialpakt erfordern, dass die Erziehung von Kindern in Übereinstimmung mit den elterlichen Überzeugungen erfolgt. Da Privatschulen im Gegensatz zu öffentlichen Schulen nicht dem Neutralitätsgebot unterstehen, muss dieses Elternrecht anders garantiert werden. Das ist bei Privatschulen nur sichergestellt, wenn diese über ihre Wertorientierung klar informieren, was bei einzelnen Privatschulen bereits mit dem Namen (beispielsweise Rudolf-Steiner-Schule, Montessori-Schule) geschieht.

### AG Auffangklassen für Flüchtlingskinder

Rund ein Dutzend Auffangklassen wurden im August im Aargau gebildet, um 250 Kinder und Jugendliche aus dem Kosovo zu unterrichten.

Die Abweichung vom Prinzip der Integration fremdsprachiger Kinder in Regelklassen rechtfertigt sich aus verschiedenen Gründen. Sie entspricht Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz und wird als Ausnahme betrachtet. Grundsätzlich haben alle Kinder, die sich in der Schweiz aufhalten, gemäss Bundes- und Kantonsverfassung das Recht auf Schulung, somit auch die Kinder aus dem Kosovo. Mit Stand Anfang August 1999 sind dem Kanton Aargau rund 250 schulpflichtige Kinder vom Bund zugewiesen worden, welche allerdings erst zu einem kleineren Teil von den Erstaufnahmezentren oder Durchgangsheimen in Gemeinden platziert werden konnten. Eine Einschulung im Rahmen der bisher angewandten Angebote für fremdsprachige Kinder, die in der Regel in die bestehende Schulorganisation mit zusätzlichem Deutschzusatzunterricht integriert werden, ist nicht mehr zu bewältigen, da es sich um Kinder handelt, deren Schulung spezifische Anforderungen stellt.

#### *Zur Situation der Flüchtlingskinder*

Ein grosser Teil der Kinder hat in den vergangenen Jahren die Schule nur unregelmässig oder gar nicht besucht; die Kinder befanden sich auf der Flucht und sind durch die Geschehnisse stark belastet oder gar traumatisiert. Sie sind durch die Kriegereignisse, die zum Teil auch die Auflösung der familiären Strukturen zur Folge hatten, in ihren Sozialbezügen sehr verunsichert und sie werden sich grösstenteils nur vorübergehend in der Schweiz aufhalten. Anfang Juni 1999 hat der Regierungsrat des Kantons Aargau das durch das Erziehungsdepartement erarbeitete Schulungskonzept für kriegsvertriebene schulpflichtige kosovo-albanische Flüchtlinge, welches spezielle regional geführte Auffangklassen vorsieht, gutgeheissen. Inzwischen hat auch die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) den Kantonen das vom Aargau beschlossene Konzept als angemessener Unterricht für kriegsvertriebene kosovo-albanische schulpflichtige Kinder empfohlen.

#### *Zielsetzung der Auffangklassen*

Die regional geführten altersgemischten Auffangklassen (rund ein Dutzend) führen einerseits zur Entlastung der Regelklassen, für welche die Aufnahme der Flüchtlingskinder in grosser Zahl eine unzumutbare Belastung darstellen würde. Andererseits kann den besonderen Bedürfnissen dieser Kinder gezielt Rechnung getragen werden.

Die Schulung in Auffangklassen, welche für das Schuljahr 1999/2000 in Zusammenarbeit mit den Gemeinden eingerichtet werden, verfolgt folgende Zielsetzungen: Die kriegsvertriebenen Flüchtlingskinder sollen auf eine baldige Rückkehr in ihr Heimatland vorbereitet werden. Dafür müssen die Kinder in den regionalen Auffangklassen wieder eine geregelte Tagesstruktur erfahren. Sie sollen Geborgenheit spüren, in ihrer Muttersprache kommunizieren können und – soweit es im schulischen Rahmen möglich ist, ihre Kriegserlebnisse verarbeiten können. Deshalb erfolgt auch ein Teil des Unterrichts in albanischer Sprache durch ausgebildete kosovo-albanische Lehrkräfte, welche vom Erziehungsdepartement in Zusammenarbeit mit dem kosovo-albanischen Elternverein rekrutiert werden.

#### *Integration bei längerem Verbleib*

Bei einem längeren Verbleib in der Schweiz (länger als ein Jahr und auf unbestimmte Zeit) werden die Kinder in die aargauische Volksschule integriert. Für diese spätere Zuweisung in Schulklassen, die möglichst dem Alter und der Begabung und dem Leistungsstand der Kinder entsprechen, müssen sie auf die Anforderungen der Volksschule vorbereitet werden, indem sie in den Auffangklassen soweit als möglich eine Grundausbildung in deutscher Sprache (Lesen und Schreiben) und Rechnen erwerben. Dies erleichtert die spätere Einschulung in die Regelklassen. In den Auffangklassen tragen die deutschsprachigen Lehrpersonen die Hauptverantwortung für den Unterricht und werden von den albanisch sprechenden Lehrpersonen als pädagogische Betreuungspersonen unterstützt. Vor ihrem Einsatz werden die im Tandem wirkenden Lehrpersonen vom Erziehungsdepartement in den ersten zwei Wochen des neuen Schuljahres in einem Intensivkurs auf ihre Aufgabe vorbereitet.

#### **AG Berufseinführungsjahr**

Am Didaktikum haben diesen Sommer 25 Absolventinnen und Absolventen die Fachprüfungen der SEREAL-Ausbildung bestanden. Sie starteten im Schuljahr 1999/2000 ihre Unterrichtstätigkeit in der Zielstufe mit einem Teilpensum von etwa 70 % und absolvieren parallel dazu die Berufseinführung am Didaktikum. Sie treffen sich wöchentlich zu einem vierstündigen Kompaktkurs, in dem aktuelle Fragen der Unterrichtspraxis supervisorisch bearbeitet wer-

den, und besuchen ausgewählte Fachkurse zur Erweiterung ihrer Allrounderkompetenz. Die Berufseinführung wird in drei Gruppen mit jeweils 8-9 Teilnehmer/innen angeboten und je von einer/einem DozentenIn des Didaktikums und von einer Lehrkraft aus der Praxis begleitet. Sie stösst bei den Novizen-Lehrkräften auf ein sehr gutes Echo. Sie schätzen diese Treffen und nutzen aktiv die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches zu einzelnen diaktisch-pädagogischen Fragestellungen. Die Absolventinnen und Absolventen melden, dass sie den geboten Reflexionsraum als wohltuend und befruchtend empfinden, als eine Art Insel im hektischen Berufsalltag.

#### **BS Professur für "Gender Studies" an der Universität Basel**

Der Universitätsrat hat aus dem Erneuerungsfonds 1,5 Millionen Franken für die Einrichtung eines Zentrums für "Gender Studies" bewilligt. Die Hauptaufgabe des Zentrums wird darin bestehen, ein Nebenfachstudium zu entwickeln, die Einführung von "Gender Studies" in die Curricula aller Fakultäten zu unterstützen und die bestehenden Lehrangebote zu koordinieren. Das Zentrum wird personell mit einer Professur, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin sowie einem Sekretariat ausgestattet. Die Regenz der Universität hat Prof. Dr. Annemarie Pieper zur Präsidentin einer Fachkommission gewählt, welche beauftragt ist, die Umsetzung des Konzeptes zu begleiten. Das Projekt hat eine Laufzeit von fünf Jahren.

"Gender Studies" oder Geschlechterforschung bezeichnet einen interdisziplinär ausgerichteten Forschungsansatz, mit dem die Situation der Frauen und das Verhältnis der Geschlechter in allen Bereichen der Gesellschaft analysiert wird. Dabei wird auch hinterfragt, inwieweit Wissenschaft in ihren Methoden und Resultaten von geschlechtlichem Verhalten bestimmt ist, zum Beispiel von bewussten oder unbewussten Vorurteilen. Mit der Aufdeckung und Überwindung von historisch gewachsener Einseitigkeit im Wissenschaftsbetrieb erweist sich das Studium der Rolle der Geschlechter als innovatives Feld mit einem hohen Grad an Reflexion über Grundlagen, Bedingungen und Möglichkeiten von Lehre und Forschung.

In Basel wird die "Frauen- und Geschlechterforschung" seit Ende der 70er Jahre betrieben. Im Rahmen einer nebenamtlichen Professur am Historischen Seminar sowie einer Assistenzprofessur am Eng-

lischen Seminar ist sie seit einigen Jahren im Bereich des Departements Geistes- und Kulturwissenschaften auch institutionell verankert. Die Juristische Fakultät engagiert sich ebenfalls mit einer Nachwuchsstelle, die eine Lehrverpflichtung zu "Gender Law" umfasst. Das kommentierte Vorlesungsverzeichnis "Perspektiven" dokumentiert seit 1995 die mittlerweile erreichte Breite und Vielfalt des Lehrangebots.

Das Zentrum soll alle Fakultäten dabei unterstützen, in ihren Fächern Geschlechterstudien zu entwickeln und zu etablieren. Dabei wird das Ziel verfolgt, "Gender Studies" zusammen mit Ethik, Umweltwissenschaften und Wissenschaftsforschung als reflexive Elemente in Form von Modulen in sämtliche Curricula an der Universität Basel einzubauen. Diese Module sollen für die Studierenden verpflichtenden Charakter bei freier Themenwahl haben. In dieser Art ist das Zentrum das erste in der Schweiz.

Die Regenz der Universität hat die Bildung einer breit abgestützten Fachkommission aus Vertreter/innen aller Gruppierungen beschlossen. Diese Kommission soll die Ausschreibung der Professur in die Wege leiten sowie die Errichtung des Zentrums und seine Aktivitäten aus fachlicher Perspektive begleiten. Zu ihrer Präsidentin wurde die Philosophieprofessorin Annemarie Pieper gewählt. Ansprechpartner: Dr. Beat Münch, Tel. 267 30 17 oder 079 322 47 54.

#### **BE Neuntes Schuljahr: Mehr Lust am Lernen dank Betriebspraktikum**

Für 13 bernische Schulen ist es der Anfang eines Pilotprojekts in der 9. Klasse. Angestrebt wird eine engere Beziehung zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Arbeitswelt sowie weiterführender Schulen. Die Schülerinnen und Schüler der Pilotschulen werden in den von ihnen favorisierten Berufen Betriebspraktika machen und ihre künftige Schule besuchen. Dadurch erfahren sie, welche Anforderungen Berufslehre und künftige Schule stellen und welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie im Verlaufe des 9. Schuljahres noch erwerben müssen, um den Übertritt in die Berufslehre und in eine künftige Schule zu meistern. Die Lehrkräfte erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern individuelle Lernprogramme, zeigen ihnen auf, wie sie die Ziele erreichen können, rüsten sie mit den notwendigen

wendigen Lernmaterialien aus, begleiten und unterstützen ihr Lernen.

Ein Ziel dieses Projekts ist es, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Das soll unter anderem durch Berücksichtigung der unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Interessen erreicht werden. Es gibt nämlich genügend Hinweise, dass sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr nicht mehr besonders anstrengen. Wenn jedoch Lerninhalte für die eigene nahe Zukunft als nützlich erachtet werden, steigt das Engagement.

#### *Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Wirtschaft*

Zum ersten Ziel - der Motivationssteigerung - kommt ein zweites hinzu: Die Bedürfnisse der Wirtschaft sollen mehr als bisher berücksichtigt werden. Von seiten der Wirtschaft wird immer wieder der angeblich ungenügende Ausbildungsstand der Schulabgängerinnen und Schulabgänger kritisiert, zum Beispiel in Deutsch, Französisch und Mathematik. Das Pilotprojekt macht keine Abstriche an den Kulturtechniken: Die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik werden gemäss Lehrplan erteilt. Wo nötig können dafür auch zusätzliche Lektionen eingesetzt werden. In den übrigen Schulstunden werden die individuellen Programme umgesetzt, deren Schwergewicht in der Vorbereitung auf das Berufsleben liegt.

Das neue Programm des 9. Schuljahres verlangt von Schülerinnen und Schülern sowie von den Lehrkräften einen grossen Einsatz. Zum Erfolg des Pilotprojektes tragen aber auch die Betriebe bei mit ihrer Bereitschaft, Schülerinnen und Schülern ein Praktikum zu ermöglichen und ihnen aufzuzeigen, welche Anforderungen zu erfüllen sind.

Ab dem Schuljahr 2000/01 werden auch französischsprachige Schulen mitmachen. Das Pilotprojekt ist auf vier Jahre befristet. Während der Versuchsdauer werden Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Lehrmeister und Schulbehörden zwei Mal zu Stärken und Schwächen des Projektes befragt. Die Analyse soll dazu beitragen, die Situation im 9. Schuljahr im ganzen Kantonsgebiet zu verbessern.

Weitere Infos vermittelt das Amt für Information des Kantons Bern, Postgasse 68, 3000 Bern 8, Tel. 031 633 75 91, Fax 031 633 75 97

#### **BE Kanton will Lehrkräfte bei Stellensuche unterstützen**

Der Kanton Bern will Lehrkräfte, die von Entlassung bedroht sind, bei der Suche nach einer neuen Stelle unterstützen. Die zentrale Personalkoordinationsstelle im Personalamt wird im Rahmen ihrer Kapazitäten bei der Vermittlung geeigneter Personen in der Kantonsverwaltung mitwirken.

#### **SZ Übernahme des Schulgeldes durch den Kanton**

Im Kanton Schwyz herrscht nach wie vor ein Mangel an Lehrpersonen auf der Sekundar- und Realschulstufe (Sekundarstufe I). Um diesen dringenden Bedarf zu decken, unterrichten heute an einigen Schulen Primarlehrpersonen mit einer provisorischen Lehrbewilligung auf der Realschulstufe. Andererseits ist der Stellenmarkt für Primarlehrpersonen übersättigt. So gibt es jedes Jahr einige Lehrerseminar-Absolventen, die keine Stelle finden. Mit der Übernahme des Schulgeldes für die Reallehrerausbildung will der Regierungsrat für Primarlehrerinnen und Primarlehrer einen Anreiz zur Absolvierung dieser Zusatzausbildung schaffen. Er hofft, dadurch auch die Stellensituation auf der Sekundarstufe I mittelfristig wieder ins Gleichgewicht zu bringen.

#### *Drei Semester Vollzeitausbildung*

Die Pädagogische Hochschule in St. Gallen bietet noch als eine von wenigen Institutionen die Ausbildung zur Reallehrperson an. Die Dauer der Vollzeitausbildung zum Diplom für Reallehrpersonen beträgt drei Semester und beginnt jeweils im Herbst (Anmeldungen bis Mitte Mai). Als zentrale Zulassungsbedingung gilt ein schweizerisch anerkanntes Diplom für die Primarstufe. Das Schulgeld, das für Schwyzer Studierende vom Kanton übernommen wird, beträgt derzeit 4250 Franken pro Semester. Die von den Studentinnen und Studenten zusätzlich zu deckenden Kosten belaufen sich auf 1400 Franken (Studiengebühren von 800 Franken sowie Aufwendungen für Material und Sonderveranstaltungen in der Höhe von rund 600 Franken). Wer sich für diese Möglichkeit der Weiterqualifikation interessiert, kann sich direkt an die Pädagogische Hochschule wenden (Postfach, 9004 St. Gallen; Tel. 071 243 94 20). Weitere Informationen sind auch beim Erziehungsdepartement des Kantons Schwyz erhältlich (Dienststelle Mittelschulen und Hochschul-

fragen, Tel. 041 819 19 65 oder Amt für Volksschulen, Tel. 041 819 19 13). Information: Staatskanzlei des Kantons Schwyz.

### **SZ Zusammenarbeit mit dem Pestalozzianum Zürich**

Belastung und Beratungsbedarf der Lehrpersonen haben durch die gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte deutlich zugenommen. Einerseits sind die Anforderungen in den Bereichen Unterrichtsführung und -gestaltung gestiegen, andererseits sehen sich die Lehrpersonen mit vielfältigen und oft widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert. Im Kanton Schwyz gibt es derzeit keine Stelle, die über die Voraussetzungen verfügt, um die entsprechenden Beratungsbedürfnisse der Lehrpersonen abzudecken.

#### *Professionalität und hohe Akzeptanz*

Mit der nun in Aussicht genommenen Zusammenarbeit kann diese Lücke geschlossen werden. Das Pestalozzianum hat als unabhängige Stiftung seit 1977 ein breitgefächertes Beratungsangebot für Lehrpersonen und Schulen aufgebaut, das weit über die Kantons Grenzen hinaus hohe Akzeptanz genießt. Dieses Angebot ist aus fachlichen, infrastrukturellen und finanziellen Gründen auch für die Bedürfnisse des Kantons Schwyz gut geeignet. Es soll Information und Abklärung, Einzel- und Gruppenberatung sowie Beratung von Schulhausteams und Schulen umfassen. Die Beratung wird vom Kanton subventioniert und von den Ratsuchenden mitfinanziert – ein Modell, das auch im Kanton Zürich angewendet wird und sich bewährt hat. Die Offerte des Pestalozzianums rechnet mit durchschnittlichen jährlichen Kosten für den Kanton Schwyz von rund 65 000 Franken.

#### *Start mit Beginn des Jahres 2000*

Nach dem Abschluss des Vertrags mit dem Pestalozzianum Zürich können im kommenden Herbst die Aufbauarbeiten des Beratungsangebotes in Angriff genommen und die Lehrpersonen und Schulen in geeigneter Form informiert werden. Es ist vorgesehen, mit Beginn des Kalenderjahres 2000 das Angebot zu starten. Die Erfahrungen mit dieser neuen Form der kantonsübergreifenden Zusammenarbeit im Beratungsbereich sollen laufend ausgewertet werden. Für die Qualitätsentwicklung und -sicherung wird das Pestalozzianum mit der Stelle für Schulentwicklung im Kanton Schwyz zusammenarbeiten.

### **ZH Umdenken schafft Vertrauensbasis für Renovation der Volksschule**

Das Gesamtkonzept der Volksschulreform markiert in dreierlei Hinsicht einen deutlichen Wandel der Politik der Bildungsdirektion:

Erstmals wird eine Gesamtschau der geplanten Reformprojekte präsentiert und die allgemeine Zielrichtung des Reformprozesses aufgezeigt. Die Bildungsdirektion erfüllt damit eine Forderung, die der ZLV im Laufe der letzten Jahre immer wieder erhoben hat. Das Reform-Gesamtkonzept ermöglicht endlich eine breite Zieldiskussion in der Öffentlichkeit und es verspricht ein koordiniertes stufenweises Vorgehen bei der Umsetzung der einzelnen Reformvorhaben.

Die Bildungsdirektion legt ein klares Bekenntnis zum Primat der öffentlichen Volksschule ab und erteilt Privatisierungsideen, die bis anhin im Raum standen eine Absage. Neu für die Ära Buschor ist, dass die Eigengesetzlichkeit des Lebens- und Bildungsraums Schule anerkannt und von der bisher dominierenden ökonomischen Betrachtungsweise des Bildungswesens Abstand genommen wird. Die Bildungsdirektion macht deutlich, dass sie gewillt ist, die Erneuerung der Volksschule auf dem Bewährten aufzubauen. Von "Neubau" ist nicht mehr die Rede. Vielmehr wird eine Renovation angestrebt.

Die Art und Weise der Präsentation und die Rahmenbedingungen des aufgezeigten Reformprozesses deuten auf ein Umdenken in der Bildungsdirektion hin, weg vom unkoordinierten Aneinanderreihen von Reformprojekten, hin zur Planung auf längere Sicht, zur Einbindung der Direktbetroffenen und zur stufenweisen Umsetzung. Dieser neue Stil schafft eine gute Grundlage für eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen der organisierten Lehrerschaft und der Bildungsdirektion.

#### *Zielrichtung stimmt*

Zu den einzelnen Reformvorhaben kann der ZLV zurzeit noch nicht im Detail Stellung nehmen. Eine erste Beurteilung der allgemeinen Zielrichtung fällt positiv aus. Die aufgezeigten Massnahmen zielen darauf ab, die Volksschule als Öffentliche Institution zu stärken und auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Der ZLV ist unter diesen Prämissen bereit, sich auf die Neuerungen einzulassen und sich aktiv im

Reformprozess zu engagieren. Dies gilt insbesondere auch für das Projekt der Grundstufe, das einen markanten Einschnitt in die Tradition der Volksschule bedeutet. Ob dieses ehrgeizige Vorhaben Realität wird, hängt in erster Linie davon ab, ob der neue kooperative Stil der Bildungsdirektion auch in der Knochenarbeit der konkreten Konzeption zum Tragen kommt.

#### **ZH Homepage-Wettbewerb: Schulklassen schaffen Wissenswelten**

Zu seinem 125jährigen Jubiläum schreibt das Pestalozzianum in Zusammenarbeit mit Radio DRS einen Homepage-Wettbewerb für Schulen und Schulklassen der Volksschulen (1.-9. Klasse) aus. Ausgezeichnet werden sollen Schüler und Schülerinnen, die zusammen mit ihren Lehrpersonen auf dem Internet eine aussagekräftige und bemerkenswerte thematische Homepage gestalten.

Der Wettbewerb steht unter dem Motto "Wissen schaffen und austauschen". Über WebQuests sollen Schüler und Schülerinnen ermutigt werden, das Internet vermehrt für das Lernen zu nutzen: Ziel ist es, "Wissenswelten" zu erarbeiten, die dann wieder ändern Schüler/innen über das Netz zugänglich gemacht werden. Dazu ist ein begrenztes Gebiet zu bearbeiten und auf eine interessante Weise vorzustellen. Bei der Auswahl der Themen soll die Kreativität der teilnehmenden Klassen voll zum Zug kommen: Themen wie Dinosaurier und Schmetterlinge sind ebenso möglich wie geografische, geschichtliche, musische etc. Die Arbeiten sind bis spätestens 31. Januar 2000 dem Pestalozzianum einzureichen.

#### *Wettbewerbskriterien*

Die Jury des Wettbewerbs orientiert sich bei der Beurteilung der eingereichten Arbeiten an folgenden Beurteilungskriterien:

**Thematischer Bezug:** Bewertet wird die mediengerechte inhaltliche Umsetzung des Themas; notwendig ist dabei auch eine sachrichtige Darstellung der Fakten und Zusammenhänge.

**Integratio**n von Projekten/Ideen: Die Homepage soll das Schulleben dokumentieren. Es sollen Schulprojekte und Ideen zum Ausdruck kommen, die im Zusammenhang mit der alltäglichen Arbeit der Schule stehen und diese bereichern.

**Originalität:** Eine interessante und originelle Gestaltung, welche zum Verweilen

und zur Nutzung der Angebote animiert, gehört zu den wesentlichen Merkmalen einer "guten Homepage".

**Interaktivität:** Ein wesentliches Merkmal des Internets ist dessen Interaktivität; es regt zur aktiven Auseinandersetzung und nicht nur zum bloßen Konsum an. Die Frage, wie weit Besucher der Homepage auch in interaktive Prozesse eingebunden werden, ist ebenfalls ein Kriterium des Wettbewerbs.

Professionelle Kriterien der Homepage-Gestaltung stehen im Hintergrund; wesentlich ist allein, dass keine gravierenden technischen Mängel bestehen (nicht funktionierende Verweise auf Internet-Adressen, nicht geladene Grafiken etc.)

#### *Wettbewerbseingabe*

Für den Wettbewerb besteht eine Diskette mit Layout-Vorgaben, welche die Arbeit der Wettbewerbsteilnehmer/innen erleichtern. Die einzelnen Arbeiten sind aufgrund dieser Vorgabe zu erstellen und auf Diskette bis spätestens zum 31. Januar 2000 einzureichen.

*Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung  
Société Suisse pour la Formation des enseignantes et des enseignants*

### **Vorstand SGL 1999**

Stadelmann, Willi, Dr. (Präsident)  
Zentralschweiz. Beratungsdienst für  
Schulfragen ZBS  
Luzernerstrasse 69  
6030 Ebikon  
Tel. 041 420 59 13, Fax 041 420 00 12  
E-Mail: willi.stadelmann@bildungsplanung-zentral.ch

Doerig, Urs Peter  
Lehrerseminar  
Hauptstrasse 87  
8280 Kreuzlingen  
Tel. 071 678 55 55, Fax 071 678 55 12  
E-Mail: urs.doerig@kttg.ch

Derungs-Brücker, Heidi (Vizepräsidentin)  
Bündner Frauenschule  
Scalärstrasse 17  
7000 Chur  
Tel. 081 354 03 24, Fax 081 257 20 20  
E-Mail: heidi.derungs@bfs.gr.ch

Künzli, Rudolf, Prof. Dr.  
Didaktikum Lehrerbildungszentrum  
Küttigerstrasse 21  
5000 Aarau  
Tel. 062 836 04 50/52, Fax 062 836 04 69  
E-Mail: rudolf.kuenzli@ag.ch

Hascher, Tina, Dr. (Kassierin)  
Sekundarlehramt, Universität Bern  
Muesmattstrasse 27  
3012 Bern  
Tel. 031 631 83 16 (Sekt.), 631 86 57 (dir.)  
Fax 031 631 42 10  
E-Mail: hascher@sis.unibe.ch

Meister, Regina  
Pestalozzianum Zürich, Weiterbildung  
Auenstrasse 4  
8600 Dübendorf 1  
Tel. 01 801 13 30, Fax 01 801 13 19  
E-Mail: regina.meister@pestalozzianum.ch

Baumgartner, Veronika  
Francke-Gut, Entfelderstrasse 61  
5000 Aarau  
Tel. 062 822 59 05, Fax 062 822 94 72  
E-Mail: vera@box.echo.ch

Schnidrig, Bernhard, Dr.  
Institut St. Ursula  
Alte Simplonstr. 42  
3900 Brig  
Tel. (p) 027 923 01 54, (G) 027 924 30 36

Bertschi-Kaufmann, Andrea  
Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des  
Kantons Aargau  
Strengelbachstrasse 258  
4800 Zofingen  
Tel. 062 745 56 90, Fax 062 745 56 94  
E-Mail: bertschikauf@access.ch

Sonderegger, Jürg  
Seminar Rorschach  
Seminarstrasse, 9400 Rorschach  
Tel. 071 844 18 22, Fax 071 844 18 88

Blapp Liselotte  
Pädagogisches Institut, Abt. II  
Riehenstr. 154  
4058 Basel  
Tel. 061 267 69 80, Fax 061 267 69 77  
liselotte.blapp@pi-bs.ch

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

**DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER**

ALLEMANN-Ghionda, Cristina, PD Dr., Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - CRIBLEZ, Lucien, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74/Postfach, 8001 Zürich. - EICHHORN, Hugo, Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Kanton Luzern, Sentimatt 1, 6003 Luzern. - GRUNDER, Hans-Ulrich, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Münzgasse 22-30, D-72070 Tübingen, Deutschland. - HERZOG, Walter, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - LANFRANCHI, Andrea, Dr., Fachstelle Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich. - MESSNER, Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - MÜLLER, Romano, Dr., Staatliches Seminar Hofwil, 3053 Münchenbuchsee. - RUTHEMANN, Ursula, Dr., Dozentin Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen, Blumenweg 4, 4665 Oftringen. - SCHADER, Basil, Primarlehrer/innenseminar des Kantons Zürich, Abteilung Irchel, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich. - STADLER, Peter, Dr. c/o Vuillème, Chemin des Noyères 9, 2533 Evilard. - WYSS, Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.