



# BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Wirksamkeit der Lehrerinnen-  
und Lehrerbildung

Forschung und Entwicklung in der  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung

17. Jg. Heft 2/1999



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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 17

HEFT 2

JULI 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, Elfenweg 2A, CH-3400 Burgdorf, Tel. 034 422 46 59,  
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

**Manuskripte** in vierfacher Ausführung an ein Redaktionsmitglied senden.

#### Buchbesprechungen

Dr. Michael Fuchs, Baumgarten 13, CH-6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42

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>Heinz Wyss, Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser</i>	139
<hr/>		
<b>Schwerpunkt I</b>	<b>SGL-Kongress "Wirksamkeit der Lehrerbildung"</b>	
	<i>Ewald Terhart</i>	141
	Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen	
	<i>Jürgen Oelkers</i>	151
	Probleme "angewandter" Forschung	
	<i>Lucien Criblez</i>	162
	Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Martin Stadelmann</i>	174
	Schweizerische Lehrerbildung im Urteil von Expertinnen und Experten	
	<i>Wassilis Kassis</i>	182
	Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Ausbil- dungsinstitutionen des tertiären Bereichs, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Urs Coradi, Sabine Bernhard und Othmar Peter</i>	189
	Forschendes Lernen in der berufsbegleitenden Zusatzausbildung	
	<i>Anni Heitzmann</i>	195
	Bereichsdidaktik - eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung. Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik	
<hr/>		
<b>Schwerpunkt II</b>	<b>Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung</b>	
	<i>Heinz Wyss</i>	205
	Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer in wissenschaftlicher Abstützung unter dem Anspruch des Einbezugs der Forschung	
	<i>Michael Zutavern</i>	211
	Warum nicht einfach Forschung? Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen	
	<i>Reto Catani und Stefan Albisser</i>	223
	Thesen zur Forschung einer akademisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Erwin Beck</i>	229
	Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
	<i>Laudatio zur Preisverleihung der Aebli Näf Stiftung in Luzern</i>	234

	<i>Erwin Beck</i> Zur Bedeutung einer wissenschaftlichen Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	235
<b>Bildungsforschung</b>	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	239
<b>EDK</b>	<i>Heinz Wyss</i> Die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe	241
<b>Buchbesprechungen</b>	<i>Heinrich Keller</i> KUBLI, F. (1998). Plädoyer für Erzählungen im Physikunterricht. Geschichte und Geschichten als Verstehenshilfen. Ergebnisse einer Untersuchung	245
	<i>Michael Fuchs</i> BERTSCHI-KAUFMANN, A. (Hrsg.). (1998). Lesen und Schreiben im offenen Unterricht	250
	MARKERT, D. (1998). Momo, Pippi, Rote Zora ... was dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie	
	PORTMANN-TSELIKAS, P.R. (1998). Sprach- förderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen	
	<i>Ruth Gschwend-Hauser</i> SIEBER, P. (1998). Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Reihe Germanistische Linguistik	256
	<i>Lucien Criblez</i> DIEM-WILLE, G. & THONHAUSER, J. (Hrsg.). (1998). Innovationen in der universitären Lehrerbildung	259
	<i>Ueli Jaussi</i> WITSCHI, B. (1998). Spielwelt Deutsch. Modelle für einen integrativen Deutschunterricht an der Mittelschule. Praxisanleitungen und Materialien	261
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	265
<b>Zeitschriftenspiegel</b>		267
<b>Veranstaltungs- kalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	269
<b>Kurznachrichten</b>		274
<b>SGL-Teil</b>	Vorstandsmitglieder SGL 1999	280
<b>Autorinnen und Autoren</b>	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

## Editorial

"Was wissen wir über die Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und welche Konsequenzen ziehen wir aus den Erkenntnissen?" Der Jahreskongress 1999 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung (SGL) hat am 23. und 24. April 1999 in Luzern eine Auseinandersetzung mit der zitierten Leitfrage ermöglicht. Die "Beiträge zur Lehrerbildung" publizieren als ersten Schwerpunkt des Heftes 2/1999 Referate, die anlässlich des Kongresses gehalten worden sind.

*Ewald Terhart* diskutiert "konfligierende Modernisierungsvorstellungen", ausgehend von der Frage, wie sich die Lehrerbildung auf der Ebene der Strukturen künftig gestalten soll. Dem "klassischen Modernisierungsparadigma" stehen alternative Leitvorstellungen entgegen. Terhart unterscheidet drei Formen der Reaktion auf die Forderungen der Zeit: 1. das 'More of the same' in Weiterführung bisheriger Wachstums- und Spezialisierungstendenzen, 2. die "nachholende Modernisierung" (u.a. die der schweizerischen Lehrerbildung, die auf der Sekundarstufe II stehengeblieben und verspätet umzubauen ist), 3. den "einfachen Rückbau", dort, wo die Verwissenschaftlichung zu weit gediehen ist und sich die Ausbildung von der Praxis entfernt hat. Terhart plädiert für die Beibehaltung des formal-institutionellen, universitären Rahmens, fordert jedoch, dass die Universitäten die Lehrerausbildung professionsorientierter gestalten und ihren Berufsbildungsauftrag ernster nehmen, als dies bislang der Fall war, insbesondere durch eine bessere und effizientere Einbindung der schulpraktischen Studien.

*Jürgen Oelkers* geht auf Probleme "angewandter" Forschung ein. Er klärt die "hohen, aber diffusen Erwartungen", die sich an den Auftrag knüpfen, an den Institutionen der Lehrerbildung die Lehre durch Forschung zu ergänzen resp. sie im Wissenschaftsbezug auf die Forschungsaktivitäten und ihre Ergebnisse abzustützen. Er problematisiert die artifizielle Ausdifferenzierung von Grundlagenforschung und angewandter Forschung und tritt sodann ein für eine Trennung von Forschung und Entwicklung.

*Lucien Criblez* bewegt sich mit seinem Beitrag im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Argumentation, bildungspolitischer Stossrichtung und ausbildungspraktischer Umsetzung der Reformziele. Aus der Analyse der schweizerischen Lehrerbildungssysteme (Nationales Forschungsprogramm NFP 33) und aufgrund einer kritischen Würdigung ihres strukturellen Wandels weist er darauf hin, dass es nach Abschluss der Debatte um die institutionelle und organisatorische Umgestaltung der Lehrerbildung darum geht, jetzt ihre Inhalte neu zu definieren und sie in massvoller Art zu standardisieren. In diesem Zusammenhang gilt es auch zu klären, wie sich die Ausbilderinnen und Ausbilder zu qualifizieren haben resp. wie sich ihre Nachqualifikation realisieren lässt.

Weitere Beiträge des ersten Schwerpunktes beziehen sich auf ausgewählte Workshops und Ateliers des Luzerner Kongresses. Im Rahmen des NFP 33 wurden Interviews durchgeführt, die erkennen lassen, wie Expertinnen und Experten, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Verantwortliche der Bildungsverwaltung die heutige Lehrerbildung wahrnehmen und wie sie sie qualitativ beurteilen. *Martin Stadelmann* referiert und kommentiert diese subjektiven Einschätzungen der Stärken und

Schwächen der aktuellen Ausbildung in der Schweiz. Abgestützt auf ein empirisches Forschungsprojekt, fragt *Wassilis Kassis* nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Schlüsselqualifikationen für die Lehrerbildung. Am Beispiel der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Umgang mit Heterogenität zeigen *Urs Coradi*, *Sabine Bernhard* und *Othmar Peter*, wie forschendes Lernen in der Ausbildung der Lehrpersonen, vor allem in deren Weiter- und Zusatzbildung, zur didaktischen Grundform ihres Lernens wird. Schliesslich zeigt *Anni Heitzmann* aufgrund ihrer Lehrerfahrung am Didaktikum Aarau, das in der Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I von der Verfächerung Abstand nimmt und im vernetzten Lernen die Einzeldisziplinen zu Lernbereichen zusammenfasst, welches die Voraussetzungen, Inhalte und Ziele einer Didaktik sind, die sich auf der Basis "gemeinsamer Interessen" auf bedeutsame Fragestellungen ausrichtet.

Der zweite Schwerpunkt des Heftes bezieht sich auf den Forschungsauftrag der Lehrerbildung, eine Thematik, mit der sich auch der Beitrag von Jürgen Oelkers auseinandersetzt. Im Rahmen des Luzerner Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL hat der Fachrat der Aebli Näf Stiftung ein erstes Mal einen Anerkennungspreis für hervorragende wissenschaftliche, praxiswirksame Leistungen im Dienste der schweizerischen Lehrerbildung verliehen. Ausgezeichnet wurde die Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, geehrt wurden die an ihr Forschenden (und Lehrenden) Erwin Beck, Titus Guldemann, Ruth Niedermann und Michael Zutavern.

*Heinz Wyss* und *Erwin Beck* haben sich anlässlich der Preisverleihung zur Bedeutung der wissenschaftlichen Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geäußert. *Michael Zutavern* plädiert für eine Ausrichtung auf empirische Forschung, deren primäre Aufgabe es ist, das Wissen zu mehren. Er problematisiert den Klischeebegriff der "Anwendungsorientiertheit" der Forschungsaktivitäten auf Fachhochschulebene, und zudem wendet er sich gegen eine Vermischung von Funktionen, gegen die Überlagerung von Forschung, Dissemination, Entwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung. Die Forschung an Pädagogischen Hochschulen soll sich "auf Forschung konzentrieren". Anders *Reto Catani* und *Stefan Albisser*. Sie sehen die Aufgabe der Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung primär in "der Qualitätssicherung der Grundausbildung", im Erfassen, Beurteilen und Optimieren "der Ausbildungswirksamkeit". In ihrem Berufsfeldbezug habe sie auszugehen von den im System Schule Lernenden und von den handelnden Lehrpersonen, mit dem Ziel, subjektorientiert die Interaktionsprozesse zu erhellen. In einem zweiten Text formuliert Erwin Beck Thesen zur künftigen Aufgabe und Funktion der Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Er tritt ein für die Schaffung "eigener Forschungsstellen" und für deren Einbezug in die "scientific community" durch Zusammenarbeit untereinander und mit den Universitäten. Dabei nimmt er Bezug auf die Konzeption, wie sie die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Expertenbericht "Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" darlegt.

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

## Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen<sup>1</sup>

Ewald Terhart

Das klassische Modernisierungsparadigma, welches in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu einer kontinuierlichen Steigerung des zeitlichen, administrativen und wissenschaftlichen Aufwandes geführt hat, ist an sein Ende gekommen. Ein Mehr an Ausbildungszeit, Ausbildungsadministration und Wissenschaft in der Ausbildung vermag keine zusätzlichen Gewinne mehr zu versprechen. Heute steht das klassische Modernisierungsparadigma, welches für die Lehrerbildungspolitik in den Industrienationen leitend gewesen ist, in der Kritik, weil seine Grenzen überdeutlich geworden sind: Administrative Übersteuerung, extrem hoher Zeitaufwand, begründete Zweifel an der Tragfähigkeit von Wissenschaft, ausbleibende Wirkungskontrolle des gesamten Systems. Die transklassischen Vorstellungen von Lehrerausbildung beruhen auf einer Mischung aus neoliberalen Administrationskonzepten und alt-neuen reformpädagogischen Ideen. Als Reaktionsformen auf diesen Konflikt lassen sich die drei Strategien (1) des 'Mehr vom Gleichen', (2) der nachholenden Modernisierung und (3) des einfachen Rückbaus unterscheiden. Der Autor plädiert für eine evolutionär-kumulative Form des Weiterschreibens der klassischen Lehrerbildungskonzeption.

### 1. Einleitung

Meine These lautet folgendermaßen: Die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den modernen Industrienationen läßt sich unter einer bestimmten Perspektive als eine kontinuierliche Ausbau- und Wachstums-, kurzum: als eine Erfolgsgeschichte kennzeichnen. In dieser Perspektive ist die Erfolgsgeschichte der Lehrerausbildung in den allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Verstaatlichungsprozeß eingebettet. Diese Ausbau- und Erfolgsgeschichte im Sinne des klassischen Modernisierungsparadigmas ist heute - so meine ich - an ihr Ende gekommen. Im Kontext alternativer, transklassischer Modernitätsvorstellungen, in denen Staat, Bürokratie und Wissenschaft gerade nicht mehr im Mittelpunkt stehen, haben sich neue Vorstellungen von Lehrerausbildung entwickelt, die den Anspruch erheben, heute die eigentliche, zeitgemäße Form von Modernität in diesem Bereich darzustellen. Insofern haben wir es in der Diskussion um Lehrerausbildung derzeit mit *konfligierenden Modernisierungsvorstellungen* zu tun. Es handelt sich dabei um einen "Kampf um Anerkennung" nicht nur zwischen unterschiedlichen Ideen, sondern zwischen Interessengruppen als den Trägern dieser Ideen. Derzeit ist noch nicht zu erkennen, in welche Richtung die Entwicklung weitergehen wird.

Mit dieser Leitthese ist klar, daß ich eher abstrakt auf einer strukturellen Ebene argumentieren werde - nicht auf der Ebene einzelner Lehrerbildungsmodelle, einzelner Reformoptionen, spezifischer Probleme der Herausbildung von Lehrerkompetenzen etc. Insofern steht auch nicht so sehr die pädagogische Frage nach der Lehrerausbil-

<sup>1</sup> Gekürzte Fassung eines Vortrags auf dem Jahreskongreß der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema "Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung", 23./24. April 1999 in Luzern. Die Vortragsform wurde bewußt beibehalten.

dung im Mittelpunkt. Es geht eben, wie der Titel bereits anzeigt, um Strukturprobleme und dort anzutreffende konfligierende Vorstellungen zu der Frage, was eigentlich heute, am Ende des 20. Jahrhunderts, als eine moderne Lehrerausbildung gelten kann.

## 2. Übergreifende Entwicklungsmuster der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In historischer Sichtweise läßt sich die Herausbildung der modernen Lehrberufe, insbesondere aber: der Formen der Vorbereitung auf diese Berufe als ein Prozeß kennzeichnen, der von der Nichtexistenz über ein ungeregeltes Chaos und Vorstadien bis hin zu den heute voll verstaatlichten, stark bürokratisierten und weitgehend verwissenschaftlichten Systemen geht. Grundsätzlich hat dieser Prozeß in all denjenigen Staaten stattgefunden, die über ein öffentliches, staatlich geregeltes Pflichtschulsystem verfügen, und die insofern dann auch entsprechende Lehrberufe sowie Lehrerausbildungen aufgebaut haben. Die Lehrerausbildung in Deutschland stellt im internationalen Vergleich eines der wohl aufwendigsten Systeme dar, und zwar in inhaltlicher, in zeitlicher und in personenbezogener Hinsicht. Sie repräsentiert gleichsam das Vollbild von Lehrerausbildung als administrativ-pädagogischem 'big business'; an ihr können sowohl die Leistung als auch das Versagen des klassischen Modernisierungsparadigmas eindrucksvoll studiert werden.

Der Übergang von den einfachsten Anfängen über Entwicklungsschritte bis hin zum heute erreichten Zustand des 'big business' ist Teil des klassischen Modernisierungsprozesses moderner Gesellschaften, der im wesentlichen durch Industrialisierung und Demokratisierung, Verwissenschaftlichung und Rationalitätsglaube, Verstaatlichung und Bürokratisierung, Professionalisierung und Spezialisierung gekennzeichnet ist. In diesem Kontext haben die Aufstiegsbewegungen sowie Standesinteressen der sich herausbildenden und in der staatlichen Sphäre sich durchsetzenden Bildungsberufe zu einer extremen Steigerung des Aufwandes und zu einer inhaltlichen Verschwierigung des Weges zum Lehrerberuf geführt.

Diese Entwicklung als Teilaspekt des Modernisierungsprozesses basiert auf der Inklusion des gesamten Bildungsbereichs in den Staat, sie basiert auf dem kontinuierlichen Wachstum des Wohlfahrtsstaates, und sie basiert auf der zunehmenden Verwissenschaftlichung aller Berufsfelder - insbesondere hinsichtlich der Ausbildungsinhalte. Ist die Ausdifferenzierung des Bildungsbereichs und die Verknüpfung von Bildung, Berechtigung und Beruf eines der zentralen Kennzeichen moderner Gesellschaften, so setzt sich dies im Blick auf die Lehrerbildung besonders intensiv um, weil es hier ja in einer Art rekursivem Prozeß um die Bildung der Bildner, um die Erziehung der Erzieher geht. Ist vorauslaufende Ausbildung und leistungsabhängige Selektion ein zentrales Kennzeichen der modernen Welt, so gilt dies eben in verschärftem Maße für diejenigen Berufe, die selbst Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung, Sozialisation und Selektion zum Auftrag haben.

Neben der engen Bindung an das Wachstum des Wohlfahrtsstaates ist es zweitens die enge Bindung an Wissenschaft, die den Aufstieg der Lehrerschaft und der Lehrerbildung mit ermöglicht hat. Wissenschaft gilt (oder galt zumindest) lange Zeit als unbefragter Wachstumsgarant für diejenigen Bereiche, die sich auf sie und ihr



Lösungspotential für praktische Problemlagen beriefen. Grundregel: Von Wissenschaft kann man nie genug haben! Deshalb schien es lange Zeit bei dieser Entwicklung auch kein Ende der Fahnenstange geben zu können. Das Vertrauen auf den endlos wachsenden, stets reichen und gütigen *Staat*, die Orientierung am unaufhaltbaren Fortschritt der *Wissenschaften* sowie schließlich die Überzeugung, daß umfassende *Bürokratisierung* die Bildungs- und Zertifizierungsprozesse in der Massengesellschaft ebenso rational wie demokratisch organisieren könne - diese drei Elemente führten zu dem Zustand, in dem sich Lehrerausbildung - zugegeben: in unterschiedlichen Entwicklungsstadien - in modernen Gesellschaften befindet.

Selbstverständlich muß man dieses grobe Bild nun in sich ausdifferenzieren und damit immer auch abschwächen. So war der beschriebene Fortschritt keineswegs gradlinig und stetig: Es hat immer Stagnationen und Rückschritte gegeben. Gleichwohl aber hat sich *in the long run* das geschilderte klassische Modernisierungskonzept trotz mancher Irrungen und Wirrungen durchgesetzt. Auch hat sich diese Entwicklung in den einzelnen Industrienationen unterschiedlich weitgehend durchgesetzt, so daß es gewissermaßen zu Ungleichzeitigkeiten im Modernisierungsprozeß gekommen ist. In den USA hat sich bislang ein System universitärer Lehrerausbildung - und dann noch mit angehängter 2.Phase - nicht etablieren können. In den europäischen Staaten sind die Differenzen zwischen den elementaren und höheren Lehrämtern nicht so weit abgebaut wie in Deutschland, und in der Schweiz - ich weiß es mittlerweile - ist natürlich alles wieder ganz anders und lokal bzw. regional immer ganz besonders. Verallgemeinert bedeutet dies, daß man eine Positionierung der einzelnen nationalen Lehrerbildungssysteme auf der Skala des klassischen Modernisierungsverständnisses nur sehr ungenau und in sich differenziert vornehmen kann.

Dieses klassische Wachstumsparadigma der Lehrerausbildung im Dreiklang von *mehr Staat*, *mehr Wissenschaft* und *mehr Bürokratie* ist heute an sein Ende gekommen - vor allem und gerade dort, wo es eine gewisse Blüte erreicht hat. Aber auch bei den in diesem Sinne weniger entwickelten Systemen machen sich Zweifel breit, Zweifel dahingehend, ob man dem Muster des klassischen Modernisierungsparadigmas folgen und den in dieser Hinsicht weiterentwickelten Staaten nacheifern soll. In teilweiser Verbindung mit der schmalen Tradition der Kritik am klassischen Konzept entsteht eine Art Gegen- oder Alternativparadigma, dessen Elemente in Form eines latenten Subtextes die Orientierung am klassischen Modernisierungsparadigma schon immer kritisch umspielt und dieses z.T. sogar unterspült haben. Dieses Alternativparadigma gewinnt an Dynamik, weil seine Anhängerschaft zunimmt - wobei das einigende Band häufig lediglich die Negation des klassischen Musters ist, die Ideen zur Konstruktion einer anderen Lehrerbildung demgegenüber jedoch weit auseinandergehen können.

Was sind die Gründe für das Erstarken des Alternativparadigmas, das eine Art gegenläufige Entwicklung zum klassischen Wachstums- und Modernisierungsparadigma anstrebt? In welcher inhaltlichen Hinsicht kann man aus diesem Grunde heute von konfligierenden Modernitätsvorstellungen bzw. Modernisierungen in der Lehrerbildungsdiskussion sprechen?

### 3. Kritik des erreichten Zustandes: klassische Modernisierung am Ende?

Die Argumentationen, die sich seit einigen Jahren gegen den erreichten Status der Lehrerbildung richten, gehen im wesentlichen auf eine kritische Sicht eben genau derjenigen Faktoren, Prozesse und Strukturen zurück, die der Lehrerbildung im klassischen Modernisierungsprozeß ihr Gesicht gegeben haben: die Leistungsfähigkeit der dezidiert an den *Wissenschaften* orientierten Vorbildung wird bezweifelt, die *staatliche Administration* als Garant für die Einhaltung von Ausbildungs-, Zertifizierungs- und Anstellungsstandards wird in ihrer Leistungsfähigkeit in Zweifel gezogen, es wird trotz (oder wegen?) kontinuierlicher äußerer Statusverbesserung und Steigerung des Aufwandes eine *Auszehrung des inneren, pädagogisch-personalen Aspekts* von Lehrerbildung und Lehrtätigkeit beklagt, und schließlich wird in eher ökonomischer Perspektive ein *Mißverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag* konstatiert. In Deutschland haben insbesondere die Ergebnisse von TIMSS zu dem Argument geführt: 'Wir leisten uns die wohl aufwendigste und teuerste Lehrerbildung der Welt - warum erzielen wir derart unbefriedigende Ergebnisse?'

Die Kritik erhält ihre besondere Stoßkraft aus zwei Argumentationen, die in die gleiche Richtung weisen: erstens aus einer Kritik der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und zweitens aus einer Kritik der staatlichen Bildungsadministration als Qualitätsgaranten. In Verbindung mit dem ständig wachsenden Kostendruck der öffentlichen Haushalte führen beide Argumentationen (a) zu der Idee einer Absenkung des Verstaatlichungs- und Bürokratisierungsniveaus und (b) zur Idee einer Rückführung des Grades der Verwissenschaftlichung.

(a) Bei Absenkung des (in Deutschland) hohen Verstaatlichungs- und Bürokratisierungsgrades wird neben Verkleinerung auch an eine Öffnung dieses staatlichen Sektors für Marktmechanismen und ggf. Privatanbieter gedacht. Dies entspricht in gewisser Weise dem neoliberalen Staatsverständnis wie auf einer administrativen Ebene der Idee des *New Public Management*, demzufolge ein (verkleinerter) Staat nur noch Standards setzt, Anforderungen ausschreibt und Mittel bereitstellt, um die sich geeignete Instanzen (privater oder öffentlicher Art) bewerben können. Es werden Vereinbarungen getroffen, und in festgelegten Abständen erfolgen Evaluationen. Die traditionelle Steuerung über standardisierte Inputs und geregelte Binnenabläufe wird ergänzt bzw. ersetzt durch die empirische Kontrolle der tatsächlichen Outputs als Effekte. Im Mittelpunkt soll nicht mehr Regelungskonformität, sondern Kundenzufriedenheit stehen. Auf diese Weise kommt es zu einer kontinuierlichen Kontrolle der erbrachten Leistungen; kein Anbieter bzw. Zulieferer kann sich als eine Art Dauerlieferant mit selbstverständlichem, weil gesetzlich garantiertem Zuschlag verstehen.

Damit wird in die staatliche Bildungsadministration ein Denken eingebaut, dass in privatwirtschaftlichen Zonen längst etabliert ist. Dies ist eine Folge der Tatsache, daß alle nationalen Bildungssysteme unter Wettbewerbs- und Globalisierungsdruck stehen. Zumindest *sehen sie sich* unter Wettbewerbsdruck gestellt. Wenn die Wissensgesellschaft die allgemein geteilte Vision der sozialen Zukunft ist, und Nationalstaaten untereinander wie Firmen in Konkurrenz stehen, so gerät jede staatlich organisierte und erbrachte Leistung unter Legitimations- und v.a. Kostendruck. *Downsizing* und Verschlankung ist die Folge. Daß dabei der Rückbau des Apparates zeitgleich einher-

geht mit steigenden Anforderungen an eben diesen Apparat ist nur vordergründig eine in sich widersprüchliche Strategie: Im ökonomischen Kalkül ist es nur konsequent, weniger Mittel einzusetzen und *zugleich* einen höheren Wirkungsgrad einzufordern.

(b) Neben diesen Umstellungen staatlich-administrativen Denkens im Sinne des New Public Management ist es auch die Kritik des Verwissenschaftlichungsprozesses, der das alternative Paradigma antreibt: Pädagogische Arbeit wird als personales, gemeinschaftsbezogenes Geschehen konzipiert, welches durch eine allzu weit getriebene Orientierung an Wissenschaft(en) und die hier systemnotwendig gepflegte Kultur des Zweifels lediglich irritiert, wenn nicht gar unmöglich gemacht bzw. in falsche, rationalistisch-technokratische Bahnen gelenkt werde. Hier koinzidieren traditionelle geisteswissenschaftlich-kulturpädagogische und moderne, wissenschafts- und rationalitätskritische Argumentationen bzw. 'Haltungen', wie sie im reformpädagogisch-alternativen Milieu gepflegt wurden und werden.

Wir haben es also - so meine ich - insofern mit konfligierenden Modernitätsvorstellungen zur Lehrerausbildung zu tun: Auf der einen Seite das (rational-administrativ-staatliche) Muster der klassischen Moderne, das auf immer längere Ausbildung, auf immer mehr Wissenschaft(en), auf immer differenziertere und aufwendigere Prüfungen und - nicht zuletzt - auf immer höhere Gehälter gesetzt hat. Auf der anderen Seite das (personalistische, kleinräumig-netzwerkartige, bedürfnis- und marktgesteuerte) Muster der transklassischen Moderne (um das Wort Postmoderne zu vermeiden!), das sich selbst als Fortschritt versteht, aus der Sicht der klassischen Moderne aber zumindest teilweise als Abfall vom bislang unbefragten Fortschrittmuster verstanden wird, ja verstanden werden muß. Die Auseinandersetzung zwischen diesen Modernitätsvorstellungen kann nur sehr begrenzt auf der Basis von zuverlässigen empirischen Daten und Erkenntnissen geführt werden, weil es eine umfassende, kontinuierliche Forschung zur Lehrerausbildung im deutschsprachigen Raum nicht gegeben hat bzw. nicht gibt. Insofern wird dieser stark interessenbestimmte Diskurs zu einem sehr großen Teil auf der Basis von Konstruktionen, Annahmen und Mythen über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von "Lehrerbildung" geführt. Die immer gleichen Themen, Topoi, begrifflichen Duale, Abwehr- und Hoffnungsargumentationen etc. werden bewegt; dies gibt der Diskussion nicht selten etwas Mechanisches, Steriles - und am Ende: Langweiliges.

Ich erinnere noch einmal daran, daß der zu Beginn beschriebene klassische Modernisierungsprozeß in den einzelnen Ländern unterschiedlich weit vorangetrieben worden ist. Während Deutschland - wie gesagt - derzeit in einigen Teilen der Diskussion eine Art Abkehr vom klassischen Ausbau- und Modernisierungsparadigma erlebt, sind andere Länder noch auf dem Wege dahin, wobei allerdings auch hier die Attraktivität des klassischen Ausbaumusters unverkennbar zurückgeht. Was sind nun die aktuell zu beobachtenden Reaktionsformen auf die Krise des klassischen Modernisierungsparadigmas? Wie wird mit konfligierenden Modernisierungskonzepten umgegangen?

#### 4. Aktuelle Reaktionsformen auf die Krise des Modernisierungsparadigmas

##### 4.1 'More of the same!'

Nicht selten reagieren Organisationen (aber auch Personen) auf Herausforderungen nach dem Muster des 'Mehr vom Gleichen!' Würde man diesen Weg innerhalb der Lehrerbildung beschreiten, so wäre dies nur zu erreichen durch eine Intensivierung und Steigerung aller bislang bereits kontinuierlich gesteigerten Elemente. Noch längere Ausbildung, noch mehr Wissenschaft, noch stärkere Bürokratisierung, noch ausgeprägtere Spezialisierung. Am Ende stünde dann eine Situation, in der ein Lehrer 15 Jahre dafür ausgebildet wird, auf der 7. Jahrgangsstufe (und *nur* dort) *einer* Schulform *ein* Fach zu unterrichten (z.B. Englisch), aber hier auch *nur* und hochspezialisiert die Grammatik - *nicht* Literatur, Landeskunde oder Kommunikation. Dafür sind dann andere, ebenso aufwendig ausgebildete Spezialisten zuständig. - Diese karikierende Beschreibung zeigt die ganze Hilflosigkeit, ja Absurdität eines solchen Vorgehens nach dem Muster des 'More of the Same!' Der Lehrerberuf würde zerlegt und schließlich verschwinden. Und unabhängig davon: die Finanzierbarkeit wäre überhaupt nicht gegeben. Diese Reaktionsweise führe ich hier auch nur aus systematischen Gründen, genauer: der Vollständigkeit halber an.

##### 4.2 Nachholende Modernisierungen

Wie bereits erwähnt, befinden sich die Industrienationen an unterschiedlichen Stellen auf der Skala des klassischen Modernisierungsparadigmas der Lehrerausbildung. Die Schwellen- und Entwicklungsländer bemühen sich z.T. noch um die tatsächliche Durchsetzung eines formalen Systems der Lehrerausbildung - wiederum mit unterschiedlichem Erfolg bzw. auf unterschiedlichem Niveau. Leitbild bleibt in vielen Fällen das klassische Modernisierungsparadigma bzw. die Orientierung an seinen Zielstandards. Sofern Entwicklungsrückstände vorhanden sind, sollen diese im Sinne nachholender Modernisierung ausgeglichen werden.

Ein Beispiel dafür war der Umbau der Lehrerbildung in Ostdeutschland. Die alte DDR-Lehrerausbildung, v.a. die Grundschullehrerausbildung, entsprach nicht den Standards, die sich in Westdeutschland durchgesetzt hatten. Nach der Wende wurde in rasanter Weise nachholende Modernisierung betrieben - dies ohne Berücksichtigung der Tatsache, daß bereits in Westdeutschland wie auch in Ostdeutschland Zweifel und Bedenken hinsichtlich eines solchen unbefragten Übertragens und Angleichens artikuliert wurden.

##### 4.3 Einfacher Rückbau

Mit einfachem Rückbau bezeichne ich eine Strategie, die das erreichte Entwicklungsniveau linear zurückfährt, indem zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen gekürzt werden. Im wesentlichen ist diese Strategie eine Reaktion auf Finanzierungsprobleme. Es handelt sich gleichsam um ein umgekehrtes 'More of the Same!', also um ein 'Less of the Same!'. Inhalte, Strukturen und Sequenzen werden selbst nicht umgestellt, es gibt halt von allem weniger.

Als Beispiel möchte ich den in Deutschland geführten Verlagerungsdiskurs - von der Universität zur Fachhochschule - anführen. Die Idee ist, daß durch Verlagerung die Ausbildung billiger, kürzer und praxisnaher wird und zugleich die Bezahlung der Lehrer abgesenkt werden kann. Wenn man allein dieses Ziel vor Augen hat, mag Verlagerung Sinn machen. Daß man - inhaltlich gesehen - in der neuen, billigeren Institution auf alte Bekannte, nämlich: auf die alten inhaltlichen und strukturellen Probleme trifft, wird dann nicht berücksichtigt, ja daß insgesamt die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen im Zuge der mittelfristigen Entwicklung des tertiären Sektors geringer werden dürften, bleibt ebenfalls außen vor. Zum Rückbau gehört es auch, die pädagogischen Anteile der Gymnasiallehrausbildung zu reduzieren bzw. auf einer anderen Ebene umgekehrt der Grundschullehrerausbildung ihre stufen- und lernbereichsbezogene, wissenschaftsbasierte Fachlichkeit zu nehmen und sie irgendwo zwischen Kindergartenpädagogik, Sozialarbeit und Mütterlichkeit/Väterlichkeit anzusiedeln.

Das ökonomische Motiv des einfachen Rückbaus paart sich nicht selten mit dem inhaltlichen Motiv der Modernitätsverweigerung: man bezweifelt die Vorteile des klassischen Modernisierungsparadigmas und möchte Lehrerausbildung demgegenüber eher wissenschaftsfern und personal, unbürokratisch und kleinräumig sowie schließlich staatsfern-dezentral, also lokal und gemeinschaftsbezogen organisieren.

## 5. Evolutionär-kumulative Formen des Weiterschreibens der Moderne

Was bleibt? Welches Modernisierungsverständnis ist adäquat? Welche Reaktionsformen und Entwicklungsperspektiven sind vertretbar?

Nun kann man bei solchen Überlegungen nicht von der fiktiven Unterstellung ausgehen, als ob man die Lehrerausbildung gleichsam von einer Null-Situation aus (in der es überhaupt keine Lehrerausbildung gibt) neu denken und neu aufbauen könne. Lehrerausbildung besteht! Von diesem Bestand ist auszugehen. Die folgenden Überlegungen zur Weiterentwicklung der bestehenden Lehrerausbildung beziehen sich auf die deutsche Situation; nur hierfür kann ich sprechen.

Für die bundesdeutsche Situation halte ich eine Strategie der Beibehaltung des formal-institutionellen Rahmens (universitäre Lehrerbildung, Zwei- bzw. Dreiphasigkeit, unterschiedliche Lehrämter im Blick auf die Schulformen bzw. -stufen, Kombination von Föderalismus und einheitlichem Rahmen mit wechselseitiger Anerkennung) für geboten. Innerhalb dieser formal-institutionellen Grundstruktur sind jedoch bei allen beteiligten Institutionen bzw. Personengruppen sowie auch im Blick auf zahlreiche administrative Regelungen unterhalb des allgemeinen Rahmens deutliche Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen notwendig. Ein Systembruch jedoch scheint mir nicht notwendig zu sein, da ich innerhalb dieses Rahmens immer noch ein deutliches Verbesserungspotential sehe, das man ausschöpfen kann. Diese Mischung aus Beibehaltung des allgemeinen Strukturrahmens bei Weiterentwicklung der Elemente innerhalb dieses Rahmens möchte ich als *evolutionär-kumulative Strategie* eines Weiterschreibens des modernen Lehrerbildungsparadigmas bezeichnen, wobei durchaus auch Elemente des transklassischen Modernisierungsparadigmas aufgenommen werden können.

Was bedeutet das im einzelnen? Ich möchte meine Überlegungen in vier Abschnitte gliedern: Zunächst möchte ich etwas über die Gesamtstruktur sagen und dann exemplarisch auf notwendige Innovationen in der ersten, zweiten und dritten Phase hinweisen.

(1) Stärker als bisher muß die *gesamte Lehrerbildung* in einen berufsbiographischen Kontext gerückt werden. Es macht wenig Sinn, nur auf die 1. und 2. Ausbildungsphase zu schauen und lediglich hier Verbesserungen anzusetzen, denn grundsätzlich ist Lehrerkompetenz - Professionalität - als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen. Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, daß durch noch so intensive und gute Ausbildung in hinreichender Weise die Kompetenz für das gesamte Berufsleben zugrundegelegt und aufrechterhalten werden kann. Das (Weiter-)Lernen im Beruf, in der Berufseingangsphase sowie in der gesamten Berufsperiode muß zu einem selbstverständlichen Element innerhalb der Berufskultur der Lehrerschaft werden. Lebenslanges Lernen gilt zunehmend für alle Berufe - es muß sich auch und gerade im Berufssektor der Experten für Lehren und Lernen umsetzen. Dies bedeutet auch, daß Nach-, Zusatz- und Umqualifizierungen verstärkt auf der Ebene der Einzelschule, aber auch auf regionaler Ebene organisiert werden müssen. Der Berufseingangsphase kommt ein ganz entscheidender Stellenwert innerhalb des Kompetenzaufbaus zu; insbesondere für diese Phase unmittelbar nach der formellen Ausbildung müssen geeignete schulnahe, sicherlich stark selbstorganisierte Formen gefunden werden. Lehrerbildung ist in berufsbiographischer Perspektive insofern als Einheit von Aus- und Weiterbildung zu verstehen; dies verlangt eine sehr viel intensivere und präzisere Abstimmung der Institutionen, Inhalte und Personen, die an den drei Phasen beteiligt sind.

(2) Die *Universitäten* müssen ihre lehrerausbildende Verpflichtung ernster nehmen als bisher. Sie müssen Lehrerausbildung als Entwicklungsauftrag verstehen und hinsichtlich der Erfüllung dieses Auftrags stärker kontrolliert werden. Die drei wichtigsten Elemente hierfür sind der *Ausbau der Fachdidaktik* als forschende und lehrende Arbeitsbereiche sowie der *Aufbau von Zentren für Lehrerausbildung*, die über eine hinreichende formale Kompetenz verfügen müssen, um die Belange der Lehrerausbildung in der Universität wirkungsvoll vertreten zu können. Hinzukommen muß drittens eine *bessere Einbindung der schulpraktischen Studien* in die Lehramtsstudiengänge, wobei diese Studien (!) als Teil der universitären Lehrerausbildung zu begreifen und auszugestalten sind.

(3) Innerhalb der *zweiten, stärker berufspraktisch orientierten Ausbildungsphase* in den Studienseminaren sind neben dem bereits genannten, übergreifenden Element einer besseren Abstimmung mit den Universitäten folgende drei Elemente von besonderer Wichtigkeit: die Rekrutierung bzw. Qualifizierung der Ausbilder (Fach- und Seminarleiter), die stärkere Abgrenzung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion, sowie schließlich ein höheres Maß an selbständigem Lernen der Referendare nach den Prinzipien des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter.

(4) Für die *Berufseingangsphase* sind folgende Aspekte von Bedeutung: Zunächst einmal muß die Berufseingangsphase in ihrer zentralen Bedeutung für den Kompetenzaufbau erkannt bzw. berücksichtigt werden. Die Beobachtungs- und Beurteilungsphase vor der endgültigen (lebenszeitlichen) Verbeamtung muß verlängert und

intensiviert werden, um Fehlentscheidungen im Interesse der Personen und der Institutionen möglichst zu reduzieren. Die jetzt bereits vorhandene Probezeit muß auch tatsächlich als eine solche betrachtet werden, was bedeutet, daß ein erkennbarer Anteil von Personen diese Probezeit eben *nicht* besteht. Die einzelnen Schulen sollten Fortbildungspläne für ihr Personal entwickeln; überhaupt muß der Bereich der Personalentwicklung im Schulbereich stärker als bisher ausgebaut werden. Es müssen geeignete laufbahnrechtliche Instrumente erarbeitet werden, die eine engere Verknüpfung von Kompetenzentwicklung und Laufbahnentwicklung ermöglichen. D.h. auch, daß leistungsbezogene Elemente in die Besoldung und Beförderung eingebaut werden müssen. Beförderungen und Funktionsstellen sollten immer nur nach vorauslaufender Qualifizierung, unter Auswahl der Geeignetsten und dann zunächst auf Probe bzw. auf Zeit vergeben werden. Schließlich sollte es ermöglicht werden, ungeeigneten Lehrern bzw. Lehrern mit starken irreversiblen Negativentwicklungen eine berufliche Alternative zu bieten.

Dies ist eine Auswahl nur einiger zentraler, wirklich dringender Verbesserungsnotwendigkeiten; die Gesamtliste ist länger. Insgesamt ist dies kein revolutionärer Gesamtumbau, sondern eher ein Bündel von Einzelreformen (mit einigen kleinen Revolutionen), das aber bei konsequenter Verwirklichung in der Summe eine deutliche Qualitätssteigerung nach sich ziehen wird. - Der entscheidende Punkt ist nun, die beteiligten Institutionen auch tatsächlich dazu zu bringen, solche Veränderungen konkret auszuarbeiten und umzusetzen. Meiner Erfahrung nach ist die wichtigste Voraussetzung hierfür eine *externe Evaluation aller Phasen bzw. Institutionen, die an Lehrerausbildung beteiligt sind*. Eine solche externe Evaluation der Lehrerausbildung hat in Deutschland bislang noch nie stattgefunden; die beteiligten Institutionen haben sich de facto immer nur selbst oder wechselseitig "evaluiert". Ohne eine externe Erhebung und Bewertung des tatsächlichen Ausgangszustandes sind jedoch Innovationen letztlich gar nicht punktgenau anzusetzen, da man gar nicht präzise weiß, was da draußen wirklich los ist... Und ein letzter Punkt: *Diese externe Evaluation muß folgenreich sein*. D.h. es muß den Institutionen klar sein, daß ihre unterschiedlich gute Leistung im Blick auf Lehrerausbildung deutlich werden wird, daß aufgrund der unterschiedlichen Niveaus Entwicklungsaufträge formuliert werden und in einigen Jahren deren Erfüllung erneut überprüft wird. Und diese Überprüfung muß dann ebenfalls Konsequenzen haben - sei es im Positiven, sei es im Negativen. Es ist unter Ressourcen- und Qualitätsgesichtspunkten nicht länger hinzunehmen, daß die Bildungsadministration *sich selbst* kontinuierlich *intern* evaluiert, *intern* auch sehr wohl um die Probleme weiß - nach außen hin aber zumeist nur Erfolgsmeldungen ausgibt ("Alles ist gut!"), zumindest jedoch eine Art pädagogischer Standardsituation ausweist ("Alles könnte besser werden - aber das ist normal!"). Hinsichtlich dieses zu verstärkenden Gesichtspunktes der Evaluation halte ich die Irritationen bzw. Erschütterungen, die durch New Public Management auch in die Bildungs- und damit auch in die Lehrerbildungsdiskussion eingedrungen sind, für sehr heilsam. Insofern hat sich das transklassische Modernisierungsparadigma bereits positiv ausgewirkt, indem es - vermutlich von seinen Protagonisten ungewollt - zu einer Neubelebung und Weiterführung des klassischen Modernisierungsparadigmas in der Lehrerausbildung beigetragen hat.

*Literatur*

- Anderson, L.W. (Ed.). (1995). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford.
- Bayer, M., Carle, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (1997). *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. Opladen.
- Goodland, J.I., Soder, R. & Sirotnik, K.A. (Eds.). (1990). *Places where Teachers are Taught*. San Francisco.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 314-329.
- Oelkers, J. (1996): Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 48 (11), 36-42.
- Popkewitz, T.S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power and Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York.
- Sikula, J.(Ed.) (1996). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd Edition). New York 1996.
- Stadelmann, M. & Spirgi, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern.
- Terhart, E. (1985). Was bildet in der Lehrerbildung? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 7 (3), 95-116.
- Terhart, E. (1999). Reform der Lehrerbildung. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Befunde zur Schulentwicklung*. Weinheim (im Druck).
- Thema: Lehrerbildung* (1998). Thementeil der *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 3-82.
- van der Loo, H. & van Reijen, W. (1992). *Modernisierung: Projekt und Paradox*. München.



## Probleme "angewandter" Forschung<sup>1</sup>

Jürgen Oelkers

Die Unterscheidung zwischen "Grundlagenforschung" und "angewandter Forschung" ist für Belange der Lehrerbildung ungünstig. Zum einen besteht die Gefahr der Unschärfe der Kriterien, zum anderen lässt sich damit eine Arbeitsteilung zwischen "Universitäten" und "Pädagogischen Hochschulen" verknüpfen, die *beiden* Seiten nicht gerecht werden wird. Daher wird vorgeschlagen, den Forschungsbegriff von der Praxis internationaler Bildungsforschung her zu verstehen und auf Sonderlösungen zu verzichten. Organisatorisch plädiert der Artikel für die Einrichtung von kooperativen Kompetenzzentren.

Der *Forschungsbezug* der Lehrerbildung ist aus drei Gründen schwach oder inexistent:

1. "Lehrerbildung" wird *praktisch*, "Forschung" *theoretisch* verstanden. Nur das Praktische erhält einen Nutzwert.
2. Forschung war nie oder äusserst randhaft *Aufgabe* der Lehrerbildung. Sie konnte auch *ohne* "Forschungsbezug" als erfolgreich definiert werden.
3. "Lehrerbildung" war nie *Gegenstand* von Forschung. Das Selbstverständnis und die Aufgabenbestimmung hatten weder Methoden noch Resultate der Forschung nötig.

Nunmehr – seit den Thesen der EDK von 1993 – *ist* "Forschungsbezug" ein Thema, und vermutlich ein vorrangiges, weil hohe und aber diffuse Erwartungen damit verbunden sind. Die Erwartungen reflektieren *nicht*, ob der Erfolg oder mindestens der Ertrag der vergangenen Lehrerbildung gerade durch den *fehlenden* Forschungsbezug – die Vorteile der Abstinenz – zu erklären ist. Forschung verlangt Aufwand, die Unsicherheit des Vorläufigen, Umwege und notorisches Weiterfragen; wenn sich Lehrerbildung auf das Wesentliche, ihr Kerngeschäft, konzentrieren muss, können das leicht *Störfaktoren* sein. Sie verletzen *die* Erwartungen, die sie erfüllen sollen.

Sechs Jahre nach den Thesen der EDK scheint es eine Einsicht in die Notwendigkeit zu geben, ohne dass klar wäre, *was genau* die Notwendigkeit "Forschung in der Lehrerbildung" ausmachen soll. Wir haben im Rahmen des Projekts "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" Expertinnen und Experten befragt, wie sie den "Forschungsbezug" der neuen, tertiären Lehrerausbildung sehen. Aus dieser Befragung ergibt sich folgendes Bild:

"Forschung in der zukünftigen Lehrerbildung soll nicht Grundlagenforschung, sondern angewandte Forschung bzw. Entwicklung sein. Diese Überzeugung ist bei Expertinnen und Experten breit abgestützt. Dabei wird in der Regel eine Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vorgeschlagen... Grundlagenforschung soll Aufgabe der Universität bleiben, Forschung an den Pädagogischen Hochschulen soll anwendungsorientiert sein, "konkret anwendbare Feldforschung, ... die wir auch wirklich gebrauchen können im Berufsalltag; keine curriculare pädagogische "Wolkenforschung" (Hofer, Gasser & Criblez, 1999, S. 55).

<sup>1</sup> Vortrag auf dem Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema "Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung", 23. April 1999 in Luzern.

Mich interessiert an dieser Einschätzung dreierlei:

1. Warum wird die Unterscheidung von "Grundlagenforschung" und "angewandter Forschung" überhaupt ins Spiel gebracht?
2. Was verspricht die Formel "konkret anwendbare Feldforschung"?
3. Welche Alternativen gibt es?

Mit diesen Fragen gliedert sich mein Vortrag in drei Teile: Zunächst werde ich auf die *Unterscheidung* und so die in Aussicht gestellte *Arbeitsteilung* näher eingehen (1). In einem zweiten Schritt diskutiere ich die Verknüpfung von *Forschung* und *Entwicklung*, die das "konkret Anwendbare" ausmachen soll (2). Und abschliessend plädiere ich für eine Forschung, die sich der Unterscheidung von "Grundlagen-" und "angewandter Forschung" *entzieht* (3).

Das gilt auch für die *Organisation* der Forschung, die zwischen Universität und Pädagogischer Hochschulen nicht einfach "aufgeteilt" werden kann. Ich werde eine *andere* Lösung vorschlagen, die den Vorteil hat, die Belastung *mit* Forschung zu minimieren und gleichwohl die *Chance* der Forschung zu nützen.

## 1. Grundlagenforschung und angewandte Forschung

Die Expertinnen und Experten unserer Studie tun sich schwer mit der Unterscheidung, die sie selbst für überaus geeignet halten, nämlich zwischen den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen eine Arbeitsteilung herzustellen. Die *negative* Bestimmung, was Forschung *nicht* sein sollte, ist präziser als die positive. Was bei "angewandter Forschung" *Anwendung* sein soll, ist diffus oder bleibt vage. Am ehesten besteht Einigung im Blick auf "reflexive Orientierung" und in der Analogie von Forschung und *Entwicklung* (ebd., S. 56f.), wobei immer ein Beschränkungsargument ins Spiel gebracht wird. Für die Pädagogischen Hochschulen komme *nur* "angewandte Forschung" in Frage. Nur 2 unserer 57 Expertinnen und Experten plädierten auch für "Grundlagenforschung" an Pädagogischen Hochschulen<sup>2</sup>.

"Begründet wird diese Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen an angewandter Forschung einerseits mit Zeitproblemen. Neben der Berufsausbildung stünde dafür kaum genügend Zeit zur Verfügung. Andererseits soll die angewandte Forschung der Profession dienen, also könne sie nicht Grundlagenforschung sein. Sie solle jedoch den Studierenden ermöglichen, einer Sache 'auf den Grund' zu gehen. In diesem Sinne dient angewandte Forschung auch der Vertiefung in einem bestimmten Themenbereich. Begrenzt werden die Möglichkeiten der Forschung jedoch nicht nur durch zeitliche, sondern auch durch personelle, finanzielle und insbesondere forschungsmethodische Ressourcenprobleme" (ebd., S. 57).

<sup>2</sup> Die 57 Interviews wurden im Winter 1996/1997 durchgeführt. Die Transkription der Interviews ergab einen Umfang von rund 1200 Seiten. Die Auswertung erfolgte nach einem eigens entwickelten Kriteriengerüst (Hofer, Gasser & Criblez, 1999, S. 10f.; vgl. auch den Beitrag von Martin Stadelmann in diesem Heft). Eine weitere Auswertung der Daten ist geplant. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die im Entstehen begriffene Dissertation von Martin Stadelmann (Bern).

Die Expertinnen und Experten sind überwiegend der Meinung, dass sich die "angewandte Forschung" auf *Schulforschungsthemen* konzentrieren sollte, die *praktisch* bewältigt werden können. "Praktisch" bezieht sich in den Stellungnahmen oft auf das "Interesse von Praktikern", die von Wissenschaftlern unterschieden werden. In einer der Stellungnahmen heisst es dezidiert: "Wir können nicht Wissenschaft machen mit komplexen infrastrukturellen wie auch komplexen wissenschaftlichen Modellen" (ebd.). Das scheint nicht nur nicht machbar, sondern auch nicht dienlich zu sein, weil die Lehrerbildung vom Interesse des *Praktikers* bestimmt sein soll.

Hinter dieser Einschätzung stehen letztlich drei Argumente, die sich zu einer freundlichen Skepsis verdichten:

1. Forschung ist dann geeignet, wenn sie sich auf bestimmte Themen bezieht, die sich in *praktischer* Hinsicht bearbeiten lassen.
2. Für "Wissenschaft" fehlen die Ressourcen. Aber auch wenn sie vorhanden wären, änderte sich die *praktische* oder *professionelle* Zweckrichtung nicht.
3. "Forschung" wird daher *funktional* und *utilitär*, im Blick auf ihren *Nutzen* für Ausbildung und Berufsfeld, betrachtet.

"Angewandte Forschung" hat so zwei Wertungsparameter, *Reflexion* einerseits, *Entwicklung* andererseits. Die Zuordnung von "angewandter Forschung" und "Schulentwicklung" in den Interviews ist eindeutig, ebenso die Nutzerwartung, dass damit die professionelle Reflexion – von Studierenden wie von Praktikern – verbessert werden könne, soweit die Engführung auf *Anwendung* gewahrt werde (ebd., S. 59). Diese Ausrichtung spiegelt sich auch in den *Themen*, die als Aufgabe künftiger Forschung genannt wurden:

"Übertritt Kindergarten-Primarschule, Kindergarten, Basisstufe, Selektion, interkulturelle Erziehung, Sprachprobleme fremdsprachiger Kinder..., Scheidungskinder, Zweitsprachenerwerb..., Spielverhalten, Folgen von Blockzeiten, Lehrplangentwicklung, Berufsbildungsfragen, Lernforschung, Koedukation, Muttersprachdidaktik, Sprachentwicklung und Gewalt an den Schulen" (ebd.).

Es handelt sich um *Schul-*, oder im weiteren um *Feldprobleme*, für die konkrete Lösungen erwartet werden. Wer also "Gewalt an Schulen" erforscht, muss auch den Ertrag der Forschung für die Lösung des Problems darstellen. Oder wer "Scheidungskinder" zum Gegenstand hat, muss mit den Forschungsergebnissen Strategien entwickeln, wie mit diesen Kindern umgegangen werden soll. Wer Fragen der schulischen Selektion bearbeitet, ist gehalten, Alternativen zu entwickeln, also nicht lediglich das Problem zu analysieren, sondern *mit* der Analyse Vorschläge zu verbinden, wie es *besser* gemacht werden könnte.

Nun ist es möglich, dass Forschungsergebnisse die Lösungserwartungen *nicht* unterstützen. "Scheidungskinder" können in der Sprache der Schulpraxis ein Problem sein, das sich empirisch gar nicht stellt oder wesentlich undramatischer als vermutet wird. Es ist auch möglich, dass Forschung *Absichten* der "interkulturellen Erziehung" unterstützt und zugleich nachweist, wie marginal diese Absichten im Schulsystem *umgesetzt* werden (Allemann-Ghionda, 1999). Das ist im Befund nicht ermutigend, sondern enttäuschend, und zwar *mit* Forschung. Schliesslich könnte die Koedukationsforschung ihre Richtung wechseln, so dass ursprünglich sichere und praktikable Resultate im Lichte neuerer Daten obsolet werden. Reformpraxis, durch *For-*

schung gestützt, wird irrtümlich, weil neue Forschung den bisherigen Sinnzusammenhang grundlegend verändert hat.

Diese empirischen Möglichkeiten der Verwendung empirischer Forschung liegen quer zur Unterscheidung von Grundlagenforschung einerseits, angewandter Forschung andererseits. Damit wird zugleich die *Zweiweltentheorie* und ihre Verknüpfung mit *Ausbildung* fraglich: Sogenannte "Grundlagenforschung" im Bereich von Lernen und Kognition kann nachhaltige Auswirkungen auf die Wissenskonstruktionen, damit zusammenhängend auf die Methodik der Schule haben, sogenannte "konkrete" Lernforschung – Stichwort: "subjektive Didaktik" oder "Alltagstheorien" – können dagegen das praktische Setting verwirren und gerade mit dem ständigen "Praxisbezug" für Unruhe oder Irrelevanz sorgen. Das "Spielverhalten" von Kindern ist Thema verschiedenster Forschungszweige, die allenfalls das Problem haben, unübersichtlich zu werden, nicht jedoch, sich sauber in "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" unterscheiden zu lassen. Selbst die "Folgen von Blockzeiten" lassen sich mit sehr weitgehenden Fragestellungen verbinden, die in grundsätzliche Einschätzungen von Lernen und Lerneffekt einmünden, ohne *deswegen* "abstrakt" und "unpraktisch" zu sein.

Das *Problem*, anders gesagt, ergibt sich aus der Definition des *Vorteils*, nämlich der Bindung von Forschung an *Verwendbarkeit* in Ausbildung und Praxis. Zwischen beiden Bereichen wird kaum unterschieden, was der Praxis nutzen kann, ist auch für die Ausbildung gut und umgekehrt. Aber Daten zum *Übertritt Kindergarten-Primarschule* können beiden Seiten auch *schaden*, etwa wenn Problemzonen sichtbar werden, die sich eindeutig auf die Rivalität von Kindergarten und Schule zurückführen lassen und die nur gelöst werden können, wenn die eine *oder* die andere Seite auf *ihr* Profil verzichtet. Ähnlich der Fremdsprachenunterricht: Forschung könnte nachweisen, dass Aufwand und Ertrag im Französischunterricht in keinem sehr günstigen Verhältnis stehen und es daher besser wäre, statt in Unterricht in Aufenthalte im Zielsprachenland zu investieren. Auch das ist übrigens ein sehr grundsätzliches Problem, das sich nicht mit "angewandter Forschung", was immer diese sein mag, bearbeiten lässt (Späni, 1998).

Wenige unserer Experten warnen vor der "pädagogischen Amateur-Forschung" (Hofer, Gasser & Criblez, 1999, S. 59). Einige sprechen von der "aufgewärmten Aktionsforschung" der siebziger Jahre, befürchten eine schlechte "Sonderform von Forschung" für die Pädagogischen Hochschulen (ebd.) und kritisieren die Abhängigkeit von vordergründigen Nutzererwartungen, die die notwendige Unabhängigkeit der Forschung nur *behindern* könnten (ebd., S. 60). Aber auch diese Gruppe geht von einer *Berufsausbildung* aus (ebd., S. 64), auf die Forschung irgendwie bezogen sein muss. *Wie*, ist die unklare Grösse. Die Formel "angewandte Forschung" führt nicht weiter, weil sie suggeriert, was Forschung nicht kann, nämlich die Lösung akuter Probleme, und weil sie ausschliesst, was für Forschung, egal wie sie genannt wird, konstitutiv ist, nämlich Freiheit im Ergebnis und so Unabhängigkeit von *vorher* feststehenden Verwendungserwartungen. Forschung ist nur dann sinnvoll, wenn sie Erwartungen *auch* korrigieren kann.

Die Qualität der Forschung bemisst sich nach Kriterien anderer Art, die es schwer machen, Erwartungen von Berufsausbildungen nachzukommen. Ich nenne fünf der möglichen Kriterien:

1. Originelle und innovative *Fragestellungen*.
2. *Methoden*, die zur Fragestellung passen und die technischen Standards erfüllen.
3. Kommunikation mit *anderen* Erhebungen.
4. Theoriequalität *und* weitergehende Fragestellungen.
5. Übersetzungsqualität.

Fragestellungen der Schulpraxis mögen drängend und vordringlich sein, aber sie sind deswegen nicht schon gute Fragen der Forschung. Eine originelle oder innovative *Forschungsfrage* bezieht sich auf *andere* Forschungen, also entsteht durch Abgrenzung auf eigenem Feld. Es ist schwer, wenn nicht unmöglich, Fragen der Praxis in Fragen der Forschung so zu übersetzen, dass die Forschung an die Praxis möglichst nahtlos *anschliesst*. Auch bei stärkster Utilität wird sich die Forschung unabhängig halten, also auf die eigenen Vorgaben reagieren. Das gilt auch für die Methoden. Unsere Expertinnen und Experten präferieren nahezu sämtlich "qualitative Methoden" (ebd., S. 59), weil und soweit sie zu Feld und Auftrag zu passen scheinen. Aber die genannten Themen zwingen geradezu, sehr verschiedene Methoden anzuwenden, nämlich je solche, die zu den *Forschungsproblemen* passen.

Forschungen sind je punktuelle Erhebungen, die nur dann Sinn machen, wenn sie mit anderen kommunizieren können. Vor der "Anwendung" muss also der kritische Vergleich stehen, der auch zum eigenen *Nachteil* ausgehen kann. Forschung lohnt sich dann, wenn Resultate entstehen, während oft nur betont wird, dass eigentlich erst etwas gesagt werden kann, wenn weitere Forschung erfolgt ist. Der Grundsatz *more research is needed* muss – paradoxerweise – vor der Forschung abgeklärt sein, das heisst, es muss eine Art Theoriesteuerung geben, die natürlich auch *negativ* bestimmt werden kann. Die weiteren Fragestellungen schliessen an, aber bestimmen nicht die Aussagen selbst. *Wie* die Aussagen und *wohin* sie übersetzt werden, ist Teil des Auftrages. Es ist relativ sinnlos, mindestens im Bereich der Bildungsforschung, Resultate zu haben und sie nicht vermitteln zu können. Aber *Übersetzen* ist ein eigenes Problem, das zu bearbeiten – ohne Ertragsgarantie – hohen Aufwand verlangt.

Das Besondere der Bildungsforschung ist die Verknüpfung mit dem Forschungsfeld. Forschungen anderer Richtungen verknüpfen sich lediglich *mit Forschungen*, und dies in aller Regel im gleichen Feld. In dieser Hinsicht besteht ein *Unterschied*, der allerdings nicht mit dem Dual "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" darzustellen ist. Das Problem ist weit mehr, Forschung im Sinne meiner Kriterien erst gar nicht zuzulassen und nurmehr *Erfahrung* mit *Entwicklung* zu verknüpfen. Diese Strategie eröffnet meinen zweiten Teil. Er befasst sich mit der Frage, wie die Formel der "konkret anwendbaren Feldforschung" in der *Lehrerbildung* umgesetzt wird.

## 2. Forschung und Entwicklung

"Forschung" ist kein geschützter Begriff. Man kann alles *Forschung* nennen, was mit Erfahrung und Entwicklung zu tun hat, also mit Interesse an Innovation, Reform und Verbesserung. Das Selbstverständnis der Lehrerbildung ist *praktischer* Natur, wenn

daher von den Expertinnen und Experten "Forschung" gefordert wird, dann im Sinne *dieses* Selbstverständnisses. Forschung muss einen in Ausbildung und Praxis sichtbaren Ertrag haben. Oft ist im Sinne Goethes von "grauer Theorie" die Rede (ebd., S. 56)<sup>3</sup>, die sich Anwendungsfragen gefallen lassen muss und daher ausgeschlossen wird, wenn sie grau bleibt. Die eingangs zitierte "curriculare pädagogische 'Wolkenforschung'" wird *unisono* zurückgewiesen, allerdings ohne auf den faktischen Lektürekanon der berufsbildenden Fächer Pädagogik oder Didaktik näher einzugehen<sup>4</sup>.

Der Ausweg aus dem Dilemma, Forschung zu befürworten, aber sie eigentlich gar nicht zu benötigen, wird in der Angleichung von Forschung und Entwicklung gesehen.

"Der Begriff '*Entwicklung*' wird nicht grundsätzlich von angewandter Forschung abgegrenzt, sondern in der Regel synonym verwendet. Von einigen wenigen Experten wird er jedoch eher mit der Bedeutung Evaluation konnotiert. In diesem Sinne wird dann auch präzisiert, was damit gemeint ist: 'Evaluation', 'Beratung', 'Selbstevaluation' und 'Selbstenwicklung an Schulen'... auf der einen Seite. 'Entwicklung von fachdidaktischer Kompetenz', 'Entwicklung von Lehrmitteln', 'Entwicklung von eigenen ... Unterrichtsmaterialien'... auf der andern Seite" (ebd., S. 56/57).

Forschung ist Aktivität, innovatives Tun oder einfach professionelle Tätigkeit, die sich auf das Feld Schule beziehen lässt. *Warum* freilich Forschung mit Entwicklung *identifiziert* wird, ist unersichtlich, vor allem weil alle genannten Präzisierungen des Konzepts "Entwicklung" – von der *Selbstevaluation* bis zur *Entwicklung der Lehrmittel* – Bezug nehmen (und Bezug nehmen *müssen*) auf Forschungen, die sie nicht erzeugen und von denen sie gleichwohl abhängig sind. Die Perspektive der Expertinnen und Experten ist die der eigenen Person, und zwar in ihrer *wünschenswerten* Aktivität, nicht in ihrer Abhängigkeit. Aber niemand bewegt sich im Berufsfeld Schule, der nicht in irgendeiner Form auf Forschung verwiesen wäre.

Wer "zunehmende Gewalt" beklagt, begründet die *Zunahme* mit Fällen und Forschungen, anders wäre die These unglaubwürdig. Gelegentlich gibt es die in Anspruch genommene Forschung gar nicht oder sie ist so rudimentär, dass sie zur Begründung der These nicht taugt. Aber die Analyse zum Beispiel der Geschlechtsstereotypen in Lehrmitteln hat einen Forschungsvorlauf zur Voraussetzung, das Thema Schulentwicklung ist von der Schulforschung lanciert worden, "fachdidaktische Kompetenz" kann nicht unabhängig vom Forschungsstand definiert werden, die Rechtfertigung von Lehrmitteln bezieht sich auf wissenschaftliche Diskussionen, die Frage der Effizienz von Schulen verdankt sich der Verwendungsforschung, usw.

Faktisch ist also der Zusammenhang von Schule und Bildungsforschung *nicht* so, dass Forschung auf *Entwicklung* reduziert werden kann. Diese Reduktion entsteht in der besonderen Optik von Lehrerbildungskulturen, die die Verwendung von Forschung mit dem Praxisbezug der *Ausbildung* begründen müssen. Die Referenz gilt Studierenden, die wissen wollen *what works* (Wild-Näf, 1999) und die höchst un-

<sup>3</sup> "Grau, teurer Freund, ist alle Theorie // Und grün des Lebens goldner Baum" (GA 9, S. 60) sagt Mephistopheles dem Schüler. Der Rat ist also Teufelsrat.

<sup>4</sup> Der lässt sich leicht als "curriculare" und/oder "pädagogische Wolkenforschung" bestimmen, wenn man "Forschung" nicht allzu restriktiv versteht.

terschiedlich bereit sind, dafür Umwege der Forschung in Kauf zu nehmen. Aber diese Frage muss unterschieden werden von der Frage, welche Forschung – genauer: welche *Art* Forschung – die Lehrerbildung als Institution betreiben sollte. Diese Frage kann nicht damit beantwortet werden, dass Studierende an Entwicklungsprojekten beteiligt werden, so wichtig diese Erfahrung für die Berufsqualifikation auch sein mag.

Keiner der von uns befragten Experten vertritt die Auffassung, dass an Pädagogischen Hochschulen "spezielle Forscherstellen eingerichtet werden sollten", also Personal angestellt wird, das ausschliesslich oder "vorwiegend forscht" (ebd., S. 60/61). Überwiegend wird davon ausgegangen, dass die Dozentinnen und Dozenten – auch – forschen sollten. Je nach Qualitätseinschätzung sollen *möglichst alle* Dozierenden forschen oder *nur ein kleiner Teil*, der sich besonders qualifiziert hat. Die Differenz ergibt sich aus der Erfahrung mit Forschung: Wer die Anforderungen kennt, ist vorsichtig mit einem Auftrag für alle, wer sie nicht kennt oder hohe Erwartungen hat unabhängig von der eigenen Erfahrung, plädiert eher für einen allgemeinen Auftrag.

Die *Mehrzahl* der Experten votiert im Umkreis eines erneuten Dilemmas:

"Das Dilemma, dass einerseits mit den voraussichtlich zur Verfügung stehenden Ressourcen nur ein geringes Forschungspotential ausgelöst werden kann, wenn diese Forschung auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügen soll, und dass andererseits eine Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung nur gelingt, wenn sich die Lehre insgesamt vermehrt an den Wissenschaften orientiert, wird schon jetzt zugunsten einer Spezialisierung unter den Dozierenden aufgelöst – obwohl damit eigentlich die Einheit von Forschung und Lehre für die Pädagogischen Hochschulen ... von vorneherein aufgegeben wird" (ebd., S. 62).

Man könnte hier eine Reaktion auf Übergangsprobleme sehen, die sich lösen lassen, wenn deutlicher wird, was "Pädagogische Hochschulen" sind und was nicht. Der Vorrang der *Entwicklung* lässt sich freilich auch als Fortwirken des seminaristischen Weges deutlich machen, der nicht dadurch verschwindet, dass die institutionelle Form verändert wird. Das Seminar hatte erhebliche Vorteile, weil der "Praxisbezug" mit bestätigter Erfahrung zu erreichen war, ohne *zugleich noch* einen "Forschungsbezug" anstreben zu müssen. Diese Doppelrolle wird den Pädagogischen Hochschulen zugemutet, ohne dass selbst die Experten sagen können, wie sich die damit verbundenen Dilemmata produktiv bearbeiten lassen. Nochmals: Forschung verlangt Aufwand, Zeit und Sinn für notorisches Fragen, während Entwicklung von *Überzeugungen* lebt und Reduktionen notwendig macht, die von Forschung *allzuleicht* in Frage gestellt werden können.

Ein nahezu einstimmig genannter Ausweg ist die Kooperation zwischen *Universitäten* und *Pädagogischen Hochschulen*. Sie wird auch als notwendig erachtet, um Zweitklassigkeit zu vermeiden. Kooperation, sagen Experten, sei nötig, um *die Standards* der Forschung zu setzen, die gesetzt werden *müssen* (ebd., S. 67). Auf der anderen Seite ist aber eine *Aufgabenteilung* begrüsst worden, die Universitäten sollen für Grundlagenforschung und die Pädagogischen Hochschulen für angewandte Forschung zuständig sein. Angewandte Forschung wird zudem deutlich als *Entwicklung* betrachtet, für die die *Lehrerbildung* Zuständigkeit reklamiert. Diese Zuständigkeit wird *exklusiv* verstanden, die Kooperation mit der Universität betrifft Forschung, vor allem im Blick auf *Know How*, nicht jedoch Entwicklung. Keiner der Experten sieht

die *Universität* als Initiatorin von Schulentwicklung, während die Pädagogischen Hochschulen Forschung in Entwicklung überführen sollen (ebd., S. 66/67).

Das kann *so* nicht funktionieren. Ich plädiere also für eine *Trennung* von "Forschung" und "Entwicklung" im Bereich der Lehrerbildung, ohne diese getrennten *Funktionen* an notwendig getrennte *Rollen* zu binden. Aber wenn "Entwicklung" im Vordergrund stehen soll, dann ist damit ein Schwerpunkt eigener Art formuliert, der nicht mit einem irgendwie leichtgewichtigen Annex belastet werden darf. *Entwicklung* soll heissen

- persönliche Beteiligung von Dozenten in innovativen Projekten,
- Beteiligung von Studierenden an diesen Projekten,
- die Bearbeitung *praktischer* Innovationen im Berufsfeld,
- Bewertung nach Zielsetzungen und Erträgen des Projekts und
- Anschluss an Folgeprojekte gleicher oder ähnlicher Art.

Innovationen *können nur* "praktisch" erzeugt werden, als Versuche mit eigenen Risiken, von denen keine Forschung entlastet. Das Problem ist nicht, dass Forschung nur dann gut oder brauchbar ist, wenn sie mit Entwicklung verbunden wird, sondern ob Forschung andere Funktionen übernehmen kann, die sie *nicht* zwingen zu *sein*, was sie *nicht ist*. Diese Frage interessiert mich abschliessend, es ist die Frage nach möglichen Alternativen zu ziemlich festgefahrenen Überzeugungen.

### 3. Alternativen

Forschung ist nicht abhängig von Standorten, sondern davon, ob und inwieweit sie *Forschung* sein kann. Die Arbeitsteilung zwischen Universität und Pädagogischer Hochschule benachteiligt die Pädagogische Hochschule, wenn sie zwar forschen *soll*, aber nicht *kann*, weil der Auftrag deutlich ein anderer ist. Die Unterscheidung von zwei Welten "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" führt deutlich auch zu zwei Wertungen, weil die Universität selbstverständlich auch "angewandte Forschung" reklamieren wird und die "Pädagogische Hochschule" ihre Besonderheit nur dann nachweisen kann, wenn sie *Anwendung* in "angewandter Forschung" als *Entwicklung* bestimmt, die Forschung eigentlich gar nicht nötig hat oder unbestimmt lässt, welche Forschung sie braucht und welche nicht. Wenn Forschung unterschieden werden soll, kann nicht alles "Forschung" genannt werden; wenn aber nur das "Forschung" genannt wird, was anerkanntermassen Forschung ist, dann überzeugt die gesamte Konstruktion nicht. Die Pädagogischen Hochschulen müssten entweder ständig Potemkinsche Dörfer erfinden oder Forschung so exklusiv halten, dass sie für den Gesamtauftrag belanglos wird.

Was wären Alternativen? Zunächst sollte das *Dual* "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung" verschwinden. Forschung ist *Forschung*, also thematische, methodische und projektbezogene Differenzierung, die sich an anerkannte Regeln hält. Es ist ein Irrtum anzunehmen, "angewandte Forschung" sei praxisnäher, nur weil Themen des Berufsfeldes bearbeitet werden. Ebenso ist es ein Irrtum anzunehmen, "Grundlagenforschung" sei praxisfern, nur weil abstraktere Themen bearbeitet werden. Forschung im Bildungsbereich ist grundsätzlich mit dem Dual "Grundlagen"- und "angewandte Forschung" nicht zu unterscheiden, schon gar nicht im Blick auf Ausbildungsinstitutionen. Systematische Probleme der Theologie, in dieser Hin-



sicht "Grundlagenforschung", sind natürlich Teil der Theologenausbildung, und selbstverständlich verweisen medizinische Technologien immer auf Grundlagenprobleme, auch wenn (oder weil) diese nicht ständig thematisiert werden.

Forschung in der Lehrerbildung muss von den Überzeugungen der Lehrerbildungskultur abgelöst werden. Funktion und Nutzerwartungen müssen bestimmt sein, aber nicht mit der typischen Ausbildungsideologie, die sich traditionell eher wissenschaftsfern versteht. Das mag für Belange der berufspraktischen Ausbildung sinnvoll sein, denn persönliche Sinnstiftung kann nicht durch Forschung erzeugt werden. Aber beides muss sich trennen oder wenigstens unterscheiden lassen. Es ist sinnlos, die Funktion der Forschung mit den beruflichen Idealen der Lehrerbildung definieren zu wollen. Ebenso sinnlos ist es, die Normativität des Berufes mit empirischen Differenzen aufzulösen. Das Verhältnis, anders gesagt, muss Erfahrungen voraussetzen, die sich *nicht* aufeinander reduzieren lassen.

Das macht die Frage nach den Alternativen nicht leichter, weil sie *nicht* länger zwei Welten unterscheiden und so ein für die Lösung bequemes Dual voraussetzen können. Ich plädiere abschliessend für

1. *Kompetenzzentren* der Bildungsforschung.
2. *Flexible* Forschungsaufträge.
3. *Abrufbare* Expertenschaft.
4. Konzentration der Lehrerbildung auf ihr *Kerngeschäft* Berufsvorbereitung.
5. Kooperationen in *Projekten*.

Das Plädoyer setzt eine dezidierte Personalentwicklung voraus, deutliche Profile "Lehrerbildung", Engagement für Entwicklung *und* Forschung, getrennte, aber je zugängliche Funktionen, damit Wechsel der Spezialisierung und deutliche Selektion von Projekten sowohl der Forschung wie auch der Entwicklung. Diese Bedingungen werde ich *nicht* ausführen. Sie wären Teil eines anderen Referates. An dieser Stelle erläutere ich anhand von Beispielen meine fünf Punkte, die den Anspruch haben, einen festgefahrenen Dualismus zu überwinden und die also zunächst einmal *nicht* sehr wahrscheinlich sind.

Die zentrale organisatorische Frage ist, *wo* Forschung im Bereich "Lehrerbildung" angesiedelt werden soll, also ob jede Hochschule eigene Komplexe bildet oder sich Konzentrationen anbietet. Ich plädiere für *Kompetenzzentren* für Bildungsforschung, die auf der Basis von Aufträgen arbeiten, *Know How* sichern und um Projektgruppen herum organisiert sind. Diese Zentren verwalten kein Monopol "Forschung für Lehrerbildung", sondern gestalten und entwickeln *Bildungsforschung*, darunter auch solche, an die Fragen und Aufträge der Lehrerbildung angeschlossen sind. Gute Erfahrungen in dieser Hinsicht gibt es vor allem im Bereich der Evaluationsforschung, die man konzentrieren könnte, auch weil sie auf Nachfrage stösst. Eine ähnliche Konzentration wäre für fachdidaktische oder schulpädagogische Forschung denkbar, die sich zudem relativ leicht mit Dozenteninteressen verbinden lassen.

Es gibt, zweitens, nur in sehr formaler Hinsicht einen *pauschalen* Auftrag "Forschung" in der Lehrerbildung. Konkret sollten flexible Aufträge vergeben werden, die aussichtsreiche Offerten mit vordringlichen Problemen verbinden. Das Zentrum vermittelt oder sichert Know-How, soweit Forschungspersonal ausgebildet werden

muss. Umgekehrt kann von einer *abrufbaren* Expertenschaft gesprochen werden. Entwicklungsprojekte oder Feldarbeiten können *die* Forschung abrufen, die sie benötigen, immer vorausgesetzt, nicht überall ist Forschung erforderlich. Aber bestimmte Probleme lassen sich *nur* mit einem Forschungsaufwand bearbeiten. Ich nenne drei Beispiele aus der eigenen Praxis: die Umstellung der Bildungsfinanzen auf *Bildungsgutscheine*, eine politische brisante Frage, die zur Konkretisierung Erfahrungswerte benötigt, die ideologisch gerade ausgeschlossen werden (Mangold, Oelkers & Rhy, 1999), die Ausbildung von *Schulleitungen*, die einen grossen Angebotsmarkt ausgelöst hat und aber wiederum über Erfahrungswerte, besonders solche des Transfers, kaum verfügt (Fischli-Hof & Wiederkehr, 1999) und schliesslich die Einführung neuer *Lehrpläne* oder Richtlinien, die fast immer nur der *Logik* von Lehrplänen und aber nicht der *Erfahrung mit ihnen* folgt (Oelkers, 1999).

Die künftige Lehrerbildung muss sich – auf der Linie dieser Vorschläge – *die* Forschung besorgen können, die sie *tatsächlich benötigt*. Ihr Kerngeschäft ist die Grundausbildung, daneben verstärkt auch die Weiterbildung von Lehrkräften, die auf Wissenschaft und Erfahrung bezogen ist. Die hier möglichen Projekte haben ganz unterschiedlichen Forschungsbedarf, der nicht pauschal berechnet werden kann. Dozentinnen und Dozenten der Pädagogischen Hochschulen müssen den Bedarf je neu definieren und ihn dann in Projekte übersetzen. Bestimmte Aufträge werden einfach extern vergeben, wer ein Gymnasium "entwickelt", kann nicht zugleich für die Datenerhebung verantwortlich sein. Aber Projektgruppen für bestimmte Forschungsprojekte können *in* Kompetenzzentren oder *für sie* kooperieren, ohne dass eine schwerfällige Lehrplanhierarchie sie festlegen würde. Man muss nicht zehn Prozent in der Woche "forschen"; Forschung kann dort eingesetzt werden, wo sie Vorteile und Nutzen erbringt, allerdings Nutzen in *ihrem* Sinne.

Die Konstruktion ist wacklig, vor allem wegen der offenen Ressourcenfrage, der ebenso offenen Frage der Personalentwicklung und der unklaren Funktionsbestimmungen. Aber sie löst bestimmte Probleme:

1. Forschung ist eine abrufbare, keine verordnete Grösse.
2. Sie kann allmählich ausprobiert werden und tritt nicht in Konkurrenz zum Ausbildungszweck.
3. Der allmähliche Aufbau nimmt Rücksicht auf gegenwärtige Dilemmata des Personals und des Auftrages.
4. Die Chance "Forschung" wird nicht vertan, sondern verträglich gehalten.
5. Die Aufträge können zielgenau und zweckgerecht verfahren, ohne die gesamte Ausbildung dominieren zu wollen.

Das ist nicht alles, möglicherweise auch nicht viel, aber immerhin etwas, solches nämlich, das für den Beginn taugt. Die Diskussion um "Forschung in der Lehrerbildung" hat kaum den *Prozess*aspekt beachtet. Lehrerbildung ist aber immer *Entwicklung* der "Lehrerbildung", wobei meine Regel natürlich auch hier gilt. Auch dieses Projekt sollte Objekt von Forschung sein, nur kann Forschung erst dann einsetzen, wenn hinreichend Erfahrungen vorhanden sind. Alles andere erinnert mich an das Lesen aus dem Kaffeesatz, was bekanntlich nur geht, wenn der Kaffee kalt ist.

*Literatur*

- Allemann-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern.
- Fischli-Hof, E.M. & Wiederkehr, R. (1999). *Evaluation von Schulleiterausbildungen*. Ms. Bern.
- Goethe, J.W. (1968). *Gesamtausgabe (dtv) Bd. 9: Faust: Der Tragödie erster und zweiter Teil*. M.e.Nachw.v. H.W. Eppelsheimer (4. Aufl.). München.
- Hofer, Ch., Gasser, A. & Criblez, L. (1999). Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung. In: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Wissenschaftlicher Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Ms. Bern.
- Mangold, M., Oelkers, J. & Rhy, H. (1999). *Bildungsfinanzierung durch Bildungsgutscheine*. Studie im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern.
- Oelkers, J. (1999). *Gutachten zum Entwurf des Lehrplans für den Kindergarten im Kanton Bern*. Bern.
- Späni, M. (1998). *Reform und Praxis. Eine kritische Untersuchung zur Projektierung von Unterricht*. Bern: Dissertation an der Phil.-hist. Fakultät der Universität Bern.
- Wild-Näf, M. (1999). Die Ausbildung für Lehrkräfte der deutschen Schweiz im Urteil der Studierenden. In: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. wissenschaftlicher Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Ms. Bern.

## Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik

Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung<sup>1</sup>

Lucien Criblez

Bei der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung standen in jüngster Zeit vor allem strukturelle Fragen im Vordergrund. Der Beitrag plädiert auf der Grundlage einer bildungspolitischen Wertung der Resultate aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" für eine neue Schwerpunktsetzung in der Reformdiskussion: Die Qualität der künftigen Ausbildung hängt wesentlich von der inhaltlichen Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab. Zudem dürfen Personalfragen in der Übergangsphase nicht vernachlässigt werden.

### 1. Einleitung

"Mit der Formel 'Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen', welche die bildungspolitische Variante der Maxime 'Einheit in der Vielfalt' darstellt, glauben wir den beiden Polen eines kooperativen Föderalismus - der Zusammenarbeit und Differenzierung - gerecht zu werden. Das vorliegende Dokument ist deshalb nicht eine Art Gesetzesentwurf, dem man zustimmt oder den man ablehnt. Es ist ein Experten-Gutachten, welches die Frage beantwortet, was Lehrerbildung beinhalten *muss* und in welcher Form sie organisiert werden *kann*." Es bildet "eine Grundlage zur Entwicklung einer *gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik*" (Müller et al., 1975, S. 25; Hervorhebung LC). So umschrieb 1975 Fritz Müller, Seminardirektor in Thun und Kommissionspräsident der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen", Ziel und Funktion des Expertenberichtes, der in der schweizerischen Diskussion unter dem Kürzel "LEMO-Bericht" bekannt geworden ist. Heute, mehr als zwanzig Jahre später, wird die "gesamtschweizerische Lehrerbildungspolitik" genau auf dem umgekehrten Weg zu erreichen versucht: Verbindlichkeit in den Strukturen, relative Offenheit in den Inhalten.<sup>2</sup> Die reale Entwicklung einer "gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik" karikiert in gewisser Weise die

<sup>1</sup> Referat am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL am 23. April 1999 in Luzern.

<sup>2</sup> Wie schwierig die inhaltliche Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist, zeigt sich an einem Vergleich des Maturitäts-Anerkennungsreglementes (Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK, 1995) mit dem "Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe", das in der Plenarversammlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 10. Juni 1999 verabschiedet werden soll (EDK, 1999). Während im Maturitäts-Anerkennungsreglement (MAR) die Maturitätsfächer (Art. 9), die zeitlichen Anteile der verschiedenen Lern- und Wahlbereiche (Art. 11) sowie die Prüfungsfächer (Art. 14) definiert sind, finden sich im Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe lediglich Angaben zum Anteil der berufspraktischen Ausbildung (Art. 4) sowie zu den im Diplom zu beurteilenden Bereichen (Art. 9). Für die Maturitätsschulen existieren zudem Rahmenlehrpläne (EDK, 1994, 1997), während für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit dem LEMO-Bericht kaum mehr ausführlich über die Koordination der Inhalte nachgedacht wurde.

Postulate der LEMO-Kommission, kann jedoch auch als "bildungspolitische Variante der Maxime 'Einheit in der Vielfalt'" verstanden werden.

Liest man im LEMO-Bericht weiter, tauchen da fast alle aus den Diskussionen der letzten Jahre bekannten Fragen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf. Der Bericht bleibt jedoch nicht bei den Strukturen stehen, sondern versucht - wie die zitierte Passage zeigt - die Koordination der Lehrerbildung über *gemeinsam definierte Inhalte* zu erreichen. Eine Frage jedoch, die bis heute - zumindest in einzelnen Kantonen - strittig ist, lässt der Bericht offen. Er entscheidet *nicht* zwischen dem seminaristischen und dem maturitätsgebundenen Weg. "Wir betrachten beide Wege der Grundausbildung, den seminaristischen und den maturitätsgebundenen, als gleichwertig und als mögliche und wünschbare Form der Grundausbildung" (Müller et al., 1975, S. 73).

Diese und ähnliche Strukturfragen können auf dem Hintergrund der Ergebnisse des Nationalfondsprojektes zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" *nicht* geklärt werden. Im Titel sind zudem vorsichtigerweise "einige Konsequenzen" angekündigt. Im folgenden wird es bei den angekündigten "einigen Konsequenzen" bleiben und es wird nicht der Anspruch erhoben, die Lehrerbildung neu zu denken<sup>3</sup> (Hänsel & Huber, 1996). Das Aufzeigen von Konsequenzen bedingt jedoch Wertungen; die Formulierung "für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung" gibt die Orientierung dieser Wertung an. Diese Wertung ist durch ein dreifaches "Zwischen" gekennzeichnet:

Erstens versuchen die folgenden Thesen sowohl die wissenschaftlichen Resultate wie auch die bildungspolitische Diskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu berücksichtigen. Sie sind zweitens nicht auf die Reformen in einem einzelnen Kanton fokussiert, sondern zielen auf eine interkantonale Ebene und haben damit das im Blick, was der LEMO-Bericht als "gesamtschweizerische Bildungspolitik" bezeichnet hat, also Strukturen und Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ganzen Schweiz. Drittens soll nicht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einer bestimmten Schulstufe im Vordergrund stehen, sondern in gleicher Weise die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte des Kindergartens, der Primarstufe und der Sekundarstufen I und II - auch wenn einige der folgenden Aussagen vor allem auf die Ausbildung der Lehrkräfte für Kindergarten und Primarstufe zugeschnitten sind. Die folgenden Thesen haben also eine wissenschaftliche Argumentationsbasis, zugleich aber eine bildungspolitische Stossrichtung. Und sie haben nicht eine einzelne Lehrerbildungsinstitution im Blick, sondern die Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz insgesamt.

---

<sup>3</sup> Die heutige Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt viel stärker die Logik einer langfristigen Entwicklung fort als dies zunächst den Anschein erweckt. Im Rahmen der heutigen Reformen wächst allmählich auch das Interesse für diese langfristigen Entwicklungen. Der Nationalfonds hat ein Projekt zum "Strukturwandel der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz" (Projekt 1114-051042.97) bewilligt, an der Universität Bern wird im Moment die Geschichte der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgearbeitet und die Arbeitsgruppe Schul- und Pädagogikgeschichte der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung organisiert am 18. und 19. Mai 2000 eine Tagung zur Geschichte der Lehrerbildung in Sierre.

## 2. Zur Struktur der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wenn aus dem Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" eine zentrale Folgerung abgeleitet werden soll, dann ist es diejenige, dass die von Studierenden und Auszubildenden erlebte Qualität<sup>4</sup> nicht allein von einfachen Strukturmerkmalen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abhängig ist (vgl. z.B. Mesmer, 1999). Dies führt zur ersten von zwei Thesen zur Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

*These 1: Die Qualität der Lehrerbildung ist nicht allein von ihrer Struktur abhängig.*

Anders als etwa im TIMSS-Projekt (vgl. z.B. Moser et al., 1997) war es nicht Ziel des Lehrerbildungsprojektes, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgrund von Kompetenzen zu messen. Erstens existiert in der Schweiz bislang kein standardisierter, allgemein anerkannter und an den Aufgaben des Lehrberufs orientierter Kanon von Wissensbeständen und Kompetenzen. Zweitens ist die inhaltliche Lehrfreiheit innerhalb der Institutionen relativ gross. Das Testen von Wissensbeständen, das Messen von Kompetenzen und deren Korrelierung mit Strukturmerkmalen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung würde also weitgehend ins Leere laufen, weil sich die Inhalte nicht nur zwischen den Institutionen bzw. Institutionengruppen, sondern auch innerhalb der einzelnen Institution relativ stark unterscheiden. Drittens macht die Qualität der Lehrerbildung ja noch nicht aus, wenn Lehrkräfte pädagogisches oder fachdidaktisches Wissen reproduzieren können. Das Wissen muss auch im Unterricht umgesetzt werden; unterrichtliche Kompetenzen sind jedoch nur schwer messbar.

Im Zentrum standen deshalb Qualitätseinschätzungen von Studierenden, ehemaligen Studierenden und Auszubildnerinnen und Auszubildnern. Die Qualitätseinschätzungen orientierten sich innerhalb der Ausbildungsinstitution an einem erwarteten, nicht an einem alltäglich erfahrenen Anforderungsprofil für den Lehrberuf. Erst ehemalige Studierende, also praktizierende Lehrkräfte, können nach einer bestimmten Phase der Berufspraxis auf dem Erfahrungshintergrund dieser Praxis einschätzen, welche Ausbildungsinhalte für ihre Praxis sinnvoll und nützlich sind. In der Regel wird die erwartete Praxis jedoch idealisiert. In einer solchen Situation spielt es kaum eine Rolle, ob die Ausbildung an einem Lehrerseminar, einer ausseruniversitären Lehrerbildungsinstitution der Tertiärstufe oder an einer Universität stattfindet. Qualitätsunterschiede zeigen sich deshalb in der Regel ebenso zwischen den Institutionengruppen wie zwischen den einzelnen Institutionen derselben Gruppe. Konkret: Hinsichtlich einzelner Qualitätsmerkmale schneiden jeweils Institutionen mit verschiedenen Strukturmerkmalen gut ab. Zudem: Es nicht einfach so, dass die seminaristischen Ausbildungskonzeptionen hinsichtlich der Schulkultur und der Methodenvielfalt gute Resultate erzielen und die universitären hinsichtlich der Fachausbildung. Die Qualitätslage ist komplexer und lässt sich offensichtlich nicht als einfache Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen und Qualitätskriterien beschreiben. Helmut Fend hat kürzlich darauf hingewiesen, dass die Qualität der Schule auf unterschiedlichen Ebe-

<sup>4</sup> Dass mit der Studie nur subjektiv erlebte Qualität erfasst werden konnte, hat mit der Anlage des Projektes und mit der Problematik des Forschungsfeldes zu tun; vgl. das entsprechende Kapitel im Schlussbericht an den Nationalfonds (Criblez, 1999).

nen analysiert werden kann und dass - historisch gesehen - der Fokus der Aufmerksamkeit zwischen der Makroebene des Schulsystems, der Mikroebene des Unterrichts und der Mesoebene der einzelnen Schule bzw. Ausbildungsinstitution hin und her pendelt (Fend, 1998, S. 14f.). Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann - so gesehen - nicht allein von Strukturmerkmalen abhängen. Zudem ist zu vermuten, dass eine hohe Qualitätseinschätzung durch die Studierenden stark von deren Einbindung in die Ausbildung, von einer Art "corporate identity" abhängig ist.

*These 2: Die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist entscheidend im Hinblick auf die Positionierung der Lehrerbildungsinstitutionen innerhalb des gesamten Bildungssystems und damit im Hinblick auf die Rekrutierung der Studierenden.*

Auch wenn es für die Qualitätseinschätzung keine entscheidende Rolle spielt, ob die Ausbildung auf Sekundarstufe II oder der Tertiärstufe angesiedelt ist, so ist eine Verlegung in die Tertiärstufe, wie sie im Moment für die Studiengänge der Lehrkräfte für den Kindergarten und die Primarstufe im Gange ist, trotzdem sinnvoll. Dies ist zumindest im Kontext der Entwicklung verschiedener Ausbildungsgänge zu Fachhochschulstudiengängen wichtig, denn die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss 'konkurrenzfähig' bleiben. Nur wenn sie gut qualifizierte junge Leute rekrutieren kann, können die Erwartungen, die man an die Lehrerschaft der Zukunft stellt, auch nur einigermaßen erfüllt werden. Mit andern Worten: Nur eine Ausbildung im Tertiärbereich ist im Vergleich mit andern Ausbildungsgängen auf Hochschulstufe für *die* jungen Leute, die wir gerne für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewinnen würden, auch attraktiv genug (vgl. detailliert Criblez, 1997). Im Moment findet im Bereich der Gesundheits- und Sozialberufe eine Neudefinition der Ausbildungsgänge statt. Es wird jeweils definiert, ob für einen Beruf von seinem Anspruchsniveau her auf dem Niveau der Sekundarstufe II, der höheren Fachschule oder demjenigen der Fachhochschule ausgebildet werden soll. Die EDK hat in ihren Empfehlungen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung *für alle Schulstufen* zumindest auf Fachhochschulniveau definiert (EDK, 1995). Von den Anforderungen an den Beruf her und unter dem Aspekt der Konkurrenzfähigkeit gegenüber Ausbildungsgängen für andere, ähnlich komplexe Berufsfelder, scheint dieser Entscheid nach wie vor richtig.

### 3. Inhalte der zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der eingangs zitierte LEMO-Bericht ging davon aus, dass die Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor allem über die zu vermittelnden Inhalte zu leisten wäre und dass im strukturellen Bereich von föderalistischer Toleranz auszugehen sei. Welche Probleme stellen sich aber der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung im inhaltlichen Bereich? Dieser komplexe Bereich wird in den Reformprojekten nun allmählich angegangen. Im folgenden beschränke ich mich auf einige wenige, jedoch zentrale Bereiche:

*These 3: Die Anforderungen an die Studierenden im berufswissenschaftlichen Ausbildungsteil sollten erhöht werden.*

An verschiedenen Stellen des Projektes ist deutlich geworden, dass die einzelnen Ausbildungsbereiche von den Studierenden sehr unterschiedlich erlebt und bewertet werden. Die Anforderungen an sie sind im berufspraktischen und im fach-

lich/fachwissenschaftlichen Teil der Ausbildung sehr hoch - wenn auch wahrscheinlich auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Dagegen erteilen die Studierenden dem berufswissenschaftlichen Teil der Ausbildung, also der Pädagogik, der Psychologie, den Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik, nicht sehr gute Noten. Die Studierenden fühlen sich in diesem Bereich auch tendenziell unterfordert.

Dies hat erstens institutionelle Gründe. Die berufspraktische Ausbildung wird von den Studierenden als Erprobung des Ernstfalls erlebt, hier fühlen sie sich intensiv gefordert, auch wenn die Praktika die Anforderungen der späteren Unterrichtspraxis nur mangelhaft simulieren können. Die Bewertung der Unterrichtspraxis ist in der Regel Teil der Abschlussnote. Die fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildung folgt traditionellen schulischen Mechanismen: Stoffdruck, Akkumulation von standardisierten Wissensbeständen, Wissensreproduktion, periodische Leistungsüberprüfung und Selektionsdruck sind nur einige Stichworte, von denen dieser Ausbildungsbereich geprägt ist.

Die berufswissenschaftliche Ausbildung ist dazu oftmals als Gegenmodell konzipiert: Sie ist von wenig Selektionsdruck und wenig standardisierten Inhalten geprägt, ist auf Verständnis der Studierenden und ihrer Probleme hin orientiert und zielt oftmals von ihrem Anspruch her nicht auf Wissensakkumulation und -reproduktion, sondern auf Verhalten und Persönlichkeit.

Zweitens spielen jedoch immanente Probleme der entsprechenden Fächer ebenso eine wichtige Rolle. Sehr verkürzt (detaillierter vgl. Criblez & Hofer, 1994, 1996; Criblez & Wild-Näf, 1998) liesse sich formulieren: Die Didaktik kämpft immer noch um ihre wissenschaftliche Anerkennung. Die Pädagogik hat den Sprung zur Erziehungswissenschaft nur teilweise geschafft und ist mehr oder weniger in der Psychologie aufgegangen - wenn sie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung inhaltlich überhaupt noch vorkommt. Die Psychologie dominiert alles, ohne den Beweis der stärkeren Praxisrelevanz je angetreten zu haben. Und die Soziologie ist, in einem professionsrelevanten Sinne, also als Bildungs- und Familiensoziologie, weitgehend inexistent.

Drittens hat die alte Idee von der Theorie für die Praxis und die Utilitarisierung der Ausbildungsinhalte dazu geführt, dass jeder Inhalt daraufhin befragt wird, ob er der Praxis nützt - und dies in einem sehr verkürzten und technologischen Verständnis (vgl. dazu Beck & Bonss, 1989; König & Zedler, 1989; Radtke, 1996). Dabei steht die praktische Bewältigung des täglichen Unterrichts im Vordergrund. Die berufswissenschaftliche Ausbildung hat sich seit den sechziger Jahren sehr stark dem Druck der Praxis angepasst, ohne dass systematisch reflektiert worden wäre, welche Inhalte diesem Druck sinnvollerweise ausgesetzt werden, welche aber vielleicht gerade nicht.

Fragt man Studierende der Ausbildungsgänge für Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarschule, wofür sie für ihre Ausbildung ausserhalb des Unterrichts am meisten Zeit verwenden, so geben sie eine eindeutige Antwort: für das Üben der Musikinstrumente. Vielleicht lässt sich daraus für die Zukunft der Berufswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etwas lernen. Denn für die Berufswissenschaft steht in einer reformierten Ausbildung in Zukunft mehr Zeit zur Verfügung als heute. Dies wird nur positive Effekte im Sinne der Professionalisierung der Lehrerschaft haben, wenn zumindest drei Bedingungen erfüllt sind: Erstens sind die Anfor-



derungen an die Studierenden in diesem Bereich zu erhöhen. Zweitens sind die Inhalte minimal zu standardisieren und drittens sind sie professionsorientiert teilweise neu zu definieren.

*These 4: Die Inhalte in der berufswissenschaftlichen Ausbildung müssen minimal standardisiert werden.*

Für die Inhalte der Berufswissenschaften fehlen in der Schweiz bislang Überlegungen und Bestrebungen zu einer minimalen Standardisierung. Die Situation präsentiert sich in doppelter Hinsicht problematisch: Erstens ist die Ausprägung der unter den Berufswissenschaften subsummierten Fächer sehr heterogen. Neben Allgemeiner Didaktik, Stufendidaktik, Fachdidaktiken, Pädagogik und Psychologie werden die unterschiedlichsten Fächer angeboten: von Völkerkunde zur Kinder- und Jugendliteratur, von Lehrerverhaltenstraining zu Sprecherziehung, von Jugendhilfe zum Schulrecht. Pädagogik und Psychologie sind entweder ein Fach oder zwei Fächer. Manchmal existiert eine breite Palette von Fachdidaktiken, manchmal ist die Fachdidaktik reduziert auf Realiendidaktik und Mathematikdidaktik, ja es gibt auch Ausbildungsinstitutionen für Primarlehrkräfte, die Sprachdidaktik nicht als selbständiges Fach ausweisen. Der Beiliebigkeit der Gefässe entspricht zweitens die Beliebigkeit der Inhalte. Während die Inhalte im didaktischen Bereich noch weitgehend von den Erfordernissen des Unterrichtsalltags strukturiert sind und deshalb eine relativ grosse Übereinstimmung zeigen (Jurt et al., 1994), sind die Inhalte der andern berufswissenschaftlichen Teilbereiche weitgehend durch Präferenzen der Dozierenden (und teilweise der Studierenden) bestimmt. Dies zeigt auch die Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. Die inhaltliche Auswahl bzw. Schwerpunktsetzung liegt weitgehend bei den entsprechenden Fachschaften bzw. bei einzelnen Lehrpersonen.

Der Versuch des LEMO-Berichtes, eine Koordination der Lehrerinnen- und Lehrerbildung über die Inhalte anzustreben, ist zumindest für den berufswissenschaftlichen Bereich als gescheitert zu bezeichnen. Aber ist eine inhaltliche Koordination überhaupt notwendig? Nicht einfach die Koordination ist das zentrale Anliegen, sondern die gemeinsame Bestimmung professionsrelevanter Inhalte. Wenn die Inhalte der berufswissenschaftlichen Ausbildung beliebig sind, haben sie keine Wirkung im Sinne der Professionalisierung; es kann dann auch auf sie verzichtet werden. Eine der wichtigen Aufgaben der zukünftigen Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen in Zusammenarbeit mit den entsprechenden universitären Instituten wäre deshalb die Erarbeitung minimaler gemeinsamer Inhalte für die Berufswissenschaften.

*These 5: Die Inhalte im berufswissenschaftlichen Bereich müssen teilweise neu definiert werden.*

In diesem Rahmen muss auch über eine teilweise Neudefinition der Inhalte in den Berufswissenschaften nachgedacht werden. Zwei Beispiele mögen illustrieren, wo die Probleme liegen könnten: Anthropologie gilt nach wie vor in vielen Lehrerbildungsinstitutionen als einer der wichtigen Inhalte der Pädagogik. Erziehung sei nicht ohne Fundierung in einem Menschenbild möglich, wird dies etwa legitimiert. Problematisch ist nicht diese Zielsetzung, sondern die Inhalte, die in der Anthropologie in der Regel vermittelt werden. Wahrscheinlich müsste der Unterricht in pädagogischer Anthropologie heute etwas anderes als die Anthropologie der dreissiger und vierziger

Jahre thematisieren. Zweitens: An einigen Lehrerbildungsinstitutionen wurde Soziologie als Fach eingeführt. Dies ist zu begrüßen, einfach weil zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sich mit gesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzen sollen. Aber unter der Bedingung von Zeitknappheit in der Ausbildung ist es kaum verständlich, wenn im Gefäss Soziologie dann vor allem Becks "Risikogesellschaft" und Schultze's "Freizeitgesellschaft" bearbeitet werden. Das Gefäss Soziologie sollte *professionsorientiert* gefüllt werden. Im Vordergrund würden dann Inhalte aus der Bildungs- und der Familiensoziologie stehen. Bildungs- und Familiensoziologie sind aber nicht praxistauglicher als Risiko- und Freizeitgesellschaft, sie dienen nicht der täglichen Bewältigung des Schulalltags von Lehrerinnen und Lehrern. Aber sie sind professionsrelevant und schaffen Möglichkeiten, Schule und Unterricht in einem grösseren gesellschaftlichen Umfeld zu situieren.

Die Inhalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten also an den Aufgaben der Profession orientiert werden, im Vordergrund stehen also nicht *allgemeine* Pädagogik, *allgemeine* Soziologie oder *allgemeine* Psychologie. Zudem gilt es in Zukunft vermehrt zu fragen und zu definieren: Welche Funktion hat ein bestimmter Inhalt im Hinblick auf den Beruf? Selbstverständlich sind dann Inhalte nötig, die das alltägliche Handeln im Unterricht möglichst optimal vorbereiten. Aber es sollen auch Gefässe möglich sein, die Hintergrundwissen vermitteln, das erlaubt, Vorgänge in Schule, Elternhaus und Gesellschaft besser einzuordnen. Solche Gefässe, etwa die Auseinandersetzung mit der Schule als Institution und ihrer Funktionsweise, fehlen bislang weitgehend. Eine Institution auf Hochschulebene müsste den Anspruch haben, auch solche Inhalte zu vermitteln.

*These 6: Zur Ausbildung der Lehrkräfte für Kindergarten und Primarstufe auf der Tertiärstufe gehört die wahlweise Fachausbildung in bestimmten schulischen Fachbereichen.*

Die Allgemeinbildung in den seminaristischen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II und die fachliche bzw. fachwissenschaftliche Ausbildung in den Ausbildungsgängen der Tertiärstufe wird in der Regel in allen Ausbildungsstrukturen als gut bewertet. Diese Qualität ist in allen zukünftigen Konzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhalten. Für die Tertiärausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten und die Primarstufe wird bislang jedoch davon ausgegangen, dass die Fachausbildung in der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II, also der Vorbildung besteht<sup>5</sup>. Gleichzeitig wird diese Vorbildung durch die neuen Maturitätsprofile und den Zugang über die dreijährige DMS und die Berufslehren pluralisiert. Professionen kennzeichnen sich aber durch ihr spezialisiertes Fachwissen. Wenn das Fachwissen aber in der Unspezifität der Allgemeinbildung liegt, dürfte eine weitere Professionalisierung des Lehrberufs schwierig sein.<sup>6</sup> Ohne für eine Fächergruppenlehrkraft auf der Primarstufe zu plädieren, müsste aus professionspolitischen Gründen überlegt werden, wie die Ausbildung auf Tertiärstufe eine fachliche Spezialisierung ermöglichen kann, die trotzdem zu einem Generalistendiplom führt.

<sup>5</sup> "Für den Lehrer ... gehört die Allgemeinbildung zur Fachausbildung" heisst es bereits im LEMO-Bericht (Müller et al., 1975, S. 43).

<sup>6</sup> Im Prozess der Spezialisierung haben sich Primarlehrkräfte und Pfarrer bisher der Spezialisierung entzogen (vgl. Stichweh, 1994, S. 207ff., 278ff.).

Drei Beispiele mögen genügen, um die Probleme zu dokumentieren: Erstes Beispiel: Werden in Zukunft im Rahmen der Primarlehrerausbildung Lehrkräfte im Bereich Werken ausgebildet, muss sichergestellt werden, dass sie über entsprechende Kompetenzen verfügen. Aus der Vorbildung kann dies nicht vorausgesetzt werden, weil nicht alle Studierenden im Gymnasium sich für einen entsprechenden Schwerpunkt entscheiden werden. Zweitens: Geht man davon aus, dass die Allgemeinbildung im Fach Deutsch im Gymnasium gleichzeitig die Fachausbildung für den Sprachunterricht ist, vergisst man, dass der Schwerpunkt in den Maturitätsschulen in neuer deutscher Literatur liegt und nicht in Linguistik oder Psycholinguistik. Letzteres wäre aber eigentlich die fachliche Grundlage für den Sprachunterricht in Kindergarten und Primarschule. Drittens wird - nach dem Vorliegen des Gesamtsprachenkonzeptes der EDK - über den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule und die entsprechende Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nachgedacht werden müssen. Kein Fremdsprachenunterricht kommt aber an der Sprachkompetenz der Lehrkräfte vorbei. Die Ausbildung muss - unabhängig von der Vorbildung - diese Kompetenz gewährleisten.

Mit andern Worten: Die Fachausbildung in der tertiären Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann nicht auf die Allgemeinbildung aus der Vorbildung und die Fachdidaktik reduziert werden. Es sind entsprechende fachliche Gefässe vorzusehen. Unter den Bedingungen von Zeitknappheit ist dies jedoch nur mit Wahlangeboten bzw. Möglichkeiten der Abwahl zu realisieren.

*These 7: Zwischen Grundausbildung und Weiterbildung ist eine inhaltliche Triage vorzunehmen.*

Die Fragen im Projekt nach Inhalten und Kompetenzen im berufswissenschaftlichen Bereich und nach deren Bearbeitungsintensität in der Ausbildung (vgl. Oser, 1999) haben deutlich gezeigt, dass die Ausbildungen zwar vieles leisten, vieles aber auch nur oberflächlich leisten. Dies hat zumindest zwei Gründe: Eine Ausbildung hat erstens immer ein zeitökonomisches Problem, das heisst: Das Wünschbare muss immer auf das in der zur Verfügung stehenden Zeit Machbare reduziert werden. Zweitens werden Lehrerinnen und Lehrer nicht schon zu sog. "Expertenlehrern" während der Ausbildung, sondern erst im Verlaufe ihrer Berufssozialisation *nach* der Ausbildung. Das Wünschbare ist also zu unterscheiden vom für die berufliche Initiation Notwendigen und vom während der Ausbildung zeitlich überhaupt Leistbaren.

Institutionell und bildungspolitisch ist jedoch interessant, dass die Forderung nach Fortbildung<sup>7</sup> der Lehrerinnen und Lehrer seit Ende der 1960er und anfangs der 1970er Jahre zu einem starken Ausbau der Lehrerfortbildung geführt hat, die auch mit wesentlichen Finanzmitteln alimentiert wurde. Systematische Überlegungen zur inhaltlichen Triage zwischen Grundausbildung und Fortbildung fehlen bislang jedoch weitgehend. Dies hat vor allem damit zu tun, dass die Wahl der Inhalte in der Fortbildung in der bisherigen Logik weitgehend (Ausnahme: die von den Kantonen obliga-

---

<sup>7</sup> Ich verwende hier, der besseren Verständlichkeit halber, die alte Begrifflichkeit, obwohl die EDK an ihrer Jahresversammlung vom 12./13. November 1998 Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrerbildung beschlossen hat, die nahe legen, auch im Lehrberuf den Begriff Weiterbildung zu verwenden (EDK, 1998).

torisch erklärten Fortbildungskurse) den einzelnen Lehrpersonen zukam. Die Einführung von schulhausinterner Fortbildung (SCHILF) hat dieses Problem verlagert, aber nicht aufgelöst.

Der inhaltliche Aufbau der Grundausbildung folgt systematischen Überlegungen. Die Ausbildung muss jedoch notwendig lückenhaft bleiben. Die Lücken werden aber in der Fortbildung nicht oder nur teilweise gefüllt, weil die Wahl aus den Fortbildungsangeboten nicht nach systematischen Überlegungen erfolgt, sondern individuellen Bedürfnissen oder den situativen Notwendigkeiten der einzelnen Schule folgt. Soll die Fortbildung jedoch an die Grundausbildung anschliessen und sollen beide eine kohärente education permanente erlauben, ist die Fortbildung in die Reform der Grundausbildung einzubeziehen.

#### 4. Zum Personal der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur zu einer wirklichen Reform wird, wenn es auch gelingt, das Personal in die Reform einzubinden und auf den neuen institutionellen Kontext zu verpflichten. Vieles spricht im Moment dafür, dass dies nur teilweise gelingt.

*These 8: Die Überführung des Personals von der heutigen in die neue Ausbildungsstruktur ist ein Kernproblem der Lehrerbildungsreform.*

Dass das Personal in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von institutionellen Reformen am meisten betroffen ist, ist eine Binsenwahrheit und gleichzeitig offensichtlich in vielen Kantonen bei der anstehenden Reform vergessen worden. Die Reform schafft Arbeitsplatzunsicherheit, hat zum Teil finanzielle Einbussen zur Folge, verlangt Anpassung auf Seiten des Personals, bringt die Übernahme neuer Aufgaben mit sich, in die man sich einarbeiten muss, bedingt neue Zusammensetzungen des Lehrkörpers, schafft neue Hierarchien innerhalb der Institutionen - explizite und implizite, und so weiter und so fort. Die Statusunsicherheit im Übergang von einer alten zu einer neuen Institution gehört logisch zum 'Geschäft', aber das Wissen darum beruhigt die Gemüter nur vordergründig. Mit andern Worten: Das Personal stellt eines der grossen Risiken der Reform dar. Dies wird dadurch verschärft, dass für die teilweise notwendige Weiterqualifizierung des Personals kaum finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Insgesamt ergibt dies keine sehr erfreuliche Grundstimmung beim Personal für die Reform. Zudem lässt sich feststellen, dass ein Teil der Ausbilderinnen und Ausbilder in der Befragung verschiedenen Reformoptionen - die damals zwar noch offen waren, inzwischen durch das EDK-Anerkennungsreglement (EDK, 1999) jedoch weitgehend geklärt sind, ablehnten. So erachtete es zum Beispiel nur ein Teil der Auszubildenden als sinnvoll, in Zukunft Forschung als Teil der eigenen Weiterbildung zu betreiben. Die Wissenschaftsorientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird zwar mehrheitlich begrüsst, dient aber eher der Legitimation des neuen Status im Hochschulbereich als der inhaltlichen Neuausrichtung der Ausbildung (Criblez, 1998a). Das Beispiel zeigt, dass die Überführung des Personals in die neue Ausbildungsform neben der personalpolitischen Seite eine Art 'mentalitäre' Seite hat. Die Pädagogische Hochschule muss in den Köpfen des Personals erst noch entstehen.

*These 9: Die Anforderungen an Ausbilderinnen und Ausbilder sollten realistisch gehalten werden und deren Weiterbildung ist sicherzustellen.*

Die Anforderungen an die Dozierenden werden in der programmatischen Literatur zu den Pädagogischen Hochschulen (vgl. nur etwa EDK, 1993) sehr hoch gehalten. Faktisch wird sich dieses Anforderungsprofil, nämlich: eigene Lehrerausbildung, Zielstufenerfahrung, wissenschaftliches Studium, wenn immer möglich mit anschließender Promotion, erwachsenenbildnerische Qualifikation und - gegebenenfalls - fachdidaktisches Nachdiplomstudium, nicht durchhalten lassen. Man wird in der Praxis offene Stellen pragmatisch besetzen müssen. Auch hier wäre die Erinnerung an den LEMO-Bericht angebracht, wo zu lesen ist: "Den Lehrerbildner (Seminarlehrer) gibt es nicht. In der Lehrerbildung muss eine Vielzahl von Funktionen erfüllt werden. Ihre Auswahl und Kombination konstituieren den Aufgabenkreis *verschiedener Typen* von Lehrern in der Lehrerbildung" (Müller et al., 1975, S. 294; Hervorhebung LC).

Rund 40% der befragten Ausbilderinnen und Ausbilder ist mit den Möglichkeiten der Fortbildung unzufrieden. Ihr Grundproblem ist, dass ihnen die notwendige Zeit fehlt. Der Wunsch nach vermehrter Fortbildung betrifft sowohl das eigene Fachgebiet, Schul-, Bildungs- und Erziehungsfragen wie auch methodisch-didaktische Aspekte. Die Pflichtpensen der Dozierenden sind in allen Projekten für die Pädagogischen Hochschulen hoch angesetzt. Es muss deshalb eine institutionalisierte Form gefunden werden, wie dem Wunsch nach vermehrter Fortbildung Rechnung getragen werden kann. Es kann ja nicht sein, dass von Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, dass sie sich permanent fortbilden (dass sie sogar dazu verpflichtet sind), dass Gleiches für die Ausbilderinnen und Ausbilder jedoch nicht gelten soll. Die verstärkte Fortbildung der Dozierenden, insbesondere die forschungsorientierte Fortbildung, ist eine Aufgabe, welche die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemeinsam und in Zusammenarbeit mit den Universitäten an die Hand nehmen sollten.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Das bisher Ausgeführte lässt sich in drei Punkten zusammenfassen:

(a) Die Anerkennungsreglemente der EDK definieren einige Strukturmerkmale der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Sinne der Koordination. Mit der Verabschiedung der Reglemente sollte die kaum mehr fruchtbare Strukturdebatte abgeschlossen werden. Bildungspolitisch ergibt sich ein Zwang zur Tertiarisierung, wissenschaftlich lässt sich die Qualitätsüberlegenheit der einen oder der andern Ausbildungsstruktur kaum nachweisen. Man sollte deshalb nun zu den inhaltlichen Diskussionen übergehen.

(b) Inhaltlich stellen sich drei grundsätzliche Herausforderungen: Erstens muss die heutige hohe Qualität der fachlichen und fachwissenschaftlichen Ausbildung erhalten und bei der Tertiarisierung der Lehrerbildung konzeptionell sichergestellt werden. Zweitens müssen die berufswissenschaftlichen Inhalte funktional überprüft, differenziert und im Sinne der Professionsorientierung teilweise neu definiert werden. Drittens sollte über die Konzeption der berufspraktischen Ausbildung nachgedacht werden. Die berufspraktische Ausbildung wurde zwar im Nationalfondsprojekt nur am Rande thematisiert. Es wurde jedoch trotzdem deutlich, dass ein einfacher Ausbau im Sinne der Verlängerung der berufspraktischen Ausbildungsanteile diesen

Ausbildungsteil nicht massgeblich verbessern dürfte. Es ist darüber nachzudenken, wie die Praxislehrkräfte besser in die Ausbildung einbezogen werden können. Modelle dafür sind im angloamerikanischen Raum in den letzten Jahren erprobt worden (vgl. die Diskussion um die sog. Professional Development Schools; Criblez 1998b).

(c) Die Qualität der künftigen Ausbildung in Pädagogischen Hochschulen wird zentral von der Stellung sowie der Aus- und Weiterbildung der Dozierenden abhängen. Die Überführung der Dozierenden in die neuen Institutionen geschieht jedoch in vielen Kantonen eher zufällig und meist wenig transparent. Für die notwendige Weiterbildung, für die in vielen Fällen Bereitschaft vorhanden wäre, fehlen offensichtlich die notwendigen Ressourcen.

Insgesamt und abschliessend muss die bisherige bildungspolitische Prioritätensetzung in der Diskussion um die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kritisch beurteilt werden. Im Dreieck Struktur - Inhalte - Personal hat sich die Bildungspolitik im wesentlichen auf die Struktur konzentriert. Hier wäre *eine neue Prioritätensetzung* dringend notwendig: Wir brauchen eine Diskussion über die Inhalte und wir brauchen Förder- und Überführungsstrategien für das Personal. Wie hiess es doch im LEMO-Bericht? Zu beantworten sind die Fragen, "was Lehrerbildung beinhalten *muss* und in welcher Form sie organisiert werden *kann*."

#### Literatur:

- Beck, U. & Bonss, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Criblez, L. (1997). Der Beitrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Professionalisierung des Lehrberufs. In S. Grossenbacher et al. (Hrsg.), *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft* (387-407). Bern: Haupt.
- Criblez, L. (1998a). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung* 16, 177-195.
- Criblez, L. (1998b). Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 69-77.
- Criblez, L. (1999). "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz": Forschungsfeld und Forschungskonzept. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: Institut für Pädagogik.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 297-287.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, 217-233.
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 21-39.
- EDK (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*. Bern: EDK.
- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- EDK (1997). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen für Erwachsene*. Bern: EDK.
- EDK (1998). *Empfehlungen zur Terminologie in der Lehrerbildung vom 12.11.1998*. Bern: EDK.
- EDK (1999). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Entwurf vom 30.4.1999. Bern: EDK.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Jurt, U. et al. (1994). Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 288-293.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.). (1989). *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungszusammenhängen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mesmer, R. (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Diss. phil. Universität Bern.
- Moser, U. et al. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Oser, F. (1999). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: Institut für Pädagogik.
- Ratke, F.-O. (1996). *Wissen- und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Verordnung der Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995*. Bern: EDK.

## Schweizerische Lehrerbildung im Urteil von Expertinnen und Experten<sup>1</sup>

Martin Stadelmann

Im Rahmen des NFP 33-Teilprojektes "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" wurden Experteninterviews mit Exponenten der deutschschweizerischen Lehrerbildung durchgeführt. In diesen Interviews wurden die Expertinnen und Experten um eine persönliche Einschätzung der Qualitäten der jeweiligen Lehrerausbildungsgänge gebeten. Die Ergebnisse von 27 Interviews mit Vertretern aus der Primar- und Sekundarlehrausbildung sind im Folgenden zusammengestellt. Aus dem Spektrum der Einschätzungen kristallisieren sich zwei zentrale Aussagen heraus: Die Theorie-Praxis-Bezüge werden hochgehalten, eine Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg, wie sie in den meisten Ausbildungen noch aussteht, wird bemängelt

### Einbettung, Intention und Durchführung der Interviewstudie

Wie kann die Wirksamkeit von Lehrerausbildungsgängen gemessen und beurteilt werden? Welche Methoden und Instrumente können eingesetzt werden, um Aussagen über Wirkungen und Effekte zu machen? Im NFP 33 – Teilprojekt "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" bestand die Absicht, als Ergänzung zu den standardisierten Befragungen einen qualitativen Untersuchungsteil durchzuführen. Das Projektteam erwartete von der qualitativen Studie, die Komplexität der Wirksamkeitsthematik differenzierter und aus einer zusätzlichen Perspektive einfangen zu können. Das Vorhaben, mit Vertretern aus allen Beteiligtegruppen Interviews durchführen zu können, musste angesichts der knapp bemessenen Ressourcen allerdings re-dimensioniert werden. So konnten im Winterhalbjahr 1996/97 noch insgesamt 57 offene Leitfaden-Interviews von durchschnittlich 90 Minuten Dauer durchgeführt werden. Die Personen, die befragt wurden, lassen sich den folgenden drei Gruppen zuordnen:

- A) Verantwortliche aus den kantonalen Bildungsverwaltungen (Erziehungsdirektorinnen und -direktoren und/oder für die Lehrerbildung zuständige Chefbeamte)
- B) Direktorinnen und Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen bzw. Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsabteilungen (inkl. Kindergärtnerinnenausbildung)
- C) Weitere Expertinnen und Experten (Vertreterinnen und Vertreter von universitären, meist erziehungswissenschaftlichen Instituten, die nicht in engerem Sinne an der Lehrerbildung mitwirken; Mitglieder der EDK; Verantwortliche aus wichtigen Berufsverbänden)

Der Kreis der Befragten ging also über direkt für die Lehrerbildung verantwortliche Personen hinaus, beschränkte sich aber auf Exponenten aus dem deutschschweizerischen Raum. Kriterien für die Auswahl der Befragten waren nebst einer Mitwirkung an den übrigen Befragungsteilen eine möglichst ausgewogene Verteilung der drei

<sup>1</sup> Resümee des Workshops "Ergebnisse der Expertenbefragung" am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL am 24. April 1999 in Luzern.



EDK-Regionen und eine möglichst repräsentative Vertretung der verschiedenen Stufenausbildungen (KG, Primarstufe, Sekundarstufen I und II). Die Zusammensetzung der Befragtengruppen war natürlich zusätzlich abhängig von der Bereitschaft der Angefragten, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen.

### *Themenbereiche der Interviews*

Den Befragten wurde vor dem Interviewtermin eine Kurzfassung des Interviewleitfadens zugestellt. In vier Fragekreisen sollten sie zu Fragen rund um die Wirksamkeit der Lehrerbildung persönlich Stellung nehmen. In einem ersten Kreis wurde nach einem Anforderungsprofil an heutige Lehrkräfte gefragt. Im weiteren interessierte die Meinung, wer überhaupt verbindliche Standards für Lehrberufe zu definieren berechtigt sei. Der zweite Fragekreis richtete sich auf spezifische Aspekte der Lehrerausbildung. So wurde nach einer persönlichen Einschätzung der Stärken und Schwächen der Lehrerbildung gefragt, und zwar bezogen auf dasjenige Feld, in dem die Befragten selber tätig bzw. für das sie verantwortlich sind. Im weiteren wurde nach der Umsetzung des Anforderungsprofils, nach der mutmasslichen Wirkung und nach Qualitätssicherungsmassnahmen in der Lehrerbildung gefragt. In einem letzten Teil wurde nach der Gewichtung und Wirkung einzelner Ausbildungsteile und nach Theorie-Praxis-Wirkungsannahmen gefragt.

Im dritten Fragekreis sollte die Entwicklung der Lehrerbildungsreformen sowohl retrospektiv wie auch zukunftsgerichtet reflektiert werden. Im weiteren ging es darum, zu einigen zentralen Reformvorhaben Stellung zu nehmen. Der vierte Fragekreis hatte fakultativen Status; die Befragten wurden aufgefordert, die Ausbildung von Lehrpersonen im gesellschaftlichen Kontext zu situieren.

### *Auswertung der Interviews*

Sämtliche Interviews wurden vollständig transkribiert, was einen Umfang von rund 1200 Textseiten ergab. Zur ersten Bearbeitung dieser Textmenge wurde eine computerunterstützte Datenauswertung gewählt. Die beigezogene Software "ATLAS/ti" erlaubt sowohl eine gegenstands begründete Theorieentwicklung gemäss dem Ansatz der "grounded theory" (Glaser & Strauss, 1967) wie auch Vorgehen, die sich eher an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1993) orientieren.

Um die Datenmenge bearbeiten zu können, wurde dem Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse folgend der Text aufgrund eines Kategoriengerüsts kodiert. Anschliessend war es leicht möglich, aus allen Interviews sämtliche Aussagen zu einer spezifischen Kategorie herauszufiltern. Aus dem kodierten Textmaterial heraus wurden verfeinerte Systeme von Unterkategorien entwickelt und schliesslich der gewonnene Text in paraphrasierenden Auswertungsschritten zu Thesen verdichtet.

### **Ergebnisse aus dem Fragebereich "Stärken und Schwächen" der Lehrerbildung**

In den Gesprächen wurden die Expertinnen und Experten zu einer subjektiven Einschätzung der Stärken und Schwächen der Lehrerbildungsgänge aufgefordert. Die Ergebnisse der Teilstudie, die hier vorgestellt werden, beziehen sich nur auf Ausbil-

dungsgänge für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I (für eine Zusammenstellung weiterer Ergebnisse vgl. Criblez & Hofer, 1999). Ausgangsmaterial sind 27 Interviews, wovon 21 davon mit Exponenten aus den Kantonen Aargau, Bern, Freiburg, St. Gallen und Zürich geführt worden sind, die restlichen sechs mit Personen aus kantonsübergreifenden Wirkungsfeldern.

In Form von sieben Thesen werden im Folgenden die Hauptergebnisse der Teilstudie vorgestellt. Um es gleich vorwegzunehmen: Die Qualität der Grundausbildung für Lehrerinnen und Lehrer – so verschieden diese Ausbildungsgänge auch sind – wird gesamthaft als hoch eingestuft. Zwar ist der Umfang an Aussagen zu den Schwächen der Lehrerbildung im Vergleich mit denen der Stärken mehr als doppelt so gross. Die Befragten haben in den Interviews ausführlich über festgestellte Mängel gesprochen, ihre Anerkennung umgekehrt oft sehr knapp formuliert. Der hohe Anteil an Kritik muss eher als Bemühen um Optimierung statt als grundsätzliche Beanstandung eingestuft werden. So ist in vielen Interviews sinngemäss die folgende Äusserung gemacht worden: "Allen Schwächen zum Trotz meine ich, dass wir eine qualitativ ansprechende Lehrerbildung haben."

### *Stärken der Lehrerausbildungsgänge*

Die unzähligen Aussagen zu den Qualitäten der Lehrerbildung haben sich elf Kategorien zuordnen lassen. Eine erste Häufung von Anerkennung bezieht sich auf die Qualität der Fachausbildung an den Hochschulen bzw. auf die Allgemeinbildung an den Seminarien. Die Dozentinnen und Dozenten an den Seminarien und Hochschulen seien immer wieder darum bemüht, die Inhalte der Fachwissenschaften auf die Bedürfnisse von Lehrerstudierenden abzustimmen, wird gelobt.

*These 1 : In der Primarlehrerbildung wird die Breite der Allgemeinbildung und die Möglichkeit einer Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung als besondere Qualität beurteilt. Der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe werden Qualität und Wissenschaftsbezug der Fachausbildung hoch angerechnet.*

Als besondere Stärke der Ausbildungsgänge wird der Bereich der Praxisausbildung eindeutig am meisten erwähnt:

*These 2: Mehr als die Hälfte der Expertinnen und Experten aus sämtlichen Verantwortungsbereichen stellen der berufspraktischen Ausbildung (sowohl für Primar- wie auch Sekundarstufe I) ein sehr gutes Zeugnis aus.*

Die Begründungen für diese positive Einschätzung weisen eine überraschend hohe Kongruenz aus. Als hauptsächliche Argumente werden genannt:

1. Die Institutionen, und zwar sowohl die Seminare wie auch die Universitäten, bemühten sich um einen hohen Praxisbezug, um eine stark berufsfeldbezogene Ausbildung und hätten für eine Verbindung von Theorie und Praxis sehr viel geleistet.
2. Im Vergleich zu den Lehrerausbildungen in Deutschland hätten die Theorie-Praxis-Bezüge ein grösseres Gewicht und seien kleinräumiger angelegt, auch in der Ausbildung der Sekundarlehrkräfte.

3. Die Verbindung von Theorie und Praxis sei auch insofern gut gelöst, als sie erlaube, durch Wiederaufnahme von Fragestellungen aus der Praxis die Theorie aufzugreifen und zu vertiefen.

Die beiden Bereiche Fachausbildung bzw. Allgemeinbildung und Praxisausbildung schneiden im Urteil der Experten klar am besten ab. Weniger häufig, aber trotzdem mit einer gewissen Übereinstimmung werden die folgenden drei Bereiche für gut befunden:

- *Fachdidaktiken*: Von etlichen Expertinnen und Experten werden Qualität und Niveau der Fachdidaktiken als beachtlich eingestuft, und zwar wiederum bezogen auf beide Ausbildungsstufen der Lehrerbildung. Viele Fachdidaktiker würden sowohl über einen Hochschulabschluss wie auch über eigene Unterrichtspraxis auf der Zielstufe verfügen.
- *Lern- und Schulklima*: Einige Experten - mehrheitlich selber Direktorinnen oder Direktoren - äussern sich sehr positiv zum Lern- oder Schulklima an den Lehrerbildungsinstitutionen, und zwar an den Seminarien wie auch an den Instituten auf Tertiärstufe. Eine Institution mit einer überschaubaren Grösse von maximal 300 Studierenden verfüge über bestimmte Qualitäten wie die Möglichkeit des persönlichen Kontaktes, die Förderung der Gemeinschaftsbildung und auch die Chance der schnellen Wahrnehmung von Schwierigkeiten.
- *Späte Eingangsselektion*: Als eine besondere Stärke der postmaturitären Ausbildungsgänge wird die späte Eingangsselektion und die damit verbundene Möglichkeit der Eignungsabklärung erwähnt. Die Allgemeinbildung sei abgeschlossen, alle Anwärter verfügten über eine Matura, und so könne in der ersten Ausbildungsphase die Eignung zum Lehrerberuf abgeklärt und ein allfälliger Umstieg in eine andere Berufsausbildung ohne Einbusse eingeleitet werden.

### *Schwächen der Lehrerausbildungsgänge*

Der Katalog der von den Befragten am stärksten bemängelten Bereiche der Lehrerausbildungsgänge ist ungleich umfangreicher und differenzierter als jener der Stärken. Aus den Aussagen der Expertinnen und Experten haben sich auf induktivem Wege 24 Kategorien eruieren lassen. Es sollen hier diejenigen Bereiche vorgestellt und diskutiert werden, die von den Befragten am häufigsten genannt und am ausführlichsten referiert worden sind.

Ein nicht geringer Teil der Expertinnen und Experten sieht eine der grossen Schwachstellen der seminaristischen Ausbildung in der Gleichzeitigkeit von Berufsbildung und Allgemeinbildung:

*These 3: Nach Meinung vieler Experten führt die Verbindung von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der seminaristischen Ausbildung dazu, dass beide zuwenig konsequent und zu wenig zielgerichtet angegangen würden. Das Nebeneinander führe zu permanenten Indifferenzen und bringe mit sich, junge Leute für einen Beruf ausbilden zu müssen, den sie gar nie auszuüben gedenken.*

Die Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird von den Befragten einerseits als Chance gewertet, erweist sich aber zugleich als Schwierigkeit. Es handle sich um ein strukturelles Problem, das sowohl auf Seiten der Allgemein- wie auch der

Berufsbildung immer wieder zu Einbussen führe, wird geklagt. Der Anteil an Auszubildenden, die den Beruf nie auszuüben gedenken, wird von einem Experten auf einen Drittel geschätzt. Viele Experten begrüßen eine Neugestaltung der Ausbildung als postmaturitärer Ausbildungsgang mit diesem Hauptargument.

Unter dem Stichwort *Strukturen* lassen sich weitere genannte Schwachpunkte zusammenfassen, die sich in vielem, aber nicht ausschliesslich auf die seminaristische Ausbildung beziehen. Bemängelt wird mehrfach die zu lange Dauer der seminaristischen Ausbildung: Die jungen Leute hätten mit fünf oder sechs Jahren eine zu lange Zeit in denselben Ausbildungsstrukturen zu absolvieren. Die Ausbildung bedürfe unbedingt einer Zäsur, um die Motivation der Studierenden zu erhalten. Auch für einen grossen Teil des Lehrkörpers sei es eine enorme Herausforderung, an derselben Institution sowohl 16-jährige Mittelschüler als auch 21-jährige Erwachsene zu unterrichten.

*These 4: Die lange Dauer der seminaristischen Ausbildung wird tendenziell negativ bewertet. Gefordert werden zudem flexiblere Ausbildungsstrukturen, die eine Schwerpunktwahl, eine höhere Durchlässigkeit und bessere Umsteigemöglichkeiten ermöglichen.*

Dem seminaristischen Ausbildungsgang wird angelastet, innerhalb der bestehenden Ausbildungsstrukturen zu wenig Freiraum für persönliche Studienschwerpunkte zu gewähren. Mehrmals wird beklagt, dass die Ausbildung zu starr, zu fest verplant sei, wenig Selbstbestimmung zulasse und damit die Selbstverantwortung der Studierenden nicht fördere.

Eine weitere Häufung von Kritik bezieht sich auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Ausbildung. Aus der Vielzahl kritischer Stellungnahmen lässt sich hier jedoch kein eigentlicher Schwerpunkt herauskristallisieren. Die Kritik bezieht sich auf curriculare Aspekte, beispielsweise auf die folgenden:

- Beklagt wird ein Defizit in Sozialpsychologie: In der Ausbildung werde oft mit stark idealisierten Kategorien operiert, die ein überhöhtes und stark individualisiertes Erziehungsverständnis beinhalten, währenddem in der Berufsausübung kollektive Prozesse ablaufen und soziale Dynamiken eine grosse Rolle spielten.
- Im Bereich der Erziehungswissenschaften sei ein Defizit in der historischen Dimension festzustellen; viele Lehrer könnten beispielsweise nichts mit dem Begriff 'Reformpädagogik' anfangen oder hätten kaum eine Vorstellung davon, wer Pestalozzi gewesen sei.
- Lange Zeit sei die Lehrerbildung unmittelbar auf die Praxis ausgerichtet gewesen, in den letzten Jahren sei der Bezug zum Berufsfeld teilweise verlorengegangen. Bei den erziehungswissenschaftlichen Fächern sei in der Auswahl der Inhalte eine gewisse Beliebigkeit festzustellen. Oft würden Versatzstücke aus der Wissenschaft relativ unverarbeitet in die Lehrerbildung transferiert. Zudem sei in den letzten Jahren ein starker Psychologisierungsschub zu beobachten.

*These 5: Der erziehungswissenschaftliche Bereich der Ausbildung mag im Urteil der Experten den beiden Ansprüchen 'Wissenschaftsbezug' und 'Praxisbezug' nicht gerecht zu werden. Die Kritik, die sehr vielfältig ist, lässt sich am ehesten mit 'Beliebigkeit der Inhalte' zusammenfassen.*

Die Praxisausbildung ist als eine der wesentlichen Stärken der Lehrerbildung genannt worden. Dennoch bezieht sich auch eine Reihe von kritischen Stellungnahmen auf diesen Bereich, wobei sich kein eigentlicher Schwerpunkt ausmachen lässt. Gefordert wird sowohl eine quantitativer wie auch qualitativer Ausbau der berufspraktischen Ausbildung.

*These 6: Die berufspraktischen Ausbildungsanteile sollen nach Meinung der einen Experten verlängert, nach Meinung anderer Experten verbessert werden, beispielsweise durch differenziertere Formen von Praktika.*

Von nicht wenigen Experten wird der Anteil an Praxisausbildung als absolut minimal erachtet. Mehrfach gefordert wird ein Langzeitpraktikum in der letzten Ausbildungsphase. Die Kritik, die allerdings auch hier sehr heterogen ausfällt, richtet sich aber auch auf die Qualität: Beklagt werden beispielsweise Konzeptlosigkeit in der berufspraktischen Ausbildung, Idealverhältnisse an Musterklassen oder die Einengung der Praxisausbildung auf den Bereich Unterricht. Gefordert werden Praktika, die sich auch auf Aspekte wie Zusammenarbeit der Lehrkräfte oder Schulhauskultur beziehen.

Eine im weiteren vielfach genannte Schwäche der Lehrerbildung wird in der Unverbundenheit von Grundausbildung mit der Fort- und Weiterbildung festgestellt. Zwischen diesen Aufgabenbereichen, die unbedingt zusammenarbeiten müssten, gebe es in den meisten Kantonen keine Koordination. Eine Ursache wird darin gesehen, dass diese Aufgabengebiete in der Bildungsverwaltung vielerorts anderen Stellen untergeordnet seien. Weil Lehrerbildung nicht nur als Grundausbildung, sondern Lehrerwerdung als *Entwicklung* zu verstehen sei, müssten Grundausbildung und Fortbildung ihre Aufgaben in Relation zueinander überdenken und abstimmen, fordern verschiedene Experten:

"Ein Hauptproblem - das ist seit langem so, - ist einfach die Identifikation von Lehrerbildung mit Grundausbildung und auch die völlige Trennung. Ich denke, dass man sich klar machen muss, dass 'Lehrer werden' eine biographische Linie darstellt, sozusagen vom Novizen zum Experten, um einmal dieses Bild zu wählen. Und um Expertise in einem komplexen Berufsfeld zu erlangen, muss man zehn oder fünfzehn Jahre Tag und Nacht daran denken und muss dran sein und tätig sein. Und das heisst, dass eine Grundausbildung eine Starthilfe bieten kann und mehr nicht." (P32, Z 434-444, sprachlich leicht überarbeitet)

Als eindeutig grösste Schwachstelle der schweizerischen Lehrerbildung orten die Expertinnen und Experten die fehlende Verbindung von Ausbildung und Berufseintritt:

*These 7: Obwohl seit über 20 Jahren postuliert und immer wieder gefordert, sei das Problem der Berufseinführung in der schweizerischen Lehrerbildung - mit einigen Ausnahmen - noch nicht gelöst. Der abrupte Übergang von der Ausbildung in die eigenverantwortete Berufspraxis muss nach Ansicht der Expertinnen und Experten durch Unterstützungs- und Beratungsstrukturen erleichtert werden.*

In keinem anderen Beruf gebe es einen derart unvermittelten Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in keinem anderen Beruf sei das Phänomen des Praxischocks dermassen verbreitet. Der Berufseintritt müsse durch eine Berufseinführung abgedeckt werden. Die Experten verbinden diese Phase denn auch mit einem ganzen

Spektrum von spezifischen Erwartungen, von denen die fünf meistgenannten hier aufgeführt seien:

- Die Berufseinführung wäre das 'stützende Netz' für all die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten, die in der Ausbildung noch nicht zum Tragen gekommen sind und nachher Gefahr laufen, von der Berufsrealität ausgewischt zu werden.
- Nur über eine gute Berufseinführung könne man die Wirksamkeit der Grundausbildung in die Praxis verlängern und den 'Praxisschock' überwinden.
- Über eine Berufseinführungsphase hätten die Studierenden immer wieder Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, was die Wirksamkeit der Ausbildung erhöhen würde.
- Durch eine Berufseinführung ergäbe sich für die Institutionen eine gute Möglichkeit, Rückmeldungen über die eigene Ausbildung zu erhalten.
- Die begleitete Berufseinführung wäre die Gelegenheit, am Aufbau einer 'reflexiven Haltung' arbeiten zu können.

In der Berufseinführung vermuten nicht wenige der Befragten gewinnbringende Verbesserungen der Ausbildung, vor allem bezogen auf Bereiche, in denen die Grundausbildung immer wieder an Grenzen stösse. Manche Experten hoffen, durch eine Berufseinführung die Wirksamkeit der Ausbildung für die Berufspraxis erhöhen zu können.

### Fazit

Im Urteil der Expertinnen und Experten wird in den Lehrerausbildungsgängen für die Primar- und Sekundarstufe I viel qualitativ hochstehende und wertvolle Arbeit geleistet. Besondere Qualitäten werden der Fach- bzw. Allgemeinbildung und der berufspraktischen Ausbildung attestiert. Schwächen werden vor allem im Bereich der Strukturen, insbesondere in der Konkurrenz von Allgemein- und Berufsbildung, im Bereich der Erziehungswissenschaften und am deutlichsten bei der vielerorts bisher vernachlässigten Verbindung von Ausbildung und Berufseinstieg festgestellt.

Diese Ergebnisse sind weder überraschend noch spektakulär. Sie decken sich einerseits in manchen Teilen mit anderen Befunden aus dem Gesamtprojekt (z.B. Wild-Näf, 1999) oder sind andererseits aus der aktuellen Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung zu erwarten (vgl. Berner, 1999; Messner, 1999; Schneuwly, 1996; Wyss, 1999; auch Vogel & Vogel, 1996). Wichtig ist, diese Ergebnisse so zu verstehen, wie sie zustande gekommen sind: Es handelt sich um Meinungen und Einschätzungen von Exponenten, die direkt oder indirekt mit der Ausbildung von Lehrpersonen verbunden sind. Sie geben - aus *einer* bestimmten Perspektive - Auskunft über vermutete Zusammenhänge und Wirkungen, ohne diese exakt gemessen zu haben.

Offen bleibt, inwieweit diese Einschätzungen Resultat einer Evaluationskultur an den Lehrerbildungsinstitutionen oder Effekt des gegenwärtigen Diskurses sind. Dass dabei das kardinale Theorie-Praxis-Verhältnis sowohl in positiver wie negativer Hinsicht eine zentrale Stellung in der Argumentation einnimmt, vermag nicht zu erstaunen, zieht sich dieses Thema doch wie ein roter Faden durch die Lehrerbildungsdebatten. In diesem Punkt haftet denn auch den hier referierten Einschätzungen etwas Widersprüchliches an: Die Expertinnen und Experten rühmen zwar die guten Theorie-

Praxis-Bezüge, stellen gleichzeitig aber mit der Berufseinführung eine Verbesserung der Theorie-Praxis-Verhältnisse in Aussicht. Wie sensibel dieses Verhältnis von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung jedoch ist und vor welche Schwierigkeiten die Auszubildenden angesichts der hohen Erwartungen sich gestellt sehen, darf nicht unterschätzt werden (Stadelmann & Spirgi, 1997).

Gerade darum muss den enormen Hoffnungen, die sich mit einer Berufseinführung für Lehrpersonen verbinden, mit einer gewissen Zurückhaltung begegnet werden. Wenn die Expertinnen und Experten in der Berufseinführungsphase das 'Scharnier zwischen Theorie und Praxis' sehen, gleichsam erwarten, dass das in der Ausbildung erworbene Wissen 'auch wirklich handlungsleitend wird' und so die langersehnten 'Transferleistungen von der Ausbildung in den Beruf' endlich realisiert würden, dann sind die Erwartungen an diese Phase von Beginn weg überhöht und Ernüchterungen vorprogrammiert.

Zu hoffen ist, dass es in der schweizerischen Lehrerbildung gelingen wird, Berufseinführungsphasen zu installieren, ohne sie jedoch mit Erwartungen zu überladen, die sie kaum einlösen können. Mögen der anhaltende Diskurs zu diesem Thema und bevorstehende Umstrukturierungen in der Lehrerbildung das ihre dazu beitragen.

### Literatur

- Berner, H., Isler, R. & Sigg, M. (1999). Die Verbindung von Theorie und Praxis als Kern der Weiterentwicklung der beruflichen Identität von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 71-83.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1999). Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.) *Die Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme in der Schweiz*. Weinheim: Beltz (im Druck).
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Mayring, Ph. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Messner, H. (1999). Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 62-70.
- Schneuwly, G. (1996). Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.), *Dossier 40A*. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Stadelmann, M. & Spirgi, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Vogel, F. & Vogel, M. (1996). *Berufseinführung: Fortbildung der Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren*. [Hrsg. von der Lehrerbildung Sentimatt, Luzern]. Aarau: Sauerländer.
- Wild-Näf, M. (1999). Die Ausbildung für Lehrkräfte im Urteil der Studierenden. In J. Oelkers & F. Oser (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrbildungssysteme in der Schweiz*. Weinheim: Beltz (im Druck).
- Wyss, H. (1999). Zur Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (1), 58-61.

## Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen in Ausbildungsinstitutionen des tertiären Bereichs, unter besonderer Berücksichtigung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung<sup>1</sup>

Wassilis Kassis

In diesem Beitrag geht es einerseits um die Einbettung des Themas Schlüsselqualifikationen an der Schnittstelle von personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen (vgl. Hoffmann & Knopf, 1996) und deren Einbindung in die LehrerInnenbildung. Ferner werden empirisch (über Fragebogenstudien) ermittelte Indikatoren zu zentralen Schlüsselqualifikationen in der LehrerInnenbildung aufgezeigt.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen findet zur Zeit starke Beachtung. Schlüsselqualifikationen als Bildungsziel werden unter anderem im Zusammenhang mit wirtschaftlichen und mit schultheoretischen Erwägungen diskutiert. Zum einen fordern Wirtschaftskreise von den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern vermehrt überfachliche Qualifikationen wie Teamfähigkeit, Kreativität, Flexibilität, Selbständigkeit im Umgang mit Problemen, im Hinblick auf die Steigerung der Effizienz und Produktivität der Wirtschaftsbetriebe. In der schultheoretischen Diskussion werden Schlüsselqualifikationen im Zusammenhang mit den Funktionen von Schule im Hinblick auf eine optimale Persönlichkeitsbildung der Individuen erörtert. Im folgenden gehe ich zuerst auf einige zentrale Aspekte des Konzepts Schlüsselqualifikationen aus schultheoretischer Sicht ein und gebe anschliessend einen Überblick über eine empirische Untersuchung.

### Zur Leitidee der Schlüsselqualifikationen und den Forschungsdesideraten

Die Hauptidee der Schlüsselqualifikationen besteht darin, die Auszubildenden mit einem universalen Schlüssel auszustatten, der ihnen im Arbeitsmarkt der Gegenwart und der Zukunft möglichst viele Türen öffnet und sie befähigt, berufliche, gesellschaftliche wie auch individuelle Probleme selbständig zu lösen (vgl. Dörig, 1994c). Um dieser Forderung genügen zu können, müssen Ausbildungsorte und Arbeitsorte näher zueinander rücken, ohne ihre jeweiligen spezifischen gesellschaftlichen Funktionen verleugnen zu wollen.

Diskussionen um die Schlüsselqualifikationen als erwünschte und formalisierte Ausbildungsinhalte haben sehr oft im Umfeld der Berufsbildung stattgefunden (vgl. Goetze, 1992). Ausbildungsinstitutionen im tertiären Bereich haben sich an diesem Diskurs bislang kaum beteiligt (vgl. Gonon, 1996). An diesem Punkt möchte das hier vorgestellte Forschungsprojekt ansetzen. Dies scheint auch aus sozialpolitischen Gründen wichtig. So wird beispielsweise in der neuen Bundesverfassung der Eidgenossenschaft in Artikel 41 die Förderung von Heranwachsenden und Auszubildenden 'in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Per-

<sup>1</sup> Workshop am Jahreskongress der SGL vom 23./24. April 1999 in Luzern.



sonen' zum Verfassungsziel erhoben. Die Frage, wie diese Forderung eingelöst werden könne, ist jedoch, und dies nicht nur im tertiären Bereich, bislang ohne Antwort geblieben. Dies gilt auch dann, wenn man die wichtigen Vorarbeiten, die im Projekt 'Wandel der Arbeitswelt' unter der Leitung von Hans Geser am Soziologischen Institut der Universität Zürich geleistet wurden, mit einbezieht (Projekt im Rahmen des Schwerpunktprogramms des Schweizerischen Nationalfonds 'Zukunft Schweiz' zur Erfassung und Veränderung der Qualifikationsnachfrage der Schweizer Wirtschaft; vgl. <http://socio.ch/work>). Dieses Projekt hat gezeigt, dass die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten zum Thema Schlüsselqualifikationen noch immer in den Kinderschuhen steckt. Die Operationalisierung und Überprüfung von Schlüsselqualifikationen ist weiterhin sowohl national als auch international als Desiderat zu bezeichnen (vgl. Frey, 1999). Zum selben Ergebnis kommt auch die OECD (vgl. Fend, Büeler, Grob & Kassis, 1998; OECD, 1996).

Schlüsselqualifikationen sollen im Rahmen des geplanten Forschungsprojektes als ein Angelpunkt zwischen Bildungsinstitutionen und Wirtschaftsleben angesehen werden. Im Speziellen soll es hierbei um die Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen des tertiären Bereichs, insbesondere aber um die LehrerInnenbildung gehen. Mit einem doppelten Fokus soll der nötige und erwünschte Qualifizierungsprozess über Schlüsselqualifikationen sowohl für das Wirtschaftsleben im Allgemeinen als auch für die LehrerInnenbildung als Arbeitsort der Dozierenden und Ausbildungsort der Studierenden im Besonderen erschlossen werden.

Die Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik an der Universität Basel hat im Rahmen von Tertiärausbildungen erste Schritte im Hinblick auf die Operationalisierung der Schlüsselqualifikationen 'Eigenständigkeit' bzw. 'soziale Verantwortung' unternommen. Hierbei zeigte sich, dass diese zwei Bereiche aus weiteren Dimensionen bestehen, die empirisch reliabel nachweisbar sind. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind teilweise auch in die Evaluationsbestrebungen des Ressorts Lehre der Universität Basel (Ressort Lehre der Universität Basel, 1997) und in weitere Forschungsaufträge eingeflossen.

### Schultheoretische Leitvorstellungen und der Begriff 'Schlüsselqualifikation'

Wir gehen von einem vorstrukturierenden Effekt der Schule als Organisation und als Institution aus. Schule als Organisation des Lernens sollte deshalb lernen, mit dem Thema Schlüsselqualifikationen produktiv umzugehen. Die Schule setzt die materiellen und sozialen Rahmenbedingungen für die SchülerInnen und kann damit in mehr oder weniger definitivem Ausmass Chancen zur gelungenen Persönlichkeitsentwicklung eröffnen oder verschliessen. Die Schule hat den Auftrag, Kindern bei der Entfaltung ihrer Anlagen, der Findung und Festigung ihrer Lebensziele zu helfen und sie in die gemeinsame Kultur einzuführen. Mit der Berücksichtigung des Bereichs Schlüsselqualifikationen lässt sich dieses Ziel, so unsere These, effektiver und zugleich effizienter erreichen.

Der Arbeitsmarktpolitiker Dieter Mertens benutzte 1974 in seinen Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft den Terminus Schlüsselqualifikationen (vgl. Dörig, 1994a; 1994b). Damit wollte er die Problemlösungsfähigkeit als Bildungsziel

unseres Schulsystems etablieren. Der permanente Stoffzuwachs und die sinkende Halbwertszeit fachlicher Erkenntnisse fordern, so Mertens, insbesondere in der Berufsbildung nach einer didaktisch-methodischen Neuorientierung. Gefordert wurde die Förderung der Kompetenz, sich an Unvorhersehbares anzupassen. Allgemeine Fähigkeiten gewannen damit gegenüber spezifischem Sachwissen an Bedeutung. Um den jungen Menschen auf die Bewältigung der Zukunft vorzubereiten, sollten Bildungsinhalte auf höherem Abstraktionsniveau vermittelt werden, die nicht so schnell veralten und zugleich nicht nur einen unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten Tätigkeiten haben. Mit einem Repertoire an breit anwendbaren Kompetenzen sollen eine Vielzahl verschiedener Aufgaben und die weitgehend unbekannt zukünftigen Anforderungen im kognitiven wie auch im affektiven Bereich bewältigt werden können (Schiefele & Pekrun, 1996). Die Aufgabe, den angehenden Berufsleuten solche Kompetenzen zu vermitteln, soll nicht allein von der Berufsbildung wahrgenommen werden, sondern auch von den Volksschule. Die Schulbildung soll somit, so Mertens, auch Persönlichkeitsbildung sein. Die Schule soll Freiräume für die Entwicklung und Entfaltung individueller Fähigkeiten gewähren, zukünftig nutzbares Wissen und die Kompetenzen für die flexible Nutzung dieses Wissens ("To know how to know") vermitteln. Zielvorstellung der Schulbildung sind in dieser Sicht dynamische, kreative und selbstregulierte Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, die sich an künftige und sich verändernde Anforderungen flexibel anpassen können.

Die 1974 durch Mertens entfachte Diskussion um Schlüsselqualifikationen ist indessen nicht neu. So versammelten bereits in der Antike, im 5. und 4. Jahrhundert vor Christus, die Sophisten die lernbegierigen Jugendlichen um sich, um ihnen Kompetenzen in einem universalen Sinne zu vermitteln. Die Fähigkeit, um die es den Sophisten ging, ist die Fähigkeit, sich unter wandelnden Umständen und selbst unter widrigen Bedingungen erfolgreich durchs Leben zu bringen<sup>2</sup>. Um Schlüsselqualifikationen ging es ferner auch in der Diskussion um materiale und formale Bildung.

Kommen wir aber zurück zur aktuellen Schultheorie und der entsprechenden Begründung der Notwendigkeit, überfachliche Kompetenzen im Schulkontext zu bilden. Dabei gilt es zu bedenken, dass erzieherisches Handeln im Schulkontext zweifach mit der Entwicklungsperspektive verbunden ist: Einerseits kurzfristig, in bezug auf Verhaltensänderungen und Lernzuwachs und andererseits mittel- und langfristig, im Hinblick auf die Vorbereitung auf weiterführende Schulen bzw. die Berufsausbildung und damit auch auf die später zu ergreifende berufliche Tätigkeit. Die Schule soll somit sowohl unmittelbar und damit im Unterrichtskontext, als auch längerfristig und insbesondere im Rahmen des Arbeitslebens Wirkungen erzielen.

Die Aufgaben der Schule werden in der Schultheorie als Funktionen bezeichnet (vgl. Fend, 1981). Dabei geht es um erwünschten Effekte, welche die Schule auf die Erfahrungsbildung der Jugendlichen haben soll, und somit um Aufgaben oder Ziele von Schule, wobei unterschieden wird zwischen individuellen und gesellschaftlichen Funktionen. Der schulische Sozialisationsprozess hat somit eine Doppelfunk-

<sup>2</sup> Dieser Sachverhalt wurde mir von Prof. Dr. A. Hügli mitgeteilt, wofür ich ihm danke.

tion: das Wachsen der Persönlichkeit (individuelle Funktion) und die Reproduktion der Gesellschaft (gesellschaftliche Funktion). Was die individuellen Funktionen betrifft, beruht gelungene schulische Erziehung auf drei Dimensionen, die auf das zu erziehende Individuum gerichtet sind. Es sind dies die intellektuelle, die personale und die soziale Funktion.

Die *intellektuelle* Funktion spricht den Sachverhalt an, dass die Schule ein Lernort ist, an dem Kenntnisse und Fähigkeiten gelehrt und gelernt werden können. Die *personale* Funktion ist auf die Bildung der Persönlichkeit der SchülerInnen gerichtet. Sie verweist auf die personalen Fähigkeiten, darauf, dass die SchülerInnen ein positives Verhältnis zu sich selbst als Person bekommen sollen (Selbstvertrauen aufbauen) und Anforderungssituationen so bewältigen lernen, dass sie daran wachsen. Bei der *sozialen* Funktion geht es um soziale Wertorientierungen, die sich auf den Umgang der Menschen untereinander, und zwar sowohl zwischen den Einzelnen als auch zwischen Gruppen, beziehen. Die soziale Funktion betont den Sachverhalt, dass Menschen ihre Selbstfindung nicht nur im Rückzug auf sich selbst vollziehen, sondern vor allem in Beziehungserfahrungen. Darin spiegelt sich das "Dialogische Prinzip" nach Buber wider, wonach das Du als konstitutives Gegenüber unverzichtbar ist für die Entwicklung und Entfaltung des Ich. Menschen werden demnach zu Menschen in der und durch die Gemeinschaft, wobei sich das Ich nicht im Du auflösen darf. Daraus ist bereits ersichtlich, dass die auf die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen gerichteten Funktionen der Schule in einer engen Beziehung zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen stehen.

Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen soll dazu befähigen, mit den dargestellten Funktionen der Schule produktiv umzugehen. Es gibt denn auch kaum einen Lehrplan für Lehrpersonen, der nicht implizit oder explizit das Thema Schlüsselqualifikationen anspricht. Was für die Ausbildung der Lehrpersonen gilt, gilt im übrigen auch für die Volksschule und das Gymnasium. Wie sieht es nun in der Praxis mit der postulierten Vermittlung von Schlüsselqualifikationen aus? Diese Frage stand im Zentrum unserer empirischen Arbeit, über die wir im folgenden Abschnitt kurz informieren.

### Zur empirischen Untersuchung

Als erstes haben wir uns an zwei zentrale Schlüsselqualifikationen herangetastet: die Eigenständigkeit und die soziale Verantwortung. Wir sind dabei in sieben Schritten vorgegangen.

1. Entwicklung einer Merkmalsliste anhand von Antworten von 38 Studierenden zum Thema Schlüsselqualifikationen: Hierfür wurden den Studierenden offene Fragen vorgelegt.
2. Die Antworten wurden von uns nach theoretischen Kriterien inhaltsanalytisch kategorisiert. Um die grosse Datenmenge zu verarbeiten, setzten wir eine EDV-unterstützte Inhaltsanalyse ein.
3. Die Merkmale und ihre Ausformulierungen wurden so operationalisiert, dass sie in einem standardisierten Fragebogen eingesetzt werden können.
4. In einem Pilottest wurde die Verständlichkeit der Fragen überprüft, und wenn nötig wurden Korrekturen vorgenommen.

5. Der Fragebogen wurde einer Gruppe von 32 OberlehramtskandidatInnen vorgelegt. Anhand von Reliabilitäts- und Faktorenanalysen wurden die Fragen zu Dimensionen zusammengezogen und teilweise auch sprachlich umformuliert.
6. Bei einer weiteren Studierendengruppe von 25 Personen wurde der revidierte Fragebogen erneut überprüft. Rund 90% der Fragen haben sich hierbei als stimmig erwiesen. Die Reliabilität scheint somit sehr gut zu sein.
7. In einem siebten Schritt - dies ist der Schritt, dessen Ergebnisse hier referiert werden - wurden im Mai und Juni 1999 83 Sekundarlehramtsstudierende und 136 Auszubildende an Fachhochschulen für Krankenpflege bzw. Physiotherapie zum Thema 'Erwerb von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung' schriftlich befragt.

Der Fragebogen bestand aus insgesamt 37 geschlossenen Fragen und konnte in ca. 25 Minuten ausgefüllt werden. Die Ergebnisse wurden zuerst dahingehend untersucht, ob sie für die verschiedenen Ausbildungsgruppen differierten. Dies war nicht der Fall, was wir als Indiz für die Angemessenheit des Instruments im Rahmen der tertiären Ausbildungsstufe bewerteten. Der Satzanfang 'Während meiner theoretischen Ausbildung als Lehrperson habe/hatte ich ausreichend die Möglichkeit...' wurde jeweils einem ganzen Frageblock vorangestellt. Aus vier möglichen Bewertungen konnten dann die Befragten eine auswählen.

Im Bereich 'soziale Verantwortung' konnten wir zwei Faktoren bilden, nämlich den Faktor 'Empathie' und den Faktor 'Teamfähigkeit'. Im Bereich 'Eigenständigkeit' konnten drei Faktoren entwickelt werden, nämlich der Faktor 'aktiv eigene Interessen verfolgen', der Faktor 'Zusammenhänge erkennen' und der Faktor 'Ausbildungsziele setzen'. Die Faktoren wurden anhand von Reliabilitäts- und Faktorenanalysen ermittelt. Dabei wurde deutlich, dass z.B. der Bereich 'Eigenständigkeit' ein mehrdimensionales Konstrukt mit zwei Unterebenen ist, wobei wir bei weitem nicht den Anspruch erheben, die gesamte Tiefe dieses Konstrukts ermittelt zu haben. Als Nächstes werden die einzelnen Faktoren kurz vorgestellt.

#### 'Soziale Verantwortung'

Der erste Faktor ist die 'Empathie'. Er besteht aus vier Items (Cronbach Alpha 0.7300).  
Beispiel-Item: '...mich in die Lage anderer Personen zu versetzen'.

Der zweite Faktor aus diesem Bereich ist die 'Teamfähigkeit'. Er wird aus fünf Items gebildet (Cronbach Alpha 0.7689). Beispiel-Item: '...auch beim Vorliegen unterschiedlicher fachlicher Meinungen gemeinsam nach Lösungen zu suchen'.

#### 'Eigenständigkeit'

Der Faktor 'aktiv eigene Interessen verfolgen' besteht aus drei Items (Cronbach Alpha 0.6939). Beispiel-Items: '...die eigene Meinung zu formulieren lernen'; '...mich in den Veranstaltungen aktiv zu beteiligen'.

Der Faktor 'Zusammenhänge erkennen' besteht aus drei Items (Cronbach Alpha 0.7215).  
Beispiel-Item: '...das bisherige Fachwissen mit neuem Wissen zu verknüpfen'.

Der dritte Faktor 'Ausbildungsziele setzen' besteht aus vier Items (Cronbach Alpha 0.7902).  
Beispiel-Item: '...eigene Ausbildungsschwerpunkte zu setzen'.

Für die LehrerInnenbildung bedeuten diese Ergebnisse, dass der Fragenkomplex Schlüsselqualifikationen mindestens auf der Ebene der subjektiv wahrgenommenen

Effekte bei den Auszubildenden durchaus angegangen werden kann. Dass dies mit einem standardisierten Instrument möglich ist, betrachten wir als wichtig, weil der Einbezug von Schlüsselqualifikationen in die Qualitätssicherungsbestrebungen einer Institution dadurch stark erleichtert wird. Auch wenn man auf Fragebogen-Erhebungen verzichten möchte, lässt sich aus diesen Ergebnissen bereits erkennen, welche Bereiche z.B. in mündlichen Gesprächen angegangen werden sollten, um die gesamte Breite der Faktoren 'Eigenständigkeit' oder 'soziale Verantwortung' zu überprüfen. Die Fragebogenfragen müssten dann in Fragen für ein Interview umgesetzt werden.

Diese kleine Umfrage ist ein Beispiel dafür, wie wissenschaftliche Arbeit helfen kann, den Erkenntnis- und Wissensstand über schulische und schulrelevante Phänomene und Zusammenhänge zu erweitern. Wissenserwerb sollte jedoch nicht Selbstzweck sein. Er sollte immer auch auf Entwicklung hinzielen und von der Frage geleitet sein, wie neue oder wesentlich verbesserte Schul- und Unterrichtsformen geschaffen werden können und wie überprüft werden kann, wie weit die Effekte der eingeleiteten Massnahmen den angestrebten Zielen entsprechen. So versuchen wir an der Forschungsstelle, die Beziehung zwischen Forschung und Entwicklung im Alltag zu leben, indem wir Entwicklung und Evaluation mit Forschung verbinden, und die Forschung, damit sie lebendig und relevant bleibt, mit Entwicklung im Praxisfeld in Beziehung setzen. Diese gegenseitige Verschränkung von Forschung und Entwicklung ist aber, so unsere Erfahrung, nur dann möglich, wenn die Universität und die Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsinstitute in engstem Kontakt zueinander stehen. Unsere Erfahrungen mit dem Pädagogischen Institut Basel-Stadt zeigen, wie fruchtbar die Zusammenarbeit für beide Seiten sein kann.

## Ausblick

Wir denken, dass Fragebogen auch in Zukunft wichtige Erhebungsinstrumente zur Operationalisierung und Überprüfung von Schlüsselqualifikationen bleiben werden. Nicht zuletzt auch in bezug auf die zwei hier besprochenen Schlüsselqualifikationen 'Eigenständigkeit', und 'soziale Verantwortung' wird noch zu klären sein, ob zur besseren Überprüfung nicht teilweise auch neu zu entwickelnde Verfahren der Beurteilung wie Assessments oder Portfolios zum Einsatz kommen sollten.

Aus *empirischer Sicht* kann man festhalten, dass im Rahmen periodischer Evaluationen der Qualitätsstandard der Lehre bezogen auf das Thema Schlüsselqualifikationen überprüft werden müsste. So könnte eine Datenbasis entstehen, die für die Operationalisierung der Fragen notwendig ist. Als Adressatinnen und Adressaten dieser Evaluationen sind sowohl Lehramtsstudierende und Dozierende als auch Abgängerinnen und Abgänger der Ausbildungsstätten und potentielle Arbeitnehmer vorgesehen. Erwartet wird durch ein solches Vorgehen insbesondere eine Klärung der Frage, welchen Anteil die verschiedenen Ausbildungsmodule eventuell auch im Unterschied zu anderen vergleichbaren Institutionen des Tertiärbereichs zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen beitragen können, und mit welchen Instrumenten sich die entsprechenden Wirkungen der Lehre in den Ausbildungsinstitutionen überhaupt messen und verbessern liessen.

Was die Erfahrungen zum Thema 'personale Kompetenzen' bzw. 'soziale Verantwortung' im Arbeitsalltag betrifft, kann man geradezu von einem Umsetzungsmanko sprechen. Schlüsselkompetenzen können nicht zur Geltung kommen, wenn sie nicht auch im Arbeits- und Ausbildungsalltag der betroffenen Personen weiter verfeinert und effizient umgesetzt werden können. Auch dieser 'Implementationsteil' des Themas Schlüsselqualifikationen ist bislang nur unzureichend eingelöst worden. Aus *betriebswirtschaftlichen Gründen* müsste man sich somit auch um die Frage kümmern, unter welchen Führungs- und Organisationsbedingungen Schlüsselqualifikationen im Ausbildungs- und Schulkontext am besten zur Geltung kommen könnten. Welche Organisationsbedingungen erlauben am ehesten, dass Schlüsselqualifikation am effektivsten zugunsten der einzelnen Personen wie auch der Institution wirksam werden können (vgl. Hansen & Sigrist, 1999)?

Im Kontext des Projekts 'Schlüsselqualifikationen' stellt sich zugleich immer noch die Frage, auf welche Art und Weise durch eine entsprechende Ausgestaltung der Aus- und Weiterbildung eine noch stärkere Verbindlichkeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Berufswelt hergestellt werden könnte.

### Literatur

- Dörig, R. (1994a). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen (Teil 1). *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 88, 130-149.
- Dörig, R. (1994b). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen (Teil 2). *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen* 88, 255-276.
- Dörig, R. (1994c). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen*. Hallstadt: Rosch-Buch.
- Fend, H., Büeler, X., Grob, U. & Kassis, W. (1996). *Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen*. Bericht der Schweizer Arbeitsgruppe "Cross-Curricular-Competencies" von Network A des INES-Projekts der OECD. Zürich: Pädagogisches Institut Universität Zürich.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Frey, A. (1999). Aufbau beruflicher Handlungskompetenz - Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. *Empirische Pädagogik* 13 (1), 29-56.
- Goetze, W. (1992). *Auf der Suche nach Schlüsselqualifikationen*. Zürich: Amt für Berufsbildung Zürich.
- Gonon, Ph. (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Hansen, H., Sigrist, B. et al. (Hrsg.). (1999). *Bildung und Arbeit - Das Ende einer Differenz? (Formation et travail - La fin d'une distinction?)*. Aarau: Sauerländer.
- Hoffmann, J. & Knopf, M. (1996). Der Erwerb formaler Schlüsselqualifikationen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (= Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2) (S. 49-87). Göttingen: Hogrefe.
- OECD (1996). *Measuring Cross-Curricular Competencies in Nine OECD Countries. Final Report*. Paris: OECD.
- Ressort Lehre der Universität Basel (1997). *Anforderungen an das juristische Studium an der Juristischen Fakultät der Universität Basel. Ergebnisse einer Erhebung vom September 1997 bei ArbeitgeberInnen, ehemaligen Studierenden sowie beim Lehrkörper*. Basel: Juristische Fakultät, Universität Basel.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (= Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2) (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.

## Forschendes Lernen in der berufsbegleitenden Zusatzausbildung<sup>1</sup>

Urs Coradi, Sabine Bernhard und Othmar Peter

Forschendes Lernen stellt ein zentrales Element in der berufsbegleitenden Zusatzausbildung in Schulischer Heilpädagogik dar. In fünf Praxisbereichen (z.B. Unterrichtsgestaltung, Kooperation) führen die Studierenden konkrete Entwicklungsprojekte durch. Der Ausgangspunkt ist die jeweilige Einzelsituation in der Praxis der einzelnen Lehrperson. Die subjektiven Theorien der Studierenden, die auf Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen basieren, werden anhand von intersubjektiven wissenschaftlichen Theorien überprüft und weiterentwickelt. Parallel zur Durchführung der einzelnen Lernvorhaben im Schulalltag werden in der Ausbildung wissenschaftstheoretische und methodische Erkenntnisse erworben. Im vorliegenden Beitrag wird ein Konzept von forschendem Lernen vorgestellt, das zur wirksamen Umsetzung zentraler Ausbildungsinhalte in der Praxis und zum Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen führt.

Forschendes Lernen wird als prioritäres Grundprinzip in der tertiären Aus- oder Zusatzausbildung verstanden. Künftige Fachpersonen entwickeln dabei einen forschenden Zugang zu den Aufgaben ihres Berufsfeldes. Dadurch erkennen sie die Wirksamkeit ihrer professionellen Handlungen. "Nur das forschende Lernen garantiert die unabdingbare hermeneutische Grundschulung, die es erlaubt, Probleme des schulischen Alltags erkennen und formulieren zu können." (EDK, 1993, S. 13).

Forschendes Lernen basiert auf der systemisch - konstruktivistischen Bildungstheorie (Kösel, 1997), welche die subjektive Wahrnehmung des Lernenden, seine Alltagstheorien und die Komplexität der Praxis zum Ausgangspunkt des Lernens erklärt. Ausgehend von aktuellen Fragen aus dem Beruf sollen die Inhalte und Methoden der Ausbildung und des Unterrichts definiert werden. Im Vordergrund stehen also die anstehenden Probleme, deren Untersuchung und Bearbeitung. Die theoretische Systematisierung und Fundierung von Einsichten und Erkenntnissen begleitet diese Arbeit.

Forschendes Lernen orientiert sich an einem auf die Ausbildungssituation übertragbaren Konzept der Aktionsforschung (Altrichter u.a., 1998). Diese wird betrieben von Personen, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind (BBA, 1998).

Das forschende Lernen zielt nicht auf generalisierbare Aussagen, sondern auf Entwicklungs-, Lern- und Veränderungsprozesse der Beteiligten. Es geht darum, aus der komplexen Berufspraxis Fragestellungen zu generieren, die für die Lernenden relevant sind. Sie selbst gehören zum Gegenstand des Lernens, d.h. die Weiterentwicklung ihrer berufsbezogenen Qualifikationen und damit auch ihrer personal-sozialen Kompetenzen. Forschendes Lernen ist selbstentdeckendes, problemlösendes Lernen durch Forschen als Unterrichts- und Ausbildungsprinzip (Gruntz, 1999).

---

<sup>1</sup> Workshop am Jahreskongress der SGL vom 23./24. April 1999 in Luzern.

## 1. Vernetzung von Theorie und Praxis

Forschendes Lernen ist gekennzeichnet durch die Verknüpfung des konkreten Lernvorhabens mit bestehenden Theorien. Das eigene Tun und die darauf bezogene Reflexion werden systematisch verschränkt. Der kontrollierte Wechsel von Aktion und Reflexion, die permanente Vernetzung von Praxis und Theorie sind grundlegende Wesensmerkmale des forschenden Lernens.

Der Ausbildungsweg führt von der Berufswirklichkeit über die Bewusstmachung subjektiver Erziehungstheorien (Verallgemeinerung) zu intersubjektiv begründeten erziehungswissenschaftlichen Theorien (Überprüfung der Verallgemeinerung) und schliesslich zu den Metatheorien (Überprüfung der Überprüfung).

<b>4. Metatheorien</b> Beurteilung theoretischer Entwürfe aufgrund systematischer Analyse mit metatheoretischen Kriterien	<b>Überprüfung der Überprüfung</b>
<b>3. Erziehungswissenschaftliche Theorien</b> Intersubjektive Begründung und Bewährung aufgrund systematischer, methodisch geleiteter Überprüfung	<b>Überprüfung der Verallgemeinerung</b>
<b>2. Subjektive Erziehungstheorien</b> Verknüpfung von Erfahrungen, Meinungen, Einstellungen	<b>Verallgemeinerung</b>
<b>Erziehungswirklichkeit</b> Erziehungshandeln (sprachlich und nichtsprachlich)	<b>Einzelsituation</b>

Abbildung 1: Von der Erziehungswirklichkeit zur Metatheorie (Trachsler, 1999; Guldemann et al., 1999).

## 2. Projektorientierung

Forschendes Lernen verläuft gemäss den folgenden in Abbildung 2 dargestellten anerkannten Methoden des Projektmanagements und der Organisationsentwicklung, welche begleitet und gestützt werden durch Reflexion und theoretische Bearbeitung.

Die Prozesse der Aneignung wissenschaftstheoretischer und methodischer Erkenntnisse und der Planung, Initiierung und Umsetzung von Projekten sind interdependent. Die Vermittlung notwendigen Wissens und die Arbeit an konkreten Projekten verlaufen also nebeneinander, zirkulär oder spiralförmig. Dieses Prinzip widerspiegelt das Grundverständnis projektorientierten Lernens "on the job". Es geht davon aus, dass sich ein Wissensbedarf nicht von sich aus einstellt, sondern sich immer nur über eine konkrete Frage aus der Praxis oder über ein Problem ergibt, das gelöst werden soll. Sämtliche weiteren notwendigen wissenschaftstheoretischen und methodischen Inhalte werden je nach Bedarf, der durch die Fragen des Projekts hervorgerufen wird, vermittelt und erworben. So konzentriert sich die Vermittlung effizient und ökonomisch auf die spezifischen Bedürfnisse. Es hat sich erwiesen, dass "vorrätiges" Methodenwissen im konkreten Bedarfsfall nicht abrufbar ist, sondern erst - motiviert durch die aktuelle Frage - wieder neu erworben und direkt angewandt wird.



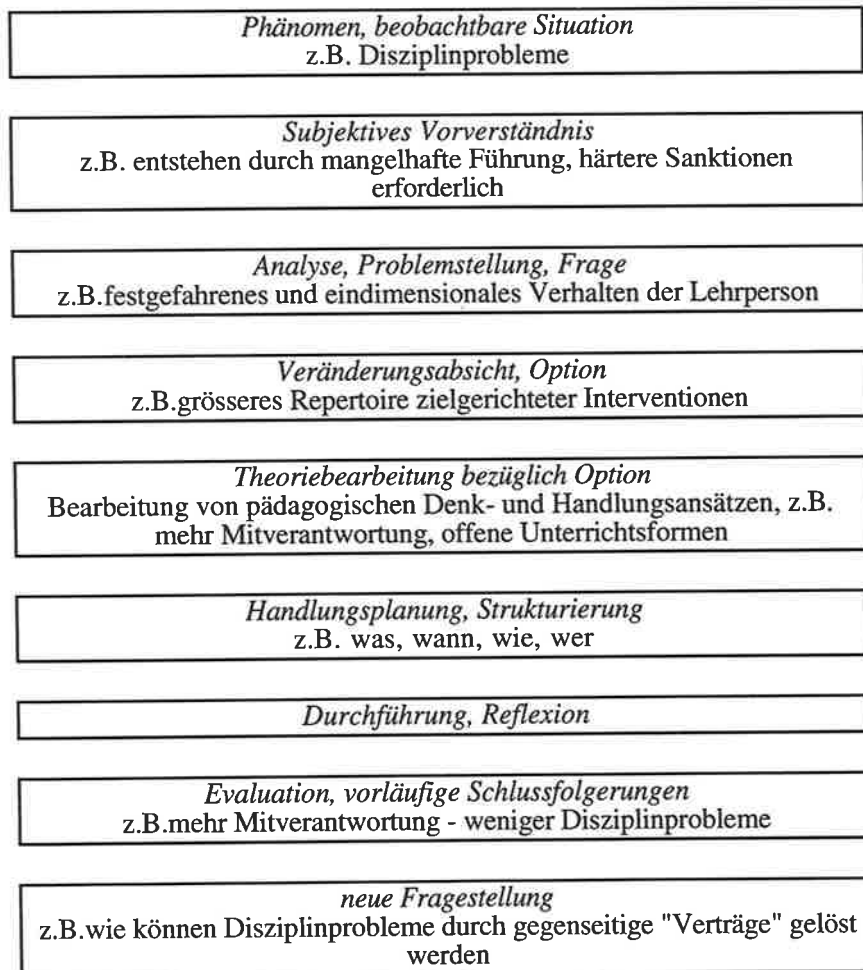


Abbildung 2: Schritte bei der Projektdurchführung

### 3. Ein Beispiel: Projektorientierte Entwicklungsarbeit in der berufsbegleitenden Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik

Ziel der berufsbegleitenden Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik ist die Erweiterung von Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität im Berufsfeld. Lehrpersonen in dieser Tätigkeit müssen den Verschiedenheiten in Lerngruppen, in Lehrerteams, in der Elternschaft, in Fachstellen und bei den Behörden professionell begegnen können.

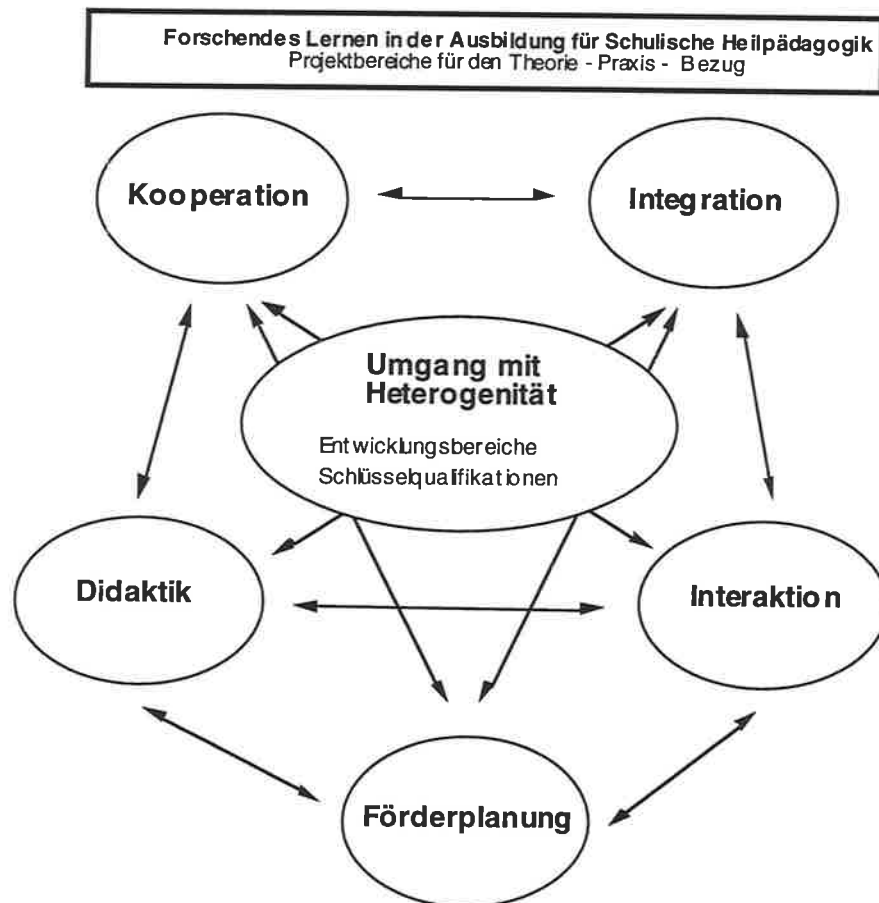


Abbildung 3: Entwicklungsbereiche für Forschendes Lernen: Schlüsselqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität in der Schule (BBA, 1998).

Die Projektorientierte Entwicklungsarbeit ist das Herzstück der Ausbildung. Sie orientiert sich an den im Berufsfeld verlangten Kompetenzen und zielt auf Innovationen in diesen Bereichen. Für jede Schlüsselqualifikation und jeden Entwicklungsbereich wird während der Ausbildung ein Projekt durchgeführt, das die theoriegeleitete Weiterentwicklung des jeweiligen Bereichs am eigenen Arbeitsort zum Ziel hat. Die allgemeine Ausrichtung und das Projektmanagement werden durch die Ausbildungsinstitution vorgegeben, die spezifischen Themenstellungen werden von den Studierenden gemäss den lokalen Gegebenheiten und Bedürfnissen für ihren Arbeitsort selbst vorgeschlagen und gemeinsam mit den Ausbildenden vereinbart.

*Ziele und Themenbeispiele der fünf Entwicklungsbereiche*

**Entwicklungsbereich "Didaktik"** (Projektorientierte Entwicklungsarbeit 1)

*Ziel:*

Individualisierung des Unterrichts auf der Grundlage von Prinzipien wie Mitverantwortung, Prozessorientierung, genetisch - entdeckendes Lernen, Metakognition

*Themenbeispiele für konkrete Projektarbeiten am Arbeitsplatz*

Umsetzung des Prinzips der Mitverantwortung in den Planunterricht (Lernvereinbarungen mit Schülern)

Selbst- und Fremdevaluation von Lernprozessen im Wochenplanunterricht

Lernreflexion im Lerntagebuch

Zeichnen und Malen als Unterstützung bei Problemlöseprozessen. Die Arbeit mit Phänomenen als Beitrag zur ästhetischen Erziehung

**Entwicklungsbereich "Interaktion"** (Projektorientierte Entwicklungsarbeit 2)

*Ziel:*

Entwicklung der pädagogisch-interaktiven Kompetenz auf der Grundlage systemischer, interaktionistischer, verhaltenstheoretischer und psychodynamischer Prinzipien.

*Themenbeispiele für konkrete Projektarbeiten am Arbeitsplatz:*

Umgang mit versteckter Gewalt in meinem Schulzimmer

Rollenspiele als Mittel für das soziale Lernen

Konfliktmanagement

Disziplinprobleme demokratisch lösen

Aufbau eines Klassenrates

**Entwicklungsbereich "Förderplanung"** (Projektorientierte Entwicklungsarbeit 3)

*Ziel:*

Förderdiagnostik und Förderplanung unter modellhaftem Einbezug von Eltern und Fachleuten

*Themenbeispiel für konkrete Projektarbeiten am Arbeitsplatz:*

Individuelle Förderung eines Kindes in der Klasse und in der Kleingruppe

**Entwicklungsbereich "Kooperation"** (Projektorientierte Entwicklungsarbeit 4)

*Ziel:*

Erwerb von Beratungs- und Kooperationskompetenzen

*Themenbeispiele für konkrete Projektarbeiten am Arbeitsplatz:*

Zusammenarbeit im Bereich der Eingangsstufe (Kindergarten / Unterstufe; Regelklasse / Einschulungsklasse)

Initiierung und Durchführung von Kollegialer Beratung im Schulhausteam

Ein Konzept für die Zusammenarbeit im Schulhausteam: Gemeinsame Planung und Umsetzung

Hospitationen im Stufenteam

Eine Projektgruppe leiten (Initiierung, Auftrag, Leitung)

Kooperation von Fachpersonen im Dienste der Berufsfindung von Jugendlichen einer Kleinklasse der Oberstufe (Netzwerk)

**Entwicklungsbereich "Integration" (Projektorientierte Entwicklungsarbeit 5)****Ziel:**

Entwurf einer Projektstudie zur Weiterentwicklung integrativer Strukturen am Arbeitsplatz

Oder

Modellhafte Weiterentwicklung integrativer Strukturen am Arbeitsplatz

**Themenbeispiele für konkrete Projektarbeiten am Arbeitsplatz:**

Entwicklung eines Konzepts für die integrative Förderung im Eingangsklassenbereich

Optimierung integrativer Förderung durch Teamteaching Regelklassenlehrerin - Schulische Heilpädagogin

Kooperative Förderdiagnostik

Konzeptentwicklung (Studie) zur integrativen Förderung auf der Sekundarstufe I im Rahmen der Neugestaltung der Oberstufe

Strukturelle Koppelung im Bereich Sonderschule - Sonderklasse - Regelklasse)

#### 4. Schlussbemerkung

Die Erfahrungen in der berufsbegleitenden Zusatzausbildung zeigen, dass der Ansatz des Forschenden Lernens in Form von projektorientierten Entwicklungsarbeiten die innovativen Kompetenzen der Studierenden effektiv erhöht. Sie können ihre Schlüsselqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität weiterentwickeln und am Arbeitsplatz auf diversen Ebenen konkrete Veränderungen in Gang setzen. Die Motivation für das Studium wird durch dieses Lernkonzept günstig beeinflusst.

#### Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berufsbegleitende Ausbildung für Schulische Heilpädagogik (BBA) (1998). *Grundlagenpapier zur projektorientierten Entwicklungsarbeit (PEA)*. Zürich: Internes Papier HPS.
- Guldemann, T. & Zutavern, M. (1999). *"Forscher" als wer? Forscher initiieren forschendes Lernen mit Studierenden der Lehrerbildung*. St. Gallen: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule.
- Gruntz, J. (1999). *Forschungspraxisforschung. Dokumentation*. Nidau: Selbstverlag.
- Kösel, E. (1997). Subjektive Didaktik - was heisst das? *Schweizer Schule 6/1997*.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Dossier 24*. Bern: Sekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Trachler, E. (1999). *Forschung und Entwicklung in der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einer Pädagogischen Hochschule TG*. Frauenfeld: Departement für Erziehung und Kultur.

## Bereichsdidaktik - eine Herausforderung für die neue LehrerInnenausbildung<sup>1</sup>

Überlegungen zur Stellung und den Aufgaben einer Bereichsdidaktik<sup>1</sup>

Anni Heitzmann

In den Lehrplänen der Schulen werden Lerninhalte von Einzelfächern zunehmend in Lernbereichen zusammengefasst und integriert unterrichtet, wie z.B. "Natur - Mensch - Mitwelt" oder "Individuum - Gesellschaft - Politik". Dies bedeutet eine Herausforderung für die LehrerInnenbildung. Welches fachliche und didaktische Rüstzeug sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung erwerben, damit sie einen integrierenden Unterricht gestalten können? Kann eine Bereichsdidaktik diesen Anspruch erfüllen? Welches sind Merkmale, Inhalte und Ziele einer Bereichsdidaktik? Unter welchen Bedingungen kann eine Bereichsdidaktik überhaupt ihre Integrationsfunktion zwischen verschiedenen Fächern erfüllen und den Bedürfnissen der Lehrpersonen gerecht werden?

Im folgenden Beitrag werden erste Erfahrungen mit Bereichsdidaktiken in der Sekundar- und Reallehrerausbildung im Kanton Aargau zur Diskussion gestellt. Beispiele aus drei verschiedenen Lernbereichen werden vorgestellt. Wesentliche Komponenten einer Bereichsdidaktik werden anhand von vier Leitfragen dargestellt sowie die Möglichkeiten und Grenzen einer Bereichsdidaktik in der LehrerInnenbildung diskutiert.

### Warum überhaupt Bereichsdidaktik?

Aus dem Unbehagen des Schulalltags heraus, "in welchem Stundenpläne eine Addition von Fächern sind, welche aufgereiht zu einem unverbundenen Nebeneinander von Spezialgebieten ihren Bildungssinn nicht mehr ausreichend verdeutlichen und einlösen können" (Duncker & Popp, 1994) und unter dem Druck von Bildungspolitik und Öffentlichkeit, welche einen Anspruch auf eine umfassende, ganzheitliche Bildung erheben, haben sich die Curricula verschiedener Schulen geändert: Lerninhalte von Einzelfächern werden in Lernbereichen zusammengefasst, z.B. 'Natur – Mensch – Mitwelt' oder 'Individuum – Gemeinschaft – Politik' und sollen *integriert* unterrichtet werden.

Wie begegnet die LehrerInnenbildung dieser Tatsache? Soll den angehenden Lehrpersonen vor allem Fachwissen und allgemeine Didaktik vermittelt werden? Oder sind vor allem fundierte fachdidaktische Kenntnisse der verschiedener Fächer wichtig, die dann in der Praxis individuell irgendwie verknüpft werden können?

Kaum haben sich die historisch jungen Fachdidaktiken von 'Methodiken' zu theorie- und wissenschaftsgestützten Fachdidaktiken entwickelt und sich eigenständig im Bezugsfeld Fachdisziplin – Erziehungswissenschaften – Schulpraxis etabliert, wird ihre Erweiterung oder ihr Beitrag zu Bereichsdidaktiken diskutiert und eine Integration verschiedener fachwissenschaftlicher Bezüge gefordert (vgl. Fachkommission Fachdidaktik, 1998). Diese rasche Entwicklung bringt verschiedene Unsicherheiten

<sup>1</sup> Workshop am Jahreskongress der SGL vom 23./24. April 1999 in Luzern.

mit sich. Allerdings ist die Situation, die sich für die Bereichsdidaktiken heute stellt, kein grundlegend neues Problem.

Verschiedene Schulfächer nämlich, es sei hier das Beispiel Biologie diskutiert, umfassen ganz verschiedene Teilbereiche mit sehr unterschiedlichem wissenschaftlichem Hintergrund, deren Vermittlung zwischen den Bezugsgrößen 'Sachen' und Lernenden von den Fachdidaktiken gewährleistet wird. So ist zum Beispiel die Fachdidaktik 'Biologie' eigentlich auch immer als 'Bereichsdidaktik' gefordert, existiert doch Biologie als Wissenschaft genau so wenig wie eine Wissenschaft von curricularen Lernbereichen. Auf der einen Seite steht das Schulfach Biologie als "Bereich" und auf der andern Seite die Situation der einzelnen biologischen Fachdisziplinen an der Universität, welche sich in ihrer Genese, ihren Inhalten und ihren Bezügen z.T. diametral entgegen stehen, aber doch den gemeinsamen, willkürlich gesetzten Bezugspunkt 'Leben' haben. Ähnlich, vielleicht etwas weniger ausgeprägt verhält es sich mit andern Schulfächern, die auch nicht direkt einer Wissenschaftsdisziplin entsprechen.

In diesem Sinne sind die Fachdidaktiken oft eine Art Bereichsdidaktiken und zwar im Hinblick auf die ihnen zu Grunde liegenden Prinzipien. Fachdidaktiken sind durch den Bezug auf das entsprechende Schulfach definiert.

Ebenso entsprechen auch die neu gebildeten Lernbereiche eines Curriculums nicht einer Wissenschaftsdisziplin, sondern sie sind durch einen gemeinsamen Bezugspunkt definiert, der nach bildungstheoretischen Kriterien festgelegt wurde. In diesem Sinne sind Bereichsdidaktiken also nichts grundlegend Neues, haben sich doch die meisten Fachdidaktiken schon immer mit dieser integrativen Funktion einer 'Bereichsdidaktik' auseinandersetzen müssen.

### *Integrierter Unterricht als Zielvorgabe für eine Bereichsdidaktik*

Allgemein kann unterrichtsorganisatorisch zwischen ungefächertem und gefächertem Unterricht unterschieden werden. Für unser heutiges Schulsystem ist die Aufteilung des Unterrichts in Schulfächer weitgehend bestimmend, ungefächertem Unterricht findet sich in einzelnen reformpädagogischen Schulmodellen, in Teilen der Primarstufe oder in Spezialveranstaltungen wie z.B. Projekttagen, Studienwochen. Nach Huber und Effe-Stumpf (1994) lässt sich die Geschichte des 'Lehrplans des Abendlandes' als eine *dialektische Bewegung* rekonstruieren: Zum einen werden Lernen und Lehren zunehmend verfächert, zum andern wird immer wieder versucht, die Verfächerung aufzubrechen und Lernen und Lehren dem 'Ganzen', dem 'Leben', der 'Natur', dem 'Alltag' zu öffnen. So stehen auch neuere bildungspolitische Forderungen nach ganzheitlicher Bildung am Anfang der Bildung von Lernbereichen in Curricula. Folgende Zielkriterien kennzeichnen integrierten Unterricht:

1. *Vernetzung von Wissen*: Es soll in Zusammenhängen gelernt werden, dazu ist interdisziplinäres Vorgehen Voraussetzung.
2. *Verstandenes Wissen*: Das Verstehen einer Sache, der Erwerb von Kontext- und Kompetenzwissen ist wichtig.
3. *Orientierung an Alltagserfahrungen*: Zur Lösung komplexer, lebensweltlicher Probleme und Fragen müssen Schlüsselqualifikationen erworben werden.

4. *Mehrperspektivität*: Gegenstände und Sachverhalte sollen unter mehreren Perspektiven betrachtet, erkannt und verstanden werden.
5. *Komplementarität*: Verschiedene fachspezifische Gegenstände sollen gegenseitig sachlogisch ergänzt werden.

In der allgemeinen Diskussion wird meist nicht zwischen verschiedenen Formen von fächerübergreifendem, integriertem Unterricht unterschieden. Nach Frey ist ein integriertes Curriculum ein 'Lehrgefüge, welches Informationen aus verschiedenen Disziplinen behandelt, die auf grund eines didaktischen Konzepts und in Hinsicht auf gemeinsame Bildungsabsichten funktionalisiert sind' (Frey et al., 1973, S. 25). Bezüglich des didaktischen Konzeptes lassen sich zwei Ebenen unterscheiden, auf welchen eine Integration stattfinden kann: die Ebene der Fachdisziplinen, z.B. mit einem fächerübergreifenden Konzept, oder eine der Fachebene übergeordnete Ebene, z.B. Orientierung an Alltagsproblemen. Häussler et al. (1998) schlagen für den fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht folgende Unterscheidungen vor (vgl. Abb. 1):

Integration auf der Ebene der Fachdisziplinen	<i>Fachüberschreitender Unterricht</i>	In ein Einzelfach (z.B. im Chemieunterricht) werden Erkenntnisse aus einem andern Fach (z.B. aus dem Physikunterricht oder Biologieunterricht) eingebracht
	<i>Fächerverknüpfender Unterricht</i>	Basiskonzepte oder Methoden, die mehreren Einzelfächern eigen sind, werden wechselseitig und systematisch miteinander verbunden (z.B. Einführung des Energiebegriffs)
	<i>fächerkoordinierender Unterricht</i>	Ein übergeordnetes Thema wird aus der Perspektive unterschiedlicher Einzelfächer bearbeitet (z.B. Untersuchung eines Ökosystems).
Integration auf einer höheren Ebene	<i>fächerergänzender Unterricht</i>	Interdisziplinäre Themen werden in einem eigenen Fach zusätzlich zu den naturwissenschaftlichen Einzelfächern und diese ergänzend unterrichtet (z.B. Umweltbiologie).
	<i>integrierter Unterricht</i>	Interdisziplinäre Bearbeitung von Themen und Inhalten mit integrierter Entwicklung fachspezifischer Inhalte und Begriffe

Abbildung 1: Verschiedene Formen von fächerübergreifendem Unterricht

In Anbetracht dieser verschiedenen Formen und Möglichkeiten von Integration wird klar, dass es *die* Bereichsdidaktik nicht geben kann, sondern dass eine Bereichsdidaktik sich mit der Vermittlung für verschiedenste Formen von sog. integriertem Unterricht auseinandersetzen muss.

#### *Charakteristische Merkmale von Lernbereichen*

*Am Didaktikum Aarau werden seit 1996 die angehenden Oberstufenlehrpersonen bereichsorientiert ausgebildet, sie besuchen neben fachlich und allgemein-didaktisch*

*orientierten Kursen auch bereichs-didaktisch orientierte Grundkurse. Es werden vier verschiedene Lernbereiche unterschieden: der erziehungswissenschaftliche Lernbereich 'Bildung und Erziehung von Jugendlichen' und die fachlichen Lernbereiche 'Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation', 'Individuum-Gemeinschaft-Politik' und 'Natur-Technik-Arbeit'.*

Die Gliederung der Lernbereiche am Didaktikum erfolgte nach der theoretischen Trias der Vergesellschaftungsformen Arbeit - Sprache - Herrschaft von Habermas, wobei bewusst die Trennung in Natur- und Geisteswissenschaften oder in wissenschaftliche und sportlich-musische Bereiche vermieden wurde (Künzli, 1996). Es ist offensichtlich, dass diese Einteilung einige Fragen offen lässt; so ist ein Lernbereich nicht durch einzelne Disziplinen klar zu definieren und auch nicht absolut gegen andere Lernbereiche abgrenzbar. Er lässt sich auch nur bedingt definieren durch fächerübergreifende Sammelbegriffe wie "Naturwissenschaften", "Gesellschaftskunde", "Kommunikation", sondern bildet eine Matrix für Inhalte der Ausbildung, die vernetzt erfahren werden sollten. Somit ist klar, dass auch andere Gliederungen für Lernbereiche möglich sind. Dennoch weisen Lernbereiche einige charakteristische Merkmale auf, die grundlegend für das Verständnis einer Bereichsdidaktik sind (vgl. Abb. 2).

1. Ein Lernbereich verfügt über einen zusammenhängenden, *gemeinsamen Kanon von bedeutsamem Wissen und Können*.
2. Der Kanon von Wissen und Können geht *aus* einem strukturierten *Feld von gemeinsamen Interessen und Fragestellungen* hervor (einer "gemeinsamen Blickrichtung"), z.B. *Lernbereiche am Didaktikum:*  
*Natur – Technik – Arbeit: Verhältnis des Menschen zu Natur und Technik*  
*Individuum – Gemeinschaft – Politik: Der Mensch als soziokulturelles Wesen*  
*Ausdruck – Wahrnehmung – Kommunikation: Formen und Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation*
3. Das Wissen und Können dieses Kanons wird *methodisch nach wissenschaftlich akzeptierten Regeln* erworben und akzentuiert.
4. Ein Lernbereich verfügt über ein Repertoire von *Lernsituationen*, die für den Erwerb des Kanons von Wissen und Können *herangezogen* werden können.

Abbildung 2 Charakteristische Merkmale von Lernbereichen

### Beispiele von Bereichsdidaktik

Drei Beispiele aus den fachbezogenen Lernbereichen des Sekundar- und Reallehrerstudienganges (SEREAL) des Kantons Aargau zeigen mögliche Inhalte einer Bereichsdidaktik auf.

#### *Lernbereich 'Natur – Technik – Arbeit': Blackbox oder die Stricknadeln der Erkenntnis*

In einem ersten Teil wurde von der Idee der spannenden Fragestellung "Was ist Leben" ausgegangen, die für alle Fachdisziplinen des Bereichs und auch für die Unterrichtskompetenz der künftigen Lehrpersonen wichtig ist. Dazu wurde das Erfahrungsszenario Black Box (nach Heck & Weber, 1999) gewählt, wo sich "Leben" in einer Black Box (bestimmte Frucht in einer Schuhschachtel eingeklebt) befindet. Die



Studierenden haben die Aufgabe, mit einer Stricknadel durch Stochern (Untersuchungsmethode) herauszufinden, was Leben ist. Sie führen das Experiment selbständig durch, dabei entwickeln sie Fragestellungen und verfeinern die Methode, ebenfalls werden die Grenzen einer Methodik erfahren. In einem zweiten Teil lassen sich dann an diesem einfachen Beispiel wichtige erkenntnistheoretische Fragen und grundlegende methodische Fragen der Naturwissenschaften diskutieren.

In einem dritten Teil bearbeiten dann die Studierenden ein beliebiges Beispiel aus dem Lehrplan unter dem Gesichtspunkt der Black Box-Erfahrungen, z.B. Funktion des Kühlschranks, Leben im Wasser (Wasserschnecke), Temperaturregulation oder Blutzuckerregulation beim Menschen, Veränderung von Farbstoffen etc. Dabei stehen einerseits das Sachverständnis der Vorgänge, andererseits Alltagsvorstellungen von Schülern und deren Klärung mit Hilfe der Black Box-Methode im Vordergrund. Das bearbeitete Beispiel wird zu einer experimentell orientierten Unterrichtseinheit zusammengestellt.

*Lernbereich 'Individuum – Gemeinschaft – Politik':  
Raumbewusstsein – Umgang mit Karten*

Für alle beteiligten Fächer dieses Lernbereichs ist das Raumbewusstsein von Jugendlichen ein wesentlicher Faktor zur Erschliessung der Inhalte, und der Umgang mit Karten gehört als Standard-Lernsituation ebenfalls zu Geschichte, Geografie, Religion, Wirtschaft und Politischer Bildung.

Die Studierenden müssen vor der Veranstaltung im Rahmen einer Begleitung von Jugendlichen das Raumbewusstsein erkunden, indem sie ihren Jugendlichen eine blinde Karte vorlegen und sie auffordern, die Grenzen des Kantons Aargau einzuzichnen. Diese materialisierten Schülervorstellungen bringen sie in die Veranstaltung mit, und in einem ersten Schritt werden die unterschiedlichen Karten der 10- bis 20-Jährigen verglichen und diskutiert. Es zeigen sich Vorstellungsmodelle des Kantons, die je nach Wohnort und Alter völlig verschieden sind. In einem zweiten Schritt lernen die Studierenden in einem Vortrag Wissenswertes zur Ausbildung und zu verschiedenen Dimensionen des Raumbewusstseins kennen. Daran schliesst sich ein Vergleich von Lehrmitteln an, wo untersucht wird, wie das Raumbewusstsein anhand von Karten ausdifferenziert werden könnte. Im letzten Teil der Veranstaltung bereiten die Studierenden den Einsatz einer Karte für ihre nächste Lehrpraktische Übung vor.

*Lernbereich 'Ausdruck – Wahrnehmung – Kommunikation':  
Auseinandersetzung mit Zeichenprozessen*

Hier stand die Auseinandersetzung mit Zeichenprozessen im Vordergrund und zwar u.a. im Zusammenhang mit grundlegenden Aufgabenstellungen, die sich in den verschiedenen Fächern des Bereichs ergeben, z.B. bei einer Bildbeschreibung, der Bearbeitung eines Aufsatzthemas oder der Interpretation eines Musikstücks. Diese Aufgabenstellungen unterliegen dem Spannungsfeld von Kreativität einerseits und dem Erfüllen von klaren Vorgaben (Gliederung, Ablauf, Aufbau etc.) andererseits. Das Problem wurde an einem Beispiel aus dem Fach Deutsch entwickelt: Von zwei gleichzeitig entstandenen Bildbeschreibungen wurde auf Unklarheiten bei der Aufgabenstellung geschlossen und die Konsequenzen für die Bewertbarkeit diskutiert. Eine gemeinsame Diskussion führt dann zu einer Art "Checkliste", die für

Aufgabenstellungen im Bereich verwendet werden kann, was auch - diesmal an Aufsätzen, die sich die Studierenden gegenseitig stellten - überprüft wurde.

### Grundlagen einer Bereichsdidaktik – vier wichtige Grundfragen

Aufbauend auf den charakteristischen Merkmalen und den Erfahrungen mit Bereichsdidaktik am Didaktikum lässt sich nun der Begriff Bereichsdidaktik besser definieren und Grundlagen für Bereichsdidaktiken ableiten.

Als Hintergrund einer Bereichsdidaktik kann das gemeinsame Verständnis des Lehrens und Lernens in einem Lernbereich bezeichnet werden.

Ziel einer Bereichsdidaktik ist die Entwicklung einer Unterrichtskompetenz, die sich von der Unterrichtskompetenz eines Faches unterscheidet, indem sie befähigt, im Unterricht fächerübergreifende, interdisziplinäre und transdisziplinäre Bezüge herzustellen und übergreifende Phänomene und Fragestellungen des Alltags und der Lebenswelt ganzheitlich zu bearbeiten und zu unterrichten. In Anlehnung an Shulman (1987) sind zur Entwicklung von Unterrichtskompetenz verschiedene Kategorien notwendig, z.B. inhaltliches Wissen, pädagogisches Gegenstandswissen, curriculares Wissen und Handlungswissen (know how). Diese Wissenskategorien bilden auch die Grundlage für die Kompetenzen, welche eine Bereichsdidaktik vermitteln will. Folgende vier Grundfragen umreißen deshalb die Aufgaben einer Bereichsdidaktik:

#### 1. Was und Wozu?

*Mit der Fragen "was und wozu?" muss eine Definition des Kanons von bedeutsamem Wissen und Können für den jeweiligen Lernbereich erfolgen, sowie bereichsspezifische Lernziele festgelegt und Verfügungsstufen bestimmt werden.*

Dazu gehört der Aufbau und die Differenzierung des Wissens über gemeinsame, wichtige Inhalte und Gegenstände des Lernbereichs, ebenso wie die exemplarische Kenntnis wichtiger Begriffe, Inhalte und Methoden einzelner Fächer oder Fachdisziplinen des Bereichs. Es handelt sich hier um eine Zusammenstellung von lernenswerten und lernbaren Inhalten, welche wissenschaftlich-fachliche, individuelle und institutionelle Voraussetzungen berücksichtigen und bereichsspezifisch wichtige Inhalte und Gegenstände (Schlüsselprobleme) beschreiben. Wichtig ist, dass hier eher Übersichtswissen als Faktenwissen angestrebt wird. Die Organisation des bedeutsamen Wissens im Lernbereich soll übersichtlich erfasst werden, und bereichsspezifische Lernziele müssen für die verschiedenen Dimensionen und Verfügungsstufen festgelegt werden.

#### 2. Woher und Wohin?

*Diese Fragen zielen auf eine 'gemeinsame Blickrichtung'.*

Wichtige Fragestellungen, welche aus dem für den Bereich typischen, gemeinsamen, strukturierten Interessensfeld hervorgehen, müssen für den Lernbereich festgelegt werden, z.B. Historische Perspektive, Problemlösungsstrategien.

Ebenso muss hier die Diskussion geführt werden, wie integrativ bereichstypische Inhalte und Gegenstände erschlossen werden können.

Diese beiden ersten Fragenkomplexe entsprechen der Bereichsdidaktik als Didaktik der Theorie von Lerninhalten. Der Gesichtspunkt einer Bereichsdidaktik als Theorie der Methodenlehre führt zu weiteren wichtigen Grundfragen:

### 3. Wie?

*Diese Frage zielt auf eine gemeinsame Methodologie des Lernbereichs.*

Sie bildet die Grundlage, welche Zugänge zur Erschliessung der bereichstypischen Inhalte und Gegenstände ermöglicht und methodische Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht aufzeigt. Zum Beispiel "Welches sind die bereichstypischen Vorgehensweisen zum Erkennen von Naturvorgängen?" An verschiedenen, exemplarischen Themen und bereichsspezifischen Phänomenen soll trotz variierender Situationen die gleichbleibende Regelhaftigkeit ("Grammatik") im Kontext des Bereichs aufgezeigt werden. Einzelne Fachinhalte müssen integrativ behandelt und Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden. Die Bedingungen und Voraussetzungen, die Lern- und Denkwege, sowie Verstehens- und Aneignungsschwierigkeiten (Vor- und Missverständnisse) von Schülern der Altersstufe und von Lehrpersonen müssen in realen Unterrichtssituationen erlebt und erprobt werden können. Im Lernbereich müssen zudem Instrumente zur Diagnose von Lernvoraussetzungen, Lernschwierigkeiten und Lernfortschritten ausgewählt und entwickelt werden.

### 4. Wo und Womit ?

*In einer Bereichsdidaktik müssen geeignete gegenstands- und bereichsspezifische Lernsituationen und Lernmaterialien entwickelt und erfahren werden können.*

Es müssen Lernsituationen entwickelt werden, die den Studierenden erlauben, ihre Kompetenzen auf den verschiedenen Ebenen (Fachdidaktik, Fachebene, übergreifendes, vernetztes Lehren und Lernen) zu entwickeln, damit sie befähigt werden, einen integrierten Unterricht zu erteilen. In der Bereichsdidaktik erfolgt die Auseinandersetzung mit einem Grundrepertoire von bereichstypischen Lernsituationen.

Wissen um die Geschichte der Schulfächer und die Geschichte des Bereichs, die Kenntnis geeigneter Repräsentationsformen für bereichstypische Inhalte und Gegenstände, die Kenntnis und Beurteilung von Lehrmitteln, didaktischen Medien und Unterrichtsmaterialien, sowie das Erarbeiten von Kriterien für eine Indikation oder Kontraindikation von Unterrichtsmaterialien sind die Grundlagen für das unterrichtspraktische Handlungswissen. Planungsinstrumente für die kurz- und langfristige Unterrichtsplanung müssen zur Verfügung gestellt werden, die konkrete Planung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten muss gezielt geübt werden.

## Blickwechsel als Grundlage von Bereichsdidaktik

Wie unterscheidet sich eine Bereichsdidaktik von einer Fachdidaktik? Betrachtet man anhand der vier Grundfragen die Zusammenstellung der Grundlagen einer Bereichsdidaktik (bedeutsames Wissen und Können, Ziele, eine gemeinsame Methodologie, geeignete Lernsituationen und Instrumente), so unterscheidet sich eine Bereichsdidaktik von einer Fachdidaktik eigentlich im Wesentlichen durch einen "*Blickwechsel*", d.h. *durch den gemeinsam deklarierten Ansatz der Integration und der Ganzheitlichkeit bezüglich Zielsetzung, Gegenstandskonstruktion und Methodik.* Das Wis-

sen wird gemeinsam organisiert zum Zwecke der Ausbildung von LehrerInnen und im Hinblick auf einen integrierten Unterricht. Dies führt zwangsläufig zu einem andern Vorgehen und einer andern Organisation als z.B. eine Wissensorganisation zum Zwecke einer akademischen Karriere. Durch diesen Blickwechsel werden andere Ziele und Methoden wichtig, ebenso kommt sozialen Prozessen der Verständigung eine wichtige Bedeutung zu. Der gemeinsam deklarierte Ansatz des Blickwechsels mit seinen Folgeerscheinungen hebt die Bereichsdidaktik auf eine höhere Ebene der Integration und erlaubt erst, dass die wichtigen Wechselwirkungen zwischen den untergeordneten Systemen (Fachdidaktiken, Fachwissen, allgemeine Didaktik etc.) in Erscheinung treten können. In Analogie zu biologischen und ökologischen Systemen könnte man von einer Emergenz der Bereichsdidaktik sprechen: "In einem strukturierten System entstehen auf höherer Integrationsebene neue Eigenschaften, die sich nicht aus der Kenntnis der Bestandteile niedriger Elemente ableiten lassen" oder "das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile"(vgl. Abb. 3).

Diese Analogie weist auch ganz klar auf die Wichtigkeit der einzelnen Teilkomponenten hin: Fachdidaktiken, Fachwissen, allgemein didaktisches Wissen und Unterrichtspraxis sind unabdingbare Bestandteile einer Bereichsdidaktik.

Zum Schluss stellt sich die Frage nach der Steuerung des Systems Bereichsdidaktik. In biologischen Systemen erfolgt die Steuerung der untergeordneten und übergeordneten Einheiten mit Hilfe des genetischen Programms, einer Art Sprache, welche das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten regelt und welches bis zu einem gewissen Grad flexibel auf äussere Bedingungen (Umweltänderungen) reagieren kann. Für die Bereichsdidaktik könnte postuliert werden, dass die Steuerung ebenfalls durch eine Sprache, nämlich die *intensive Kommunikation* zwischen den Beteiligten erfolgt, welche die "Grammatik" des Bereichs festlegt. Dabei werden eben gemeinsam die genannten Grundlagen (bestimmte Ziele, Inhalte, Lernsituationen etc.) festgelegt. Ebenfalls kann und muss auf sich ändernde Umweltbedingungen (unterschiedliche Schulsituationen, institutionelle Rahmenbedingungen etc.) reagiert werden.

### Offene Fragen

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich eine Reihe offener Fragen formulieren, die für die Weiterentwicklung einer Bereichsdidaktik bedeutend sind. Alle Teilfragen münden eigentlich in der zentralen Frage des Verhältnisses zwischen den einzelnen Ausbildungskomponenten.

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass eine Bereichsdidaktik in der LehrerInnenausbildung verschiedene Komponenten aufweisen muss: fachliche, bereichsspezifische, pädagogisch-didaktische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Kompetenzen müssen vermittelt und erworben werden. Die Hauptfrage für die LehrerInnenausbildung wird sein, in welchem Verhältnis diese Komponenten zueinander stehen sollen, in welcher zeitlichen Abfolge und mit welcher Gewichtung.

Daraus ergeben sich auch untergeordnete Teilfragen: Wie können die Studierenden das für die Unterrichtskompetenz notwendige Hintergrundwissen erwerben? Wie kann bei den Studierenden eine genügende Handlungskompetenz im Unterricht gesi-

chert werden? Welche Rolle spielen die Lehrmittel in einer Bereichsdidaktik oder in einem integrierten Unterricht?

Neben diesen inhaltlich und methodisch akzentuierten Fragen stehen auch die strukturellen Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung im Vordergrund. Wie erste Erfahrungen mit Bereichsdidaktik zeigen, ist eine vielfältige Kommunikationskultur die Grundlage für den Erfolg einer Bereichsdidaktik. Es scheint deshalb zwingend, auch dafür zu sorgen, dass institutionelle Rahmenbedingungen (Zeitpool für Vor- und Nachbereitung, Aufwand für Austausch und gemeinsame Sitzungen) so definiert werden, dass diese erforderliche Kommunikation stattfinden kann und nicht einfach so nebenher zwischen Tür und Angel erledigt werden muss oder eben nicht in genügendem Mass erledigt werden kann. Soll das Ganze mehr als die Summe seiner Einzelteile sein, so ist auch ein erhöhter Zeit- und Arbeitsaufwand gefordert, und dieser muss zeitlich abgegolten bzw. finanziell honoriert werden. Den nicht zu unterschätzenden strukturellen Rahmenbedingungen und den Grenzen von personalen Ressourcen und Zeit muss auch im Zusammenhang mit der Diskussion des Fragenkomplexes "Integration von Forschung in der LehrerInnenausbildung" in der LehrerInnenbildung innerhalb einer Hochschule oder Fachhochschule besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

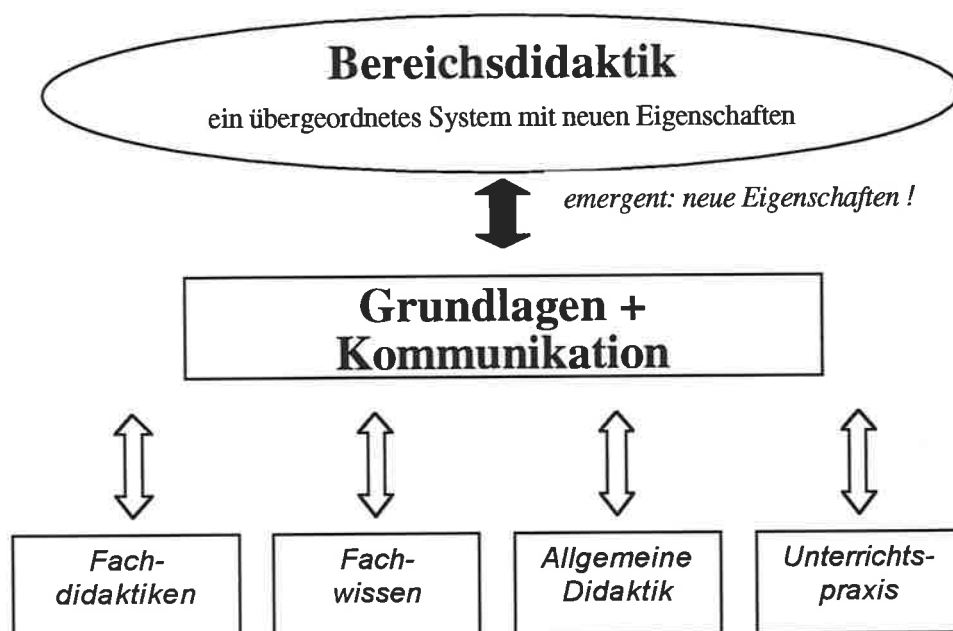


Abbildung 3: Bereichsdidaktik als emergentes, übergeordnetes System mit neuen Eigenschaften.

*Literatur*

- Duncker, L. & Popp, W. (1994). *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlage des Sachunterrichts*. Weinheim: Juventa.
- Fachkommission Fachdidaktik (1998). Impulse für die Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (2), 222-230.
- Frey, K. et al. (1973). Zum Begriff "Integriertes Curriculum Naturwissenschaft". In K. Frey & P. Häussler (Hrsg.), *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: theoretische Grundlagen und Ansätze* (S. 19–25). Weinheim und Basel: Beltz.
- Häussler, P. (1998). *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung - Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN.
- Heck, U. & Weber, Ch. (1999). Plädoyer für eine holographische Didaktik. *Schweizer Schule* (4), 3-9.
- Huber, L. & Effe-Stumpf, G. (1994). Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. In U. Krause-Isermann, J. Kupsch & M. Schumacher (Hrsg.), *Perspektivenwechsel, Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene*. Bielefeld: Oberstufenkatalog Ambos 38.
- Künzli, R. (1996). Schul- und Erfahrungsnahe in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 291-301.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

## Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer in wissenschaftlicher Abstützung unter dem Anspruch des Einbezugs der Forschung

Heinz Wyss

Der Auf- und Ausbau der Bildungsforschung ist eine zentrale Aufgabe der Reform einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich der Wissenschaft verantwortlich weiss und die als Berufsbildung dem Auftrag zur Professionalisierung der Lehrpersonen verpflichtet ist. Gegenstand der aktuellen Diskussion der qualitativen Aspekte der neugestalteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist zum einen die Frage, welches Wissen und wieviel Wissenschaftlichkeit vorauszusetzen sind, damit die zu erzielenden Lerneffekte den neu definierten Standards entsprechen, und zum andern ist es die Frage, was die Funktion der Forschung und welches ihr Zusammenhang mit der Lehre ist. Nach der per definitionem einschränkenden Ausrichtung der "angewandten" Forschung an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf die schulpraktische Umsetzung ihrer Ergebnisse, beginnt sich die Auffassung durchzusetzen, dass die Bildungsforschung ihrerseits zum Erkenntnisgewinn und zur Wissensproduktion beiträgt und dass sie sich somit nicht kategorial von der Grundlagenforschung abkoppeln lässt. Der Beitrag nimmt die anstehende Frage nach der Aufgabe der Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf und beleuchtet den Zusammenhang von Forschung und Lehre, desgleichen den Wechselbezug von Forschung und Entwicklung.<sup>1</sup>

### Ein Auftrag - viele Fragen

Das Bundesgesetz vom 30. Mai 1994 verlangt von den Fachhochschulen "ein Engagement in anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung"<sup>2</sup>. In gleicher Weise fordert die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK in ihren "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" vom 26. Oktober 1995 eine "berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung". Bereits haben mehrere Kantone diesen Forschungs- und Entwicklungsauftrag in ihren Gesetzen zur Neugestaltung ihrer Lehrerinnen- und Lehrerbildung rechtlich verankert. Der Auftrag zur Forschung leitet sich folgerichtig ab von der Zuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Hochschulstufe.

Noch ist freilich nicht ausreichend geklärt, wie er sich im Kontext der nationalen Bildungsforschung und Bildungspolitik umsetzen und realisieren wird. Noch sind wesentliche Fragen nicht schlüssig beantwortet:

- Welchem Zweck hat die Forschung zu dienen? Welche Funktion kommt ihr in ihrem Bezug zur Lehre in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu, welche andere in der Schulentwicklung?

---

<sup>1</sup> Gekürzte Fassung des Referates, gehalten im Rahmen des Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 23./24.04.1999 in Luzern, anlässlich der Verleihung des Anerkennungspreises der Aebli Näf Stiftung an die Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

<sup>2</sup> Botschaft zum Bundesgesetz über die Fachhochschulen, S. 18.

- Was ist das genauere unter "berufsfeldbezogener Entwicklung und Forschung" im je einzelnen und im Zusammenhang zu verstehen? Wieweit hat die Forschung neben ihrer disziplinären Ausrichtung spezifische berufspraktische Anliegen wahrzunehmen?
- Wieweit ist sie frei, wieweit auftragsgebunden? Welchen Themen soll sie sich zuwenden und welche Probleme soll sie angehen? Und das aufgrund welcher wissenschaftsmethodischen Zugangsweisen?
- Wer erfüllt an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Forschungsauftrag? Können Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrerinnen und Lehrern zugleich Forscherinnen und Forscher sein, und das aufgrund welcher Kompetenzen und Anstellungsbedingungen, abgestützt auf welche personellen, zeitlichen, infrastrukturellen und finanziellen Ressourcen?

Mit diesen und ähnlichen Fragen beschäftigen sich die Fachleute des längern schon, wie sich dies anhand der Fachliteratur nachweisen lässt<sup>3</sup>.

Im weiteren haben in diesem Problemzusammenhang zur Klärung des Forschungs- und Entwicklungsauftrages beigetragen

- die Seminare, Vorlesungen und Symposien, die die Aebli Näf Stiftung an den Universitäten Zürich und Bern ermöglicht und als nächstes an der Universität Freiburg initiiert hat,
- ferner der Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF 1996 in St. Gallen,
- im besonderen derjenige der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL von 1997 in Basel zum Thema "Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer".

Zu erwähnen ist desgleichen das Seminar "Praticien-chercheur" von 1995 am Didaktikum Aarau. Und nun liegt mit dem Expertenbericht von Gretler, Grossenbacher & Schärer (1998) eine Bestandesaufnahme vor. Der Schweizerische Wissenschaftsrat SWR und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK haben diese Studie auf Antrag der SGL und der SGBF bei der Aarauer Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF in Auftrag gegeben. Der Bericht beschreibt die aktuelle Situation der "Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" und zieht Schlussfolgerungen im Hinblick auf deren künftige Institutionalisierung.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Zu nennen sind im besonderen die wegweisenden Studien und konzeptuellen Vorschläge von Beck, Guldemann & Zutavern (1994, 1995), Criblez (1996), Criblez & Wild-Näf (1998), Dick (1998), Gautschi & Vögeli-Mantovani (1995), Gretler & Grossenbacher (1982, 1998), Hügli (1995, 1998), Moser (1995), Künzli (1998), Oelkers (1998), Oelkers & Tenorth (1991), Reusser (1996), Tenorth (1994) und Terhart (1991), verschiedene dieser Autoren u.a. unter Bezugnahme auf Schön (1991, 1993: "The Reflective Practitioner") und Vanhulst (1993, 1994: "Recherche et formation").

<sup>4</sup> Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dossier 54A. EDK/SWR, Bern 1998.



### Wissenschaftlich kann die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer nur sein, wenn sie ihren Forschungsauftrag ernst nimmt

Es mag sein, dass im Zuge der Akademisierung der Ausbildung aller Lehrpersonen zur Zeit allzu plakativ von "Wissenschaftlichkeit" die Rede ist. Es mag ferner sein, dass sich zu hohe Erwartungen an dieses Qualitätssignal knüpfen, Erwartungen, die nicht gesichert einlösbar sind. Dieser Umstand ist es, der Fritz Oser zur Frage veranlasst, ob die "Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und die Integration der Forschung in die Lehrerbildung ... zu einem blossen Selbstzweck werde, der nur ... standespolitischen Interessen diene" (Oser, 1996, S. 76). Die postulierte "Wissenschaftsorientierung" halte nur, was man sich von ihr im Aufbau der Kompetenzen verspreche, wenn sie "curricular substantiell und Mittel zum Zweck einer Verbesserung der professionellen Ausbildung" sei (ebd., S. 81).

Die künftigen Lehrerinnen und Lehrer und die im Schuldienst stehenden Lehrkräfte sollen dank dem Wissenschaftsbezug von Aus- und Weiterbildung befähigt werden,

- die anthropologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ihres professionellen Tuns zu analysieren,
- die pädagogische Zielsetzung ihres Handelns vor diesem Hintergrund zu reflektieren und sie argumentativ verantwortlich zu vertreten,
- gestützt auf ein differenziertes Handlungsrepertoire die Lehr- und Lernformen alters-, sach- und zielentsprechend einzusetzen
- und so, das Wissen für ihr berufliches Handeln nutzend, "vom Reflexverhalten im Unterricht zu reflektierten Handlungen im Unterricht" zu finden.<sup>5</sup>

Die genannten Ausbildungsziele lassen sich nur unter der Voraussetzung erreichen, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in wissenschaftliches Denken eingeführt und dafür sensibilisiert werden. Das aber tut sich nur, wenn Wissenschaft nicht allein als System des gesicherten Wissens verstanden wird, sondern als ein sich selber ständig in Frage stellendes, als ein durch neue Einsichten sich stetig erneuerndes Wissen. "Wissenschaft entsteht durch Forschungsaktivitäten und besteht nur durch sie."

Dieses dynamische Verständnis von Wissenschaft haben die Ausbildungsinstitute den Studierenden durch Initiation in wissenschaftliche Methoden zu vermitteln. Propädeutische Einblicke in Forschungsprojekte entwickeln eine forschend-reflektive Haltung, die die angehenden Lehrpersonen eine kritisch evaluierende Distanz zu ihrer eigenen Praxis gewinnen lässt. Diese Distanz schafft die Voraussetzung, dass sie ihre Praxis einer produktiven Kontrolle auszusetzen wagen, so dass sie bereit und fähig sind, sie weiterzuentwickeln und zu optimieren.

All das besagt, dass eine wissenschaftliche, forschungsgestützte Ausbildung nicht praxisfern ist, wie ihr dies in Verkennung ihrer Ausrichtung zu Unrecht vorausgesagt wird. Das Mass ihrer Qualität ist "die Ausbildung professioneller Standards". Ich zitiere die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen (1997): Es geht darum, "professionelle Handlungsweisen mit dem dafür notwendigen wissenschaftlichen Wissen zu verbinden und sie unter Berücksichtigung dieses Wechselbezuges in Übungs-, Simulations- und Praxissituationen als Kompetenzen zu entwickeln ..." (S. 55). Dieses Zusammengehen von Wissen und

<sup>5</sup> Titel einer Lehrveranstaltung an der Universität Freiburg.

Tun charakterisiert die auf Einsicht und Handlungsfähigkeit hin angelegte Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen- und Lehrern. Und diese streben wir an.

### Stehen sich Grundlagenforschung und angewandte Forschung, Wissenschaft und Profession entgegen?

In seiner Jenaer Antrittsvorlesung von 1789 lehnt Schiller jede Berufsausrichtung akademischer Bildung ab. Ein Studium, das sich der Berufspraxis und so im Anwendungsbezug dem Prinzip funktionaler Nützlichkeit verpflichte, bilde "Brotgelehrte" aus, was humanistischer wissenschaftlicher Bildung entgegenstehe. "Anders ist der Studierplan, den sich der Brotgelehrte, anders derjenige, den der philosophische Kopf sich vorzeichnet."

Heute lehrt uns u.a. die Ausbildung der Mediziner, dass eine berufsbezogene, zu professionellen Kompetenzen befähigende Ausbildung durchaus vereinbar ist mit dem Ziel und Geist akademischer Bildung. Die alte Dichotomie von Wissenschaft und Beruf lebt freilich dort wieder auf, wo von der Gegensätzlichkeit von wissenschaftlichem Wissen und professionellem Wissen die Rede ist, vom dialektischen Verhältnis von Grundlagenforschung und angewandter Forschung. Die erstere sei auf Erkenntnisgewinn hin angelegt und produziere "Wissen an sich", nicht "Wissen für die Praxis". In ihrer rein wissenschaftlichen Ausrichtung und Selbstbestimmtheit sei sie nicht ins Feld des praktischen Handelns verstrickt. Sie wisse sich allein der Wahrheit verpflichtet, der Eigenlogik der Fachwissenschaft, ihrer Systematik und den disziplinspezifischen Methoden. Anders die anwendungsorientierte, die "berufsfeldbezogene Forschung". Diese sei "praktizistisch" und instrumentalisiert, indem sie funktional der Erhellung des beruflichen Tuns diene und auf dessen Verbesserung und Entwicklung hin angelegt sei. Dadurch - so Criblez (1996, S. 67) - stelle sich die Frage der Unterscheidung der Wissensformen in der wissenschaftlichen Disziplin und der pädagogischen Praxis<sup>6</sup>.

Dem widersprechen die Autoren des erwähnten Expertenberichts zum Ist-Zustand von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie widersetzen sich einer Zuordnung nach dem Schema "Grundlagenforschung an Universitäten, angewandte Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen und (an) Pädagogischen Arbeitsstellen" (der Bildungsverwaltung) (Gretler, Grossenbacher & Schäerer, 1998, S. 75). Sie wenden sich gegen eine institutionell bedingte Trennung von sogenannt freier, disziplinärer Grundlagenforschung und gebundener, problemlöseorientierter angewandter Forschung. Es sei dazu Jürgen Oelkers zitiert: "Was grundlegend ist und was nicht, zeigt sich oft erst in der Bearbeitung, ein scheinbar praxisnahes Problem führt bei näherem Hinsehen in Untiefen, eine zu Beginn rein theoretische Fragestellung stellt sich als unmittelbar praktisch heraus ..." (Oelkers, 1998).

<sup>6</sup> Vgl. Oelkers & Tenorth (1991), Terhart (1994)

## Forschen und Lehren

Wer forscht, stellt in Frage, was ist und was sich tut. Das untergräbt die Sicherheit, aus der heraus Lehrpersonen pädagogisch professionell handeln. Heisst das, dass, wer forscht, nicht zugleich lehren und ausbilden kann, weil die Skepsis des Forschenden dem "know how" des beruflich Handelnden nicht gut bekommt?

Das Beispiel der zu gleichen Teilen in Forschung und Lehre Tätigen beweist, dass dem nicht so ist. Das Erkenntnisinteresse und der dadurch motivierte Wissensgewinn steht der Wissensvermittlung und Wissensnutzung nicht entgegen. Im Gegenteil. Ergebnisse der Forschung können unmittelbar in die Lehre einfließen, und umgekehrt gewinnt die Forschung im Verbund von Wissenschaft und Berufspraxis zu Problemstellungen und somit zu neuen Forschungsinhalten. Das bezeugt, dass sich das Denken und Handeln, die Kognition und das Tun wechselseitig aufeinander beziehen lassen.<sup>7</sup> Zwischen dem Erkennen und dem Tun gibt es keinen Bruch und somit auch keinen Dualismus zwischen Forschen und Lehren. Die Welt deuten und sie verstehen ist das eine, sie zum Besseren zu verändern das andere. Das Grundanliegen einer verhaltenswirksamen Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss es sein, das eine wie das andere im Verbund so wahrzunehmen, dass das Denken das Handeln steuert und dass anders herum das auf ein klares Ziel hin geordnete Handeln zu neuer Erkenntnis führt, dergestalt, dass sich Wissen schaffendes Denken und praktisches Tun in ihrem Wechselbezug zusammenfinden. Das bedingt eine kognitionspsychologische Einsicht in die Voraussetzungen und Bedingungen der Erkenntnisvorgänge, eine vertiefte Theorie der Begriffsbildung und ein didaktisches Wissen um die Grundformen des Lehrens.

Auf die eingangs evozierten Fragen, wie die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung beschaffen sein muss, damit sie in den Lehrpersonen aller Stufen die Entwicklung "einer kritisch prüfenden, rationalen Haltung und Einstellung zur Welt und zum eigenen Tun und Sein" (Schilmöller, 1995) fördert, gilt es Antworten zu geben. Leisten lässt sich dies wohl nur zum Teil durch konzeptuelle Planung. Am besten wird es sein, die Forschungsaktivitäten so aufzunehmen, dass die in der scientific community ebenso ernstgenommen werden wie von den Praktikern, die die Ergebnisse dieser Forschung für ihr berufliches Wissen als erhellend und für ihr professionelles Handeln als relevant verstehen und nutzen sollten.

### Literatur

- Beck, E. (1994). Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *schweizer schule*, 1994 (5), 9-16.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1995). Kooperative Lehr-Lern-Forschung. *schweizer schule*, 1995 (1), 11-16.
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61-74.
- Dick, A. (1998). Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 39-48.

---

<sup>7</sup> Vgl. die Verbindung von Handeln und Tun in Hans Aebli's Entwicklungs-, Denk- und Lernpsychologie.

- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Bericht zum Seminar "Praticien chercheur", 10./11. 11.1994 in Aarau*. Aarau: SKBF.
- Gretler, A. (1982). Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4, 117-123.
- Gretler, A. & Grossenbacher, S. (1992). *Untersuchungen zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht der Bildungsforschung*. Schweizerischer Wissenschaftsrat FOP 1.
- Gretler, A., Grossenbacher, S. & Schärer M. (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Expertenbericht (Bestandesaufnahme)*. EDK-Dossier 54A. Bern: SWR/EDK.
- Hübner, P. (Hrsg.). (1994). *Lehrerbildung im vereinigten Deutschland. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 591*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hügli, A. (1995). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. Nachgedanken zu dem Forschungsseminar zum "Praticien chercheur". *schweizer schule* 1995 (5), 3-8.
- Hügli, A. (1998). Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 5-17
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (Hrsg.). (1997). *Neuordnung der Lehrerausbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Künzli, R. (1998). Didaktik - Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 29-38.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus.
- Moser, H. (1998). Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 49-56.
- Oelkers, J. (1992). Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 179-184.
- Oelkers, J. (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 35-44.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In J. Oelkers, & H.E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13-35). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (1998). Forschung in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (1), 18-28.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75-81.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule: Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- Schön, D.A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (2. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1993). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (23. Ed.). New York: Basic-Books.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Ende einer neuen Epoche* (S. 17-28). Weinheim/Basel: Beltz.
- 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. 129-142). Weinheim/Basel: Beltz.
- Vanhulst, G. (1992). L'enseignant-chercheur: modalité ou objectif de la formation des enseignants? In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Ed. du CPR.
- Vanhulst, G. (1993). Recherche et formation. In R. Hutin & J. Weiss. (Ed.), *Chercher ensemble*. Neuchâtel: IRDP.

## Warum nicht einfach Forschung?

Gedanken zur Diskussion um Forschung an den zukünftigen pädagogischen Hochschulen

Michael Zutavern

Die Formel "Forschung und Entwicklung" als Aufgabe Pädagogischer Hochschulen beinhaltet ganz unterschiedliche Funktionen. Der folgende Beitrag analysiert in systematischer Weise die strukturellen Unterschiede zwischen Forschung, Entwicklung und Evaluation und begründet, warum diese unterschiedlichen Funktionen nicht vermischt werden sollten.

### Einleitung

Man kann sich die Diskussion ja einmal umgekehrt denken: Seit Jahrzehnten bewährte, grosse Forschungsinstitute sollen demnächst auch Lehrveranstaltungen anbieten. Entweder muss dazu jedes Mitglied des Forschungsteams einen kleinen Teil Lehrverpflichtungen in sein Pensum integrieren oder es würde eine Dozentin angestellt. Damit sei man so ausgestattet, dass Studierende aufgenommen und durch forschendes Lehren ausgebildet werden. Gleichzeitig könne die neue Stelle Lehrmittelfortentwicklung, Weiterbildung der Forschenden, Beratungsaufgaben und die Qualitätssicherung der Forschungsarbeit übernehmen.

Nein, die Etablierung von Forschung in den jetzt entstehenden pädagogischen Hochschulen soll mit diesem Vexierbild keineswegs in Zweifel gezogen werden – im Gegenteil. Aber man gewinnt zur Zeit den Eindruck, dass dafür nicht Forschung eingeführt, sondern *Forschungen* erfunden werden, von der angewandten über die kooperative bis zur handelnden. Und man liest von immer neuen Aufträgen, die die neuen "Forschungs"stellen einmal übernehmen sollten: Entwicklung, Qualitätssicherung, Evaluation, Weiterbildung. Die folgenden Überlegungen verstehen sich deshalb als Einwände gegen eine Verwässerung der Forschungsaufgabe und gegen eine Verzettlung der Funktionen der zu schaffenden Forschungsstellen.

Es sind im Kern zwei Argumente: Erstens könnten neue Forschungsstellen viel für das Grundlagenwissen über Bildung leisten, wenn ihre Ausrichtung auf empirische Forschung gefördert wird. Dazu muss aber die Anwendungsorientierung, die jetzt als besondere Kennzeichnung herausgestellt wird, zurückgebunden werden auf die Phasen im Forschungsprozess, wo sie hingehört: beim Suchen von Forschungsfragen und beim Verbreiten der Erkenntnisse.

Zweitens sollte nicht Forschung, Evaluation, Entwicklung oder Qualitätssicherung hinter dem Kunstwort "Forschung & Entwicklung" versteckt werden. Vielmehr stehen Entscheidungen an, welche Aufgabe (wo, von wem) angegangen werden soll – jede hat ihre hohen Ansprüche und erfordert für deren Einlösung ausreichende Ressourcen.

Die folgenden Gedanken sind aus der Perspektive eines Alltags geschrieben, in dem unser Team seit einigen Jahren den Spagat zwischen Forschung und Lehrerbildung übt. Was im Folgenden behauptet wird, leitet sich also immer aus diesen Erfah-

rungen ab, und was in normativen Sätzen formuliert ist, drückt Maximen aus, denen wir zu folgen versuchen.

## 1. Konzentration auf empirische Bildungsforschung

### *Kein Mangel an Fragen für Forschung*

Im Bildungswesen und im speziellen im Bereich von Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht ein Bedarf an empirischer Forschung. Sicher wird manchmal unterschätzt, manchmal gering geschätzt, was die Arbeit von Erziehungswissenschaftlern, Psychologen und Soziologen bereits an Erkenntnissen über Bildungsprozesse zusammengetragen hat. Gegen solche Fehleinschätzungen spricht z.B. die Diskussion über Standards in der Lehrerbildung, die auf wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen aufbauen (Oser, 1997) Gleichwohl existieren genügend Wissenslücken über Lernen und Sozialisation in der Schule, um viele Forschungsstellen noch lange zu beschäftigen. Gerade über Lehrerhandeln und die wirkungsvollen Prozesse in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern weiss man noch recht wenig: "Die kartographische Erfassung der Landschaft des Lehrerwissens hat sich bislang auf einige Ausschnitte beschränkt und Gegenden vernachlässigt, die für die Bewohner des Landes ebenfalls sehr bedeutsam sind" (Bromme, 1992, S.140). Dieses Manko an abgesichertem Wissen hat ja die Debatte über die Lehrerbildungsreform von Anfang an begleitet.

Die Tertiärisierung der Lehrerausbildung ist ein Bekenntnis zur Notwendigkeit einer wissenschaftlich abgesicherten Basis pädagogischen Wissens, das von pädagogischen "Profis" in ihren alltäglichen Entscheidungssituationen "verarbeitet" wird. Gerade wenn man das Erfahrungswissen z.B. von Lehrerinnen und Lehrern ernst nimmt, muss man die Aufgabe fördern, den Kern an wissenschaftlich geprüften Theorien und Erkenntnissen in den zentralen Bereichen des pädagogischen, didaktischen, fachdidaktischen Lehrerwissens zu verbreitern. Speziell als Grundlage für die Fachdidaktiken ist dieser Bedarf gross (z.B. Sitta, 1999).

### *Lehrerbildungsstätten sind der richtige Ort*

Wie in anderen Berufsfeldern und ihrer Ausbildung sollten auch für den Lehrerberuf die "Wege" zu neuem Wissen besonders für die Novizen sehr kurz sein. Ausbildungsstätten sollten deshalb auch Stätten der Erkenntnisproduktion sein. Forschung sollte an den neuen Pädagogischen Hochschulen ihrer ureigensten Aufgabe nachgehen können, nämlich Wissen zu schaffen. Für diese Aufgabe muss speziell ausgebildetes Personal zur Verfügung stehen.

Damit ist gesagt, dass es bei der Schaffung von Forschungsstellen in erster Linie eben nicht um didaktische Anliegen wie das forschende Lernen oder um engere Kooperationen mit reflektierenden Praktikern unter dem Etikett "Lehrerforschung" geht. Beides ist unabhängig von der Forschungsaufgabe zu verwirklichen: Forschendes Lernen ist eine Lernmethode, die durch Forschungsstellen an den Hochschulen zwar angeregt werden kann, sie aber nicht notwendig braucht. Lehrerinnen und Lehrer, die

ihren Unterricht erforschen, können spannende Kooperationspartner für Forschungsinstitutionen sein, ersetzen sie aber nicht.

### *Anwendungsorientierung ist ein zwiespältiges Etikett*

Erkenntnisgewinn wird es nur durch gute Forschung geben. Anwendungsorientierung kann ein Gütekriterium sein, aber nicht für die Erkenntnis selbst, sondern allenfalls für das Vorgehen bei der Suche nach Forschungsfragen und/oder bei der Verbreitung der Erkenntnisse. Gleiches gilt für Kennzeichnungen wie "berufsfeldbezogen" oder "schulbezogen". Ob sich neues Wissen im Schulalltag in veränderten Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern niederschlägt, ist kein Kriterium, das über den Wahrheitsgehalt der Erkenntnis entscheidet.

Das Wissen über Kontrollüberzeugungen und ihre Bedeutung für die Leistungsfähigkeit und das psychische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern z. B. existiert, auch wenn Schulen erst mühsam einen Weg finden müssen, diese Kontrollüberzeugungen bei Schülerinnen und Schülern zu stärken. Die Erkenntnisse Piagets über die kognitive Entwicklung haben Jahrzehnte gebraucht, bis sie sich für die Kinder und Jugendlichen als hilfreiche Formen des Lernens und der Unterstützung ihrer Entwicklung in Erziehung und Schulbildung niedergeschlagen haben. In den Studien zum moralischen Urteilen eines Lawrence Kohlberg mit seinen Dilemma-Interviews und ihren aufwändigen Auswertungsverfahren liegt ein sehr "grundlagen-theoretisches" Forschungsprogramm vor. Und diese Theorie hat sich wie andere intensiv geprüfte Ansätze als immens "praktisch" erwiesen.

Forschung ist ein von der Gesellschaft zur Verfügung gestellter Freiraum für eine handlungsentlastete Suche nach Wahrheit. Der Elfenbeinturm ist gewollt und hat sich bewährt. In ihm dürfen Dinge auch scheitern. Das Wissen darum, dass etwas nicht der Fall ist, eine Wirkung nicht nachgewiesen werden kann, braucht diesen Schonraum. Und es braucht schonungslose kritische Analysen durch andere Forschungsteams, die ebenfalls die Freiheit haben, neue Erkenntnisse schnell aufzugreifen und kritisch zu prüfen. Gesicherte Erkenntnisse aber, wenn sie bekannt gemacht, wahr- und ernst genommen werden, können starke "praktische" Wirkungen entwickeln. Manche Methodenmode wäre Schülerinnen und Schülern erspart geblieben, wenn es selbstverständlicher wäre, nach den gesicherten Grundlagen für ihre Wirkungsbehauptungen zu fragen. Beurteilungs- und Bewertungsvorgänge in Schule könnten heute schon anders aussehen, wenn sich die Wahrnehmung dieser Berufsaufgabe stärker auf Erkenntnisse, die vorliegen, stützen würde.

### *Orientierung am Berufsfeld erfolgt vor und nach der Erkenntnisarbeit*

Selbstverständlich kann auf der anderen Seite heute kein Elfenbeinturm in einem verschwiegenen Tal Forscherinnen und Forscher von den Realitäten unserer Gesellschaft abschotten. Natürlich unterliegen Forscherinnen und Forscher dem Zwang, ihr Erkenntnisinteresse zu begründen. Dies wird schon vor Beginn der Arbeit zum einen durch die Qualitätsaufsicht innerhalb der öffentlichen Institutionen sichergestellt. Zum anderen sind fast keine Forschungsprojekte mehr ohne Drittmittel möglich. Es erfolgt also eine weitere Sicherung durch das Begutachtungsverfahren bei Finanzanträgen

beispielsweise durch den Nationalfonds. Darüber hinaus wird gerade Bildungsforschung zu Recht kritisch durch die im Bildungswesen arbeitenden Fachleute und durch die "Klienten" wie z.B. Eltern von Schülerinnen und Schülern beobachtet.

In der Entdeckungs- und in der Umsetzungsphase ihrer Arbeit können Forscherinnen und Forscher viel dafür tun, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit im Bildungsalltag wahrgenommen werden. Sicher garantieren ein ausgewiesener Theoriebezug und der Anschluss an aktuelle Forschungsfragen genauso wie das kreative Entdecken der Lücken und offenen Fragen eines Forschungsfeldes, dass interessante Hypothesen entstehen und spannende Ergebnisse zu erwarten sind.

Darüber hinaus jedoch kann in dieser Phase der Entdeckung von Fragen der Bezug zum Berufsfeld und die Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern äusserst fruchtbar sein. Pädagogische Hochschulen, die über die Praktika und den Einbezug von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern in die Ausbildung solche Kontakte pflegen, können hier vorbildhaft wirken. So gerät speziell die Frage nach der Bewährung von Theorien unter komplexeren Rahmenbedingungen in den Blick. Lässt sich beispielsweise die Lernwirksamkeit der Kooperation von Lernenden auch unter den Alltagsbedingungen einer Schulklasse bestätigen? Doch nur dort, wo dieser Blick auf Fragen der pädagogischen Praxis verbunden wird mit vorhandenem Wissen und seiner theoretischen Ordnung, wird man Forschungsfragen formulieren können, die so überprüfbar sind, dass sie zu gesicherten Erkenntnissen werden können.

### *Hauptkriterium bleibt die Güte der Erkenntnis*

In der Forschungsphase der Überprüfung von Annahmen kann es nur um Wahrheit gehen. Die bewährten Kriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität gelten als Garanten dieses Bemühens um die Begründung von Behauptungen. Gefordert ist die Transparenz der Verfahren. Die Gewinnung, Verdichtung und Interpretation der Daten muss von anderen rekonstruiert werden können. Wie nah oder fern die Hypothesen dem Alltagsgeschehen sind, spielt hier keine Rolle mehr. Und auch die Art des methodischen Zugangs ändert an dieser Maxime nichts. Versuche, die Forschungsaufgaben der neuen Fachhochschulen einseitig auf eine Methodenrichtung festzulegen, sind sicher verfehlt.

Empirische Bildungsforschung findet ihre Problemstellungen meist im Schnittbereich von erziehungswissenschaftlichen Theorien mit pädagogischer und entwicklungsorientierter Psychologie und Soziologie. Ihre Hypothesen bedürfen dementsprechend auch Methoden aus diesen Bezugswissenschaften. Und empirische Forschung im Bildungsbereich greift seit längerem sowohl auf das Repertoire erklärender Ansätze mit ihren Quantifizierungen zurück wie auf verschiedene hermeneutische Verfahren.

### *Objektivität*

Objektivität fordert die Nachvollziehbarkeit – und möglichst oft auch den tatsächlichen Nachvollzug – durch andere Personen. Wie beispielsweise das Verfahren der "objektiven Hermeneutik" (Oevermann, Allert et al., 1979) zeigt, unterwerfen sich gerade auch qualitative Verfahren diesem Kriterium. Hier würden die neuen For-



schungseinrichtungen die Chance bieten, dass auch in der Bildungsforschung häufiger kritische Reanalysen entstehen.

### *Reliabilität*

Reliabilität fordert einen kritischen Blick auf die Verfahren, mit denen Daten gewonnen werden. Methodische Artefakte lassen sich mit den unterschiedlichsten Methoden produzieren und müssen von den Forschenden entdeckt werden. In jedem Methodenrepertoire gibt es die Möglichkeit der falschen Anwendung, des blinden Flecks oder einer unangemessenen Instrumentenwahl.

### *Validität*

Schliesslich stellt sich in jeder Forschung die Frage, ob ihre Methoden den Bereich erfasst haben, den sie erfassen wollten und wie weit die Verallgemeinerungsfähigkeit der Daten reicht. Zurecht weisen Kritiker der herkömmlichen Einstellungsforschung darauf hin, dass noch so ausgeklügelte Meinungserhebungen keine validen Aussagen über tatsächliches Verhalten darstellen oder dass eine Fallstudie über eine Junglehrerin wohl Hypothesen mit grösserem Allgemeinheitsgrad erzeugen oder starke Hypothesen falsifizieren, aber kaum allgemeine Aussagen über den Berufseinstieg begründen kann.

Gütekriterien stehen also für kritische Fragen an die Aussagekraft von Erkenntnissen, nicht aber für irgendwelche Berechnungsverfahren. Zentrales Kriterium bleibt die Transparenz für jeden, der die Erkenntnis prüfen will. Dazu gehören natürlich auch die "Forschungsobjekte". Hier sind Anstrengungen der Forschenden ein Gebot der Fairness. Aber Aussagen über Einstellungen oder Verhalten können auch gültig sein, wenn ihnen die Befragten oder Beobachteten nicht zustimmen. Die Verabsolutierung kommunikativer Validierung wäre ein Irrweg.

### *Orientierung an der Praxis*

Keine Rolle kann in dieser Phase eine Orientierung an der Praxis spielen. Erforderlich ist im Gegenteil eine grösstmögliche Unabhängigkeit. Forschung ist die organisierte Entlastung von alltäglichem Entscheidungszwang von Personen, die damit auf der Suche nach neuem Wissen hohe Risiken des Scheiterns eingehen können. Damit ist ein Hauptgrund genannt, weswegen Forschung, auch in den zukünftigen pädagogischen Hochschulen, "freie" Forschung sein sollte.

Dies ist auch eine klare Absage an die Handlungsforschung, die Analyse und Entscheidung eng verzahnt und so glaubt, in einer neuen Institution "Forschung und Entwicklung" gleich zwei Aufgaben mit einem Schlag lösen zu können. Der für Erkenntnis notwendige "fremde Blick" muss dabei verloren gehen. Dies bedeutet nicht eine unkollegiale Einstellung gegenüber Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, deren Interaktionen beobachtet und analysiert werden. Doch gerade ein fairer Umgang zwischen Forschenden und "Erforschten" und der Respekt vor der Autonomie der Praxis führt zu einer arbeitsteiligen Trennung von Forschung und alltäglicher Bildungsarbeit.

Dagegen rückt die Anwendungsorientierung in der Phase der Umsetzung der Ergebnisse wieder stärker ins Zentrum. Gerade in der Bildungsforschung sollte es zu

den Selbstverpflichtungen von Forscherinnen und Forschern gehören, ihre Erkenntnisse "in der Praxis abzuliefern" und sich verständlich zu machen. Hier kann eine eng mit dem Berufsfeld verbundene Fachhochschule wiederum wertvolle Dienste leisten. Über die Mitarbeit in Lehrerfortbildung, in der berufspraktischen Ausbildung, aber auch durch Kontakte mit interessierten Lehrerinnen und Lehrern, z.B. durch Forschungspraktika, lassen sich neu gewonnene Erkenntnisse schnell verbreiten. Mit den sich daraus ergebenden Anregungen für neue Forschungsfragen schliesst sich der Kreis.

## 2. Keine Funktionsvermischung

Mit der Konzentration auf gute Bildungsforschung wäre also sicher viel gewonnen – ob die neuen Institutionen auch Aufträge übernehmen können, die Entwicklung, Evaluation, Qualitätssicherung zum Inhalt haben, muss sich auf Grund ihrer Kapazitäten und der Fachbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erweisen. Sicher sollte aber nicht in personell dünn ausgestatteten Stellen eine Aufgabenhäufung erzeugt werden. Dies würde auch der Qualität der anderen Funktionen, die jetzt in vielen Planungspapieren auftauchen, nicht gerecht: Entwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung folgen einer anderen Logik als die Forschung. Sie werden in andere Abläufe gegliedert und unterliegen anderen Gütekriterien.

Forschung in einem Themenbereich braucht Jahre, bis die Kompetenzen und Erkenntnisse so weit sind, dass sie Früchte tragen. Methoden müssen entwickelt werden. Das Personal, das dies leistet, muss im entsprechenden Bereich (z. B. Fachdidaktik oder Entwicklungspsychologie) vorgebildet sein. Fachhochschulen werden kaum für Forschungsnachwuchs sorgen können. Sie werden keine Lizientiate vergeben und kaum Forschungspropädeutik anbieten. Das bedeutet aber auch, dass Forschungsprojekte von denjenigen Experten, die an einer pädagogischen Hochschule arbeiten, aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen und Interessen entworfen werden müssen. Inhaltliche Schwerpunkte können nur durch Personalpolitik gebildet werden.

Demgegenüber verfolgen Entwicklung und Evaluation andere Ziele und gehen unterschiedlichen Fragen nach. Sie folgen in der Suche nach Antworten unterschiedlichen Leitideen und finden für ihre Ergebnisse je andere Abnehmer.

Unterschiedliche Fragestellungen


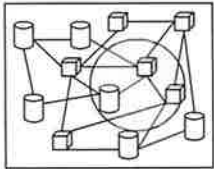
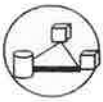
	<b>Forschung</b>	<b>Evaluation</b>	<b>Entwicklung</b>
<b>Kernfrage</b>	Ist X wahr?	Ist X gut?	Welches X löst Y?
<b>Ziel</b>	Erkenntnis	Qualitätsprüfung	Problemlösung
<b>Per-spektive</b>			
<b>Quelle</b>	Theorie (Praxis)	Praxis	Praxis
<b>Auftrag</b>	selbst (frei)	fremd	selbst / fremd
<b>Annahme</b>	Gutachten	Vertrag / Anordnung	Vertrag / Anordnung

Abbildung 1: Unterschiedliche Fragestellungen

*Forschung*

Forschung fragt nach der Wahrheit von Behauptungen. Lücken in Theorien sollen geschlossen, Wissen vermehrt werden. Der Theoriebezug garantiert die Effizienz von Forschung: Schwach begründete Bausteine verlangen forschenden Einsatz. Falsifizierte Hypothesen brauchen nicht noch einmal aufgegriffen werden. In jedem Forschungsprojekt weiss man am Ende mehr, aber auch viel genauer, was man noch nicht weiss - solche offenen Fragen von Theorien leiten weitere Forschungsarbeiten. Orientierung an Theorie sichert auch das wechselseitige kritische Überprüfen von Ergebnissen und sorgt für einen systematischen Weiterbau eines Wissenssystems, das als Grundlage für die Analysen von Praxis, die Reflexion praktischer Handlungen und für Planung wichtig wird. Deshalb können Probleme der Bildungspraxis durchaus als Orientierungshilfen für die Auswahl innerhalb eines theoretischen Bereichs dienen. Sie ersetzen aber die Theorieorientierung nicht.

Vor zwei möglichen Missverständnissen soll gewarnt werden: Theorieorientierung heisst nicht blindes Vertrauen in eingefahrene Traditionen. Forschungsprojekte müssen gerade auch so angelegt werden, dass Tabubrüche möglich sind und die Macht von Paradigmen in Frage gestellt werden kann. Doch auch "neue" Wahrheiten oder Methoden müssen ihren Geltungsanspruch nach den Regeln der Kunst transparent begründen können.

Zum anderen ist mit dem Plädoyer für die Pflege des Elfenbeinturms nicht ein freischwebendes, von jeder gesellschaftlichen Verantwortung losgelöstes Interesse an Erkenntnis gemeint. Die Auswahl von Forschungsfragen, die Durchführung von Forschungsarbeit und die Verwendung von Forschungsergebnissen unterstehen immer auch dem Zwang einer politischen, ökonomischen und vor allem moralischen Legitimation. Theoretische und praktische Interessen müssen transparent gemacht und

begründet werden. Öffentlichkeit muss den Zugang zu Forschungsplänen und Forschungsergebnissen haben. Forscherinnen und Forscher müssen auch Übersetzungsarbeit leisten, damit ihr Tun kritisierbar wird.

Da dieser Aufwand nötig ist, reicht einer Forschungsstelle "Forschung" als Aufgabe. Dabei sollte auch nicht unterschätzt werden, dass eine kritische Öffentlichkeit durchaus für die Unterstützung der Suche nach Erkenntnis zu gewinnen ist, wenn deren Faszination kommuniziert werden kann - selbst wenn ein unmittelbarer Nutzen nicht erkennbar wird. Warum sollte sich das Interesse am "Wissenwollen" nur auf den Weltraum oder die Suche nach Atlantis beschränken und sich nicht auch auf die Weltbilder der Kinder oder die kreative Dynamik von Jugendgruppen richten? Wenn daran jedoch Zweifel bestehen, lassen sich statt Forschungsstellen ja Evaluations- oder Entwicklungsstellen schaffen. Deren Aufgaben müssen ebenfalls Standards genügen, die eine Haltung des "so nebenbei" verbieten.

#### *Evaluation und Entwicklung*

Evaluation sucht nicht theoriegeleitet nach neuen Erkenntnissen, sondern prüft und bewertet Produkte, Konzepte, Verfahren. Sie untersucht die Qualität eines Ausschnittes von Bildungswirklichkeit. Entwicklerinnen eines Produkts, Verantwortliche für neue Vorschriften oder Anwender eines Systems geben den Auftrag zur Evaluation, um möglichst objektive Rückmeldungen über Brauchbarkeit und Veränderungsbedarf zu erhalten.

Ähnlich auftragsgebunden wird Entwicklung initiiert. Probleme in einem Handlungsfeld erfordern meist eine rasche Lösung. Neue Verfahren, Arbeitsmittel oder Konzepte sind gefragt. Sie sollten schnell verfügbar sein, von den Anwendern akzeptiert werden und handhabbar sein. Sie sollen garantieren, dass die Probleme, die die Entwicklung ausgelöst haben, beseitigt, Bedürfnisse befriedigt werden.

Für Evaluation und Entwicklung bestehen in aller Regel Aufträge. Für Forschung wären sie Gift. Natürlich braucht es einen allgemeinen Auftrag der Gesellschaft, die Forschung "wollen" muss. Dieser Wille materialisiert sich bislang an den Universitäten. Er sollte auch auf die Fachhochschulen für Lehrerinnen- und Lehrerbildung übertragen werden. Die Forschungsfragen dagegen entstehen in einem thematischen, theorieorientierten Bereich und nicht in engen Auftragsformulierungen. Theorielücken durch Forschung zu schliessen braucht auch kreative Suche nach der weiterführenden Forschungsfrage, ungezieltes brainstorming zur Hypothesenfindung, Aufgreifen von unbeachteten Ideen und Seitensträngen. Und Forschung produziert unangenehme Wahrheiten, Widerlegungen bisheriger Überzeugungen, die einem Auftraggeber vielleicht auch allzu schwer verdaulich wären. Forschende sollten sich also ihre "Aufträge" selbst stellen können. Dazu müssen sie die Chance haben, Mittel für solche Arbeit zu bekommen - qua Institution, die eben nicht nur gebundene ("anwendungsorientierte?") Forschung erlaubt, und / oder durch Institutionen wie dem Nationalfonds, die solche Erkenntnissuche fördern, wenn ihre Vorgehensweisen einem definierten Standard genügen.

*Leitideen der Antwortsuche*

	Forschung	Evaluation	Entwicklung
Leitidee	Wahrheit	Qualitätskontrolle	Funktionsfähigkeit
<b>Design</b>	Hypothesenprüfung Falsifikation	Fragen der Auftraggeber / Bewertungskriterien	Zeitplan / Testphasen
<b>Kriterien</b>	logisch - valide - objektiv - reliabel	nützlich - durchführbar - korrekt - genau	nützlich - wirksam -effizient
<b>Methoden</b>	qualitative & quantitative Empirie / Experiment	qualitative & quantitative Empirie / Prüfverfahren	Versuch & Irrtum
<b>Kompetenzen</b>	Theorien - Methoden (Praxisverständnis)	Methoden - Kommunikation - Praxisverständnis	Praxisverständnis - Kreativität
<b>Aussagen</b>	allgemein	singulär	-
<b>Prüfung</b>	andere ForscherInnen, GutachterInnen, (jede/r)	Auftraggeber Evaluierete, AnwenderInnen	Auftraggeber AnwenderInnen

Abbildung 2: Unterschiedliche Leitideen und Vorgangsweisen

Auch die Vorgehensweisen bei der Erfüllung der Aufgabe unterscheiden sich zwischen Forschung, Evaluation und Entwicklung stark. Forschung muss den klassischen Weg der Hypothesenprüfung nach verschiedenen Gütekriterien und unter Anwendung eines erprobten Methodenrepertoires gehen. Sie zielt auf verallgemeinerungsfähige Aussagen. Für diese Arbeit ist Kenntnis der Theorien und Erfahrung im Methodeneinsatz notwendig. Die Verfahren müssen transparent sein und von anderen Forscherinnen und Forschern begutachtet werden können.

Qualitätskontrolle der Evaluation dagegen orientiert sich an den Fragen der Auftraggeber. Ihre Kriterien liegen in der Regel in der Nützlichkeit und Durchführbarkeit der zu untersuchenden Verfahren und Produkte. Sie muss sich auf die Beantwortung der gestellten Fragen konzentrieren, Blicke nach rechts und links, das Aufgreifen im Prozess entdeckter neuer Fragestellungen lenken nur ab. Sie verwendet häufig aus der Forschung stammende Methoden, um Nutzen und Verwendung des zu untersuchenden Produktes zu testen. Ohne Zweifel ist Evaluation ein naher "Verwandter" von Forschung. Die technologische Theorie, die aus wissenschaftlichen Theorien ableitbar ist, wird als ihr Gebiet betrachtet (Bortz and Döring, 1995). Bleibt im Bildungsbereich nur das ungelöste Problem von Wunsch- und Machbarkeit einer pädagogischen "Technologie".

Im Zentrum von Entwicklungsaufgaben steht ein Plan mit verschiedenen Testdurchläufen. Hauptkriterien sind die Wirksamkeit der Lösung für das gesuchte Problem innerhalb einer vertretbaren Zeitspanne. Auch hier werden Methoden aus der Forschung angewendet, vor allem aber gibt es diverse Traditionen des Projektmanagements und der Umsetzung des Prinzips von "Versuch und Irrtum". In Entwicklungsprojekten erweist sich eine Orientierung an vorhandenen Erkenntnissen aus der Forschung und an Bezugstheorien als sinnvoll, um Irrwege zu vermeiden und vorhandenes Wissen zu nutzen. Neben der theoretischen Orientierung verlangt Entwick-

lungsarbeit Kreativität und Verständnis des Problemfeldes, für das man arbeitet. Die Erfolgsprüfung liegt in den Händen der Auftraggeber und Anwender des entwickelten Produktes.

### Wem nützt's?

	Forschung	Evaluation	Entwicklung
Nutzen	Erkenntnis	Qualität	Produkt
<b>Medium</b>	Wiss. Publikation Kurse, (Öffentl. Medien)	Bericht an Auftraggeber (Öffentl. Medien, Kurse)	Vertrieb, Kurse (Medien)
<b>Informant</b>	Forschende (Journalisten)	Evaluatore, Auftraggeber	Entwickler, Auftrag- geber, Journalisten
<b>Feedback</b>	Reanalysen, Folgefor- schung, Praxisnutzen	Veränderung, Zufriedenheit	Akzeptanz (Verkauf), Problemlösung
<b>Ver- bindungen</b>	Fs: Neue Forschungsfragen	Fs: Unverstandenes, Kenntnislücken	Fs: Unverstandenes, Kenntnislücken
	Eva: Überprüfung der Praxiswirkung	Eva: unterschätzte Elemente	Eva: Qualitätsprüfung
	Entw: Umsetzungsideen	Entw: Beseitigung von Qualitätsmängeln	Entw: Folgeideen

Abb. 3: Öffentlicher Nutzen und Vermittlung

Schliesslich sind auch die Wege der Bekanntmachung von Erkenntnis, Qualitätsergebnis und Produkt unterschiedlich. Forschung muss sich einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit stellen. Fachhochschulforschung muss sich - wie universitäre - in der nationalen und internationalen Gemeinschaft der Forschenden bewähren. Forschende sollten aber auch dafür sorgen, dass in möglichen Anwendungsfeldern ihre Ergebnisse bekannt und verstanden werden. Das Feedback kann sowohl in einer erfolgreichen Disseminationsarbeit und damit praktischem Nutzen bestehen, wird sich aber vor allem daran messen lassen, ob die entdeckte Theorielücke geschlossen wurde und ihre Ergebnisse kritischen Reanalysen anderer Forscherinnen und Forscher standhalten.

Evaluation schliesst mit Berichten an den Auftraggeber ab, die auch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Ihre Aussagen betreffen den einen im Auftrag umschriebenen Gegenstandsbereich und liegen in aller Regel zuerst einmal den Auftraggebern vor, die es in der Hand haben, sie einer weiteren Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Evaluation sieht sich dabei oft auch im Dilemma zwischen Interessen des Auftraggebers und möglichen Anwendern des untersuchten Produktes.

Evaluation und Entwicklung bekommen Feedback durch den Erfolg der Veränderungen, die sie vorschlagen. Die Zufriedenheit der Benutzer des untersuchten oder entwickelten Produktes oder Verfahrens ist Bestätigung der Arbeit. Manchmal stellen die Verkaufszahlen einen Gradmesser des Erfolges dar.

*"Un-einheitlichkeit" macht stark*

Selbstverständlich gibt es viele Nahtstellen zwischen den drei unterschiedlich arbeitenden Funktionen. Sie sind sich gegenseitig von Nutzen. Forschung liefert weiterer Forschung offene Fragen. Aus neuen Erkenntnissen können aber auch Problemlösungen für den Alltag entwickelt und in Folge dann auf ihre Qualität geprüft werden. Aus Evaluationsprojekten können Hinweise für offene Theoriebereiche entstehen, wie sie auch beim Entwickeln von Produkten auftauchen könnten. Aus Evaluation ergeben sich Aufträge an Entwickler, für jene Teile eines Produktes oder Verfahrens, die sich als mangelhaft erwiesen haben, wie umgekehrt das fertige Produkt der Entwickler sich einer Evaluation stellen muss.

Auch Evaluation hat Berührungspunkte mit Forschung. Evaluation will einem Auftraggeber Auskunft über die Güte eines Produktes geben. Gerade nach Evaluation besteht zur Zeit ein grosser Bedarf. Sie sollte unabhängig von den Entwicklern des Produktes erfolgen. Schon hier verbietet sich eine zu enge Aufgabenüberschneidung. Evaluation erweist sich als erfolgreich, wenn die Güte getestet und allfällige Verbesserungsvorschläge gemacht wurden. Dies kann aber alles nur auf Grund von vorhandenen Erkenntnissen geschehen. Sicher werden manchmal Fragen auftauchen, die noch nicht beantwortbar sind. Aber die Kriterien, nach denen die Güte eines Produktes beurteilt wird, sind in aller Regel aus einem Forschungsprozess entstanden. Auch bedarf es bei der Evaluation nicht unbedingt eines Theoriebezugs, wohl aber eines klaren Auftrages und Fragen von einem Auftraggeber.

Insofern macht es sicher Sinn, wenn Forschungsteams, Evaluationsgruppen und Entwicklungsabteilungen einen Austausch pflegen, zumal wenn sie in einem ähnlichen Fachbereich, z. B. im Berufsfeld "Schule" arbeiten. Ihre Aufgaben und ihre Ansprüche an die jeweilige Personen, die die Aufgaben durchführen sollen, sind jedoch so verschieden und so anspruchsvoll, dass es einen grossen Personalbestand braucht, um wirklich parallel Forschung, Evaluation und Entwicklung zu betreiben. Grosse Zentren könnten dem Anspruch genügen, Projekte der unterschiedlichen Art nebeneinander zu realisieren. Sie sind aber in kleineren pädagogischen Hochschulen, die jetzt geplant werden, kaum zu realisieren. Sind an einer Hochschule Fachleute, die Verfahren, Methoden, Lehrmittel für den Schulbereich entwickeln wollen, dann muss dort eine Entwicklungsabteilung entstehen. Will man sich an der Evaluation von anderswo entwickelten Produkten beteiligen, dann muss man Evaluationsabteilungen schaffen oder die Forschungsabteilungen so ausstatten, dass dort Evaluations- und Forschungsprojekte nebeneinander laufen können. Schlecht wäre nur, wenn man versuchen wollte, diesen Entscheidungszwang zu vertuschen und durch die Benennung der Stellen mit dem Etikett "Forschung" alle möglichen Funktionen zu legitimieren.

Ein zeitliches Nacheinander ist auch in kleineren Stellen möglich, aber angesichts des grossen Aufwandes der Einarbeitung, die jedes Feld erfordert, nicht immer effizient. Da für die neuen Fachhochschulen kaum personell und materiell üppig ausgestattete Forschungs-, Evaluations- oder Entwicklungsstellen zu erwarten sind, wird man nicht darum herum kommen zu entscheiden, wo der Schwerpunkt liegen soll und die Kooperation mit anderen Institutionen zu suchen, wenn es die Nahtstellen der eigenen Projekte erfordern.

Da Forschung von Fachhochschulen gefordert wird, sollten sie sich auch auf Forschung konzentrieren. Dazu müssen ihnen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden und Freiräume geschaffen werden, die mit denen an den Universitäten vergleichbar sind. Dann erst können die Vorteile der neuen Institution, besonders ihre Praxisverbundenheit, vielleicht auch ihre Überschaubarkeit und damit Einbindung von Studierenden ausgespielt werden. Selbstverständlich muss eine Qualitätskontrolle für die Forschung etabliert werden. Es sollte aber nicht dazu kommen, dass Kriterien schon deshalb nicht erfüllt werden können, weil alle möglichen Aufgaben wie Entwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung der Lehre die Forschungsstellen in ihrer Arbeit blockieren.

Sollen Forschung und Lehre personell verflochten werden, was für ein schnelles Einfließen von Erkenntnissen in die Lehre auch von Vorteil wäre, dann muss man entsprechend mehr Personen an der Forschungsarbeit beteiligen. Nicht zu unterschätzen ist der Reibungsverlust, den das Leben in den Parallelwelten von Lehre und Forschung bedeutet. In den Lehrerbildungsstätten wird Lehre immer auch als ein Stück Verpflichtung zum "in der Lehre Vorbild sein" empfunden.

Schliesslich sollten die neu entstehenden Institutionen einen grossen Handlungsspielraum in der Übernahme und Ausgestaltung der neuen Aufgaben haben. Koordination braucht es vielleicht zur Verhinderung inhaltlich allzu ähnlicher Ausrichtungen.

Zum Schluss: Es besteht jetzt eine einmalige Chance, im Bereich der Bildungsforschung Kapazitäten für die Produktion von Wissen über Erziehung und Bildung zu schaffen, die einer professionellen Weiterentwicklung des Lehrberufs dienen kann und damit auch der Zielgruppe der Profession, nämlich den Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Lernerinnen und Lernern.

#### Literatur

- Bortz, J. & Döring N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Oevermann, U., Allert, T. et al. (1979). Die Methodologie einer 'objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart: Metzler.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 210-228.
- Sitta, H. (1999). "Professionalität der Deutschdidaktik." *Schweizer Schule*, 1999/6, 3-13.



## Thesen zur Forschung einer akademisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Reto Catani und Stefan Albisser

Forschung an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war bislang nur an vereinzelt Instituten möglich. Vor allem die schweizerischen Mittelschulseminare waren davon - als Teil der Sekundarstufe 2 - ausgeschlossen. Dies mag ein wesentlicher Grund dafür sein, dass Forschungsarbeiten zur Volksschullehrerbildung und zur Situation von Berufseinsteigenden spärlich sind. Dabei wäre gerade diese Forschung für Institutionen der Grundausbildung zentral: mittels berufsfeldbezogener Forschung die eigene Qualitätssicherung zu erreichen und eine lernende Organisation zu werden. Die Forschungsdiskussion muss sich also weniger mit Fragen der Standorte befassen (die für alle Forschungsarbeiten erheblich sind), sondern mehr mit Fragen über relevante Forschungsfelder und institutionsbezogenen Funktionen. Diese Diskussion soll durch neun Thesen angeregt werden.

### Einleitung

Mit der Umstellung von der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) auf ein akademisiertes Studiensystem stellt sich die Frage, welche Forschungsfelder und welche Forschungsorganisation möglichst günstige Synergieeffekte für Universität, Institute der LLB und die Auszubildenden hat.

Eine mittel- und *langfristig* angelegte LLB-Forschung fehlte bislang im deutschsprachigen Raum. Eine so angelegte Forschung könnte aber von neueren Forschungstendenzen der Sozialwissenschaften profitieren. Der bisherige Mangel mag einerseits mit der institutionellen Situierung der LLB zusammenhängen: in den deutschsprachigen Ländern war die LLB lange Zeit Aufgabe von Akademien und Mittelschulseminaren, welche in den letzten Jahrzehnten Schritt für Schritt, das heisst für alle Kategorien von Lehrkräften tertiarisiert und in die Universitäten eingegliedert wurden. Vor dieser Tertiarisierung war die Forschung institutionell von der Lehre getrennt. Ein Teil des Fehlens von LLB-Forschung kann somit institutionell begründet werden. Andererseits kann der LLB-Forschungsrückstand auch mit dem Fachverständnis der Pädagogik zusammenhängen. Eine eher auf historische oder philosophische Analyse ausgerichtete Lehre der Pädagogik hat örtlich und regional eine Öffnung für oder einen Einbezug von sozialwissenschaftlicher Forschung in der LLB wenig gefördert. Damit blieben wichtige Befunde zur Alltagssituation auf der Volksschulstufe für die LLB weitgehend unbekannt.

Mit dem Aufbau Pädagogischer Hochschulen und universitärer LLB in der Schweiz geht eine Forschungsverpflichtung einher: Ausbildungsinstitute von Lehrkräften aller Stufen werden Forschung betreiben, teilweise im Auftrag ihrer Erziehungsdirektionen, grösstenteils aber in Zusammenarbeit mit den Universitäten.

Im folgenden versuchen wir darzustellen, wie wir uns ein Forschungsprofil eines Instituts vorstellen und wie innerhalb der Rahmenbestimmungen eines Universitätskantons die organisatorische und institutionelle Zusammenarbeit mit der Universität gewährleistet werden könnte.

Wir referieren unsere Vorstellungen in Form von *Thesen*, die wir in drei Gruppen präsentieren. Zuerst stellen wir mit drei Thesen Forschungsfelder einer LLB-Forschung dar und bezeichnen die damit einhergehenden ausbildungsbezogenen Funktionen der Forschung. Mit zwei weiteren Thesen äussern wir uns zur Forschungsorganisation und schliessen mit vier Thesen zur Reflexion institutsbezogener (oder PH-bezogener) Funktionen der LLB-Forschung.

### Forschungsfelder und ausbildungsbezogene Funktionen der Forschung

*1. These: Forschung an den Instituten der LLB dient dem Erfassen der Ausbildungswirksamkeit von Lehre und Studium. Forschung leistet dadurch einen Beitrag zur Qualitätssicherung der Grundausbildung.*

Die Forschungsfelder der LLB orientieren sich an zwei Bezugspunkten: Erstens an der *Sicherstellung der Qualität* der Ausbildung an LLB-Instituten und zweitens an Problemstellungen des schulischen Alltags, welche die *Berufseinsteigenden* mit grosser Wahrscheinlichkeit zu lösen haben werden. Die neuen LLB-Institute für die Grundausbildung der Lehrpersonen werden ein Interesse dafür entwickeln, die Junglehrkräfte in ihrer Entwicklung nach dem Studium zu beobachten und ihre Handlungsfähigkeit während den ersten Berufsjahren zu erfassen. Forschung an den Instituten befasst sich also mit *Fragen der Wirksamkeit der Grundausbildung* und dient damit der *Qualitätssicherung*. Die Qualitätssicherung wird schon deshalb wichtig werden, weil die Institute miteinander im Wettbewerb stehen werden.

*2. These: Die Forschung akademisierter Institute der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umfasst mindestens vier Bereiche der Lehrerinnen- und Lehreraarbeit: Das Kind und seine Entwicklung im System Schule, die Lehrperson als handelndes Subjekt, die Lehrperson als belastungsverarbeitendes Subjekt, die Interaktion zwischen Subjekten und dem System Schule.*

Forschung in der LLB rückt mit der Akademisierung der Ausbildungs- und Studiengänge in den nächsten Jahren in den Vordergrund. Vier Bereiche bisheriger Forschung stehen dabei im Zentrum des Interesses eines LLB-Institutes: die Bereiche der Lehreraarbeit und des Berufsfeldes der Lehrpersonen, das Kind und seine Entwicklung im System "Schule", sowie die Interaktionen zwischen den Subjekten und dem System "Schule". Beispiele aktueller Forschung verdeutlichen die inhaltliche Ausrichtung der aufzubauenden LLB-Forschung:

- Entwicklungsbedingungen von Kindern im Schulalter und in schulischen Lernkontexten wurden in jüngerer Zeit mittels Erhebungen zum subjektiven Wohlbefinden erfasst, so beispielsweise mit dem "Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher" (Grob, 1993).  
Diese Art Forschung fokussiert *das Kind als Subjekt* des Systems Schule mit seinen Kognitionen und Emotionen.
- Durch das Erfassen von handlungsleitenden Kognitionen versuchte Wahl (1991)

herauszuarbeiten, wie Lehrerbildung im Berufsalltag wirksam werden könnte.

Dabei geht er wieder von der Subjektorientierung aus: Im Zentrum seiner Forschung steht *die handelnde Lehrperson als Subjekt* mit ihren Kognitionen.

- Dem Umgang mit Berufserfahrungen, eigenen Stärken und Schwächen sowie belastenden Gefühlen aus dem Berufshandeln gehen Studien über *Belastungsverarbeitung und den Aufbau beruflicher Coping-Strategien* nach (eine gute Zusammenfassung bietet Kramis-Aebischer, 1995). Erforscht wird das *Subjekt in Interaktion mit dem System Schule*.
- Schliesslich zeichnet sich seit einigen Jahren eine neue *Interaktionsforschung zwischen Subjekt und System* ab (Weinert & Helmke, 1997), die grössere Zeiträume umfasst und damit dem Entwicklungsaspekt stärker Rechnung trägt.

*3. These: Die Forschung in der LLB orientiert sich an zwei wissenschaftlichen Bezugsstrukturen: einer verstärkten Subjektorientierung einerseits und einer neuen Interaktionsforschung andererseits.*

Die Entwicklungspsychologie und die Pädagogik des Lehrerhandelns orientierten sich lange Zeit vor allem am Herausarbeiten intersubjektiver Konstanten bzw. an Merkmalen von Gruppen handelnder Subjekte. In der sozialwissenschaftlichen Forschung lässt sich eine Entwicklung hin zu einer verstärkten Subjektorientierung und zur Interaktionsforschung "Subjekt-System" feststellen; diese Entwicklung wurde vor allem von der Psychologie und der Heilpädagogik aufgenommen, teilweise auch von der Pädagogischen Psychologie (beispielsweise im Teilprojekt "Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und Norwegen" des NFP 33). Diese neueren und aktuellen Forschungsperspektiven scheinen uns für die Grundausbildung sehr bedeutsam zu werden, denn:

- Die Subjektorientierung in der Berufsforschung lässt sich auch auf Junglehrkräfte anwenden (handlungsleitende Kognitionen; Bewältigungsstrategien). Berufsbeginner sind durch die Wahl ihrer entscheidungsrelevanten Kognitionen und die damit verknüpften Coping-Strategien besonders betroffen
- Die Subjektorientierung in der Schülerforschung spiegelt die situativ bedingte und persönliche Wahrnehmung der Lernumwelt durch die Betroffenen wider und greift zuhänden der Lehrpersonen besondere, aktuelle und für die ersten Berufsjahre wichtige Themen auf. Ein Beispiel wäre das Teilprojekt "Plagen im Kindergarten" (Alsacker, 1997 und 1999 im Rahmen des NFP 40).

### Forschungsorganisation

Durch die Bildung von Verbundsystemen "Universität - Institute", sollten die in den ersten drei Thesen vorgestellten Forschungsfelder durch die LLB-Institute mitbearbeitet werden können, denn die entsprechenden Forschungsergebnisse ermöglichen insgesamt eine *höhere Reflexivität bezüglich der zu vermittelnden Lerninhalte und Studienangebote. Die Forschungsarbeiten liefern wesentliche Informationen über die Wirksamkeit der investierten Ressourcen*.

*4. These: Forschung an den Instituten der LLB ist qualitativ derjenigen der Universität gleichgestellt. Die LLB-Forschung ist institutsübergrei-*

*gend koordiniert und sie ist offen für Forschungsaufträge kantonaler Bildungs- bzw. Erziehungsdirektionen.*

Die Institute einer kantonalen LLB sind organisatorisch und inhaltlich koordiniert. Bezüglich der Forschungsqualität gelten die gleichen Normen wie an der Universität. Aus diesen Gründen ist auch eine entsprechende kantonale Forschungskonferenz einzurichten. Die Forschungsfelder bestimmen die Institute grundsätzlich autonom, sie koordinieren ihre Arbeit aber mit der Universität. Dadurch soll den Instituten eine eigene Profilierung ermöglicht werden. Konkrete Forschungsaufträge kann auch die politische Öffentlichkeit, d.h. die Erziehungsdirektion erteilen (inklusive der benötigten Gelder). Alle Institute sind zur Veröffentlichung ihrer Arbeiten zu verpflichten. Die festangestellten Mitarbeitenden (Dozentinnen und Dozenten) sind akademisch qualifiziert. Nur wer ein Lizentiat besitzt, kann unter eigener Verantwortung forschen und publizieren. Die Verantwortung für Forschungsprojekte liegt grundsätzlich bei promovierten Institutsangehörigen.

*5. These: Forschung an den Instituten der LLB ist hauptsächlich auf Feldexperimente, Felduntersuchungen und Interventionsprogramme ausgerichtet.*

Die Bedeutung wissenschaftlicher Ergebnisse für das Berufsfeld "Volksschule" ist häufig wenig bekannt und kann von Laien und Lehrkräften der Volksschule kaum abgeschätzt werden. Hier nimmt die Forschung an den Instituten LLB eine Vermittlerfunktion ein: sie sichtet empirische Befunde und theoretische Modelle bezüglich des Bedeutungspotenzials für die Volksschule. Sie überprüft diese sorgfältig in einem weiten praktischen Feld: im soziokulturellen Stadt-Landunterschied beispielsweise oder über die verschiedenen Alters- und Schuljahresstufen hinweg.

Die Institute der LLB erarbeiten Interventionsprogramme für Lehrkräfte der Volksschule und überprüfen deren Wirksamkeit, aufbauend auf die Grundlagenforschung verschiedener Universitäten. Die Forschung an den Instituten der LLB ist aber lokal und regional verortet: die internationale Vernetzung und die kritische Reflexion der Theorie aufgrund der Empirie geschieht durch die universitären Forschungsabteilungen.

### Institutsbezogene Funktionen der LLB-Forschung

*6. These: Forschung an einem Institut der LLB nimmt ergänzende Funktionen innerhalb der Gesamtforschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften ein. Sie ist auf berufsfeldbezogene Fragen ausgerichtet.*

Die universitäre Forschung dient der Rekrutierung von akademischem Nachwuchs, der angewandten und der Grundlagenforschung (soweit diese Trennung überhaupt machbar und sinnvoll ist). Sie ist empirisch nur teilweise auf die Schule bezogen. Institute der LLB beteiligen sich mit Feldforschung, die der Überprüfung grundlegender, theoriebildender Konzepte dient. Ziel ist es, die Bedeutung und Grenzen theorieleitender Konzepte für die verschiedenen Volksschulstufen zu bestimmen.

Ein weiteres wichtiges Feld ist die Erarbeitung von Instrumenten zuhanden von Lehrkräften, aber auch Schülerinnen und Schülern. Während die universitäre For-

schung kaum über Ressourcen verfügt, die erarbeiteten Ergebnisse für die Praxis der Schule verwertbar zu machen, ist es Ziel der Institute der LLB, diese Arbeit zu leisten: Beispielsweise ein theoriegeleitetes Interventionsprogramm zur Senkung der Gewalt an Schulen (vgl. z.B. Petermann & Petermann, 1991).

*7. These: Forschung an den Instituten der LLB dient auch der Weiterentwicklung der Studienangebote an den Instituten der LLB.*

Forschung an den Instituten dient auch der Selbstkritik: Sie nimmt Einfluss auf Ausbildungsinhalte und auf Module der praktischen Ausbildung der Lehrkräfte am eigenen Institut. Dazu nutzt sie die empirischen Erkenntnisse. Forschungsgegenstand sind zudem Überlegungen zur Wirksamkeit von handlungsleitenden Kognitionen, subjektiven Interventionsplänen und Alltagstheorien, welche in pädagogischen Berufen häufig Fachkenntnisse und Erkenntnisse aus der Ausbildung überdecken. Im weiteren reflektiert die Forschung die Wirksamkeit der Ausbildung auf die Berufsausübung in den ersten fünf Berufsjahren regelmässig. Sie macht Anregungen für die institutseigene Weiterentwicklung. Die Forschung regt zudem Angebote für die Weiterqualifizierung von amtierenden Lehrkräften der Region (im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung) an.

*8. These: Dozentinnen und Dozenten der Institute LLB sind Lernende in einem wissenschaftlichen Sinn: Sie sind sowohl Forschende und Lehrende am Institut LLB. Alle Dozierenden, aber auch Praxislehrkräfte der Institute arbeiten an Forschungsprojekten mit.*

Vollzeitlich angestellte Dozentinnen und Dozenten der LLB können sich innerhalb eines Ausbildungszyklus (3-4 Jahre) auf Lehre oder Forschung spezialisieren, im Grundsatz arbeiten sie zu 25 % in der Forschung (oder Entwicklung / resp. Spezialaufgaben). Sie können sich innerhalb der Forschungsarbeit auch akademisch weiterqualifizieren. Promotionen und Habilitationen werden dabei von der Universität direkt betreut und verantwortet. Innerhalb eines Institutes können promovierte Forschende auch im Auftrag der Universität Lizentiatsarbeiten betreuen.

Die Praxislehrkräfte können einen Einblick in Forschungsmethoden und Forschungsarbeit erwerben, der ihnen im sonstigen Berufsalltag kaum möglich ist. Sie lernen die Forschung im sozialwissenschaftlichen Bereich besser kennen und leisten bei der Erarbeitung von Forschungsfragen wesentlich mit.

Die Institute der LLB ziehen auch Personen mit einem kleinen Lehrauftrag in die Forschung mit ein, denn häufig werden dies Fachdidaktiklehrkräfte sein: Forschung beschäftigt sich auch mit Fragen, welche für die Fachdidaktiken wichtig sind, sodass eine Integration dieser Dozierenden wichtig ist. Die Institute LLB erhalten so die Chance, sich zu einer echten „lernenden Organisation“ zu entwickeln.

*9. These: Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, sich innerhalb individueller Studien an den Forschungsarbeiten zu beteiligen.*

Ein Studium zur Lehrerin und zum Lehrer soll auch Möglichkeiten bieten, sich mit Forschung zu beschäftigen, denn im Bereich der Erziehungswissenschaften werden sehr viele Forschungsergebnisse publiziert, und so ist es wichtig, dass Lehrkräfte die

Möglichkeit erhalten, sich mit den Chancen und Grenzen des Forschens in ihrem Berufsfeld während ihres Studiums auseinanderzusetzen.

Wie die Universität, so sind auch die Institute der LLB darauf angewiesen, dass sie Hilfskräfte bei der Datenerhebung, Eingabe und Auswertung beiziehen können. Studierende machen sich dadurch vertraut mit dem Handwerk empirischer Forschung in ihrem Berufsfeld. Sie können dann als Teil ihrer individuellen Studien an Forschungsprojekten direkt mitarbeiten. Diese Beteiligung an Forschungsarbeiten entspricht der Arbeitsorganisation vieler Universitätsinstitute der Psychologie, Soziologie und der Pädagogik.

### Zum Schluss

Forschung in der LLB ist vor allem daraufhin auszurichten, Ausbildungsinhalte und den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen kritisch zu reflektieren und stetig zu innovieren. Mit der Forschung in der LLB wird somit kein neues Konkurrenzverhältnis zwischen LLB-Instituten und universitären Forschungsinstituten beabsichtigt. In Fragen der Wirksamkeit von Lehre und Forschung für ein Berufsstudium geht es ums Mitstreiten und nicht ums Wettstreiten. Denn die Ressourcen sind knapp, und es gilt ein hohes Forschungs-Know-how aufzubauen bzw. zu erhalten. Oft bleiben Ergebnisse und Forschungserfahrungen aus interessanten Forschungsprojekten brach, weil Forschungsinstitute keine genügende Langzeitplanung leisten (können); für die Institute der LLB ist es wichtig, dass bezüglich ihrer zentralen Berufsfeld- und Wirksamkeitsstudien keine Verluste entstehen. Denn eine Verbindung von Subjektorientierung mit systemischer Analyse kann nur mit einer mittel- bis langfristigen Forschungsorganisation erreicht werden. Die neue Forschungsmöglichkeit der LLB-Institute in Zusammenarbeit mit der Universität bringt somit einen Gewinn für alle Beteiligten.

### Literatur:

- Alsaker, F.D. (1997). *Was wissen wir über das Plagen im Kindergarten? Erste Resultate aus Norwegen und der Schweiz. Bericht der Universitäten Bern und Bergen*. Bern: Institut für Psychologie, Universität Bern.
- Alsaker, F.D., Perren, S. & Valkanover, S. (1999). *Dem Plagen auf der Spur. Erste Resultate aus dem NFP40-Projekt "Das Plagen im Kindergarten"*. Bericht der Universitäten Bern und Bergen. Bern: Institut für Psychologie, Universität Bern.
- Flammer, A., Alsaker, F.D., Felder, W., Herzog, W. & Grob, A. (1998). *Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und Norwegen*. Projekt Nr. 4033-35779 des Schweizerischen Nationalfonds.
- Grob A. (1992). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher. In G. Westhoff (Hrsg.), *Handbuch psychosozialer Messinstrumente* (S.132-144). Göttingen: Hogrefe.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1991). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Wahl D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Weinert, F. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.

## Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Erwin Beck

Was bedeutet "Forschung" in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Diese Frage hat im Zusammenhang mit der Situierung der Lehrerbildung auf der Tertiärstufe zahlreiche engagierte Diskussionen ausgelöst. Die Unsicherheit gegenüber dem Begriff der Forschung zeigt sich schon darin, dass im Zusammenhang mit der Lehrerbildung meist der unscharfe, aber umfassendere Begriff von F&E (lies: Forschung und Entwicklung) verwendet wird. Der folgende Beitrag geht auf den Stand der gegenwärtigen Diskussion ein und begründet in einer persönlichen Stellungnahme die Bedeutung einer eigenständigen Forschung an allen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Aufgaben von institutionseigenen Forschungsstellen werden thesenartig zusammengefasst.

Eine in letzter Zeit häufig diskutierte Frage im Zusammenhang mit der Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die nach Forschung und Entwicklung. Eine wichtige Grundlage dazu stellt der auf eine Initiative der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) entstandene und 1998 als EDK-Dossier 54 A veröffentlichte Expertenbericht "Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" dar. Er enthält eine Bestandesaufnahme jetziger Forschung und Entwicklung an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Mitte August 1998 und Ende Januar 1999 lud Markus Diebold alle kantonalen Verantwortlichen für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Olten zu zwei Tagungen ein, an denen Aspekte des Themas "Forschung und Entwicklung an Pädagogischen Hochschulen" diskutiert wurden. Im März dieses Jahres setzte sich auch die Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) mit diesem Thema auseinander. Mitte Juni 1999 trafen sich schliesslich zahlreiche Verantwortliche für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Thema Forschung in Bern, diesmal eingeladen durch Toni Hügli, dem Präsidenten der Arbeitsgruppe Lehrerbildung (ALB) der EDK. Ohne ins Detail zu gehen, möchte ich im Folgenden meine persönlichen Eindrücke über den Stand der rege angelaufenen Diskussion darstellen und in einigen Thesen für künftige Forschungsstellen an Pädagogischen Hochschulen zusammenfassen.

### 1. Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen betreiben eigene Forschung

Was lange Zeit kontrovers diskutiert worden ist, schält sich immer deutlicher als breit anerkanntes Erkenntnis aus den zahlreichen Tagungen zu Fragen der Forschung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus:

Eine Pädagogische Hochschule bedarf einer eigenen Forschungsstelle mit ausreichender Infrastruktur zur Durchführung eigener Forschungsprojekte.

Für die meisten Lehrerbildungsinstitutionen, die gegenwärtig neu konzipiert oder umstrukturiert werden, bedeutet dies, dass eine Stelle geschaffen werden muss, welche

die Aufgabe kompetent wahrnehmen kann, Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsprojekte selbständig und in Kooperation mit anderen Forschungsstellen durchzuführen.

Für die meist kantonalen Trägerschaften der Lehrerbildungsinstitutionen bedeutet dies, dass für diese neue Aufgabe entsprechende personelle und finanzielle Ressourcen vorgesehen werden müssen. Das Durchführen von Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsprojekten ist eine von mehreren Grundvoraussetzungen für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung im tertiären Bildungsbereich.

Eine institutionseigene Forschung ist vor allem darin begründet, dass sie die folgenden Aufgaben optimal erfüllen kann:

- Eigenständige Lösung von Problemen im Berufsfeld, die von anderen Hochschulinstitutionen nicht angegangen werden, bzw. nicht angegangen werden können
- Forschungs- und Entwicklungsprojekte als Ausgangs- und Kristallisationspunkte für Problemlösungen, Entwicklungen und Innovationen im Lehramtsstudium, an denen Lehrende und Studierende partizipieren können.
- Unterstützung und Evaluation der Lehre zur Steigerung und Sicherung der Qualität und zur regelmässigen Überprüfung ihrer Wirksamkeit in der Praxis

## 2. Zusammenarbeit mit Universitäten

Die neu sich entwickelnden Lehrerbildungsinstitutionen im tertiären Bildungsbereich müssten gerade im Bereich der Forschung enger als bisher mit den Universitäten und mit anderen Fachhochschulen zusammenarbeiten. Die Pädagogischen Hochschulen, die als Fachhochschulen konzipiert sind, haben den grossen Nachteil, dass sie den Teil ihres Nachwuchses, der traditionellerweise über die akademischen Qualifikationsschritte der Promotion und der Habilitation heranwächst, nicht selbst ausbilden dürfen. Die in eigenen oder auch kooperativen Forschungsprojekten zwischen Universität und Lehrerbildungsinstitution ausgebildeten Nachwuchsteile werden zum grössten Teil ihre künftigen Anstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden. Eine Zusammenarbeit im Forschungsbereich dient demnach beiden Institutionen.

Aber auch für den Aufbau und die Weiterentwicklung der notwendigen Forschungsmethodologie sind die Pädagogischen Hochschulen auf die Unterstützung der Universitäten angewiesen. Ebenfalls von grossem Vorteil für die Lehrerbildungsforschung sind die universitären Kontakte, wenn es um die Verbreitung (Diffusion) der Forschungsergebnisse in den Publikationen und den Kongressen der nationalen und internationalen Forschergemeinschaft geht.

Umgekehrt können universitäre Forschungsstellen von den Möglichkeiten der Lehrerbildungsinstitutionen profitieren, wenn es darum geht, die Forschungsergebnisse angemessen in die Praxis umzusetzen (Dissemination). Gerade im für die Forschung dringend notwendigen Kontakt mit betroffenen Zielgruppen haben die Lehrerbildungsinstitutionen aufgrund der regelmässigen praktischen Tätigkeiten in der Fortbildung und in der Öffentlichkeitsarbeit grosse Vorteile.

So kann sich die Kooperation zwischen Lehrerbildungsinstitutionen und Universität im Forschungsbereich zu einer für beide Teile wertvollen Symbiose entwickeln.



Dies darf aber nicht so missverstanden werden, als wäre die Universität für die Forschung und die Lehrerbildung für die Dissemination verantwortlich. Diese Arbeitsteilung funktioniert nicht optimal. Beide Institutionen müssen alle Aufgaben einer wissenschaftlichen Forschungstätigkeit wahrnehmen. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder die missverständliche Begriffszuweisung von Grundlagenforschung zur Universität und angewandter Forschung an die Fachhochschulen gemacht. Diese grobe Zuschreibung übersieht, dass auch die Universitäten anwendungsorientierte Forschung und Evaluation betreiben und dass auch Fachhochschulen in der Grundlagenforschung tätig sein können.

Was übrigens sowohl Universität als auch Fachhochschule mit den an Ausbildungsdauern und akademischen Karriereschritten gebundenen Forschungsperioden schlecht gewährleisten können, sind Spezialisierung und Kontinuität in der Forschung. Will man das erreichen, so wird es unumgänglich sein, einen Teil der Forschungsförderung in die Bildung von eigenständigen Kompetenzzentren für Forschung zu investieren, die sich auf Aspekte der Bildungsforschung spezialisieren und durch entsprechende personelle Voraussetzungen auch für die Kontinuität in einem bestimmten Forschungsbereich sorgen können.

Die allenfalls befürchtete Konkurrenz zwischen universitärer Forschung und Forschung an Lehrerbildungsinstitutionen ist durchaus sinnvoll, sofern die Zuteilung von Forschungsgeldern über wohl definierte qualitative Standards erfolgt. Die Konkurrenz, die dadurch zwischen verschiedenen Anbietern von Forschungsdienstleistungen entsteht, wird der Qualität der Forschung zugute kommen.

Die gegenwärtig bestehenden Bedingungen und Strukturen der nationalen Forschungsförderung sind den neuen Erfordernissen noch nicht ganz angepasst. Es muss darüber nachgedacht werden, wie die noch junge Bildungsforschung in Bereichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die zu einem überwiegenden Teil kantonal finanziert wird, auch durch speziell dafür bereitgestellte nationale Forschungsmittel unterstützt werden kann.

Was in der bisher dargestellten Vernetzung der Forschungsinteressen und -tätigkeiten in einer angestrebten Kooperation zwischen Universität und Lehrerbildung ebenfalls anklingt, ist die Frage, ob eine so tiefgreifende Zusammenarbeit in einem gemeinsamen Wirkungsfeld nicht letztlich zur Bildung von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten an den Universitäten führen müsste, in denen die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingebettet wäre. Letzteres wird aber erst aktuell werden, wenn es gelingt,

- das Bewusstsein der Dozentinnen und Dozenten in der Lehrerbildung für die Notwendigkeit einer eigenen Forschung zu wecken,
- die Kooperationsbereitschaft der Universitäten für gemeinsame Forschungsanliegen zu gewinnen und
- die kantonalen Verantwortlichen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammen mit den Verantwortlichen für die nationale Forschungsförderung davon zu überzeugen, dass für die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechende Mittel bereitgestellt werden müssen.

### 3. Forschung und Lehre

Immer wieder wird auch die Frage gestellt, ob alle künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildner auch forschen müssten. Wohl kaum, auch wenn eigene Forschungserfahrung von unschätzbarem Wert für den Auftrag der Lehre sein kann. Die in der Wirkungsforschung vollzogene Durchleuchtung der Inhalte in den pädagogischen und didaktischen Ausbildungsbereichen hat gezeigt, dass einige dieser traditionellen und zum grossen Teil von den Dozierenden auch lieb gewonnenen Ausbildungsbestände einer forschungskritischen Betrachtung unter der Perspektive von Sachrichtigkeit oder auch Ausbildungsrelevanz kaum standhalten würden.

Für künftige Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine forschungsmethodische Grundqualifikation notwendig, damit sie für den Aufbau einer ideologiekritischen Aufnahme von pädagogischem und didaktischem Wissen sorgen können. Die einen werden aufgrund ihrer Interessen ihr forschungsmethodisches Repertoire ausbauen und aktiv Forschung betreiben, die andern werden an den Ergebnissen der Forschung partizipieren. Es wird sinnvoll sein, die Forschungsmittel in einem Pool zu sammeln, so dass von Zeit zu Zeit auch grössere Projekte angegangen werden können. Es ist davon auszugehen, dass nur ein Teil der Ausbilderinnen und Ausbilder in der Lehrerbildung sich auf Forschung spezialisieren wird. Durch geeignete Teambildung kann dafür gesorgt werden, dass die Lehrenden verschiedene Aufgaben übernehmen werden, die alle zum künftigen Leistungsauftrag einer Lehrerbildungsinstitution gehören. Neben Lehre und Forschung ist auch an Schulentwicklung, Evaluation, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung, Innovation und Öffentlichkeitsarbeit zu denken. So kann sich auch eine künftige Lehrerbildungsinstitution - nicht zuletzt dank einer eigenen Forschungsstelle - zu einem pädagogischen und didaktischen Kompetenzzentrum entwickeln, das in der eigenen Region vielfältige Dienstleistungen erbringen kann.

Für den Bereich der Lehre muss noch gründlich darüber nachgedacht werden, welche Bedeutung dem "forschenden Lernen" in der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zukommt. Es muss deutlich werden, dass das "forschende Lernen" eine didaktische Vorgehensweise ist, die insbesondere dem phänomenorientierten Erkunden eines Sachverhaltes dient und die nicht mit Forschung verwechselt werden darf. Es wäre der Sache dienlich, wenn deutlich geklärt werden könnte, inwiefern das "forschende Lernen" Bestandteil eines forschungsmethodischen Propädeutikums sein kann und inwiefern es sich vom wissenschaftlichen Arbeiten unterscheidet.

### 4. Zu den Aufgaben von Forschungsstellen an Lehrerbildungsinstitutionen

Im Folgenden fasse ich die wichtigsten Aufgaben, die Forschungsstellen an künftigen Lehrerbildungsstätten zu erfüllen haben, thesenartig zusammen:

1. Eine Pädagogische Hochschule bedarf einer eigenen Forschungsstelle mit minimaler Infrastruktur zur Durchführung eigener Forschungsprojekte → *minimale institutionelle Rahmenbedingungen*
2. Die institutionseigene Forschung hat u.a. die Aufgabe, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, also das Lehramtsstudium, zu unterstützen und zu evaluieren  
^ *Unterstützung und Evaluation der Lehre*
3. Die lokalen Forschungsstellen arbeiten regional und interinstitutionell zusammen, damit Synergien entstehen und beispielsweise aufwendigere grössere Projekte gemeinsam angegangen werden können → *regionale Zusammenarbeit*
4. Forschung kann in eigenen Projekten, aber auch im Verbund mit anderen Hochschulen und Universitäten erfolgen → *Verbundlösungen*
5. Forschungsstellen brauchen Unterstützung durch wissenschaftsmethodisch spezialisiertes Personal, was u. U. in der Zusammenarbeit mit Universitäten vereinbart werden kann  
^ *wissenschaftsmethodische Spezialisten*
6. Auch für die Sicherung der Qualität von Forschung und Entwicklung ist durch geeignete Massnahmen zu sorgen → *Diffusion in der Forschergemeinschaft*
7. Am Berufsfeld orientierte Forschung kann in verschiedenen Formen von der Grundlagen- bis zur Auftragsforschung betrieben werden → *Berufsfeldorientierung*
8. Die Forschungsergebnisse müssen auf geeignete Weise in die Lehre einfließen bzw. direkt durch die Partizipation der Studierenden umgesetzt werden → *Dissemination*
9. Für die Lehrenden kann die Forschung zum Ausgangs- und Kristallisationspunkt für Problemlösungen, Entwicklungen und Innovationen im Lehramtsstudium werden → *Forschung als Ort der Innovation*
10. Lokale Forschungsstellen sind geeignet, weitere Dienstleistungen in Bereichen der Schulentwicklung, der Berufseinführungsphase oder der Fort- und Weiterbildung zu erfüllen → *Kompetenzzentren*

Laudatio  
zur Verleihung des Anerkennungspreises  
der Aebli Näf Stiftung

23. April 1999 in Luzern

Die Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz verleiht der

Forschungsgruppe der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

Erwin Beck  
Titus Guldemann  
Ruth Niedermann  
Michael Zutavern

ihren Anerkennungspreis für hervorragende Leistungen im Dienste der schweizerischen Lehrerbildung.

Seit der Gründung der Forschungsstelle im Jahre 1983 bearbeitet die Forschungsgruppe Fragestellungen aus der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik. Die Aebli Näf Stiftung, vertreten durch ihren Fachrat, würdigt mit ihrem ersten Anerkennungspreis die wissenschaftlich-theoretischen und die berufsbezogenen praxiswirksamen Leistungen der Forschungsgruppe. Sie anerkennt die eigenständigen Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Publikationen der Gruppe, im besonderen jene der Förderung des eigenständigen Lernens.

Die Arbeiten der Forschungsgruppe haben Aufnahme in die internationale wissenschaftliche Diskussion in der Pädagogischen Psychologie und Didaktik gefunden, und sie sind für die Praxis des Unterrichtens bedeutsam geworden. In der Schweiz haben sie die Diskussion über die Erweiterung der Formen des Lehrens und Lernens angeregt. Der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben sie Impulse für die Auseinandersetzung mit einem sich wandelnden Verständnis der Aufgabe der Lehrkräfte gegeben; in den Schulen haben sie zur Entwicklung einer neuen Lernkultur beigetragen.

Die Verbindung von wissenschaftlich-theoretischer Auseinandersetzung und beruflich-praktischer Anwendung, die die Arbeiten der Forschungsgruppe kennzeichnet, ist für die pädagogische Forschung beispielhaft. Die Beiträge zeigen, was Forschung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeuten kann. Sie sind Beleg dafür, dass anwendungsbezogene pädagogische Forschung wissenschaftlichen Gütemassstäben zu entsprechen vermag und das sie für die Ausbildung der Lehrkräfte von Nutzen und für die schulische Praxis von Bedeutung ist.

## Zur Bedeutung einer wissenschaftlichen Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Erwin Beck

Die folgenden Anmerkungen aus der Perspektive des Forschungskonzepts der Pädagogischen Hochschule St.Gallen machte deren Leiter, Dr. Erwin Beck, anlässlich der Verleihung des Anerkennungspreises der *Aebli Näf Stiftung* am 23. April 1999 in Luzern. Aufgrund der eigenen Erfahrungen der St.Galler Bildungsforscher wird zur Entwicklung einer eigenen Bildungsforschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ermuntert. Die Synergien von Forschung und Lehre, die dank Forschung errungenen Erkenntnisse und die Bedeutung des Aufbaus einer kritischen Haltung gegenüber wissenschaftlichen Aussagen sind Aspekte der persönlichen Bemerkungen.

Die Lehrerbildungsinstitutionen in allen Kantonen stehen vor grossen Veränderungen. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird mit dem Ziel der Verlagerung in den tertiären Bildungsbereich teils ausgebaut, teils neu konzipiert. Damit wir das Bewährte nicht übersehen und das wenig Dienliche genauer erkennen, fragen wir uns nach der Wirksamkeit der bisher betriebenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wem trauen wir diesen Einblick in das wenig transparente Ausbildungsgefüge zu? Der Forschung. Im Nationalen Forschungsprogramm NFP 33 haben sich Forschende über mehrere Jahre mit diesem Thema beobachtend, forschend, nachfragend auseinandergesetzt und haben nun Ergebnisse, die bei der Neukonzeption der Lehrerbildung berücksichtigt werden müssen. Möglicherweise werden Alltagserfahrungen wissenschaftlich bestätigt werden, oder es werden ganz erstaunliche Ergebnisse präsentiert werden. Zum Teil erwarten uns vielleicht auch Ernüchterungen. Alle Forschenden werden aber bestätigen, dass sie bereichert und mit klareren Fragen aus der Projektarbeit hervorgegangen sind. Das ist Forschung, und solche Forschungsanstrengungen braucht es noch viel mehr, wenn wir eine wissenschaftlichere - weniger mythologische -Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwirklichen wollen.

*Für die Entwicklung einer professionelleren Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine autonome Forschung auf wissenschaftlichem Niveau notwendig. Das Bewusstsein dafür muss aber erst geweckt werden, und zwar sowohl bei vielen Behörden, bei den Universitäten als auch bei den für die künftige Lehrerbildung Verantwortlichen.*

Das ist keine Kritik an den Universitäten. Es ist legitim, dass sie die für ihre Ziele und Zwecke dienliche Forschung betreiben. Man kann höchstens versuchen, sie von der Bedeutung interessanter, offener Fragen im Berufsfeld von Schule und Lehrerbildung zu überzeugen und sie für Kooperationen zu gewinnen. Bei unseren Forschungstätigkeiten in St.Gallen haben wir uns immer auf bewährte Kontakte zu den meisten umliegenden Universitäten verlassen können. Natürlich haben wir unsere Projektgesuche für den Nationalfonds denselben strengen Prüfmodalitäten unterziehen lassen müssen wie unsere Kollegen an den Universitäten. Aber wir haben immer viel Unterstützung von Seiten der Lehrstuhlinhaber im Bereich der Pädagogik, der Psychologie und der Didaktik erfahren. Dafür sind wir ihnen dankbar und wir

geben auch gerne zu, dass uns manch eine Einsicht und manch guter Ausblick darum gelangen, weil wir auf den starken Schultern unserer Vordenker standen.

Die vielfältigen Aufgaben, die sich heute einer Lehrperson stellen, erfordern neben grosser Sach- und Berufskompetenz vor allem auch die Fähigkeit der Reflexion. Zeitgemäss ausgebildete und erfolgreich praktizierende Lehrkräfte sind – darüber ist man sich heute einig – reflektierende Praktikerinnen und Praktiker. Ein vorzüglicher Weg zu dieser Fähigkeit der Handlungs- und Erfahrungsreflexion führt über die Teilnahme an Lehr-Lern-Forschung. Forschungstätigkeit schärft die Aufmerksamkeit für Bedingungen des Lernens, für Einflussfaktoren in Lernprozessen, für Wirkungen von Lehr- und Lernformen. Der Einblick in dieses komplexe Bedingungsgefüge des Lernens stärkt jenes kritische Denken, das auch für die Beurteilung von Wirkungen des Lehrens erforderlich ist.

Kritisches Denken in der Begegnung mit Wissen und auch in der Auseinandersetzung mit eigenen Lehr- und Lernerfahrungen ist notwendig. Ich vergesse jene Situation nicht, als ich als junger Dozent an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen während einer meiner Vorlesungen zur pädagogischen Psychologie von einem Studenten unterbrochen wurde mit der Frage: „Woher nehmen Sie eigentlich die Gewissheit, dass das, was Sie gerade behauptet haben, auch tatsächlich stimmt?“ Ich hielt verduzt inne und fragte zurück, ob er an bestimmten Fakten, die ich soeben dargestellt hatte, Zweifel hege. Dies tat er, und es entwickelte sich dank seinem Nachfragen eine fruchtbare Diskussion über den Wahrheitsgehalt von wissenschaftlichen Aussagen, über die Standards, die für wissenschaftliche Begründungen gelten und über die Quellen wissenschaftlicher Erkenntnisse. Solche Fragen werden leider viel zu selten gestellt. In der Regel nehmen die Studierenden bereitwillig auf, was ihnen vorgetragen wird. Selten wird nach Begründungen und Vertiefungen gefragt.

Dabei ist gerade das Fragen eine Grundvoraussetzung jeglichen Forschens. Das hartnäckige, von Wissensneugier angetriebene Fragen ist genau jene Voraussetzung, die für die sorgfältige Sucharbeit beim Forschen als auch für das Verstehen von Lernprozessen durch differenziertes Reflektieren notwendig ist.

*Aufgrund unserer Erfahrungen mit dem erfolgreich verlaufenen Projekt „Eigenständige Lerner“ glauben wir, dass eigene Forschungsanstrengungen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstätten dazu beitragen könnten, Licht in viele dunkle Lernbiografien von Schulkindern zu bringen. Schulisches Lernen könnte aufgrund der neuen Kenntnisse für mehr junge Menschen einen gelungenen Start zu eigenständigem, kreativem lebenslangem Lernen und Problemlösen bedeuten. Forschung verspricht Erkenntnis, Erkenntnis schafft Grundlagen für Entwicklung und Innovation. Theoretische Erkenntnisse liefern letztlich auch die Begriffe für die fundierten Perspektiven der Reflexion.*

Im Bereich von Schule und Erziehung ist noch so vieles unklar. Was wissen wir denn zum Beispiel schon Verlässliches über den Einfluss der Medien auf die Entwicklung von Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen? Was wissen wir Genaues über die Auswirkungen des Kindergartens und der ersten Schuljahre auf die Entwicklung der kindlichen Kreativität? Oder welche zuverlässigen Erkenntnisse haben wir beispielsweise darüber, was in einem Lerndialog zwischen zwei Schülern abläuft,

was den Lernprozess fördert, was ihn behindert? Wir haben die letzten vier Jahre in die Lösung solcher Fragen im Projekt „Lernen im Dialog“ investiert und stehen heute zum Teil vor ganz verwirrenden Resultaten. Selbst wenn es uns nur beschränkt gelingen wird, die verblüffenden Ergebnisse zu erklären, so können wir bereits jetzt sagen, dass sie Folgen haben werden für die Didaktik, für Partnerarbeit und für das Lernen in Gruppen. Die Lehrerinnen und Lehrer, die uns mit ihrer Praxiserfahrung zu Beginn des Projekts geholfen haben, werden unsere Ergebnisse vielleicht nüchterner aufnehmen. Zusatzstudien sind notwendig. Resultate müssen verbreitet werden, damit die kritische Auseinandersetzung mit anderen Forschenden, weiteren Lehrpersonen und auch Studierenden erfolgen kann.

Die Geheimnisse des Lernens müssen durch solche Anstrengungen einer eigenständigen Lehr-Lern-Forschung unter Beteiligung der Lehrenden gelüftet werden. Der Einbezug von Lehrenden ist ein charakteristisches Merkmal unserer kooperativen Lehr-Lern-Forschung. Dieses Anliegen haben die Experten im OECD-Bericht von 1990 zur Bildungspolitik in der Schweiz bereits formuliert und damals schon verlangt, dass die Bedeutung der Bildungsforschung und Schulentwicklung auf allen Ebenen angehoben werde, damit die direkt Beteiligten an einer Mitarbeit Interesse finden könnten.

Es ist unbefriedigend, wenn Schule und Lehrerbildung sich darauf verlassen müssen, dass ihnen hier und da ein Ergebnis aus der universitären Forschung zufällt, als Nebenprodukt sozusagen, wie uns die Teflonpfanne angeblich aus der Weltraumforschung zugefallen ist. Anwendungsorientierung definiert sich deshalb auch nicht als besondere Form der Forschung. Anwendungsorientierung bezieht sich aufs Forschungsfeld und gemahnt an die Notwendigkeit, die Forschungsergebnisse umzusetzen. In dieser Beziehung ist unser Forschungskonzept, in dem wir alle einen Teil unseres Pensums in der Forschung leisten und den anderen Teil in der Unterrichtspraxis, verpflichtendes Programm. Wir alle sind als Lehrende in der Volksschule und in der Lehrerbildung immer auch direkte Umsetzer unserer Forschungsergebnisse. Wir wollen, dass die entdeckten Prinzipien des eigenständigen Lernens auch in unseren Unterrichtsstunden, in Seminaren oder Lehrerfortbildungskursen zu leitenden Prinzipien werden.

Aber nicht nur zum Lernen bestehen Forschungsfragen, auch über die Agenten des Lehrens und Lernens wissen wir noch nicht genug. Obwohl mit der Pädagogik seit etwa zweihundert Jahren eine eigenständige Wissenschaft zu Erziehung und Unterricht besteht, können wir heute noch relativ wenig gesicherte Angaben darüber machen, was eine gute, erfolgreich unterrichtende Lehrperson ausmacht und was eine für möglichst alle Lernenden wirksame Schule kennzeichnet. Vielleicht müssten wir viel genauer beobachten, was wirksam Lehrende tun und wie erfolgreich Lernende darauf reagieren. So wie in der Bionik die Gesetze von Anlagen der Natur erforscht und für Technik und Gesellschaft nutzbar gemacht werden, müssten die didaktischen Anlagen in erfolgreich funktionierenden Lehr-Lern-Gemeinschaften für den Aufbau einer wissenschaftlich begründeten Theorie des schulischen Lernens, bzw. einer wissenschaftlich fundierten Didaktik beobachtet, beschrieben, ja erforscht werden.

Vor Forschung muss aber auch „gewarnt“ werden - sie kann wohl eingespielte Routinen stören. Lange fühlten sich die Lehrenden offensichtlich wohl im Habitus

des Schulmeisters. Die einen kapieren's, die andern eben nicht, war die Devise. „Wenn's nicht im Holz ist, gibt es keine Pfeife“ hiess es im Volksmund, wenn das Scheitern eines Schülers erklärt werden musste. An den Lehrenden bestand da wenig Zweifel, wenn die Unterrichtsbemühungen nicht zum gewünschten Erfolg führten. Heute wissen wir mehr. Manche Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen sind bekannt. Damit steigen die Handlungsmöglichkeiten, aber auch die Verantwortung für die Lehrenden: Sie müssen die positiven Bedingungen nutzen und die bekannten Gefahren der Lernverhinderung meiden.

Als wir vor 16 Jahren begannen, eine Forschungsstelle für die Pädagogische Hochschule St. Gallen aufzubauen, hatten wir das Glück, die Unterstützung von weitsichtigen Behörden zu erhalten. Sie haben immer einen festen Teil unserer Forschung finanziert, während wir uns für den fehlenden Teil um Nationalfondsgelder bemühten. Die Pionierleistung dieser Behörden hat die Anerkennung, die unserer Forschung zuteil geworden ist, überhaupt erst ermöglicht. In diesem Sinne lässt sich die St. Galler Forschungsstelle sicher zur Nachahmung empfehlen. Das Modell der Kostenteilung wird auch in anderen Kantonen notwendig werden, da die neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen als kantonale Institutionen Gefahr laufen könnten, für ihre Forschung weder von Fachhochschulseite noch von der universitären Forschungsförderung des Bundes Beiträge zu erhalten.

*Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben die kantonalen politischen Behörden die wichtige Aufgabe, diese Forschung zu ermöglichen, indem die dazu notwendigen Mittel bereitgestellt werden. Die Investitionen werden sich insofern lohnen, als Probleme im Bereich des schulischen Lernens nicht einfach schicksalhaft akzeptiert werden müssen, sondern dank besserer Kenntnisse wirksam angegangen und gelöst werden können.*

Mit dem Anerkennungspreis der Aebli Näf Stiftung, der uns ehrt und über den wir uns sehr freuen, verbinden wir in unserer Forschergruppe die Hoffnung, dass viele, die dabei sind, die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu konzipieren, dazu ermutigt werden, sich an die Forschungsarbeit zu machen. Wir freuen uns auf Kooperationen und auf herausfordernde Konkurrenz.



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.

### Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität

Mit der finanziellen und ideellen Unterstützung von dreizehn deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein wurde der Trendbericht Nr. 2 der SKBF verwirklicht, an dem zwanzig Autorinnen und Autoren unter der Koordination der SKBF zusammenarbeiteten.

Inhaltlich führt der erste Teil des Trendberichts in die Thematik ein, gibt Einblick in Begabungskonzepte und Begabungsmodelle und zeigt, wie Potentiale erkannt und beobachtet werden können.

Im zweiten und umfangreichsten Teil kommen konkrete Fördermöglichkeiten im Unterricht zur Darstellung. Praktikerinnen und Praktiker finden hier einen reichen Fundus von allgemeinen didaktischen und methodischen Hinweisen für die Unterrichtsgestaltung auch unter Einbezug neuer Informations-Technologien. Beiträge, die sich auf einzelne Begabungsdomänen resp. schulische Lernbereiche beziehen, schliessen sich an. Exemplarisch zeigen die Autorinnen und Autoren, wie Begabungen im sprachlichen, mathematischen, musikalischen und sozialen Bereich sowie im bildnerisch-gestaltenden und im sporterzieherischen Unterricht gefördert werden können.

Der dritte Teil ist Akzelerationsmassnahmen und Zusatzangeboten im Dienste des einzelnen Kindes gewidmet. Anhand von Fallbeispielen wird gezeigt, wie solche Massnahmen flexibel und unter Einbezug aller Beteiligten, des Kindes, der Lehrpersonen, der Eltern, externer Mentorinnen und Mentoren sowie Fachleuten der schulpsychologischen Dienste, gestaltet werden können.

Erfolgreiche Begabungsförderung setzt Zusammenarbeit im Schulteam voraus. Dieser Zusammenarbeit ist der vierte Teil des Berichtes gewidmet; er beschreibt Schritte und Massnahmen, mit denen Schulleitungen, Schulbehörden und die Verwaltung im Rahmen der Schulentwicklung Schulteam im Bemühen um Begabungsförderung unterstützen können.

Dass der Begabungsförderung in der Volksschule auch Grenzen gesetzt sind, darüber gibt die Zusammenfassung eines Gesprächs im letzten Teil des Berichtes Auskunft.

### Hintergrund und Leitgedanken des Berichtes

Die Heterogenität in den Klassen ist für alle Beteiligten – Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulbehörden und Eltern – heute die zentrale Herausforderung im Schulalltag. Sie wirft Fragen auf und lässt nach Strategien zu ihrer Bewältigung suchen. Die Volksschule soll für alle Schülerinnen und Schüler einen allgemeinbildenden Auftrag erfüllen und gleichzeitig alle Kinder und Jugendlichen möglichst individuell in ihren besonderen Befähigungen fördern. Der Bericht ist von der Auffassung geleitet, dass die Schule dieser doppelten Aufgabe dann nachkommen kann, wenn sie in ihrer Arbeit den Wechsel von einem stark defizitorientierten Ansatz zu einer Förderung vollzieht, die sich in erster Linie an den Fähigkeiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen orientiert.

### Orientierungshilfe für die Entwicklung spezifischer Massnahmen

Das Hauptanliegen des Trendberichts besteht darin, eine Fülle von Vorschlägen für die Begabungsförderung in der Volksschule aufzuzeigen. Deren Übertragung in spezifischer Massnahmen, die dem jeweiligen Kontext, dem kantonalen Lehrplan und der lokalen Schulorganisation entsprechen, bleibt den Adressatinnen und Adressaten des Berichts überlassen. Der Bericht enthält keine detaillierte Handreichung für jede Bildungsstufe und für jedes Fach. Er soll Orientierungen und Anregungen für die Entwicklung von Massnahmen zur Begabungsförderung innerhalb und ausserhalb der Schule vermitteln.

#### *Kontakt:*

Dr. Silvia Grossenbacher, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau

#### *Publikation:*

"Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität", Trendbericht SKBF, Nr. 2, Aarau 1999, 180 Seiten.

Zu bestellen bei: Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99, E-mail: skbf.csre@email.ch

## Die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe

Heinz Wyss

Am 10. Juni 1999 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK das Reglement erlassen, das festlegt, welchen Mindestanforderungen die Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe zu entsprechen hat, damit die kantonalen Diplome eine interkantonale Anerkennung finden.

### *Einheitliche Rahmenbedingungen für die Anerkennung der Lehrdiplome der Vorschule und der Primarstufe*

Im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist das Ziel (fast) erreicht, das die EDK mit der interkantonalen Vereinbarung über die Diplomanerkennung von 1993 angestrebt hat: "die Entwicklung eines schweizerischen, aber sehr flexiblen Konzepts, das den Lehrerinnen- und Lehrern (endlich) eine moderne Ausbildung mit interkantonomer Mobilität und Anerkennung gewährt .... Wer die Regeln für die interkantonale Anerkennung der Diplome erfüllt, erhält die interkantonale Anerkennung, wer sie nicht erfüllt ..., hat - wie bisher - ein (bloss) kantonales Diplom in Händen". So der Präsident der EDK, RR Hans Ulrich Stöckling anlässlich der Medienkonferenz vom 14. Juni 1999.

### *Es fehlt eine analoge Regelung der Anerkennung der Diplome für die Sekundarstufe I*

Noch ist das Ziel nicht integral für alle Kategorien der Lehrkräfte erreicht. Der Vorbehalt bezieht sich auf die noch ausstehende Regelung der Voraussetzungen zur Anerkennung der Diplome für die Sekundarstufe I. Der anzustrebenden schultypenübergreifenden, auf die Schüleraltersgruppe bezogenen Konzeption der Ausbildung steht eine traditionsverhaftete, sektorielle, nach Schultypen mit Grundanforderungen und mit erweiterten Anforderungen aufgegliederte Ausbildung der Stufenlehrpersonen entgegen, wobei es auch hinsichtlich des Einbezugs der gymnasialen Klassen innerhalb der Schulpflicht noch Lösungen zu finden gilt.

### *Die Kantone stimmen der Neuordnung der Ausbildung von Lehrpersonen, wie sie die EDK in ihren Empfehlungen von 1995 konzipiert hat, vorbehaltlos zu*

Angesicht dieser "Knacknüsse" (wie sich Hans Ulrich Stöckling ausdrückt) können wir umso dankbarer sein, dass es der EDK gelungen ist, für die Vorschule und die Primarstufe nach intensiver Auseinandersetzung mit kontroversen Leitvorstellungen einer Neuordnung der Ausbildung der Lehrpersonen der genannten Stufen ein harmonisierendes Konzept mit der vorbehaltlosen Zustimmung aller Vorsteherinnen und Vorsteher der kantonalen Erziehungsdirektionen und -departemente zu verabschieden, gegen die eine Stimme, derjenigen des Standesvertreters von Zug, der in seiner Meinungsbildung einem Parlamentsbeschluss verpflichtet ist, und jener zweiten, derjeni-

gen des Vertreters von Appenzell Innerrhoden, eines Kantons, der freilich über keine Lehrerbildungsinstitution verfügt. Darum kann der Präsident der EDK das vorliegende Reglement als Meilenstein "auf dem Weg zu einer einheitlicheren Lehrerinnen- und Lehrerbildung" in der Schweiz würdigen. Hans Ulrich Stöckling stellt mit Befriedigung fest, "dass sich die Idee der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen eindrucklich durchgesetzt hat". Parlaments- und Volksentscheide hätten in mehreren Kantonen mit jeweils grossen Mehrheiten der EDK-Politik Recht gegeben, so dass "innert weniger Jahre die über 60 Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in ein koordiniertes System von rund 15 Lehrerinnen- und Lehrerbildungshochschulen einbezogen sein werden".

#### *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird auf die Hochschulstufe angehoben*

Das "Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe" sagt es schon in seinem Titel: Grundausbildung, Weiterbildung und Zusatzausbildung der Lehrpersonen sind "grundsätzlich auf Hochschulstufe anzusiedeln, also an Fachhochschulen (Pädagogische Hochschule) oder an Universitäten". Demzufolge schränkt sich die mögliche interkantonale Anerkennung auf Diplome ein, "die den Abschluss der Ausbildung an einer Hochschule bezeugen", und das auch für Kindergartenlehrpersonen, wobei die Befähigung zum Unterricht allein auf der Vorschulstufe, auf der Primarstufe oder auf beiden Stufen auszuweisen ist, als Generalistin/Generalist in allen Fachbereichen oder als Fächergruppenlehrkraft. Mit dieser flexiblen Regelung sind die Wege offen für künftige Entwicklungen (Ausbildung von Lehrpersonen für die "Basisstufe" der 4- bis 8jährigen Kinder sowie von Fächergruppenlehrerinnen und -lehrern auf der Primarstufe). Zugleich räumt sie unter der Voraussetzung der Gewährleistung gleichwertiger Ausbildungsstandards den Kantonen die Möglichkeit ein, die Lehrpersonen, die im Kindergarten und auf der Primarstufe unterrichten, unterschiedlich zu kategorisieren.

#### *Ein Zugeständnis an die Bildungsidee der Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung*

Die Grundausbildung an Pädagogischen Hochschulen erstreckt sich über drei Jahre. Diese Dauer des Vollzeitstudiums ist als Minimalanforderung vorauszusetzen, wenn die Ausbildung Kompetenzen aufbauen soll, die zur Professionalität des beruflichen Wissens und Handelns führen.

Damit die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der an Mittelschulseminaren kultivierten Verbindung von Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung nicht radikal bricht, räumt das Reglement die Möglichkeit ein, die Dauer der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule auf zwei Jahre zu verkürzen, sofern eine Maturitätsschule die Inhalte der pädagogischen Grundausbildung ("für die Erlangung des Diploms relevante Studienleistungen im Umfang von mindestens einem Jahr") in den Studienplan der Sekundarstufe II einbezieht. In diesem Fall verlängert sich die gymnasiale Ausbildungszeit um ein Jahr. Sie ist mit einer Maturität gemäss MAR abzuschliessen. Die Kantone der Innerschweiz und der Thurgau werden wohl diesen

zweiten Weg als Alternative zur regulären dreijährigen Hochschulbildung anbieten. Das Modell der "Maturitätsschulen mit integrierter pädagogischer Grundausbildung" (MIP) versteht sich somit immer als komplementäre, nicht als alleinige Lösung, wobei sicherzustellen ist, dass beide Wege zu gleichwertigen beruflichen Qualifikationen führen. Eine enge Koordination und Abstimmung der Lernziele und -inhalte ist zu gewährleisten. In der Innerschweiz denkt man daran, für die pädagogische Grundausbildung ein einheitliches Curriculum zu entwickeln, dessen Ziele und Inhalte sowohl im ersten Studienjahr an der Pädagogischen Hochschule wie im Rahmen der Mittelschulbildung umzusetzen sind. Der Pädagogischen Hochschule kommt dabei die Aufgabe des Controllings und der Qualitätssicherung der Pädagogischen Grundausbildung an Mittelschulen (z.B. an privaten, konfessionellen Bildungsinstitutionen) zu.

#### *Wie gestalten sich die Zulassungsvoraussetzungen?*

Einig ist man sich, dass sich die berufliche Ausbildung der Lehrpersonen auf eine breite, qualifizierte Allgemeinbildung abstützen muss. Den Massstab setzt das Reglement über die Maturitätsanerkennung MAR. Die Studiengänge für künftige Lehrpersonen der Primarstufe und für die Basisstufe (Vorschule und Unterstufe der Primarschule) bauen auf einer gymnasialen Maturität auf (alle individuellen Maturitätsprofile), die für die Vorschulerziehung (Kindergarten) anerkennt auch das Diplom einer dreijährigen DMS als Zugangsvoraussetzung.

Zur Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen können Berufsleute (mit Berufsmaturität oder aufgrund des Nachweises einer mehrjährigen Bewährung in der Berufspraxis) zugelassen werden, desgleichen Absolventinnen und Absolventen einer dreijährigen anerkannten Diplommittelschule (DMS) oder einer Handelsmittelschule (HMS), sofern "allfällige Mängel an Allgemeinbildung ... behoben werden".

Man hätte sich diesbezüglich eine verbindlichere Formulierung gewünscht, dahingehend, dass Kandidatinnen und Kandidaten, die sich nicht über eine gymnasiale Matura (Basisstufe/Primarstufe) resp. über eine gymnasiale Matura oder über den Abschluss einer dreijährigen anerkannten DMS (Vorschule) ausweisen, aufgrund einer Prüfung aufgenommen werden können, nachdem sie ihre Allgemeinbildung im Rahmen eines differenzierten Vorbereitungsstudiums ergänzt haben.

#### *Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten*

Die Ausbildung der Lehrpersonen ist in ihrem Wissenschaftsbezug und in ihrer Praxiswirksamkeit eine anspruchsvolle Aufgabe. Entsprechend hoch sind die Anforderungen an die Dozentinnen und Dozenten. Das Reglement legt das Anforderungsprofil der an Pädagogischen Hochschulen Lehrenden fest und räumt diesbezüglich für die nötige Nachqualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder eine Übergangsfrist von fünf Jahren ein. Hervorzuheben ist, dass alle Dozentinnen und Dozenten, soweit sie nicht "Praxislehrkräfte" sind, über einen Hochschulabschluss, über erwachsenendidaktische Qualifikationen "sowie in der Regel über ein Lehrdiplom" (das nicht zwingend das Lehrdiplom der Zielstufe sein muss, wie dies in einigen Reformprojekten postuliert wird!) verfügt. Zu bedauern ist, dass für die Praxislehrkräfte lediglich

eine "mehrjährige Unterrichtstätigkeit", nicht aber eine obligate spezifische Zusatzausbildung gefordert ist.

Das Reglement legt den formalen Rahmen der künftigen Ausbildung fest; nun gilt es, in neuen Strukturen den qualitativen Ansprüchen gerecht zu werden

Opponenten haben der EDK vorgeworfen, sie sei nicht legitimiert, die institutionellen Bedingungen der Lehrerbildung zu vereinheitlichen. Dies sei nicht Gegenstand der interkantonalen Vereinbarung zur Anerkennung der Diplome. Vorzugeben seien lediglich qualitative Standards. Die zu definierenden Qualifikationen, die die Voraussetzung zur interkantonalen Anerkennung der Diplome schaffen, liessen sich auf unterschiedlichen Wegen vermitteln. Dem widerspricht der Umstand, dass sich Strukturen und qualitative Standards wechselseitig bedingen. Wäre dem nicht so, müssten die bisherigen Fachschulen in den Bereichen Technik, Architektur, Wirtschaft und Gestaltung (Studiengänge im Kompetenzbereich des Bundes gemäss FHSG 1995) sowie Soziale Arbeit und Gesundheit, Musik, Kunst, Theater, Angewandte Psychologie und Angewandte Linguistik (Studiengänge, für die schweizerische Normen fehlen) nicht auf das Hochschulniveau angehoben werden, damit die Ausbildung im internationalen Vergleich den Ansprüchen an die Qualifikation dieser Fachleute genügt. Die EDK hat am 10. Juni 1999 in gleicher Weise wie für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die "Profile" d.h. die Ziele, Aufgaben und Organisationsstrukturen und damit die Bedingungen der Anerkennung ihrer Diplome festgelegt.

Hat von Seiten der nicht der Bundesgesetzgebung unterstehenden Fachhochschulen schon jemand eine Kritik gehört, die institutionellen Konsequenzen der anzustrebenden Höherqualifikation ihrer Absolventinnen und Absolventen seien nicht rechtens und die EDK sei aufgrund der Diplomvereinbarung von 1993 nicht befugt, nur "Hochschuldiplome" anzuerkennen? Der Widerstand gegen die Aufwertung der Ausbildung mittels deren Ansiedlung auf der Hochschulstufe ist in diesem Kontext einmalig und eine Eigenheit der Lehrerinnen und Lehrer. Bei so viel an verbleibendem Freiraum in der inneren Ausgestaltung der Studiengänge sollten sich nunmehr auch jene zufrieden zeigen, die sich - aus achtenswerten Gründen - für die Wahrung der "Freiheit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" eingesetzt haben.

## Buchbesprechungen

---

KUBLI, Fritz (1998). **Plädoyer für Erzählungen im Physikunterricht. Geschichte und Geschichten als Verstehenshilfen. Ergebnisse einer Untersuchung.** Köln: Aulis-Verlag. 181 Seiten, Fr. 26.80.

---

### *Wiederentdeckung des Erzählens: eine narrative Didaktik*

Der Physiker und Didaktiker Fritz Kubli legt eine hochinteressante Studie vor. Der Titel der Arbeit verweist vorerst auf eine fachdidaktische Fragestellung. Die Untersuchung greift indes weit über den fachdidaktischen Bereich hinaus. Bekanntlich beschäftigt sich die Didaktik des gymnasialen Unterrichts schwerpunktmässig mit der Transformation wissenschaftlicher Inhalte in Unterrichtsgegenstände, die Schülerinnen und Schülern angemessen und zugänglich sind; ferner mit der Entwicklung von Unterrichtsverfahren, welche wissenschaftliche Fächer in den Interessens- und Verstehenshorizont der Lernenden rücken. Diesem didaktischen Kerngeschäft widmet sich die Studie in beispielhafter Weise. Sie ist insofern auch von allgemeindidaktischer Relevanz.

Der Ansatz zu einer narrativen Didaktik ergab sich für Kubli auf der Grundlage umfangreicher und differenzierter Umfragen zum Physikunterricht an Schweizer Mittelschulen. Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich so zusammenfassen:

Schülerinnen und Schüler bekennen sich zum experimentellen Physikunterricht, wie er an den Mittelschulen in aller Regel praktiziert wird. Ferner sprechen sich sowohl Lernende als auch Lehrende deutlich für den Einbezug von Geschichte in den Physikunterricht aus; dies allerdings unter der Bedingung, dass das Geschichtliche das Verstehen des Physikalischen stützt. Schliesslich ergibt die Schülerbefragung eine Rangliste der Verfahren, mittels welcher im Physikunterricht auf Geschichte rekuriert werden soll. An erster Stelle figuriert die erzählende Darstellung von Lehrenden, an zweiter Stelle die Demonstration von Originalexperimenten, wie sie von Pionieren der Physik einst durchgeführt wurden. Die Lektüre von Originaltexten jedoch, Texten also, die von einstigen Pionieren des Faches überliefert sind, erscheint - mit Abstand - am Schluss der Liste. Erstaunlich ist aber, dass insgesamt 95 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler sich im Physikunterricht auch mit Geschichte befassen möchten.

Ein überraschendes Ergebnis in diesem Zusammenhang: Die Entwicklung der Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden im Physikunterricht zeigt einen geschlechtsspezifischen Verlauf. Mädchen wünschen zu Beginn des Physikunterrichts einen Unterricht mit historischem Beiwerk; mit zunehmender Dauer des Unterrichts erlischt dieser Wunsch. Bei Jungen zeigt sich die umgekehrte Entwicklung. Erst mit zunehmender Dauer des Physikunterrichts erwacht in ihnen der Wunsch nach einem Unterricht, der physikalisches Wissen in grössere Zusammenhänge einbettet.

In den auf die empirischen Untersuchungen folgenden Kapiteln stellt Kubli theoretische Konzepte dar, die ihm gestatten, Unterricht jeweils innerhalb eines theoretischen Rahmens zu reflektieren. Diese Konzepte können mit den vier Begriffen Wis-

senschaftstheorie, Kognitionspsychologie, moderne Erzähltheorie und Jugendpsychologie bezeichnet werden. Durch Rückgriff auf entsprechende Theoriebestände gelingt es dem Autor, den Ansatz einer narrativen Didaktik vielfach zu verankern und abzustützen.

#### *Narrative Aspekte in Wissenschaftstheorie und Unterricht*

Die Wissenschaftstheorie ist bekanntlich Teil der Erkenntnistheorie. Sie befasst sich mit der Klärung der Voraussetzungen, der Strukturen und der Ziele wissenschaftlicher Aussagen, ferner mit Methoden und mit wissenschaftlicher Systembildung. Und eben diese Betrachtungsweise hält Kubli auch für didaktisch fruchtbar. Der Schüler soll im Unterricht nicht einfach auf ein gewissermassen fertiges Wissensgebäude verpflichtet werden; er soll immer auch "Wissenschaft im Vollzug" erfahren. Dazu einige klärende Hinweise: Die Physik gilt heute als ein Denksystem mit wissenschaftlichem Vorbildcharakter. Sie arbeitet mit präzise gefassten Begriffen, stützt sich auf die experimentelle Methode und bedient sich der Sprache der Mathematik. Den Vorbildcharakter verdankt sie vorab dem Streben nach Objektivität im Sinne einer überindividuell gültigen Weltsicht. Die Physik abstrahiert vom erkennenden Subjekt, ihre Aussagen sind von subjektiven Elementen gereinigt. Und eben dadurch wird das Fach für manche Schülerinnen und Schüler fremd, kalt, zu abstrakt. Nun bestanden aber - mindestens in ihren Anfängen - auch Naturwissenschaften vornehmlich aus Schilderungen, Beobachtungen und Laborberichten, die narrativ übermittelt wurden. Der Versuch, solche Erfahrungsberichte in ein System zu integrieren, war stets ein nachgeordnetes Bemühen. Solche elementar wissenschaftstheoretischen Befunde erweisen sich nun als didaktisch relevant. Selbstverständlich kann es im Unterricht nicht darum gehen, mit Schülern über Wissenschaftstheorie zu sprechen. Kubli redet indessen einer "schülergerechten Wissenschaftstheorie" das Wort, die sich durch die Art des Unterrichts aus der Sache heraus entwickelt. Lernende erfahren so beispielsweise die Verschiedenartigkeit von Alltagsdenken und wissenschaftlichem Denken; vor allem aber erfahren sie, wie sich wissenschaftliches Denken vom Alltagsdenken emanzipiert hat und wie auf diesem Weg wissenschaftliche Aussagen entstanden sind. Ferner erleben sie die Verbindung des Faches, seiner Gegenstände und Inhalte, mit Erkenntnisprozessen und dadurch mit Menschen, die an solchen Prozessen beteiligt waren. Das aus dem Wissensgebäude der Physik scheinbar verabschiedete Erkenntnissubjekt kehrt gewissermassen zurück. In einem so konzipierten Unterricht lernt der Schüler, dass sowohl Phänomene und deren Beobachtung als auch deren Erklärung im Sinne der Einbettung in ein Begriffssystem ihre Geschichte haben. Indes, solche Lernprozesse können nur in einem Unterricht angebahnt werden, der sich auch narrativ versteht. Es geht Kubli keineswegs um "billige Wissensvermittlung" mittels Lehrer-Referat, auch nicht um eine Abkehr vom Demonstrationsexperiment. Vielmehr versteht er den experimentellen und den narrativen Unterricht komplementär.

#### *Psychologische Grundlagen der narrativen Didaktik*

Im weiten Feld der sich rasch entwickelnden Kognitionspsychologie bestehen mittlerweile verschiedene Paradigmen des Lehrens und Lernens, die didaktisches Denken beeinflussen. Ein vieldiskutiertes solches Paradigma ist der letztlich auf Piaget zu-



rückgehende Konstruktivismus. Für dessen Vertreter ist Lernen vorab Interaktion zwischen einer selbsttätig lernenden Person und einem Lerngegenstand. Lernende konstruieren somit ihr Wissen selbst. Strenge Konstruktivisten lehnen denn auch jede Wissensübertragung von Lehrenden auf Lernende ab. Der extreme Konstruktivismus postuliert Unterricht ausschliesslich im Sinne eines autonomen entdeckenden Lernens.

Hier rückt nun Kubli die Dinge zurecht, indem er den Konstruktivismus als die Grundlage beeindruckender neuer Lernformen anerkennt, die Verabsolutierung des Ansatzes aber ablehnt.

Schüler, die im Feld einer jahrhundertealten Fachwissenschaft auf ihr eigenes entdeckendes Lernen angewiesen sind, entwickeln zwangsläufig "alternative Vorstellungen" und bewegen sich wohl bald irgendwo abseits vom jeweils gültigen Fachdenken. Die Aufgabe der Lehrenden bestünde in solchem Unterricht vornehmlich darin, das jeweils "Falsche" an den Schülerentdeckungen nachzuweisen.

Kubli relativiert den rigorosen Konstruktivismus aber noch in anderer Weise: Unter schulischen Bedingungen Lernende sind keineswegs ausschliesslich ihren eigenen kognitiven Prozessen verpflichtet. Vielmehr leisten sie ihre Lernarbeit immer auch innerhalb eines sozialen und kommunikativen Kontexts. Unter den Voraussetzungen schulischen Unterrichts sind Denkprozesse stets auch auf Kommunikationspartner hin angelegt. Da gibt es immer auch die soziale Mitwelt, insbesondere den Lehrer, dessen Erwartungen Lernende erfüllen wollen. Bei Schülern mit Mühe im Fach Physik bestehen meist nicht allein kognitive, sondern auch kommunikative Konflikte. Wenn nun Lernende sich so sehr bemühen, Einsichten zu entwickeln, die mit denjenigen der Lehrperson übereinstimmen, müssten Lehrende angeleitet werden, ihre Sicht der Dinge so zu entwickeln, dass Schüler zu folgen vermögen. Gute didaktische Rhetorik will ja keineswegs überreden, sondern überzeugen; sie ist insofern auf Logik angewiesen.

In diesem Zusammenhang wird auch an grundlegende Einsichten kommunikations- und erzähltheoretischer Herkunft erinnert: Jeder Referent, jeder Erzähler wendet sich an Adressaten, von denen er sich (mehr oder weniger bewusst) ein Bild macht. Die Adressaten ihrerseits lassen sich auf Darlegungen dann ein, wenn sie sich im vom Referenten implizierten Adressaten erkennen können. Dies wird aber nur möglich, wenn der Referent auf die Besonderheiten des Denkens seiner Adressaten Rücksicht nimmt. Die Uebertragung solcher Ueberlegungen auf die didaktische Konstellation liegt auf der Hand. Lehrer müssen ihre Schüler bekanntlich "abholen". Das aber gelingt nur, wenn sie sich über die Lernvoraussetzungen ihrer Schüler ins Bild setzen und wenn sie bereit sind, sich im Laufe des Lehr-Lern-Vorgangs mit den Lernenden zu beschäftigen und auf "naive" Fragen einzugehen.

Wiederum versteht sich die narrative Didaktik nicht als Anwalt eines einseitig lehrerzentrierten Unterrichts. Sie ruft indes in Erinnerung, dass es neben der so nötigen und fruchtbaren Eigenaktivität der Lernenden auch den Einfluss fremder Wissensquellen gibt.

*Erzähltheoretische Grundlagen: der Erzählvertrag*

Die moderne Erzähltheorie hat grundlegende Einsichten erarbeitet, welche von Kubli in erhellender Weise auf didaktische Zusammenhänge angewendet werden. Als bedeutsam erweist sich der "Erzählvertrag": Jede Erzählung, zu der ein Autor ansetzt, impliziert im Grunde genommen einen Vertrag zwischen dem Erzähler und seinem Hörer oder Leser. Gemäss diesem stillschweigend zustande kommenden Vertrag haben Autor und Adressat ihre Pflichten und Rechte. Eine Erzählung etwa gewinnt Spannung aufgrund der Erwartungen, die der Erzähler beim Leser weckt. Diese Erwartungen müssen aber später erfüllt werden, sonst kündigt der Leser den Vertrag. Damit Erwartungen aber überhaupt geweckt und allenfalls erfüllt werden können, benötigt der Autor vorerst die Bereitschaft des Lesers, sich dem Text zu widmen; er ist vorerst auf einen Kredit angewiesen, den ihm der Leser gewährt. Dieser Kredit muss indes später zurückbezahlt werden. Auch Unterricht trägt Züge eines solchen "Kreditgeschäfts". So müssen Lernende dem Lehrer vorerst einmal Kredit gewähren, indem sie "gehorsam", das heisst bereit sind zuzuhören. Der Lehrende beansprucht den Kredit seiner Schüler, den er später mittels der Lernerfolge, die seine Schüler erzielen, zurückzahlt.

Lehrende, die in Kenntnis erzähltheoretischer Zusammenhänge auch narrative Elemente für Vermittlungsprozesse nutzen, verbinden die Welt abstrakter Zusammenhänge mit der Welt gelebter Wirklichkeit, wie sie in Erzählungen aufscheint. Auch wer erzählt, informiert und verfolgt Ziele. Erzählend beschäftigt er aber sowohl den Verstand als auch das Gemüt seiner Hörer. Im günstigen Fall schafft er für Lernende die Möglichkeit, in der Erzählung für sich einen Platz auszumachen. Wo das gelingt, können sich emotionale Widerstände, die im Unterricht keine geringe Rolle spielen, verringern. Es entsteht vermehrt Bereitschaft, sich auf etwas vorerst Fremdes einzulassen.

*Jugendpsychologische Grundlage: Entwicklung der Identität*

Das Jugendalter gilt als Lebensphase, in welcher der Heranwachsende sich selbst zum Bewusstsein kommt. In einem vielschichtigen Prozess entwickelt er ein Selbstbild. Diese "Identität" ist allerdings kein urwüchsiges Produkt; sie muss vielmehr erworben werden und ist daher für jeden Heranwachsenden eine Aufgabe. Ein Ich erfährt sich selbst vorab in Auseinandersetzung mit Bildern, die sich andere von ihm machen; ferner in Auseinandersetzung mit der ihm zugänglichen Kultur. Letztlich wird das Selbstbild zwischen dem Adoleszenten und seiner Um- und Mitwelt sozial und kulturell ausgehandelt. In der Lehrerbildung ist die Ich-Findung Heranwachsender zu Recht ein bedeutsames Thema. Nur bleiben die einschlägigen Kenntnisse in aller Regel sogenanntes Hintergrundwissen, welches in die didaktische Alltagsarbeit der Lehrenden kaum Eingang findet. So bleiben denn entwicklungspsychologische Grundkenntnisse und didaktische Praxis oft getrennte Welten.

Kubli gelingt es nun, diese Bereiche auf der Grundlage seines didaktischen Ansatzes zu verbinden. Physik versteht er als ein Kulturgut, in das es einzuführen gilt. Um dieses Ziel zu erreichen, müsste der Physikexperte als Lehrender eine Reihe bedeutensvoller Voraussetzungen berücksichtigen. So sollte er in Rechnung stellen, dass er -

als Experte - Phänomene auf Grund seines Vorwissens anders wahrnimmt und reflektiert als der Novize; dass er - obschon Experte - das Novizendenken vorerst möglichst ohne Einbezug des eigenen Wissens ernstnehmen müsste. Er sollte sich ferner der Tatsache bewusst sein, dass die mangelhaften oder "falschen" Erklärungsversuche der Novizen oft denen einstiger Pioniere des Faches mehr oder weniger entsprechen und somit nicht Zeichen mangelnder Intelligenz sind. Die Novizen ihrerseits dürften in einem so angelegten Unterricht erfahren, dass es auch im Fach Physik einen Wandel der Auffassungen gab und gibt; dass die Geschlossenheit des Erkenntnisystems Physik nicht denkbar wäre ohne die Bemühungen von Generationen von Forschern, welche Erfahrungen sammelten, klärten und sie in ein logisch konsistentes System einzuordnen versuchten. Es leuchtet unmittelbar ein, dass im Rahmen einer so verstandenen Didaktik sich die Kenntnis der Wissenschaftsgeschichte geradezu aufdrängt.

Ein naturwissenschaftlicher Unterricht, der streckenweise solches zu vermitteln versteht, "verstrickt die Lernenden in Geschichten" des Faches. Und eben diese Geschichten erleichtern, ja schaffen oft erst den Zugang zum Fach. Lernende lassen sich auf solche Geschichten ein, weil sie sich in ihnen in gewisser Weise wiederfinden und weil eben dadurch Geschichten einen Beitrag zu ihrer Selbstfindung leisten. So sollte denn der Modus der Erzählens nicht zu kurz kommen.

#### *Narrative Didaktik als integrativer Ansatz*

Kublis narrative Didaktik zeigt sich als ein im wahren Sinne des Wortes integrativer Ansatz. Was heisst das? Unterricht, wie ihn die Praxis kennt, ist ein hochkomplexer Vorgang. Die wissenschaftliche Didaktik, verstanden als Theorie des Unterrichts, arbeitet auf dem Weg der Differenzierung; sie gliedert Teile aus dem Vorgang Unterricht aus und reflektiert beziehungsweise forscht somit aspektgebunden. So entwickelt sie wissenschaftlich fundierte Teiltheorien von Unterricht. Notwendigerweise treten solche Teiltheorien zueinander in wissenschaftliche Konkurrenz. Zudem versuchen sie, in der Unterrichtspraxis Relevanz zu erlangen. Dort erleiden sie indes recht oft das Schicksal des als "zu theoretisch" Empfundnenen.

In seinem narrativen Ansatz nun verzichtet Kubli darauf, die auf dem Weg der Differenzierung entstandenen didaktischen Konzepte gegeneinander auszuspielen. Vielmehr bemüht er sich, zwischen ihnen Brücken zu schlagen und sie füreinander zu erschliessen. Möglich wird das durch den Rückgriff auf das Urbild jeder Wissensübermittlung, das letztlich eine "narrative Tradition ist, in die sich Lehrende und Lernende einordnen". Der Autor anerkennt die Leistungsfähigkeit neuer differenzierter didaktischer Ansätze und fordert ihre Nutzung; zugleich schafft er aber ein Korrektiv gegen ihre Verabsolutierung. Und eben dadurch ebnet er den Weg zu einer "praktischen" Theorie. Letztlich bemisst sich der Wert didaktischer Theorie an ihrer Wirksamkeit im Bereich der Unterrichtspraxis. Kublis neue Studie verheisst Machbarkeit. Ein Vorzug, der didaktischen Arbeiten nicht allzu oft attestiert werden kann. Man möchte dem Buch viele Leser wünschen.

Heinrich Keller

---

Lesen - Schreiben - Sprache fördern. Neuerscheinungen aus dem Bereich Fachdidaktik Deutsch

---

BERTSCHI-Kaufmann, A. (Hrsg.). (1998). **Lesen und Schreiben im offenen Unterricht**. Zürich: sabe. 144 Seiten, Fr. 32.-

---

MARKERT, D. (1998). **Momo, Pippi, Rote Zora ... was dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie**. Königstein/Ts.: Ulrike Helmer Verlag. 342 Seiten, Fr. 38.90

---

PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (1998). **Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen**. Zürich: Orell Füssli. 142 Seiten, Fr. 28.-

---

Der SGL-Kongress vom April 1999 in Luzern hat aufgezeigt: Tendenziell tun sich die Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik mit dem Gedanken noch schwer, dass an Lehrer(innen)bildungsanstalten auf tertiärem Niveau in Zukunft Forschung betrieben werden könnte. Die diesbezüglichen Argumentationen bewegten sich den Bruchstellen der Erziehungswissenschaft entlang, bezogen sich auf die Gegensätze von Theorie und Praxis, Empirie und Kasuistik, Statistik und Narration, Grundlagen- und Anwendungsforschung. Forschung sei aufwändig und verlange eine kontinuierliche und niveauvolle Initiation jener Fachkräfte, welche sie betreiben sollen, wurde angeführt. Gegen dieses Argument ist nichts einzuwenden, und dass eine solche Einführung an Fachhochschulen nicht mit derselben Sorgfalt wie an der Universität geschehen kann, ist ebenfalls klar.

Für mein Empfinden reflektier(t)en aber unsere universitären Standes- und Interessenvertreter zu wenig auf *Ertragsdifferenzen* zwischen Forschung auf Fachhochschulniveau und Universitätsniveau. Ein von vornherein unterschiedlich angestrebter Ertrag könnte meines Erachtens durchaus Differenzen zwischen Forschungstypen markieren, ohne dass die Dichotomisierung von sogenannt theorielastiger (=grundlagenorientierter) und praxisgerichteter (= anwendungsorientierter) Forschung perpetuiert werden müsste. Von einer universitären Forschung wären dann wie bisher vertiefte (statistisch haltbare, hermeneutisch reflektierte) Erkenntnisse über einen Gegenstandsbereich als Ertrag zu erwarten, von einer Fachhochschulforschung eher mit Lehrkräften unter ökologisch validen Umständen erprobte, fundierte und reflektierte fachdidaktische Praxisanregungen (im Sinne der phänomenologischen Forschungstradition) zu erhoffen. Dass letzters geht, beweist seit Jahren schon in ihrem Fachbereich Andrea Bertschi-Kaufmann von der HPL Zofingen. Ihr Buch

*"Lesen und Schreiben im offenen Unterricht"*

verdeutlicht, wie der Ertrag eines intelligent wahrgenommenen Forschungs- und Entwicklungsauftrags an den tertiarisierten Lehrer(innen)bildungsinstitutionen aussehen könnte, eines Auftrags, der sich nicht einfach einer fachdidaktischen Rezeptologie

verschreibt, sondern die an einer Lehrer(innen)bildungsstätte vorhandenen Kontakte zu den Lehrkräften ausnützt, um theoriegestützte Projekte praxisnah umzusetzen und auszuwerten. Das Buch stellt die Resultate eines solchen Projektes vor, des Projekts "Leseförderung und Leseentwicklung", das die HPL zusammen mit der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons Aargau durchgeführt hat und in das 26 Lehrkräfte mit ihren Klassen eingebunden waren (S. 5). Die "Souveränität und Leichtigkeit im Umgang mit Schrift", schreibt Bertschi-Kaufmann zu Recht, gehört für jene, die das moderne Multimediaangebot nutzen wollen, zu den Grundqualifikationen. Deshalb muss das Lesenlernen ein wichtiges Anliegen jeder Schule sein. Die Förderung der Lesekompetenz verlangt das Bereitstellen geeigneter Materialien und einer leseförderlichen Lernumgebung. Die 26 in das Projekt involvierten Lehrkräfte haben Lernarrangements und "Materialien für einen offenen Lese- und Schreibunterricht erprobt, Ideen aufgenommen und ausgetauscht, Erfahrungen reflektiert" (ebd.). Entstanden sind erfahrungsgestützte (nicht empirisch-statistisch abgesicherte, aber vielleicht der phänomenologischen Forschungstradition nahe stehende) Einsichten. Z.B. die, dass es Kindern hilft, wenn sie

- Lehrerinnen und Lehrer haben, die ihnen viel vorlesen und erzählen, die sie in Bücher hineinführen
- in ihrem Klassenzimmer Bücher - also eine Leseumgebung - vorfinden, und zwar solche, die sie als Mädchen und als Jungen ansprechen
- dazu angeregt werden, Leseerfahrungen auszutauschen und auch gelegentlich Lesearbeiten mit Partnerinnen und Partnern bewältigen können
- Aufgaben bekommen, die dazu anregen, das Gelesene spielerisch und gestalterisch umzusetzen
- sie im Rahmen von Projekten das Lesen als attraktive und funktionale Tätigkeit erfahren
- zusammen mit Erwachsenen eine Lesegemeinschaft bilden können
- Lehrerinnen und Lehrer haben, welche Einfaches zulassen und Schwieriges bereithalten (S. 6f.).

Das von Andrea Bertschi-Kaufmann herausgegebene Buch gibt in einem *ersten Teil*, bestehend aus 12 Beiträgen, Anregungen dazu, wie eine Lehrkraft in ihrem Schulzimmer Lesewelten einrichten kann. Es handelt sich - wenn man so will - um den didaktischen Teil des Werkes. In ihm geben Lehrkräfte ihre vielfältigen und sehr verschiedenen Ideen und ihre Instrumentarien zur Gestaltung einer Lesekultur an ihre Leserinnen und Leser weiter. Hier findet die interessierte Lehrerin, der Lehrer, aber auch die Fachdidaktikerin, der Fachdidaktiker sehr viele gute und bewährte Elemente vor. Der *zweite Teil* richtet den Blick beobachtend auf die Kinder. Ihre Entwicklung, ihre Lesewege werden beschrieben und verfolgt. Man könnte diesen Teil den fachdidaktisch- entwicklungspsychologischen nennen. Drei der fünf Beiträge stammen von Andrea Bertschi-Kaufmann selbst, einer von einer Kinderbuchhändlerin und nur einer ist von zwei Lehrkräften verfasst. Dies zeigt: Beim Gestalten der Schulkultur, beim Generieren didaktischer Ideen und beim Beschreiben derselben sind die Volksschullehrkräfte in ihrem Element (Teil 1). Der eher systematisierend-beobachtende Blick bleibt weitgehend der wissenschaftlich geschulten Fachkraft an der Lehrerbildungsstätte vorbehalten (Teil 2) - ein Hinweis dafür, dass die Zusammenar-

beit zwischen Lehrer(innen)bildungsstätte und Praxis durchaus Sinn macht und der Erforschung und der Entwicklung unseres Schulwesens dienen könnte. Der *dritte Teil* des Buches besinnt sich in vier Beiträgen - wovon zwei von Kinderbuchautoren stammen - darauf, was Kinderliteratur ist oder wie sie sein soll.

Muss man das Buch von Andrea Bertschi-Kaufmann empfehlen? Eigentlich nicht. Es empfiehlt sich dem, der es in Händen hält und nur ein wenig am Thema interessiert ist, von selbst. Wir dürfen gespannt auf weitere Werke aus dem Aargau warten.

Auch Dorothee Markert hat sich forschend der Literatur genähert. Ihr Werk

*"Momo, Pippi, Rote Zora ... was dann? Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie"*

fängt im Titel nur ungenau ein, worum es im Buch inhaltlich geht. Markert geht von der Grundannahme aus, "dass Lernen in der Regel einem Menschen zuliebe stattfindet: dem Lehrer, der Lehrerin, der Mutter, dem Vater zuliebe. Erst wenn ein Kind befürchten muss, dass es die geliebte Person mit seinen Bemühungen nicht erreichen kann, hört es auf, sich anzustrengen... Für LeserInnen kann eine solche Person auch ein Autor oder eine Autorin sein bzw. die von ihm oder ihr gestalteten literarischen Personen" (S. 13). Da die deutschsprachige Erziehungswissenschaft seit den 70er Jahren Autonomie als pädagogisches Ziel höher bewertet als Bindung, ist der Aspekt der Bindung der Pädagogik weitgehend abhanden gekommen. Das Verschwinden der Bindung führte nach Markert zu einer Unterminierung des Vorbildgedankens. Als Vorbilder wiederum können nicht nur lebende Menschen wirken, eine Vorbildwirkung entfalten auch die in der Schule verwendeten Materialien, weshalb "es die 'Material'-Ebene ist, auf der Lehrerinnen und Lehrer an einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse in der Schule mitwirken können" (S. 18). Aus dem eben zitierten Satz lässt sich gleich noch die letzte Grundannahme, die ich erwähnen will, ableiten, nämlich die, dass Markert von der *Veränderbarkeit* der ungleichen Machtverhältnisse zwischen männlichen und weiblichen Lebenszusammenhängen *mittels pädagogischer Mittel* ausgeht.

In einem *ersten Teil* (S. 26 bis 76) wird der aktuelle Stand der "Gender"-Forschung in den Bereichen Pädagogik und Fachdidaktik Deutsch (Lesesozialisation) referiert, wobei die pädagogischen Bezugstheorien, die zur Sprache gebracht werden, tendenziell dem feministischen Diskurs entstammen. Dieser Teil endet mit dem Postulat, Annedore Prengels Ansatz der "egalitären Differenz" weiterzuentwickeln, die Verknüpfung von Lesen und "Weiblichkeit" aufzuweichen und die Zweigeschlechtlichkeit der Kinder in der Auswahl der Lesestoffe bewusst einzubeziehen. (Diese Forderung stimmt überein mit der Hilfestellung 2 in der oben dargebotenen Aufzählung bei Bertschi-Kaufmann). In einem *zweiten Teil* (S. 77-128) wird der Einfluss von realen Lesevorbildern und die psychologisch schwierig zu erfassende literarische Vorbildwirkung von Heldinnen und Helden betrachtet und in ihren Wirkungen ausgelotet. Als Ergebnisse werden folgende Sachverhalte präsentiert: Literarische Figuren spielen bei der Entwicklung von Lesemotivation und bei der Beeinflussung durch Bücher eine bedeutende Rolle; bei der Erwählung eines literarischen Vorbilds spielt das Geschlecht der Person eine Rolle; bezüglich der Veränderung der Geschlechter-

verhältnisse ergibt sich - unter anderem - die Notwendigkeit, emotionale Beteiligung an realem wie an fiktivem Geschehen nicht mit Weiblichkeit zu verknüpfen und von Jungen zu fordern, sich mit Frauen und ihrer Sichtweise der Dinge auseinanderzusetzen. Im *dritten Teil* (S. 129- 221) reflektiert die Autorin darauf, was es in pädagogischer Hinsicht bedeuten könnte, die Geschlechterverhältnisse zu demokratisieren. Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse versteht Markert im Sinne Prenalgs als "die Erarbeitung und Erprobung eines Vertrages im gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis, der erstmals wirklich zwischen zwei Geschlechtern als Vertragspartnern auszuhandeln ist und nicht wie bisher den Frauen aufoktroiert wäre" (Prenal, zit. in Markert, S. 194). Nach etlichen Begründungssträngen, denen hier nicht im Einzelnen nachgegangen werden kann, erarbeitet Markert Kriterien für die Auswahl von Kinderbüchern, die durch Lektüre im Rahmen der Schule die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse befördern können.

Entscheidender Bezugspunkt der Kriterien sind die in einem Kinder- und Jugendbuch geschilderten *Beziehungen* zwischen Personen. Lektüre befördert die Geschlechterdemokratisierung dann, wenn Beziehungen zwischen weiblichen Personen vorkommen, in denen der Respekt vor der Andersartigkeit anderer weiblicher Personen deutlich wird und in denen weibliche Autorität respektiert wird; wenn männliche Personen vorkommen, soll die Bindung aneinander betont, die Bindung an weibliche Personen nicht versteckt und die Respektierung weiblicher Autorität dargestellt werden.

Mittels dieser Kriterien hat Markert - davon handelt der *letzte Teil* (S. 222 - 299) - 270 Kinder- und Jugendbücher analysiert. Den Kriterien halten in den Büchern für die Altersklassen des 1.-3. Schuljahres 17%, der Klassen 4-6 39%, der Klassen 7 und 8 31% und der Klassen 9 und 10 13% stand. Zu jeder der oben aufgeführten Kategorien werden im Schlussteil einige Bücher detailliert besprochen.

Man mag Markerts Buch als feministisches Werk lesen: Dann ist es nicht weiter originell, sondern eher eine fleissige Ergänzung in einem bestimmten Bereich. Dass es eine "Übermacht des Männlichen" in der Schule gibt, ist seit längerem bekannt; die relative Ratlosigkeit, dieser Übermacht etwas *wirklich* Effektvolles gegenüberzusetzen, scheint mir auch eine Tatsache zu sein. Trotzdem: Das Faktum, dass einige neue Kriterien zur Überprüfung von Kinder- und Jugendliteratur bezüglich der Geschlechterfrage zur Verfügung stehen und eine tatsächliche Prüfung von Literatur mittels dieser Kriterien stattgefunden hat, ist wiederum ein kleiner Schritt in die angestrebte Richtung. Nur: Dort, wo es (für mich) spannend würde, nämlich bei der Frage, wie die entsprechenden Bücher in der Schule mädchen- und jungengerecht eingesetzt werden können, bleibt die Untersuchung stehen. Sie tappt auch in eine alte Falle: Nach wie vor wissen wir wenig bis nichts darüber, ob und wie Literatur bei Kindern langfristig auf ihr Verhalten wirkt und ob und wie Kinder Literatur *als Literatur* (nicht als verlängerte Realität) wahrnehmen. Erst die Klärung dieser schwer zu ermittelnden Frage würde verlässlich darüber Auskunft geben, welche Bedeutung der bewusst vorgenommenen Auswahl von Kinderliteratur in der Schule tatsächlich zu kommt - oder ob sie am Ende nicht gar kontraproduktiv wirkt.

Berührt hat mich (als Mann und Pädagoge) das Buch von Markert trotz dieser kritischen Einwände, und zwar dort, wo die Autorin darüber nachdenkt, welche Bedeu-

zung der Bindung im schulischen Kontext zukommt und wie sie mit dem Thema "Vorbild" zusammenhängt (v.a. S. 77ff.). Hier finden sich Auseinandersetzungen von grosser Tiefe. Auch dort, wo die Autorin in ihren wissenschaftlichen Gedankengang Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis einbaut ("einblitzt" wäre vielleicht der bessere Ausdruck) und so ihre Theorie handgreiflich werden lässt, ist das Buch spannend zu lesen.

Nun muss im schulischen Kontext nicht nur von Mädchen und Jungen Literatur gelesen werden, sondern auch von "muttersprachlichen" und ursprünglich "fremdsprachigen" Kindern. Für die Interkulturelle Pädagogik ist Sprache *das* Thema schlechthin. Das war schon so, als sie noch Ausländerpädagogik hiess. Dass die monolinguale Klasse zunehmend der Vergangenheit angehört, ist kaum zu übersehen. Das stellt an Unterricht neue Herausforderungen, Herausforderungen, welchen das Handbuch von Paul Portmann-Tselikas mit dem Titel

#### *"Sprachförderung im Unterricht"*

produktiv begehen will. Das Buch geht davon aus, dass jeder Sachunterricht - was immer die Sache sein möge - zugleich Sprachunterricht ist. Nach einem berühmten Diktum Hartmut von Hentigs geht es in der Schule darum, Sachen zu klären und Menschen zu stärken. In multilingualen Klassen kann Sprache den Zugang zu den Sachen eröffnen, ihn aber auch verbauen, dann nämlich, wenn sie als zu überwindende Barriere wirkt und zwischen dem lernenden Subjekt und dem Phänomen steht. Nach Portmann-Tselikas verhilft vor allem ein "offener", "schülerorientierter" Unterricht, die vielfältigen Ziele des Lernens unter der Voraussetzung verschiedenster sprachlicher Voraussetzungen zu erreichen (S. 131). Portmann-Tselikas formuliert es so: "Soll schülerorientierter Unterricht kein leeres Schlagwort sein, dann muss sich der Unterricht verändern, wenn sich die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler verändern - bei weitgehender Beachtung der akzeptierten Unterrichtsziele. Das ist die Herausforderung, vor der die Schule heute steht" (S. 18).

Das Handbuch bearbeitet seine Thematik in zwei grossen Teilen: Der erste Teil zeigt auf, welche sprachlichen Voraussetzungen die Schule erfordert und hervorbringt (Kap. 2 und 3), wie Klassen heute zusammengesetzt sein können und was für die beschulten Kinder Sprache bedeutet. (Vor allem wird auf die Problematik der herkömmlichen Einteilungskategorien von Muttersprache/Erstsprache, Fremdsprache/Zweitsprache hingewiesen, deren Grenzen sich zunehmend verwischen und neuen Kategorien wie Herzenssprache und öffentliche Sprache Platz machen [S. 19ff.].) Was sich beim zweisprachigen Aufwachsen lernpsychologisch abspielen kann, und dass zweisprachiges Aufwachsen sehr unterschiedlich aussehen kann, behandelt Kapitel 4. Das letzte Kapitel im ersten Teil des Buches widmet sich der Frage, was Sprachbeherrschung ist: Sprachkompetenz in Wortschatz und Grammatik, soziolinguistische Kompetenz, Diskurskompetenz und strategische Kompetenz (S. 50ff.). Muttersprachige und fremdsprachige Kinder bringen ganz verschiedene Voraussetzungen als Basis für das schulische Sprachenlernen mit. "Sowohl im Sach- wie im Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen sprechen wir mit allem, was wir tun, Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Zugangsmöglichkeiten zum Unter-



richtsthema an. Diese mehrfache Adressierung unseres Tuns ist eine Herausforderung. Traditionellerweise gehen wir davon aus, dass das wichtigste Instrument der Unterrichtsarbeit - die Unterrichtssprache - von allen ausreichend beherrscht wird. Dies ist schon in monolingualen Klassen eine geschönte Sicht der Dinge; in mehrsprachigen Klassen ist dies mit Sicherheit nicht mehr der Fall" (S. 58) - so lautet das Fazit des ersten Teiles. Im zweiten Teil des Buches wird die Ebene der Beschreibung und der Analyse verlassen und in Lehrer(innen)handlungsmöglichkeiten umgewandelt. Ausgehend von einem einfachen, aber einleuchtenden psychologischen Modell, das drei Ebenen unterscheidet: Lehr- und Lernaktivitäten, innere Prozesse und Lernresultate werden Anregungen gegeben, wie Lehrkräfte über die genaue Beobachtung von Lernresultaten (z.B. Aufgabenlösungen, Vorlesequalität u.a.) auf die inneren Prozesse bei den Schülerinnen und Schülern zurückschliessen und ihre Lehr- und Lernarrangements an ihre Schüler(innen)schar anpassen können. Sehr schön beschreibt Portmann-Tselikas z.B. die Problematik der Worterklärungen, die, von der Lehrerin, dem Lehrer verabreicht, "häufig nicht leichter als der ursprüngliche Text" zu verstehen sind (S. 74 / Kap. 6). Die Kapitel 7 und 9 sind Vorschlägen gewidmet, wie Unterricht so gestaltet werden kann, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen (Sprach-) Voraussetzungen möglichst aktiv an ihm partizipieren können, also Sachen klären können und dabei stark werden. Das 8. Kapitel ist der Frage der schulischen Normierungen beim Prozess des Spracherwerbs gewidmet; es geht mit anderen Worten um die schwierige Frage, ob und wie korrigiert werden soll und wie eine Lehrkraft das bereits sprachlich Vorhandene auf adäquate Weise wahrnehmen kann.

Portmann-Tselikas' Buch bietet in knapper Art und Weise Hilfestellungen, um sich in dem schwierigen Feld der Förderung von Schülerinnen und Schüler in multilingualen Klassen besser zurechtzufinden. Das Buch besticht durch ein spürbares Engagement, eine seriöse theoretische Verankerung, durch einen wahrnehmbaren Praxisbezug (Portmann-Tselikas' Studentinnen und Studenten haben manch lesenswertes Beispiel aus ihrer Übungsschulpraxis beige-steuert) und verdient es daher, in der Lehrerbildung eingesetzt zu werden. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass Portmann-Tselikas Werk sich am Oberstufenunterricht ausrichtet. Der Untertitel des Buches müsste ehrlicherweise in "Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen *Oberstufenklassen*" umbenannt werden. Auch wenn sich viele didaktische Anregungen, die das Buch enthält, in unteren Stufen ähnlich verwirklichen lassen: die akkurate Transponierung müsste jemand anderes mit entsprechenden Beispielen für die Unter- und Mittelstufe noch leisten - eine durchaus lohnenswerte Arbeit.

Michael Fuchs

---

SIEBER, Peter (1998). **Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit. Reihe Germanistische Linguistik.** Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 284 Seiten.

---

Schreiben junge Menschen heute schlechter als Generationen vor ihnen? Eine Frage, die landauf und landab nicht nur von korrigierenden Lehrkräften sondern auch von vielen an Schule und Bildung Interessierten gestellt wird und die so nicht zu stellen ist. Die Fragen lauten vielmehr: Inwiefern schreiben junge Erwachsene anders? Was zeichnet ihre Texte aus und wie ist es zu allfälligen Veränderungen gekommen?

Peter Sieber, bekannt als Herausgeber des Buches *Sprachfähigkeiten - besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (1994), publiziert in seinem neuen Buch *Parlando in Texten* Ergebnisse und Deutungen, die aus demselben Forschungszusammenhang resultieren. Ins Zentrum der vorliegenden Arbeit, seiner Habilitationsschrift, rückt er dabei die Frage nach den Veränderungen in den kommunikativen Grundmustern von Texten jugendlicher Schreiber und Schreiberinnen. Zwei unterschiedliche Textkorpora liegen den *Parlando*-Untersuchungen zugrunde: Einerseits die Materialsammlung des Sprachfähigkeiten-Projekts (ca. 800 Texte aus Mittelschulen und Universität) und andererseits eine historische Dokumentation von Maturaarbeiten aus dem Zeitraum 1891 - 1991 eines schweizerischen Gymnasiums.

Mit "Parlando" entwickelt Sieber einen Begriff, der sowohl die textuellen Merkmale fassbar macht und sie aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu deuten sucht als auch Tendenzen der Veränderung schriftlicher Kommunikation charakterisiert. *Parlando* ist ein Terminus, der aus der Musiktheorie stammt und von der Forschergruppe des Sprachfähigkeiten-Projekts erstmals für schriftliche Texte verwendet wurde. (Er bezeichnet eine in der *Opera buffa* des 18. und 19. Jahrhunderts gängige Art der musikalischen Vertonung und Vortragsweise, die das Sprechen nachzuahmen versuchte. S. 50) Im ersten Teil des Buches beschreibt Sieber diese Merkmale von *Parlando*, zeigt in der Untersuchung des historischen Korpus Entwicklungstendenzen auf und charakterisiert - die textuellen und historischen Phänomene integrierend - *Parlando* als ein Indiz für Veränderungen in kommunikativen Grundmustern.

*Parlando*-Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie den traditionell an schriftliche Texte gestellten strukturellen Anforderungen nicht genügen. Sie weisen uneinheitliche Orientierungen an Sprachnormen auf, z.B. bei der Interpunktion, bei der Schreibung einzelner Wörter, bei der Verwendung von Alltags- und Fremdsprachen (v.a. des Englischen). Aber nicht nur formale Eigenheiten kennzeichnen diese Texte, sondern auch ein anderer Umgang mit der literalen Kommunikation. Versuchen die Schreibenden einerseits die Rezipienten direkt anzusprechen, sie auch an der Entwicklung eigener Gedanken teilzuhaben, so verlangen sie andererseits von den Lesenden ein höheres Mass an Bereitschaft, Fehlendes selbstständig zu ergänzen und sich auf Unverbundenes einzulassen. Der gelungene *Parlando*-Text gleicht einem Radiomanuskript, das zugleich monologisch und sprechsprachlich ist (S. 50/51). Sieber versucht diese den *Parlando*-Stil kennzeichnenden Besonderheiten nicht aus der Defizitperspektive zu erklären, sondern sie als eigenständige Leistungen und Entwicklungen zu sehen und zu verstehen. Erstmals formuliert haben Sieber u.a. die "*Parlando*-Hypothese" im Sprachfähigkeiten-Projekt (1994): "So glauben wir denn im schulischen Schreiben

etwas beobachten zu können, das in der gesamten Sprachentwicklung unseres Jahrhunderts eine wichtige Tendenz darstellt: eine Angleichung von geschriebener und gesprochener Sprache, wobei die Tendenz deutlich in Richtung der gesprochenen Sprache läuft" (aufgenommen in Parlando, S. 51).

In Kapitel 2 werden als erste vorläufige Deutungsversuche die besonderen Merkmale von Parlando-Texten aus kulturkritischer und aus ontogenetischer Perspektive beleuchtet. Die Defizitorientierung der kulturkritischen Deutung - Schüler und Schülerinnen verfügen nicht mehr über genügend Sprachkompetenz, der Sprachzerfall schreitet fort- verstellt den Blick auf die möglichen Leistungen, die erbracht werden. So weist Sieber ausdrücklich darauf hin, dass jugendliche Schreiber und Schreiberinnen in ihren schulischen Texten nach wie vor hohe Leistungen zeigen. Aber gerade dieses Nebeneinander von Merkmalen hoher Sprachkompetenz neben Mängeln (hochentwickelte Formen der Dialogizität neben sorglosem Umgang mit sprachlichen Mitteln, S. 70) verlangt nach weiterführenden Erklärungen. Modelle der Schreibentwicklung (Textordnungsmuster von Feilke, 1988) liefern zwar Erklärungen für einzelne Besonderheiten, können aber diese eigenartige Mischung von Parlando-Phänomenen auch nicht hinreichend klären. Ferner ist die Tendenz zur Vermündlichung eben nicht nur bei jugendlichen Schreiberinnen und Schreibern festzustellen, sie ist eines der herausragendsten Merkmale der neueren Sprachentwicklung.

Mit eigenen Schreiberfahrungen, die in eine Schulzeit zurückreichen, in der noch alte Schreibschule herrschte, und die heute im Umgang mit Texten von jungen Erwachsenen gründen, liest sich Kapitel 3 *Was ein historisches Textkorpus an Veränderungen zeigt* spannend wie ein Roman. Neben formalen Kriterien (Länge der Aufsätze, Gliederung, Orthographie, Interpunktion und Zitate) sind die inhaltlichen Entwicklungen höchst interessant. Aufgrund der gestellten Themen lässt sich z.B. ein allmähliches Verschwinden der schulischen Inhalte als Gegenstände von Aufsätzen feststellen, dafür wird zunehmend die Darstellung eigener Gedanken verlangt. Ein erstes Ich taucht zwar bereits in einem Aufsatz von 1921 auf, aber erst seit den 60-er Jahren ist eine persönliche Betroffenheit feststellbar. Zudem zeichnet die Verwendung expliziter metakommunikativer Mittel im Besonderen die neueren Texte aus.

Textuelle und historische Phänomene weisen aber nicht nur auf veränderte Textgestalten hin, sondern können laut Sieber auch viel grundlegender als Zeichen für Veränderungen in der literalen Kommunikation gesehen werden. Parlando wird - so die These Siebers - als ein Indiz für die Veränderung kommunikativer Grundmuster gedeutet (S. 151). In Parlando-Texten werden eigene Erfahrungen, Stellungnahmen und Ansprüche auf Authentizität derart zentral thematisiert, dass dieses Einfließen der subjektiven Welt in den Texten als eine neue Art des Schreibens bezeichnet werden kann. Die Inhalte werden ohne Rückgriff auf schulisch vermittelte Gegenstände und Strukturen selber geordnet und aus mehreren Perspektiven gedeutet; mögliche Adressaten werden angesprochen und deren Anteilnahme am Mitgeteilten oft vorausgesetzt. Die starke Orientierung an der Mündlichkeit, die Thematisierung von Erfahrungen und die hohen Ansprüche an Direktheit und Echtheit sind Merkmale für die Veränderung kommunikativer Grundmuster (S. 151).

Im zweiten Teil "Perspektiven der Erklärung" deutet Sieber diese Veränderung der kommunikativen Muster aus vier Perspektiven: von den Prozessen des Sprachwan-

dels, der Orientierung an der Mündlichkeit her, aus sozialwissenschaftlichen Überlegungen und der Veränderung von Bildungsvorstellungen. Nachgegangen wird der These, ob mit diesen neuen Grundmustern in der Literalität ein "Ausgleich zwischen Authentizität und Sachverstand, zwischen Erfahrung und Wissen, zwischen Verbalisierungszwang und kommunikativer Spontanität" gesucht wird (S. 152).

Kapitel 5 greift einerseits auf Überlegungen zurück, wie sie in Diskussionen um Sprachwandelprozesse entstanden sind, und andererseits auf die Herausbildung einer Common-sense-Kompetenz, eines sprachlichen Wissens, das anzusiedeln ist zwischen dem "Systemaspekt der Sprache einerseits und der sprachlich-kommunikativen Praxis andererseits" (Feilke, 1993, zitiert in Sieber, S. 175). Die drei schon bekannten Aspekte des *Parlando* - die eigenständige, von schulischem Stoff losgelöste Auseinandersetzung mit Inhalt und Form, die persönliche Erfahrung als Orientierungspunkt textueller Gestaltung und die Implizitheit der Aussagen - werden als Reaktionen auf einen veränderten Kommunikationsbedarf und auf veränderte Kommunikationsbedürfnisse sowie als eine Form einer stark vom Common-sense geprägten Schreibhaltung erklärt.

Seit Beginn des Buches weiss die Leserin um die starke Orientierung an der Mündlichkeit als wichtigstes Merkmal von *Parlando*. Im sechsten Kapitel vertieft Sieber diese Erkenntnis. Als wesentliche Ergebnisse sind festzuhalten, dass *Parlando* auch als Gegenbewegung zur Distanzsprache der Schriftlichkeit (S. 198) gedeutet werden kann und dass die textuellen Merkmale nicht mehr als Defizit sondern als eigenständige Leistungen im Rahmen einer Orientierung an konzeptueller Mündlichkeit zu erklären sind.

Das sich gegenseitig beeinflussende Verhältnis von Sprache und gesellschaftlichen Bedingungen bildet den Ausgangspunkt für Kapitel 7 und 8. In Kapitel 7 führt die Erklärungslinie von den in *Parlando*-Texten formulierten eigenen Erfahrungen und dem gossenen Anspruch auf Echtheit über Prozesse der Identitätsbildung in der modernen Gesellschaft hin zur Deutung, dass *Parlando* in der schriftlichen Produktion auch eine Ausdrucksform ist für die Art und Weise, wie Jugendliche heute in unsere Gesellschaft hineinwachsen. Ihre Suche nach der eigenen Identität wird sichtbar in einer starken Ausrichtung an der "subjektiven" Welt und der persönlichen Erfahrung, nicht nur, aber auch in schriftlichen Texten, im *Parlando* eben.

In der letzten Deutung (Kapitel 8) geht Sieber der Veränderung von Bildungsvorstellungen seit dem letzten Jahrhundert nach. Heutige Lehrplanziele wie Selbstreflexion und Selbstverantwortung widerspiegeln aktuelle gesellschaftliche Bedingungen und unterstützen die "identitätsbildenden Funktionen der Sprache" (S. 251). Somit haben nicht nur ausserschulische Entwicklungen für die Entstehung von *Parlando* beigetragen, sondern auch innerhalb der Schule wurden Voraussetzungen geschaffen, die das Verfassen derartiger Texte ermöglicht. Freiräume in Themenstellung und Formvorgaben bei schulischen Schreibanlässen erlauben und fordern sogar die Artikulierung eigener Erfahrungen und Gedanken. Zwischen den festgestellten Merkmalen Authentizität und Orientierung an konzeptioneller Mündlichkeit und den Zielvorgaben schulischen Schreibens wie Selbstreflexion, Selbstfindung und Direktheit ist somit ein enger Zusammenhang festzustellen. Wieweit sich aber die Deutschlehrerinnen und -lehrer dieses Wandels hin zu neuen Funktionen sprachlicher Bildung be-

wusst sind, ist offen. Eine nicht einfache Aufgabe haben zudem die korrigierenden Lehrkräfte, stellt sich doch das bekannte Dilemma der Beurteilung und Benotung von Expressivität hier besonders. Andererseits entsteht nach Sieber aber auch die Chance eine "Schreibfähigkeit zu entwickeln, die tauglich wird für die Darstellung von Welt ebenso wie für die Selbstthematisierung und Selbstreflexion" (S. 265).

Eine besondere Qualität der vorliegenden Forschungsarbeit ist die hohe Leserfreundlichkeit. Wer die Inhalte der z.T. etwas weit ausholenden Kapitel (v.a. im zweiten Teil des Buches) schon kennt oder sich weniger dafür interessiert, kann diese überfliegen. Die wesentlichen Ergebnisse und notwendigen Informationen sind jeweils am Schluss jeden Kapitels zusammengefasst. Als roten Faden spürbar durchs ganze Buch ist die Erkenntnis des Autors, sprachliche Veränderungen nicht nur aus der Defizitperspektive zu erklären, sondern auch als Leistungen junger Menschen, die in veränderten, nicht immer einfachen gesellschaftlichen Bedingungen erwachsen werden.

Für alle an Sprache und Sprachwandelprozessen Interessierten, insbesondere aber für Lehrkräfte, die sich mit schulischem Schreiben befassen, ist die Lektüre dieses Buches ein grosser Gewinn. Mit *Parlando in Texten* legt Sieber empirisch gewonnene Erkenntnisse vor, die sowohl für Bildungsdiskussionen wie auch für den Unterricht höchst aktuell, wesentlich und nicht zuletzt auch nützlich sind. Die Reflexion schulischer Schreib- und Aufsatzpraxis auf dem Hintergrund der dargestellten Veränderungen könnte nicht nur bewusstere Zielvorgaben und mehr Handlungsfähigkeit im Umgang mit Texten junger Erwachsener ermöglichen, sondern auch die Einschätzung didaktischer Diskussionen rund ums Schreiben erleichtern.

Ruth Gschwend-Hauser

---

DIEM-WILLE, Gertraud & THONHAUSER, J. (Hrsg.). (1998). **Innovationen in der universitären Lehrerbildung**. Innsbruck: Studien Verlag. 285 S., Fr. 38.-

---

In den 1970er Jahren ist in Österreich mit der vollständigen Akademisierung der Lehramtsstudiengänge ein additives Modell der Lehrerbildung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen, allgemein-pädagogischen sowie schulpraktischen Studienanteilen entstanden, die je von verschiedenen Trägern angeboten wurden. 1992/94 wurde eine Studieneingangsphase geschaffen, so dass die Lehramtsstudierenden bereits in der ersten Studienphase mit der pädagogischen Ausbildung konfrontiert werden.

Neben diesen Gesetzesreformen bilden die neuen pädagogischen Herausforderungen der höheren Schulen und die bildungspolitische Kritik an der universitären Lehrerbildung weitere Hintergründe für die im Band beschriebenen Innovationen. Die höheren Schulen haben den Charakter der Ausbildung der leistungsmässigen und sozialen Elite verloren, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler hat zugenommen, die neu gewonnenen Handlungsspielräume durch vermehrte Autonomie der Schulen bedingt ebenso eine entsprechende Vorbereitung der Lehrpersonen wie die neuen Lehr- und Lernformen.

Bildungspolitisch ist die akademische Lehrerbildung durch eine öffentliche Diskussion über die "grundsätzliche Problematik und mangelhafte Qualität der pädagogischen Ausbildung für das 'Lehramt an höheren Schulen'" (Hackl & Spindler, S. 17) herausgefordert. Eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung erwartet man zum Beispiel von einer Auslagerung der Ausbildung an die Pädagogischen Akademien, die zu Pädagogischen Hochschulen weiterentwickelt werden sollen.

Auf diesem Hintergrund bezweckt der Band vorzustellen, "was sich an österreichischen Universitäten im Hinblick auf eine innovative Lehrerbildung tut" (Einleitung, S. 8). Die insgesamt 12 Beiträge schildern sehr praxisnah Projekte, die an den verschiedenen Universitäten im Hinblick auf Innovation durchgeführt wurden bzw. noch durchgeführt werden. Die vier Teile des Bandes thematisieren Innovationen in der allgemeinen pädagogischen Ausbildung (S. 17-74), in der Studieneingangsphase (S. 77-167), als Integration pädagogischer und fachdidaktischer Themen (S. 171-216) und im Schulpraktikum (S. 219-281).

Dabei wird deutlich, wie unterschiedlich die Vorstellungen darüber sind, was Studierenden unter den Bedingungen knapper zeitlicher Ressourcen (die allgemeine pädagogische Ausbildung ist mit 10 Semesterwochenstunden dotiert, die Studieneingangsphase mit 4) lernen sollten. Bernd Hackl und Maria Spindler stellen in ihrem Beitrag das Projekt einer integrierten pädagogischen Ausbildung an der Universität Wien vor, das vor allem darauf abzielt, folgende Fähigkeiten zu entwickeln: in der Schule praktisch agieren zu können, dieses Agieren und die Schule empirisch zu beforschen und kritisch zu reflektieren (S. 26). Unter dieser Zielsetzung wird ein Lehrgang vorgestellt, in dem sich Seminar- und Laborphasen abwechseln. Inhaltlich beschränkt sich der Lehrgang auf wesentliche, exemplarische Problemstellungen aus der Schulrealität und versucht nicht, ein "kleines Pädagogikstudium" abzubilden. Da die Studierenden noch über keine Unterrichtserfahrung verfügen, steht zunächst die Erfahrung der Studierenden als Lernende im Zentrum der Problemverortung und Problemwahrnehmung.

Ähnlich zielt auch das Projektbeispiel von Gertraud Diem-Wille, Kurt Finger und Guido Heintel an derselben Universität vorwiegend auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden. Unter psychoanalytischer Perspektive wird hier versucht, "statt des fragmentierten universitären Angebots eine gemeinsame Vorstellung einer sinnvollen Ausbildung für Lehramtsstudierende zu entwickeln und zu verwirklichen" (S. 52/53). Das Projektstudium "psychoanalytische Pädagogik in der allgemeinen pädagogischen Ausbildung" soll die Selbstreflexion, das Verstehen von Prozessen in Gruppen sowie das Lernen in Organisationen fördern. Unter diesen Vorzeichen wird eine Studieneingangsphase konstruiert, in der vor allem die eigene Studienentscheidung, die eigene Lern- und Schulgeschichte sowie das eigene Lehrerbild im Vordergrund stehen. In der anschließenden Seminarphase beobachten die Studierenden über längere Zeit eine Familie mit Kleinkind, um "im Kontext der Familie die Kommunikationsformen zwischen Baby und Eltern zu registrieren und damit der emotionalen Befindlichkeit des Säuglings nachzuspüren" (S. 65).

Wenn von Helmut Seel in seinem Beitrag über die Studieneingangsphase an der Universität Graz (S. 77 ff.) beklagt wird, dass die inhaltliche Gestaltung des Prüfungsfaches Pädagogik den einzelnen Universitäten überlassen bleibt und sich des-

halb grosse Differenzen zwischen den Universitäten entwickelt hätten, so ist dies auch für die dargestellten Innovationen zu konstatieren. Allerdings lassen sich aus den Beiträgen zur Studieneingangsphase auch gemeinsame Anliegen herauskristallisieren, etwa der frühe Kontakt mit der Schulwirklichkeit, die Möglichkeit zur "ernsthaften Überprüfung der Studienwahl" (Hofmann & Thonhauser, S. 91) oder das Schaffen eines Bewusstseins bei den Studierenden, dass sie sich auf einen pädagogischen Beruf vorbereiten. Alle dargestellten Projekte gehen deshalb davon aus, dass die Studienangebote nicht das "Hören über Pädagogik" sicherstellen müssen, sondern die Orientierung auf die beruflichen Kompetenzen hin. Die Projekte beinhalten deshalb in der Regel die Kooperation mit Lehrkräften aus der Schulpraxis. Kroath und Mayr sprechen für das Projekt an der Universität Innsbruck von "Ausbildungspartnerschaft zwischen Universität und Schule" (S. 112).

Der dritte Teil des Bandes ist der Integration pädagogischer und fachdidaktischer Themen gewidmet. Drei Projekte werden beschrieben: zunächst ein Projekt zur Vernetzung von pädagogischer und fachdidaktischer Ausbildung im Rahmen des Schulpraktikums, das stark auf Teamteaching ausgerichtet ist (Herber, Rath & Weigelhofer, S. 171 ff.), dann ein Projekt, das die Integration am Beispiel des künstlerischen Unterrichts an der Hochschule für angewandte Kunst in Wien beschreibt (Mann, S. 189 ff.) und schliesslich ein Beispiel für die Kooperation zwischen Schule und Universität im Fach Geographie. Zwei Beiträge im vierten Teil des Bandes sind der sinnvollen Organisation der Schulpraktika gewidmet, der letzte Beitrag beschäftigt sich am Beispiel der Studienrichtung Musikerziehung mit dem Übergang vom Studium in den Beruf.

Die Beiträge können insgesamt als Versuch gelesen werden, die bisher stark fachwissenschaftlich orientierte Ausbildung der Lehramtsstudierenden an den österreichischen Universitäten vermehrt auf die Kompetenzen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs hin zu orientieren. Die beschriebenen Projekte zeigen jedoch auch, dass die Kompetenzorientierung wesentlich auf Erfahrungen angewiesen ist, die aber in der Ausbildung nur bedingt vorweggenommen werden können, und für die während des Lehramtstudiums wenig Zeit zur Verfügung steht. Zugleich zeigen die beschriebenen Fallbeispiele, dass zwar die Orientierung an den Anforderungen des Berufs die Innovationen leiten, dass aber weitgehend strittig bleibt, was dies für die Definition der zu vermittelnden Inhalte bedeutet.

Lucien Criblez

---

WITSCHI, Beat. (1998). **Spielwelt Deutsch**. Modelle für einen integrativen Deutschunterricht an der Mittelschule. Praxisanleitungen und Materialien. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer (Reihe: Unterrichtsmaterialien für Maturitätsschulen). 114 Seiten, Fr. 42.-

---

Wer als Deutschlehrer gerne nach vorne träumt, mag sich Schülerinnen und Schüler vor Augen stellen, die lustvoll und gleichzeitig kritisch lesen, ungehemmt und experimentierfreudig schreiben und leidenschaftlich diskutieren, Lernende, die gewohnt sind, selbständig zu arbeiten, eigene Lernwege zu suchen, ihr Tun selber zu planen

und zu organisieren. Er mag sich einen Unterricht vorstellen, der lebensnah und konkret ist, alle Sinne anspricht, kognitive wie emotionale Fähigkeiten aufruft und zum Handeln einlädt, einen Unterricht, in dem Lesen und Schreiben, Nachdenken und Reden aufeinander folgen, als sei dies ganz selbstverständlich, als sei Lernen ein Spiel.

Die Schulwirklichkeit ist oft anders. Doch solchem Träumen kommt jetzt Beat Witschi mit seiner "Spielwelt Deutsch" entgegen. Sein Buch ist ganz aus der Unterrichtspraxis herausgewachsen, aber alles andere als eine blosse Handreichung. Es bietet eine konzise Theorie eines handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts mit spielpädagogischem Akzent an und illustriert sie mit einer Fülle von ungewöhnlichen und ungewöhnlich anregenden, zudem praktisch erprobten Beispielen.

Witschi ist auf eine integrative Deutschdidaktik aus. Er geht von literarischen Texten und Themen aus; was aber dabei herauspringt, ist weit mehr als blosser Literaturunterricht. Angelpunkt ist für ihn ein Spielbegriff, der die verschiedenen Lernfelder des Deutschunterrichts elegant zu einem Ganzen zu integrieren und mit der Alltagswelt zu verbinden erlaubt. Er schlägt Spiele vor, die versuchen, "die sinnlichen, emotionalen, motorischen und kognitiven Möglichkeiten der szenischen und anderer produktionsorientierter Literaturinterpretationsmethoden und des so bestimmten Lernens in die Alltäglichkeit menschlicher Arbeits-, Berufs- und Lebensfelder herüber zu nehmen, mit der wissenschaftlichen Reflexion über Literatur und Sprache zu verbinden, die unterrichtlichen Tätigkeiten Nachdenken, Reden, Schreiben als Einheit des Handelns zu verstehen und all diese Bereiche zu integrieren sowie die Möglichkeit zu schaffen, andere Unterrichtsfächer als Teile einer menschlichen Lebenswelt einzubeziehen".

#### *Wie geht das zu?*

Die Lehrkraft formuliert Lernziele, wählt einen Stoff, in der Regel eine Lektüre, aus, bestimmt ein Spielmodul und lässt die Klasse den Text zu Hause lesen. Dann könnte es zum Beispiel heissen: "Sie arbeiten in der Dramaturgie unseres Stadttheaters. Redigieren Sie das Programmheft zum neuen Stück von Thomas Hürlimann und bereiten Sie eine Einführungsmatinee für das Publikum vor!" (Variante des Spielmoduls "Auf der Redaktion") Oder (nach der Lektüre von Brechts "Dreigroschenoper"): "Sie sind eine vom Stadtrat von London eingesetzte 'Besondere Kommission für soziale Angelegenheiten'. Dem Stadtrat bereitet der Anstieg der Kriminalität, die auffällige Zunahme von Bettelei und Prostitution und das Bandenunwesen in London Sorge; er befürchtet Störungen des bevorstehenden Krönungsumzugs. Untersuchen Sie die Situation, stellen Sie sie dar und machen Sie Handlungsvorschläge!" (Modul "Auf dem Sozialdienst", Variante "Behördenspiel")

Nun beginnt die Erarbeitung der Lernanlage. Den Rollen des Spielmoduls entsprechende Aufträge werden an die Schülerinnen und Schüler verteilt, Gruppen organisieren sich, erstellen Arbeitspläne und sammeln Material. Interviews werden gemacht, Protokolle erstellt, Berichte geschrieben, Spielszenen vorbereitet. Die Lehrkraft, etwa in der Rolle eines Auftraggebers, steuert das Projekt über Sitzungen, Briefe, Gespräche oder an Fixpunkten mit den einzelnen Gruppen. Schliesslich kommt es zur Prä-



sensation der Arbeitsergebnisse: Gerichtsprozesse werden abgehalten, Urteile verlesen, Verfügungen erlassen, Produkte abgeliefert, Feiern durchgeführt. Der Auftraggeber reagiert darauf. Schliesslich erfolgt eine Metakritik des Unterfangens mit der Lerngruppe, gewonnene Einsichten werden wenn nötig explizit gemacht, Arbeitsverläufe beurteilt, das Arbeits- und Sozialverhalten der Gruppen oder Einzelner wird besprochen, Lehren für künftige Projekte werden gezogen.

Das hier in arger Knappheit Skizzierte kann sich über ein Quartal oder ein Semester erstrecken. Immer ist es eine arbeitsintensive, animierte Zeit, in der viel gelesen, geredet, geschrieben, gehandelt und verhandelt, gespielt und nachgedacht wird. Immer wird die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert und gefordert. Dass es im Spiel, in Rollen, in Masken geschieht, wirkt entlastend, befreiend für sie. Und immer ist es wieder anders. Neben den genannten Modulen erlauben andere wie "Vor Gericht", "In der Dichterwerkstatt", "Lebensberatung und Lebenshilfe", "Feiern", "Ich – Familie", "Fantasies", "Totentanz" oder "Schäferspiel" jedesmal neue Arten des Umgangs mit Texten und des Eindringens in gegenwärtige oder vergangene (und zu aktualisierende) Lebenswelten. So können literarische Werke aus allen Epochen handelnd erlebt und erarbeitet werden, Schillers "Maria Stuart" etwa als Seligsprechungsverfahren, Heines "Tannhäuser"-Ballade als Feier, Storms "Pole Poppenspüler" als Spiel mit der Biografie oder Ransmayrs "Die Schrecken des Eises und der Finsternis" als Auftrag zur filmischen Dokumentation.

Witschis didaktische Phantasie scheint beinahe unerschöpflich zu sein. Zu jedem Spielmodul nennt er Dutzende im gegebenen Rahmen ebenfalls realisierbare Werke. Seine Vorschläge sind originell, manchmal auf den ersten Blick verblüffend, letztlich aber immer einleuchtend. Sie eröffnen jeweils eine grosse Vielfalt von Spielmöglichkeiten und legen oft genug auch neuartige, ganz unerwartete Interpretationsmöglichkeiten altbekannter Texte nahe.

Zunächst skeptisch ist, wer im Deutschunterricht auch Literaturgeschichte, Poetik und Sprachtheorie behandeln sehen möchte. Witschi macht aber überzeugend klar, dass derlei in den Spielmodulen ohne weiteres Platz hat. Wenn es zum Beispiel um das Aktualisieren älterer Texte geht, dann "kann dieses Spiel dazu genutzt werden, gattungstheoretische Einsichten zu vermitteln und Autorenbiografien, literaturgeschichtliche und historische Kontexte relevant zu machen und zu erarbeiten". Und wenn Texte neu arrangiert, um- und fortgeschrieben, parodiert oder von einer Gattung in eine andere transportiert werden, sind stilkritische oder poetologische (etwa erzähl- oder dramentheoretische) Überlegungen nicht zu umgehen.

Auch an das Erfordernis der Beurteilung und Bewertung von Schülerarbeiten ist gedacht. Manche der Produkte erfahren ihre Bewertung in der Spielanlage gleich live, als Plädoyer vor Gericht, das die gewünschte Wirkung tut oder eben nicht, als süffig geschriebener Zeitungsartikel, als Spielszene vor der Öffentlichkeit der Klasse. An Fixpunkten können aber auch Lernkontrollen eingefügt werden. Da in handfesten Kommunikationssituationen und Handlungszusammenhängen agiert wird, liegen die Beurteilungskriterien jeweils auf der Hand und sind transparent. Darüber hinaus bietet der Autor klare, einfach zu handhabende Beurteilungsraster an, die sich auch für die Selbstbeurteilung eignen.

So faszinierend Witschis Ideen und Konzepte sind, man wird sie nicht gleich und mit letzter Konsequenz übernehmen wollen und den eigenen Unterricht radikal neu gestalten und nach ihnen ausrichten können. Der Autor rät selber dazu, mit kleinen, mit Teilprojekten anzufangen und sich erst mit wachsender Erfahrung auf umfassendere Spielanlagen einzulassen. Und er leistet auch den nötigen Support dafür. Im Anhang des Buchs finden sich Formulare für die Praxis der Spielmodule (eine Ehescheidungsklage etwa, ein Strafrechtsurteil oder das Sitzungsprotokoll einer Fürsorge- und Vormundschaftskommission), ein vereinfachtes Schema eines Drehbuchs, eine Beschreibung des Heiligsprechungsverfahrens der katholischen Kirche, dazu ein kurz gefasstes "Methodenrepertoire eines neuen Deutschunterrichts", eine "'Trickkiste' zu einer neuen Gesprächskultur" und natürlich ein Literaturverzeichnis, das kaum Wünsche offen lässt.

Fazit: Witschis Buch ist ein Wurf. Es bewegt sich auf hohem intellektuellem Seil, ist höchst anregend und gehaltvoll, ist dicht, dabei anschaulich, gut lesbar und sogar humorvoll geschrieben und von grossem praktischem Gebrauchswert. Es wird manche zum Widerspruch provozieren, auf andere befreiend wirken – und hoffentlich viel bewegen.

Ueli Jaussi

## Neuerscheinungen

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

### Psychologie

- Chasiotis, A. (1999). *Kindheit und Lebenslauf. Untersuchungen zur evolutionären Psychologie der Lebensspanne*. Bern: Hans Huber.
- Cocard, Y. (1998). *Kommunikation und Verhandeln. Eine Studie über das familiäre Kommunikationsmilieu und die Verhandlungskompetenz Jugendlicher*. König: Edition Soziothek
- Garlichs, A. & Leuzinger, -Bohleber, M. (1999). *Identität und Bindung*. Weinheim: Juventa.
- Hagemann, M. & Rottmann, C. (1999). *Selbst-Supervision für Lehrende*. Weinheim: Juventa.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Kohnstamm, R. (1999). *Praktische Psychologie des Jugendalters*. Bern: Hans Huber.
- Largo, R.H. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. Bern: Hans Huber.
- Lohhaus, A., Schumann-Hengsteler & Kessler, T. (Hrsg.). (1999). *Räumliches Denken im Kindesalter*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Vitouch, P. & Tinchon, H.-J.(Eds.). (1999). *Cognitive Maps und Medien*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

### Didaktik/Fachdidaktik

- Affolter, W., Amstad, H., Christen, D., Doebli, D., Holliger, M. Kugler, R. & Wieland, G. (1999). *Das Zahlenbuch 5*. Zug: Klett & Balmer. (Das Zahlenbuch 6 erscheint im Jahr 2000).
- Beeler, A. (1999). *Wir helfen zu viel. Lernen lernen in der Volksschule als Erziehung zur Selbstständigkeit*. Zug: Klett & Balmer.
- Bernhard, E. (1999). *Lesen und Identität. Lektüre im Mittelschulunterricht: Jugendliche und Lehrkräfte berichten aus der Praxis*. Zug: Klett & Balmer.
- Hengartner, E. (Hrsg.). (1999). *Mit Kindern lernen. Standorte und Denkwege im Mathematikunterricht der Primarschule (1.-4. Klasse)*. Zug: Klett & Balmer.
- Hohmann, J. (Hrsg.). (1999). *Sprichwort, Rätsel und Fabel im Deutschunterricht. Geschichte, Theorie und Didaktik 'einfacher Formen'*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

### Allgemeine Pädagogik/Erziehungshistorie/Philosophie

- Allemann- Ghionda, Ch. (1999). *Schule, Bildung, Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Coriands, R. & Winkler, M. (1998). *Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ewers, H.-H. & Wild, I. (Hrsg.). (1999). *Familienzenen. Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim: Juventa.
- Gölitzer, S. (1999). *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrausbildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Grüning, B. u.a. (1999). *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Grunder, H.-U. & Schweitzer, F. (Hrsg.). (1999). *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*. Weinheim: Juventa.
- Franzosa, S.D. (Ed.). (1999). *Ordinary Lessons. Girlhoods of the 1950s*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hasenclaver, W.-D. (Hrsg.). (1999). *Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Irmann, E. & Lauper, H. (Hrsg.). (1999). *Integration: Unterwegs zu einer gemeinsamen Schule*. Bern: Haupt.

- Jackson, S. & Jordan, J.S. (Eds.). (1999). *I've got a story to tell. Identity and Place in the Academy*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kammerloher-Lis, St. (1999). *Die Entstehung des Gesetzes über die religiöse Kindererziehung vom 15. Juli 1921*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Keim, W. & Weber, N. (Hrsg.). (1999). *Reformpädagogik in Berlin. Tradition und Wiederentdeckung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Künzli, R. u.a. (1998). *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur: Rüegger.
- Liebermeister, K. & Hochhuth, M. (1999). *Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder*. Weinheim: Juventa.
- Oser, F. (1999). *Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Rauschenberger, H. (1999). *Erzieherisches Denken und Handeln*. Weinheim: Juventa.
- Rydli, K. (1999). *Geschichte und Gegenwart dänischer Schulreformbestrebungen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Walper, S. & Schwarz, B. (Hrsg.). (1999). *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien*. Materialien. Weinheim: Juventa.

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

- Aiken, L.R. (1999). *Personality Assessment Methods and Practices*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Beetz, S. (1999). *Hoffnungsträger „Autonome Schule“. Zur Struktur der pädagogischen Wünschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Dräger, H., Günther, U. & Thunemeyer, B. (1999). *Autonomie und Infrastruktur. Zur Theorie, Organisation und Praxis differentieller Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Holling, H. & Gediga, G. (Hrsg.). (1999). *Evaluationsforschung*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in der Schulen*. Chur: Rüegger.
- Ramseier, E., Keller, C. & Moser, U. (1999). *Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study"*. Chur: Rüegger.
- Senn, P. (1999). *Fachhochschulmanagement. Ganzheitlich integrierter Ansatz unter Beachtung vor New Public Management*. Chur: Rüegger.
- Wagner-Haselbauer, M. (1999). *Ausbildung zum Volksschullehrer. Qualifizierungsanforderungen an den Pädagogischen Akademien Österreichs*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

## Zeitschriftenspiegel

(B&B)	<i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg: Universitätsverlag.
(BJDP)	<i>British Journal of Developmental Psychology</i> . Glasgow: Bell & Bain Ltd.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . London: Blackwell Publishers.
(C&I)	<i>Cognition and Instruction</i> . London: Erlbaum.
(CJE)	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: Institute of Education.
(DS)	<i>Die Deutsche Schule</i> . Weinheim: Juventa.
(E&U)	<i>Erziehung und Unterricht. Oesterreichische Pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: Pädagogischer Verlag.
(EJPE)	<i>European Journal of Psychology of Education</i> . Damaia: Printipo
(EP)	<i>Empirische Pädagogik</i> . Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
(G)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
(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.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Peter Lang.
(SS)	<i>Schweizer Schule</i> . Baar: Kündig-Druck.
(T&TE)	<i>Teaching and Teaching Education</i> . London: Pergamon.
(U/E)	<i>Unterrichten/Erziehen</i> . Kronach: Kommunal-Verlag.
(US)	<i>Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa.
(ZfE&PP)	<i>Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen: Hogrefe.

### Didaktik/Methodik

- Beutel, S.-I.: Leistung ermitteln und bewerten: Lernberichte. Eine Möglichkeit für die Sekundarstufe? (P, 51. Jg., Heft 5, 44-49).
- Dittrich, U.: Elternmitarbeit im Unterricht (U/E, 18. Jg., Heft 2, 95).
- Dörr, G.: Didaktisches Design multimedialer Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung (US, 27. Jg., Heft 1, 61-77).
- Drews, U.: In den Unterricht einsteigen (P, 51. Jg., Heft 3, 6-7).
- Felsberger, A.: Lehrerverhalten im Unterricht (E&U, 149. Jg., Heft 3-4, 185-193).
- Jud, E.: Konstruktivismus und Dialogfähigkeit (E&U, 149. Jg., Heft 3-4, 302-305).
- Lütgert, W.: Leistung ermitteln und bewerten. Leistungsrückmeldung: Anforderungen, Innovationen, Probleme (P, 51. Jg., Heft 3, 46-51).
- Nitsche, P.: Nonverbale Führungstechniken im Klassenzimmer (E&U, 149. Jg., Heft 3-4, 229-234).
- Sacher, W.: Leistung ermitteln und bewerten. Tests und Klausuren in der Schule - wie mache ich das? (P, 51. Jg., Heft 4, 48-52).
- Seel, N.: Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungen (US, 27. Jg., Heft 1, 2-11).
- Sommerfeld, D.: Offener Unterricht und das Dilemma der Leistungsdiskussion (G, 31. Jg., Heft 3, 54-56).
- Wulz, V.: Ist LehrerInnenverhalten erlernbar? (E&U, 149. Jg., Heft 3-4, 194-204).

### Allgemeine Pädagogik

- Braun, W.: Philosophisches und Pädagogisches zur Reformpädagogik (PR, 53. Jg., Heft 2, 189-200).
- Gamsjäger, E. & Buschmann, I.: Die Spezifität des Lehrer-Burn-out (E&U, 149. Jg., Heft 3-4, 235-250).
- Halliday, J.: Political liberalism and citizenship education: Toward curriculum reform (BJES, vol. 47, no 1, 3-16).
- Heyting, F.: Erziehung zum Zusammenleben (NS, 39. Jg., Heft 1, 3-18).
- Hofmann, F. & Patry J.-L.: Das Erziehungsziel Autonomie in der Unterrichtspraxis. Gründe für die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität (PEU, 46. Jg., 2. Quartal, 126-135).

- Klein, G.: Jenaplan-Pädagogik. Modell für die Integration von besonders Begabten? Eine schultheoretische und anthropologische Positionsbestimmung (B&B, 21. Jg., no 1, 33-57).
- Stach, R.: Christian Gotthilf Salzmanns "Unterhaltungen für Kinder- und Kinderfreunde". Eine Bestandesaufnahme (PR, 53. Jg., Heft 2, 169-188).
- Wilken, H.: Respekt vor dem Kind (G, 31. Jg., Heft 3, 52-53).

### **Pädagogische Psychologie**

- Artelt, C.: Lernstrategien und Lernerfolg - Eine handlungsnaher Studie (ZfE&PP, 31. Jg., Heft 2, 86-96).
- Enders, Ch.: Eltern-Mitarbeit in der Schule: Wer will eigentlich was von wem (U/E, 18. Jg., Heft 2, 74-76)?
- Kammermeyer, G., Wolfgang, E. & Wendt, P.: Ist der Schulfähigkeitsbegriff noch zeitgemäss? (G, 31. Jg., Heft 3, 48-51)
- Krapp, A.: Interest, motivation, and learning: An educational-psychological perspective (EJPE, vol. 14, no 1, 23-40).
- Leander, K.M. & Brown, D.E.: "You understand, but you don't believe it": Tracing the stabilities ad instabilities of interaction in a physics classroom. Through a multidimensional framework (C&I, no. 17, no 1, 93-135).
- Lompscher J.: Motivation and activity (EJPE, vol. 14, no 1, 11-22).
- Mähler, C.: Naive Theorien im kindlichen Denken (ZfE&PP, 31. Jg., Heft 2, 53-66).
- Salzer, B.: Arbeit und Probleme mit Eltern ausländischer Kinder (U/E, 18. Jg., Heft 2, 77-79).
- Schmitz, G. & Schwarzer, R.: Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analyse (EP, 13. Jg., Heft 1, 3-28).
- Schrempf, I. & Sodian, B.: Wissenschaftliches Denken im Grundschulalter. Die Fähigkeit zur Hypothesenprüfung und Evidenzevaluation im Kontext der Attribution von Leistungsergebnissen (ZfE&PP, 31. Jg., Heft 2, 67-77).
- Spindler, M.: Schritte zur Einschätzung des Klassenklimas (PEU, 46. Jg., 2. Quartal, 150-153).
- Vogel, K.: Elterngespräche sinnvoll führen (U/E, 18. Jg., Heft 2, 85-87).

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

- Frey, A.: Aufbau beruflicher Handlungskompetenz - Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium (EP, 13. Jg., Heft 1, 29-56).
- Haas, H.P.: Die Elternarbeit der Schulleitung (U/E, 18. Jg., Heft 2, 70-76).
- Holzappel, H. & Fischer, M.: Schulleitung auf Zeit?(P, 51. Jg., Heft 5, 50-51).
- Lange, H.: Qualitätssicherung in Schulen (DS, 91. Jg., Heft 2, 144-159).
- Linke, J.: Der Ruf nach Leistung (DS, 91. Jg., Heft 2, 210-218).
- Lüdi, G.: Bildungspolitik und Mehrsprachigkeit (B&B, 21. Jg., no 1, 5-8).
- Mayer, H.O., Hertnagel, J.H., Bernard, G. & Gorbach, G.: Schulautonomie an Hauptschulen in Vorarlberg. Ein Kurzbericht (E&U, 149. Jg., Heft 3-4, 294-301).
- Richter, I.: Die Steuerung des Schulwesens durch Autonomie (NS, 39. Jg., Heft 1, 81-96).
- Schmitter, J.: Lehrerarbeitszeit. Rechenkunststücke und Visionen (P, 51. Jg., Heft 4, 48-52).
- Wittmann, E. Ch.: Unterrichtsentwicklung und fachdidaktische Entwicklungsforschung (SS, 1999, Heft 6, 14-25).
- Grunder, H.-U.: Ein fragiles Verhältnis: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik (SS, 1999, Heft 6, 26-33).
- Zohar, A.: Teacher's metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking (T&TE, vol. 15, no 4, 413-430).

## Veranstaltungskalender

19.-21. August 1999 in Aarau

### **Gender Perspectives on Vocational Education – Gleichstellung in der Berufsbildung**

Veranstaltung des Weiterbildungszentrums für Gesundheitsberufe, SRK, Aarau, in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Bildungsentwicklung; dem SIBP, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik; und dem VOCATIO, Research Network on Vocational Education and Culture.

Die zwei thematischen Schwerpunkte des Kongresses 'Gender Perspectives on Vocational Education' liegen im Bereich der Pflege und der Berufs- und Weiterbildung allgemein. Es geht darum, den Diskussionsstand zur Frage der Geschlechtertrennung in Ausbildung und Beruf abzubilden. Dazu sollen internationale Vergleiche angestellt, aus Aspekten der Differenz und ihrer Ursachen gelernt und weiterführende Impulse gegeben werden. Der Blick richtet sich dabei nicht nur auf diskriminierungsbedingte Defizite, sondern auch auf wertvolle Errungenschaften in Frauenberufen, die von der Ausbildungs- und Berufswelt generell nutzbar gemacht werden können. Perspektiven sollen aufzeigen, wie der gesellschaftliche Wandel vorangetrieben werden kann in die Richtung der geschlechtsunabhängigen Chancengleichheit in Ausbildung und Beruf. Am Abend des 19. Augusts wird der Kongress eröffnet mit einem hochkarätigen Podium, das sich mit der Situation in der Schweiz auseinandersetzen wird.

Informationen: WEG, Weiterbildungszentrum für Gesundheitsberufe SRK, Mühlemattstrasse 42, CH-5001 Aarau, Tel. 062 837 58 12 (Ruth König) Fax 062 837 58 60, E-Mail: info@weg-srk.ch

---

31. August - 3. September 1999 in Freiburg

### **Prozesse am "Runden Tisch" - die Kunst des Verhandeln**

Die Ziele des Kurses bestehen einerseits in der Steigerung des eigenen Könnens durch praktisches und reflektiertes Verhandeln und andererseits in der Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse in Verhandlungssituationen.

Erfolge und Misserfolge in beruflichen und privaten Lebensbereichen werden grösstenteils von der Fähigkeit des einzelnen, Verhandlungen zu führen, bestimmt. Die Verhandlungskunst setzt eine optimale Balance von psychologischen, kommunikativen, strategischen und ethischen Kenntnissen und Fertigkeiten voraus, die erlernt werden kann. Im Gegensatz zu anderen Verhandlungs- und Managerkursen steht die Vermittlung von allgemeinem Verhandlungswissen, das wissenschaftlich fundiert, berufsethisch legitim und psychologisch relevant ist, im Vordergrund.

Im Kurs ergänzen sich Darbietungen über Verhandlungskonzepte und zugehörige praktische Übungen mit Video-Aufnahmen und -Analysen sowie deren Evaluation im Lichte vorgestellter Theorien und der Erfahrungen der KursteilnehmerInnen. Das Hauptgewicht liegt auf verhandlungspsychologischen Faktoren. Gleichzeitig haben im Kurs ethische Überlegungen eine flankierende Bedeutung, und ergänzend wird ökonomisches Basiswissen des Verhandeln präsentiert. Die Wissens- und Erfahrungserweiterung der KursteilnehmerInnen baut auf ihrer eigenen Verhandlungspraxis auf.

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

---

3./4. September 1999

### **Meine Stimme – meine Sprache**

Übungen zu Atmung, Stimme, Artikulation und Gestaltung

Viele Frauen kennen die Erfahrung, dass sie etwas Wichtiges zu sagen haben, aber nicht immer gehört werden. Dies kann am Interesse der Zuhörenden liegen. Es ist aber auch möglich, dass frau sich zu wenig Zeit und Raum zugesteht. Wie etwas gesagt wird, bestimmt wesentlich mit, ob es verstanden wird.

Der Kurs will die Kursteilnehmerinnen ermutigen und befähigen, öffentlich besser sprechen zu lernen, indem unter anderem Stimm- und Sprechfunktionen bewusst gemacht und geübt werden.

Kursleitung: Roswita Schilling, Schauspielerin und Sprechausbildnerin bei Radio DRS.  
Information und Programm: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 39 69 Fax 01 381 95 01.

16.–18. September 1999 in Bern

**Voneinander lernen**

Kongress der Schweiz. Gesellschaft für Heilpädagogik. Informationen: SZH, Obergrundstr. 61, 6003 Luzern.

23.–25. September 1999 in Freiburg

**6. Kongress der Schweiz. Gesellschaft für Psychologie**

Informationen: E. Thommen, Psychologisches Institut, Rue Faucigny 2, 1701 Freiburg.

29. September – 2. Oktober 1999 in Neuenburg

**Erziehung und Bildung für das XXI. Jahrhundert: Visionen, Modelle, Wirksamkeit**

Schlussveranstaltung des Nationalen Forschungsprogramms 33 "Die Wirksamkeit der Bildungssysteme" und Jahreskongress 1999 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung.

Informationen: Caroline Knupfer, Congrès PNR 33/SSRE, Institut de recherche et de documentation pédagogique IRDP, case postale 54, 2007 Neuchâtel, Fax 032-889 69 71, E-mail: caroline.knupfer@irdp.unine.ch

30. September – 2. Oktober 1999 in Osnabrück

**Kontexte früher Kindheit**

Wissenschaftliche Jahrestagung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung.

Informationen: bke, Herrnstrasse 53, D-90763 Fürth, Tel. 0911-977 140, Fax 0911-745 497, E-Mail: geschaeftsstelle@bke.de

2. Oktober in Hertenstein

**Zeit haben, über Zeit nachdenken**

Hertensteiner Begegnung mit Hans Widmer, Kantonsschullehrer für Religion, Philosophie und Spanisch, Nationalrat.

Informationen: Hertensteiner Begegnungen '99, Bildungshaus Stella Matutina, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein bei Weggis, Tel. 041 390 11 57.

12./13. Oktober 1999 in Bern

**Lernerfolgskontrolle im Wandel**

Leitung: Yolanda Jenzer Rindlisbacher, Gymnasiallehrerin, lic. phil.,

Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern

Anmeldeschluss: 15. August 1999. Informationen: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, Simone Rieder, Tel. 031 631 33 59 (Mo, Mi, Fr); Eliane Eicher, Tel. 031 631 39 28 (Di, Do), Fax 031 631 33 60. E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

15. Oktober 1999 in Bern

**Subjektive Didaktik**

Leitung: Prof. Dr. Edmund Kösel, Fachgebiet Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Deutschland, Autor des Buches "Modellierung von Lernwelten – Ein Handbuch der Subjektiven Didaktik". Anmeldeschluss: 15. August 1999.

Informationen: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, Simone Rieder, Tel. 031-631 33 59 (Mo, Mi, Fr); Eliane Eicher, Tel. 031 631 39 28 (Di, Do), Fax 031 631 33 60. E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

Bis spätestens 15. Oktober 1999

**Call for Papers**

**Die Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern - Geschichte und aktuelle Reform**

Bildungshistorisches Kolloquium, organisiert von der Arbeitsgruppe Schul- und Pädagogikgeschichte der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) 18./19. Mai 2000 im Château Mercier in Sierre (VS)

Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung sind im Wandel begriffen. Die Tagung bietet die Möglichkeit, sich mit der historischen Genese der heutigen Problemlagen auseinanderzusetzen. Thematisch sind an der Tagung Beiträge vorgesehen, welche den heutigen



Reformen eine historische Tiefendimension vermitteln. Die Beiträge können die langen Entwicklungslinien der Lehrerbildung fokussieren oder die heutigen Reformen auf dem Hintergrund zeitgeschichtlicher Entwicklungen analysieren. Denkbar sind lokale oder kantonale Fallbeispiele, aber auch interkantonale Vergleiche.

Weitere Auskunft erteilen die Mitglieder des Organisationskomitees. Forscherinnen und Forscher, die ein Referat beisteuern möchten, reichen Arbeitstitel und eine Kurzbeschreibung (10 Zeilen) bis spätestens 15. Oktober 1999 bei einer der folgenden Adressen ein:

Lucien Criblez, Pädagogisches Institut, Universität Zürich, Scheuchzerstr. 21, 8006 Zürich, criblez@paed.unizh.ch. Rita Hofstetter, Université de Genève, SSED-FPSE, 9, rte de Drize, 1227 Carouge, Rita.Hofstetter@pse.unige.ch. Danièle Périsset Bagnoud, École normale du Valais romand, Valençon, 3978 Flanthey, perisset.bagnoud@vtx.ch

---

8.-10. Oktober 1999 in Bremen

**Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie**

2. Fachtagung Psychologiedidaktik und Evaluation

Informationen: Dr. H. Zayer, DIPF, Schloss Str. 29, D-60486 Frankfurt a.M.

---

25.-27. Oktober 1999

**Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen (Grundkurs)**

Berufliche Weiterbildung für Frauen aus dem Sozial-, Rechts- und Gesundheitswesen, Jugendarbeiterinnen, Lehrerinnen und weitere Interessierte

Der Kurs will Frauen ansprechen, die in ihrem Berufsalltag mit dem Thema konfrontiert sind und die sich ein vertieftes Wissen über den Umgang und die Hilfsmöglichkeiten bei sexueller Ausbeutung aneignen möchten.

Wichtige Ziele des Kurses sind die persönliche Auseinandersetzung, das Vermitteln von Grundlagen und Theorie, das Erarbeiten von Handlungswissen und die Erweiterung von Kompetenzen in der Gesprächsführung.

Kursleitung: Suzanne Dietler und Patrizia Ingold, beide von LIMITA – Verein zur Prävention sexueller Ausbeutung von Mädchen und Jungen, Zürich

Auskunft und Programm: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 37 00, Fax 01 381 95 01.

---

3. November 1999 in Bern, Freies Gymnasium, 9.00-17.15 Uhr

**Professionelles Handeln an Mittelschulen. Unterrichten, erziehen, beraten, entwickeln**

Impulstagung web 1999

Referate von Prof. Dr. E. Terhart (Bochum) und Prof. Dr. Kurt Reusser (Zürich). Zahlreiche Ateliers zu pädagogischen und (fach)didaktischen Themen sowie Podiumsgespräch.

Zielpublikum: Lehrkräfte der Sekundarstufe II, Studierende und Dozierende von Lehrämtern sowie weitere interessierte Kreise.

Tagungskosten: Fr. 90.-. Anmeldung bis 30. September 1999.

Organisation/Anmeldung: web (Weiterbildung-Entwicklung-Beratung) der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Muesmattstr. 27a, Postfach, 3000 Bern 9, Tel. 031 631 47 11, Fax 031 631 39 91, E-Mail: ahlweb@unibe.ch, Internet: www.ahlweb.unibe.ch

---

1./2., 15./16., 29./30. November 1999 und 1. Februar 2000 in Bern

**Grundkurs Didaktik/Methodik**

Leitung: Dr. Urs P. Meier, Dozent für Allgemeine Didaktik, Pädagogisches Institut der Universität Bern.

Kosten: Fr. 1500.--. Anmeldeschluss: 31. August 1999.

Informationen: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, Simone Rieder, Tel. 031-631 33 59 (Mo, Mi, Fr); Eliane Eicher, Tel. 031 631 39 28 (Di, Do), Fax 031-631 33 60. E-Mail: kwb@kwb.unibe.ch

---

20. November 1999

**In jedem Kind beginnt die Menschheit neu**

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

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

29. November – 2. Dezember 1999

#### **Einführendes und aktivierendes Beratungsgespräch**

Kurs für Personen, die beruflich und ausserberuflich beratende Gespräche führen (Grundkurs)

Der Kurs bietet einen theoretischen und praktischen Rahmen, in welchem die Teilnehmenden ihre Beratungsfähigkeit überprüfen und ihre Kompetenz in beratenden Gesprächen erweitern können.

Der Kurs stützt sich ab auf das Gesprächsmodell von R. Carkhuff und ermöglicht den Teilnehmenden, grundlegendes Verhalten im Gespräch kennenzulernen und zu üben.

**Kursleitung:** Dr. Arnold Guntern, Mörschwil

Auskunft und Programm: Paulus-Akademie, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 37 00, Fax 01 381 95 01.

2. Dezember - 4. Dezember.1999 in Zürich

#### **Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung im internationalen Vergleich**

Internationales Symposium

Die Überprüfung und Erneuerung der Ziele und Inhalte öffentlicher Bildung sind wiederkehrende Aufgaben der Bildungsinstitutionen. Die Art, wie der Erneuerungsprozess in der Lehrplanarbeit verschiedener Länder abläuft, ist abhängig vom strukturellen und kulturellen Kontext. Auch die Lehrplanforschung findet auf dem Hintergrund wissenschaftlicher Traditionen eines Landes statt. Sie passt sich den Erscheinungsformen ihres Gegenstandes an und entwickelt eigene Methoden seiner Erforschung. Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung leisten einen wesentlichen Beitrag für die Beurteilung lokaler Lehrpläne bei Schulleistungsvergleichen.

Mit dem Symposium Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung im internationalen Vergleich findet eine auf vier Jahre (1994-1998) angelegte Untersuchung der Lehrplanarbeit in mehreren Kantonen der Schweiz ihren Abschluss: Im Teilprojekt "Von der Lehrplanung zur Lernorganisation" (Leitung: Prof. Dr. Rudolf Künzli) des Nationalen Forschungsprogrammes "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" (NFP 33) wurde das Zusammenwirken der Lehrplanarbeit auf verschiedenen Ebenen untersucht. Ähnliche Projekte laufen in der Bundesrepublik Deutschland, in Norwegen, Finnland und in den USA. Das Symposium soll Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowohl in der Lehrplanarbeit als auch in der Lehrplanforschung verschiedener Länder identifizieren und Möglichkeiten und Grenzen des transnationalen Vergleichs ausloten.

Informationen: Pestalozzianum Zürich, Symposium, Beckenhofstr. 35, Postfach, 8035 Zürich, Tel. 01 368 45 44, Fax 01 368 45 97, E-Mail: symposium@pestalozzianum.ch, [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) (ab August 1999) [call.htmlcall.html](http://call.htmlcall.html)

Februar 2000 – Februar 2001 in Schwarzenberg

#### **Qualitätsevaluation an Mittelschulen**

3. Lehrgang 2000/2001

Die WBZ und die Pädagogische Arbeitsstelle des LCH bieten mit dem Lehrgang "Qualitätsevaluation an Mittelschulen" einen umfassenden, auf die Sekundarstufe II zugeschnittenen Ausbildungsgang an, der zur Einleitung von Qualitätsevaluationsprozessen befähigt.

Der Lehrgang vermittelt theoretische Grundlagen und methodische Kenntnisse zur Einführung eines fördernden Qualitätsevaluations-Systems (FQS), Steuerung eines FQS-Prozesses und Evaluierung eines FQS-Prozesses.

Im Lehrgang wird auf der Grundlage des fördernden Qualitätsevaluations-System (FQS) des LCH gearbeitet. Das FQS ist ein Ansatz der Selbstevaluation der Lehrkräfte und Schulen. Es verlangt von den Schulen, die Inhalte und Kriterien von Qualität selbst zu definieren, und berücksichtigt die Bereiche Individual-Feedback und Schulqualitäts-Recherche in ausgewogener Weise.

Der Lehrgang ist aufgeteilt in sechs Ausbildungsteile von insgesamt 17 Seminartagen und umfasst ca. 150 Stunden. Theoretische Inputs durch die Kursleiterinnen und

Kursleiter im Plenum wechseln ab mit Arbeiten in Gruppen und Übungen aus der eigenen Praxis.

Das individuelle und selbständige Lernen wird durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Texten unterstützt. Im Verlaufe des Lehrgangs konzipieren die Teilnehmenden ein eigenes Projekt zur Qualitätsevaluation an einer Mittelschule. Dieses eigene Projekt erlaubt eine Vertiefung der behandelten Themen und bereitet den Transfer in die Praxis vor. Mit Hilfe eines kontinuierlichen Feedbacks durch die anderen Kursteilnehmenden und durch Expertinnen und Experten wird die eigene Arbeit ständig reflektiert. Am Ende des Lehrgangs erhalten die Teilnehmenden, sofern sie die dafür notwendigen Bedingungen erfüllen, ein Testat. Zu den wichtigsten Bedingungen für das Testat gehört das Verfassen einer individuellen Arbeit, in der ein eigenes Projekt zur Qualitätsevaluation an einer Mittelschule konzipiert wird.

Nach Abschluss des Lehrgangs haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, das Zertifikat "Fördernde Qualitätsevaluation" WBZ/LCH zu erwerben, indem sie ihr Projekt zur Qualitätsevaluation realisieren.

Die definitive Anmeldung für den Lehrgang erfolgt mit dem Anmeldetalon bis 13. November 1999 an: WBZ, Bruchstrasse 9a, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, Fax 041 240 00 79

Leitung: Martin Baumgartner-Schaffner, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der WBZ im Bereich Qualität und Evaluation, Luzern/Basel

Orientierungsveranstaltung: Mittwoch 8. September 1999, 14.15-16.45 Uhr

Informationen: An der Orientierungsveranstaltung vom 8. September 1999 in Luzern oder bei der WBZ, Bruchstrasse 9a, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, Fax 041 240 00 79.

---

30./31. März 2000 und 6.-8. Juli 2000 in Hertenstein

### **Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lehrtätigkeit**

#### **wbz-Kurs Nr. 99.27.68**

Eigenen Unterricht zu überdenken und mit BerufskollegInnen zu reflektieren gehört zu einem modernen Verständnis von Professionalität im Lehrberuf. Auch ExpertInnen für das Lehren bleiben in vielerlei Hinsicht Lernende. Der Kurs bietet Gelegenheit, die Verwendung von praktischen wie auch theoriebezogenen Werkzeugen zur konstruktiven Weiterentwicklung eigener Lehrtätigkeit kennenzulernen und mit Bezug auf den eigenen Unterricht fruchtbar zu machen. Die Teilnehmenden lernen anhand von zentralen Gesichtspunkten und Prinzipien aus neueren Lern- und Motivationstheorien fremden wie auch eigenen Unterricht konstruktiv zu überdenken. Besonderen Raum erhalten dabei verstehensorientiertes Lehren, Lernen lernen, und die Gestaltung von Lehr-Lerndialogen. Zur Aufzeichnung von Unterricht werden die Teilnehmenden auch die computergestützte Nutzung von Videoaufzeichnungen als ein hilfreiches Werkzeug für Unterrichtsreflexion kennenlernen.

Leitung: F.C. Staub, K. Reusser, Ch. Pauli, Universität Zürich

Auskunft: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Rämistr. 74, 8001 Zürich, Tel. 01 634 27 53; E-Mail: fstaub@paed.unizh.ch. Anmeldung: Weiterbildungszentrale wbz, Postfach 7984, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, Fax: 041 240 00 79, E-Mail: wbcps@wbz-cps.ch

---

## Kurznachrichten

### OECD

#### **Leistungsmessung der 15-Jährigen**

Die Vorbereitungsarbeiten für das OECD-Projekt "Leistungsmessung der 15-Jährigen" (PISA) sind auf nationaler und internationaler Ebene in vollem Gange. Im Frühjahr 1999 werden in allen 30 teilnehmenden Ländern und somit auch in der Schweiz Vortests durchgeführt werden. In der Schweiz sind einige Schulen aus einigen Kantonen nach dem Zufälligkeitsverfahren ausgewählt worden. Ziel des Vortests ist es, die Instrumente (test booklets, Fragebogen für Schülerinnen und Schüler und Schulfragebogen) zu erproben, damit die erste grosse Testphase im Jahr 2000 mit dem Schwerpunkt Lesefähigkeiten unter optimalen Bedingungen durchgeführt werden kann. Es geht also in dieser Vorphase nicht um Resultate, welche denn auch nicht veröffentlicht werden können, sondern um das Austesten der verwendeten Fragebogen. Weitere Testphasen werden in den Jahren 2003 (Schwerpunkt Mathematik) und 2006 (Schwerpunkt Naturwissenschaften) folgen. Das nationale Projektmanagement wird vom Bundesamt für Statistik wahrgenommen.

### CH-EDK

#### **Wahl des neuen EDK-Generalsekretärs**

Anlässlich der EDK-Plenarversammlung vom 10.6.1999 wählten die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren lic. iur. Hans Ambühl, Departementssekretär des Kantons Luzern, auf den 1.2.2000 zum neuen EDK-Generalsekretär. Er tritt die Nachfolge von lic. iur. Moritz Arnet an, der auf Ende Januar 2000 zurücktritt.

### CH-EDK

#### **Projekt Evaluation MAR**

Das Projekt Evaluation MAR ist von der KAB grundsätzlich bewilligt worden. Eine kleine Studiengruppe, die derzeit bestellt wird und in diesem Frühjahr startet, soll in Zusammenarbeit mit den Kantonen und Regionen ein gesamtschweizerisches Evaluationskonzept entwickeln und Grundlagen zur Evaluation und Qualitätssicherung erarbeiten. Die in den Kantonen und Regionen geleisteten Arbeiten bzw. Vorarbeiten sind dabei zu berücksichtigen. Die Studien-

gruppe ist der Arbeitsgruppe AGYM unterstellt; sie informiert insbesondere die Schweizerische Maturitätskommission und andere Organe sowie Konferenzen regelmässig über den Stand der Arbeiten.

### CH-EDK

#### **Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Bei der Planung der Pädagogischen Hochschulen soll auch dem Bereich der Forschung Rechnung getragen werden. Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung beschloss an ihrer Sitzung vom 5.2.1999, die Planungsverantwortlichen und Forschungsinteressierten zu einer Sitzung einzuladen, um mit ihnen eine gemeinsame Plattform zu erarbeiten.

### CH-EDK KBB

#### **Projekt zur Überwindung der Heterogenität in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II**

Die Kommission Berufsbildung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (KBB) beauftragt den Leiter des Nationalen Forschungsprogramms "Strukturwandel der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz", Dr. Lucien Criblez mit der Ermittlung des Ist-Zustandes im Bereich der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte der Berufsbildung und der Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II, mit der darauf abzustützensden Umschreibung der künftigen Einsatzfelder dieser zur Zeit noch sehr unterschiedlich ausgebildeten Kategorie von Lehrpersonen und damit, in gesamtheitlicher Betrachtungsweise Vorschläge "für die Ausbildung der Lehrkräfte im allgemeinbildenden Bereich in allen Schultypen und Ausbildungszweigen der Sekundarstufe II zu entwickeln". Ziel der Studie ist es, die Ausbildungen in diesem Bereich künftighin kohärenter zu gestalten. Die Arbeit setzt am 01.10.1999 ein. Sie führt innert Jahresfrist zu einem Zwischenbericht und Ende Juni 2001 zu einem Schlussbericht mit Anträgen zur Neugestaltung der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte für den Einsatz auf der Sekundarstufe II.

**CH-EDK-OST****Aufbau von Forschung und Entwicklung an den künftigen Pädagogischen Fachhochschulen der EDK-Ost**

Die EDK-Ost hat am 19. Februar 1999 den Anträgen der Arbeitsgruppe Lehrerbildung zugestimmt, zur Klärung der "Aufgaben und Funktion von Forschung und Entwicklung innerhalb der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung" eine Expertengruppe einzusetzen. Ihr gehören Regula Kyburz-Graber, Michael Zutavern und Ernst Trachsel (Leitung) an. Michael Huberman (Lausanne) wird als Berater beigezogen. Die Gruppe nimmt ihre Arbeit im Juli 1999 auf.

**CH-LCH****Stellungnahme zum "Schulsponsoring"**

Die Debatte um die Frage, ob und in welcher Form Sponsoring oder Fundraising an den öffentlichen Schulen ihren Platz haben sollen, ist zur Zeit voll im Gang. Ausgelöst wurde sie durch die Absicht der Zürcher Erziehungsdirektion, den Schulversuch 21 (Englisch-, Informatik- und Tutoring-Unterricht ab der ersten Klasse) teilweise durch Sponsoring zu finanzieren. Aber auch andernorts rückt Sponsoring oder Fundraising an öffentlichen Schulen angesichts der immer knapper werdenden staatlichen Mittel ins Blickfeld. Der LCH will diese Problematik in einer Arbeitsgruppe vertiefen und dabei die folgende Stellungnahme der DV einbeziehen:

*Das öffentliche Bildungswesen ist grundsätzlich über die öffentlichen Staatshaushalte und nicht über privates Sponsoring zu finanzieren.*

Der "Rohstoff" Bildung bleibt sowohl für die weitere Entwicklung unserer Gesellschaft als auch für die Wirtschaft von zentraler Bedeutung. Es ist daher ein Alarmzeichen, wenn dem Staat zunehmend die Mittel fehlen, um die Qualität des Bildungswesens zu erhalten und notwendige Bildungsinvestitionen zu tätigen. Das öffentliche Bildungswesen muss weiterhin trotz Finanzknappheit vom Staat ausreichend finanziert werden. Nach sieben Jahren Sparmassnahmen im Bildungsbereich erträgt es keine weiteren Kürzungen mehr, ohne die Qualität der Ausbildung nachhaltig zu schädigen. Der LCH wendet sich daher klar gegen eine Finanzpolitik, die auf der einen Seite Steuersenkungen propagiert und auf

der anderen Seite einen Teil der so gesparten Gelder via Sponsoring für private PR in den Schulen einsetzen will. Die Finanzströme im Bildungswesen müssen grundsätzlich öffentlich kontrolliert bleiben.

*Sponsoring muss in jedem Fall die Lehrpläne sowie die Lehr- und Methodenfreiheit der Lehrpersonen respektieren*

Wenn sich die Privatwirtschaft neben der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und den Steuerabgaben zusätzlich durch Sponsoring oder Fundraising im Bildungswesen engagieren will, ist dies erfreulich und verdient unsere Anerkennung. Allerdings sind die Motive für dieses Engagement zu hinterfragen. Vor allem darf dieses Sponsoring nicht zu einer finanziellen Abhängigkeit der Schulen von Sponsoren führen. Sponsoring muss in jedem Fall die staatlich vorgeschriebenen Lehrpläne und die Lehr- und Methodenfreiheit der Lehrpersonen respektieren. Das Motto "Wer zahlt, befiehlt!" hat beim Schulsponsoring nichts zu suchen.

*Im Bereich der obligatorischen Volksschule (Primarschule und Sekundarstufe I) ist der Einsatz von Sponsoring prinzipiell zurückhaltend zu handhaben.*

In der Volksschule besteht durch das gesetzlich vorgeschriebene Schulbesuchsobligatorium ein starkes Abhängigkeitsverhältnis der Lernenden. Kinder und Jugendliche können deswegen im Verantwortungsbereich der Schule nicht als potentielle Kundinnen und Kunden von Sponsoren betrachtet werden. Der Grundsatz der Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der staatlichen Finanzierung der Volksschule ist direkt mit der öffentlichen Trägerschaft verbunden. Für Sponsoring bleibt daher nur bei Angeboten ausserhalb des obligatorischen Unterrichts Platz, zu denen aber alle Schülerinnen und Schüler Zugang haben müssen. Dazu gehören etwa Freifächer, zusätzliche Projektwochen oder Institutionen mit schulischen Angeboten, die z.B. auf Exkursionen genutzt werden können. Der Staat hat auch hier dafür zu sorgen, dass die Qualität des Unterrichts an allen Schulen gleich gut gewährleistet ist.

*Im Bereich der weiterführenden Schulen besteht wegen der Freiwilligkeit des Schulbesuchs und der baldigen Mündigkeit der Lernenden mehr Spielraum für Sponsoring oder Fundraising.*

Das Kernangebot im Unterrichtsbereich muss auch auf der Sekundarstufe II unabhängig von Sponsoren gesichert sein, damit die notwendige Kontinuität des Unterrichts-

angebots gewährleistet ist. Fundraising und Sponsoring dürfen den Schulbetrieb nicht beeinträchtigen und sollen grundsätzlich projektbezogen erfolgen. Es gibt genügend sinnvolle Projekte, die mit Sponsoring-Geldern realisiert werden könnten. Bei all diesen Projekten muss volle Transparenz bezüglich Finanzierung und Gegenleistungen hergestellt werden. Schulen im nachobligatorischen Bereich dürfen aber nicht zu Sponsoring-Aktivitäten genötigt werden, indem z.B. Budgets gekürzt oder bisherige Leistungen der öffentlichen Trägerschaft abgebaut werden.

*Der Staat muss Richtlinien zum Sponsoring an öffentlichen Schulen erlassen und im Falle von Ungleichgewichten für einen Ausgleich zwischen den Unterrichtsangeboten und zwischen den verschiedenen Regionen sorgen.*

Sponsoring oder Fundraising bergen die Gefahr in sich, dass einzelne Fächer oder Unterrichtsthemen ungleich stärker gefördert werden als andere. Ferner besteht das Risiko, dass durch unkontrolliertes Sponsoring Schulen in wirtschaftlich privilegierten Regionen zusätzlich gefördert werden und sich damit bestehende Ungleichheiten weiter verschärfen. Der Staat muss daher auch im Bereich des Sponsorings für einen Ausgleich sorgen und mit Richtlinien unkontrolliertes Sponsoring verhindern.

#### CH-LCH

##### Den "Guten" den Rücken stärken

*Die LCH-Delegiertenversammlung verabschiedet Ständesregeln*

Erstmals in den deutschsprachigen Ländern gibt es veröffentlichte Mindestansprüche an das berufliche Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern. An der Delegiertenversammlung vom 19. Juni 1999 wurden verbindliche Ständesregeln für die 48000 Mitglieder des LCH verabschiedet. Gleichzeitig wurde eine Anpassung des Berufsleitbildes an die aktuellen Schulverhältnisse vorgenommen.

Die Ständesregeln sind für die Mitglieder des LCH verbindlich. Die zehn kommentierten Regeln legen fest, welches Qualitätsbemühen von jeder Lehrkraft erwartet werden kann und in welchen Fällen gar von groben Verstössen gesprochen werden darf. Es gab zwar schon immer die idealisierenden Tugendkataloge vom Typ "Der gute Lehrer"; konkrete, fassbare Mindeststandards fehlten aber bis anhin.

Die Ständesregeln des LCH wollen nicht in erster Linie eine Guillotine für fehlbare Lehrerinnen und Lehrer sein. Sie stärken vor allem der grossen Mehrzahl der gut arbeitenden Lehrkräfte den Rücken und geben ihnen in Zeiten allgemeiner Verunsicherung eine Orientierungshilfe bei der Erfüllung ihres Berufsauftrages. Allerdings soll mit Hilfe der Ständesregeln auch Fehlverhalten klarer beurteilt und umgehend einer Verbesserung zugeführt werden. Überdies müssen - im Interesse der Direktbetroffenen und des ganzen Berufsstandes - körperliche oder seelische bzw. kulturelle Übergriffe, grob asoziales Verhalten im Kollegium oder anhaltend schlechte Unterrichtsführung rascher erfasst und einer Ahndung zugeführt werden können.

Die Broschüre mit den Ständesregeln und dem bereinigten Berufsleitbild wird allen Mitgliedern zugestellt, voraussichtlich als Beilage zum LCH-Aktuell 17 vom 2. September 1999 oder in der Ausgabe 18 vom 16. September 1999. Die Texte werden auch auf der LCH-Homepage ([www.lch.ch](http://www.lch.ch)) abrufbar sein.

#### BE USA-Fallstudie zur Berufseinführung von math.-nat. Lehrkräften in der Schweiz

Das "National Center for Improving Science Education" (Washington, DC) führt in vier Ländern - China, Frankreich, Neuseeland, Schweiz - Fallstudien zur Berufseinführung von (math.-nat.) Lehrkräften für das 5./6. und 7.-9. Schuljahr durch: "A foremost goal is to learn about programs, practices, and policies that support beginning teachers in the first years of their practice. However, we also want to be sure to understand how key aspects of the preservice programs prepare them for their beginning teaching". Ein erster Besuch führte die amerikanischen Gäste, Senta Raizen und Ted Britton, im Frühling 1999 in die Kantone BE, GE, LU, SG und ZH, um Verantwortliche der Berufseinführungsphase zu interviewen. Anlässlich weiterer Aufenthalte im Spätherbst 1999 und Frühling 2000 werden vertiefte Analysen und Studien durchgeführt. Kontaktpersonen in der Schweiz sind Peter Labudde (Abteilung Höheres Lehramt, Universität Bern) und Armin Hollenstein (Sekundarlehramt, Universität Bern).

### **Kurznachrichten zum Stand der Reform der Lehrerinnen und Lehrerbildung**

#### **AG Wenig erfolgreiche Ausschau nach einem regionalen Verbund der Fachhochschulen in der Nordwestschweiz mit Einbezug der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung**

Die Aargauer Regierung hat am 16.09.1998 beschlossen, die beiden Fachhochschulbereiche I (Technik, Wirtschaft, Gestaltung) und II (Soziale Arbeit, Gesundheit) unter Einbezug der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammenzufassen. In einem weiteren Schritt ist im Zusammenwirken der Kantone Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft und Solothurn eine Gesamthochschule Nordwestschweiz anzustreben, nötigenfalls über den Zwischenschritt einer Kooperation der Kantone Aargau und Solothurn. Diese Entwicklungsperspektive trägt dem Umstand Rechnung, dass der Bund lediglich die Bildung von 7 Fachhochschulen zulässt und im Interesse der regionalpolitischen Ausgewogenheit und der zu sichernden Konkurrenzfähigkeit der schweizerischen Fachhochschulen Verbundlösungen anstrebt.

In einem Gesamtbericht vom 28.04.1999 weist der Regierungsrat des Kantons Aargau die Ziele seiner Fachhochschulpolitik und die der regionalen Fusionsstrategie zuhanden des Grossen Rates aus. In der Folge gelangte er mit Verhandlungsangeboten an die Regierungen der Kantone Basel-Stadt, Basel-Landschaft und Solothurn. Inzwischen hat es sich gezeigt, dass den weitgesteckten Zielen die Partikularinteressen der Kantone entgegenstehen, insbesondere die beider Basel. Die Partnerkantone lehnen die Schaffung einer Fachhochschule mit interkantonalen Trägerschaft ab und wollen im Rahmen eines lockeren Kooperationsmodells an kantonalen Lösungen festhalten. Der Kanton Aargau reagierte am 11.5.1999 mit dem Rückkommen auf die innerkantonale Konzentrationsstrategie, d.h. mit der Zusammenfassung der beiden Fachhochschulbereiche inklusive die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer einzigen Institution. Ein Ausschuss der Fachhochschulräte I und II leitet unter Einbezug der Pädagogik diese Planung. Inzwischen hat der Kanton Solothurn verlauten lassen, dass er bereit sei, bei Wahrung des kantonalen Standorts der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine

Kooperation mit dem Kanton Aargau zu prüfen und auch in anderen Fachhochschulbereichen ein allfälliges Zusammenwirken zu erwägen.

Planungsbericht des Regierungsrates an den Grossen Rat über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Luzern.

In der Absicht, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ab dem Jahr 2003 an einer Pädagogischen Hochschule anzusiedeln, unterbreitet die Luzerner Regierung dem Parlament "pädagogisch-grundsätzliche Szenarien einer zukunftsweisenden Lehrerbildung". Der ausführliche Planungsbericht (79 S.) vergleicht und wertet die Realisierungsvarianten und schafft damit den Begründungszusammenhang für die kategorische Ablehnung der Gesetzesinitiative "für eine massvolle und kostengünstige Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung" mit der die Gegner einer "Akademisierung" der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine "modifizierte Weiterführung des seminaristischen Weges" durchsetzen wollen. Der Bericht nimmt Bezug auf das Regierungsprogramm 1995-1999 und verweist auf die erklärte Absicht, "auf der Grundlage einer Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau" eine pädagogische Grundausbildung für alle Lehrpersonen der Volksschule zu schaffen, als Voraussetzung für den Eintritt in die Stufenausbildung. Die Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarstufe sollen als Allrounder, die der Sekundarstufe I typenübergreifend als Fächergruppenlehrkräfte ausgebildet werden. Der Bericht enthält ein "Kurzporträt der Pädagogischen Hochschule Luzern" als "Teil der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz".

#### **SG Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule Rorschach (PFR)**

Mit dem Gesetz über die Pädagogische Fachhochschule Rorschach hat der Grosse Rat des Kantons St. Gallen die bisherige seminaristische Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarstufe aufgehoben. Sie läuft auf Ende des Schuljahres 2004/2005 aus. Kindergärtner/innen und Primarlehrerinnen und -lehrer werden inskünftig auf der Hochschulstufe zentral in Rorschach ausgebildet, wobei eine qualifizierte Mittelschulbildung auszuweisen ist (Primarlehrkräfte: gymnasiale Matura, Kindergärtner/innen: dreijähriger, von der EDK anerkannter DMS-Abschluss oder Berufsmatura. Die Spezialausbildungen für Hand-

arbeiten und Hauswirtschaft werden in die Studiengänge der Primarstufe und der Sekundarstufe I integriert. Die Seminarabteilungen der Kantonsschulen Heerbrugg, Sargans und Wattwil werden geschlossen; dezentral wird jedoch weiterhin die berufspraktische Ausbildung organisiert. Regionale didaktische Zentren übernehmen überdies die Aufgabe der Begleitung der Junglehrerinnen und -lehrer während der Phase der Berufseinführung. Der Kanton St. Gallen hält an den bisherigen Kategorien der Lehrpersonen fest, zeigt sich jedoch offen für weiterführende Entwicklungen (Basisstufe und Fächergruppenlehrkräfte auf der Primarstufe). Das Gesetz beschränkt die Dauer der Ausbildung der Lehrpersonen für den Kindergarten auf zwei Jahre, doch ist eine Ausdehnung auf drei Jahre aufgrund der Bestimmungen der EDK bezüglich der Diplomanerkennung wahrscheinlich. Die Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I, zur Zeit Aufgabe der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, soll in die Universität St. Gallen einbezogen werden. Der Grosse Rat wird darüber zu einem späteren Zeitpunkt befinden.

#### **SO Die solothurnische Lehrerbildungsreform im interkantonalen Kontext**

Mit Beschluss vom 18. Mai 1999 besagt der Regierungsrat, dass der Stand Solothurn an einer kantonseigenen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer festhält, dabei jedoch eine intensive Zusammenarbeit mit anderen Kantonen, insbesondere mit dem Aargau, anstrebt. Geplant ist eine dreijährige Ausbildung, auf der Tertiärstufe an der Pädagogischen Fachhochschule, zum einen für Lehrpersonen der Vorschule und der beiden ersten Primarklassen, zum andern für Primarlehrkräfte der 3.-6. Klasse. Die Ausbildung der Lehrpersonen für das Werken wird integriert und das Arbeitslehrerinnen-seminar aufgehoben. Eintrittsvoraussetzung ist im Regelfall die gymnasiale Matura, doch sind bei entsprechender Qualifikation auch andere Zugangsmöglichkeiten zugesichert (DMS, Berufsmatura, Berufsbildung mit Praxisbewährung). Inzwischen hat die Solothurner Regierung die Verhandlungen mit andern Kantonen aufgenommen. Mit der Vorbereitung der Gesetzesvorlage wird eine Planungsgruppe beauftragt, deren Leitung dem neu zu wählenden Rektor / der Rektorin des in eine Pädagogische Fachhochschule zu transformierenden Seminars

übertragen wird. Ende des Jahres 2000 soll der Entwurf des Gesetzes über die Pädagogische Fachhochschule Solothurn vorliegen. Die Regierung rechnet mit einem ersten Studiengang ab 2003/2004.

#### **VS Projekt Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Wallis (HPL-VS)**

Mit ihrem Schlussbericht legt die Projektleitung das Konzept der künftigen Pädagogischen Hochschule des Kantons Wallis - zur Zeit noch HPL-VS genannt - vor. Vorgesehen ist eine Institution, die sich, den beiden Sprachregionen des Kantons entsprechend, auf die zwei Standorte Brig und St. Maurice aufteilt, wobei die deutschsprachigen Studierenden das mittlere der drei Ausbildungsjahre in St. Maurice, die französischsprachigen in Brig verbringen werden. An beiden Orten gliedert sich das Hochschulinstitut in je drei Abteilungen: (1) Grundausbildung, (2) Weiter- und Zusatzausbildungen, (3) Forschung und Entwicklung. In seinem modularen Aufbau führt das Studium zu Credits, die auszuweisen sind, damit sich die angehenden Lehrpersonen zum Bewährungspraktikum anmelden und in der Folge die zweiteilige Diplomprüfung ablegen können (Praktikumsgespräch und Verteidigung der Diplomarbeit). Das Diplom berechtigt je nach der getroffenen Schwerpunktwahl zum Unterricht auf der Basisstufe (-2+2) oder der Primarstufe (+3-6). Für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II ist nach dem fachwissenschaftlichen Studium mit Lizentiatsabschluss eine einjährige psychopädagogische, didaktische und praktische Berufsbildung geplant.

Eine grosse Bedeutung kommt der Forschung und Entwicklung zu. F&E sind als "Kernelement" einer wissenschaftsgestützten, handlungsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammen mit den Dienstleistungen in einer Abteilung zusammengefasst. Je nach dem Grad ihrer Einbindung in die Forschung unterrichten die "Professorinnen und Professoren" wöchentlich 12 bis 18 Lektionen. Die ersten Studierenden sollen auf Beginn des Schuljahres 2000/2001 in die HPL-VS resp. die Pädagogische Hochschule aufgenommen werden.



**ZG Zug lenkt ein**

Mit einer Medienmitteilung reagiert der Kanton Zug auf das "Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe" vom 10.06.1999. "Zug will auch zukünftig eigene Lehrpersonen für die Primarstufe und für den Kindergarten ausbilden", und dies hinfort "als teilautonome Ausbildungsstätte der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, an deren Planung sich der Kanton konstruktiv beteiligen will. Damit nimmt der Kanton Zug im Interesse der Anerkennung der Diplome Abstand von einer Weiterführung der seminaristischen Ausbildung.

**ZH Der Kantonsrat beschliesst Eintreten auf das Gesetz über die Pädagogische Hochschule**

Im Hinblick auf die Behandlung des Gesetzes im Kantonsrat hatte die vorberatende Kommission den Entwurf überprüft und im Sinne eines tauglichen Kompromisses bereinigt. Sie lehnte es ab, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an einem selbständigen Institut innerhalb der Universität anzusiedeln und hält an der Zusammenfassung der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung an einer Pädagogischen Hochschule fest, und dies für Lehrpersonen der Vorschule und der Primarstufe sowie, gestützt auf die universitären fachwissenschaftlichen Studien, für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II. Nach dem Willen der Kommissionmehrheit sollen die Zugangsvoraussetzungen einheitlich geregelt sein: Inhaberinnen und Inhaber einer gymnasialen Matura haben prüfungsfrei Zutritt zur Grundausbildung aller Lehrerinnen- und Lehrerkategorien. Wer keine gymnasiale Maturität ausweist, müsste eine Aufnahmeprüfung bestehen. Diese Regelung sollte auch für die Lehrpersonen der Vorschule gelten. Anlässlich der Behandlung des Gesetzes im Kantonsrat ist es am 05.07.1999 anders gekommen. Zwar versuchten die Fraktionen der SVP und der EVP vergeblich, das Eintreten zu verhindern. Die Ratsmehrheit beschloss mit 87 gegen 72 Stimmen, auf die Gesetzesnovelle einzutreten. In der Detailberatung gelang es den Gegnern einer einheitlichen Zulassungsregelung, für künftige Lehrpersonen des Kindergartens eine Lockerung der Zugangsvoraussetzungen zu erzwingen ("schwellenloser Zugang auch für Absolventinnen von Diplommittelschulen

und Berufsmaturität", NZZ 6.7.1999). Weil die vorberatende Kommission hinsichtlich der Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I keine Einigkeit erzielt hatte, drohte eine weitere Abweichung von der Gesetzesvorlage. Die Kommissionmehrheit forderte eine altersstufenbezogene Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften (Studium im Hinblick auf den Einsatz in mindestens 5 Fächern) mit Wahlberechtigung für alle Schultypen; eine Kommissionminderheit wollte an der schultypenbezogenen Ausbildung festhalten (Allrounder/innen für Schulen mit Grundansprüchen (Realschulen), Fächergruppenlehrpersonen für Schulen mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschulen). Der Vorstoss für eine unterschiedliche Ausbildung der Real- und Sekundarlehrerinnen und -lehrer wurde indessen mit 91 gegen 70 Stimmen zurückgewiesen.



Die Mitgliederversammlung SGL hat am 23. April 1999 die neuen Vorstandsmitglieder gewählt (vgl. nachfolgende Liste). Der Vorstand wird in seiner August-Sitzung eine Grundsatzdiskussion über die Ziele und Vorgehensweisen und über die Zusammenarbeit mit Institutionen innerhalb und ausserhalb der Schweiz führen.

Ebikon, 14. Juli 1999

Der Präsident: Dr. Willi Stadelmann

### 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: zbs.iedk@tic.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

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

Hascher, Tina, Dr. (Kassierin)  
Sekundarlehramt, Universität Bern  
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern  
Tel. 031 631 83 16 (Skr.), 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

Sonderegger, Jürg  
Bienenstrasse 7  
9444 Diepoldsau  
Tel. 071 733 28 65

Bertschi-Kaufmann, Andrea  
Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL)  
des Kantons Aargau  
Strengelbachstrasse 258  
4800 Zofingen  
Tel. 062 745 56 90, Fax 062 745 56 94

Wyss, Heinz, Dr.  
Obergässli 3  
2502 Biel  
Tel./Fax 032 322 68 91

Blapp Liselotte  
Bärenfelderstrasse 43  
4058 Basel  
Tel. 061 692 46 34



**DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER**

ALBISSER Stefan, Dr., Direktor des Staatlichen Seminars Spiez, 3600 Spiez. - BECK Erwin, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27/Postfach, 9004 St. Gallen. - BERNHARD Sabine, Heilpädagogisches Seminar, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich. - CATANI Reto, lic. phil., Leiter der Abteilung Lehrerbildung für Berufsleute, Lehrerseminar Spiez, 3600 Spiez. - CORADI Urs, Heilpädagogisches Seminar, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich. - FUCHS Michael, Dr., Pädagogisches Ausbildungszentrum Musegg, Museggstrasse 22, 6002 Luzern. - GSCHWEND-HAUSER Ruth, Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - HEITZMANN Anni, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - JAUSSI Ueli, Dr., Universität Bern, Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstrasse 27a/Postfach, 3000 Bern 9. - KASSIS Wassilis, Dr., Universität Basel, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Holbeinstrasse 46, 4051 Basel. - KELLER Heinrich, Prof. Dr., Universität Zürich, Abteilung Höheres Lehramt Mittelschulen, Winterthurerstrasse 30, 8033 Zürich 6. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - PETER Othmar, Heilpädagogisches Seminar, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich. - STADELMANN Martin, lic. phil., dipl. LSEB, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - TERHART Ewald, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universitätsstrasse 150, D-44780 Bochum, Deutschland. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel. - ZUTAVERN Michael, lic. phil., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Notkerstrasse 27/Postfach, 9004 St. Gallen.