



# BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Forschung in der Lehrerinnen-  
und Lehrerbildung

Pädagogische Schulentwicklung

16. Jg. Heft 1/1998



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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 16

HEFT 1

MÄRZ 1998

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. des. 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

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 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 oder  
Tel. 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73, E-Mail: Lehmahe@sis.unibe.ch  
Lektorat: Christine Pauli

#### Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn M. Fuchs oder  
Frau H. Lehmann (Adressen 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).

#### Abdruckerlaubnis

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, Muesmattstr. 27, 3012 Bern  
(Frau Eveline Schneuwly), Tel. (nur montags) 031 631 83 20.  
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.— (+ Versandspesen) bestellt werden  
(solange Vorrat).

#### Druck

Suter Print, Belpstrasse 16, 3007 Bern

<b>Editorial</b>	<i>Helmut Messner, Christine Pauli, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i>	3
<b>Schwerpunkt:</b>	<b>Forschung in der Lehrerbildung</b>	
	<i>Anton Hügli</i> Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist	5
	<i>Jürgen Oelkers</i> Forschung in der Lehrerbildung	18
	<i>Rudolf Künzli</i> Didaktik - Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand	29
	<i>Andreas Dick</i> Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie	39
	<i>Heinz Moser</i> Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen	49
	<i>Armin Gretler, Silvia Grossenbacher und Michèle Schärer</i> Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - Bestandesaufnahme	57
	<i>Lucien Criblez</i> Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung?	69
	<i>Yehuda Elkana und Alessandro Maranta</i> Verantwortungsvoller Umgang mit Wissenschaft als Aufgabe der Bildung	78
<b>Schulentwicklung</b>	<i>Rudolf Messner</i> Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck	86
<b>Bildungsforschung</b>	Kurzberichte aus der Bildungsforschung	111
<b>EDK</b>	Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive (EDK- Dossier 48A)	113
<b>Veranstaltungs- berichte</b>	<i>Heinz Wyss</i> Die Pädagogische Hochschule Weingarten - ein mögliches Modell für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz? Besuch 19./20.11.97 in Weingarten	118
	Die strukturelle Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Voraussetzung ihrer inneren Reform. Drittes "Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung", 5.12.1997 auf Schloss Lenzburg	124

<b>Buchbesprechungen</b>	<i>Hansmartin Zimmermann</i>	129
	MÜLLER, R. (1997). <i>Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen.</i>	
	<i>Roland Rüegg</i>	131
	FLACH, H., LÜCK, J. & PREUSS, R. (1995). <i>Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten</i>	
	<i>Helmut Messner</i>	134
	SCHÜPBACH, J. (1997). <i>Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergründiges zur Didaktik im Schulalltag</i>	
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	136
<b>Zeitschriftenspiegel</b>		138
<b>Veranstaltungskalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	140
<b>Kurznachrichten</b>		143
<b>SGL-Teil</b>	Brief der Präsidentin an die Mitglieder	147
	Protokoll der SGL-Mitgliederversammlung vom 7.11.97 in Basel	148
	Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen	151
	Stellungnahme der SGL	
<b>Autorinnen und Autoren</b>	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

## Editorial

Im thematischen Teil finden Sie eine Reihe von grundsätzlichen Beiträgen, die im Rahmen des Jahreskongresses 1997 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung zum Thema "Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer" am 7./8. November 1997 in Basel vorgetragen worden sind. Im Zusammenhang mit der Umwandlung der Lehrerbildungsinstitute in Pädagogische (Fach)Hochschulen erhalten diese auch einen Forschungsauftrag. Dabei stellen sich eine Reihe von Fragen, die im Interesse der Verwirklichung dieser Empfehlungen zu klären sind. Was soll unter Forschung verstanden werden? Welche Forschung soll in der Lehrerbildung betrieben werden? Zu welchem Zwecke und mit welchen Methoden soll in der Lehrerbildung geforscht werden? Welches sind notwendige Voraussetzungen für eine eigenständige Forschung? Welchen Nutzen hat eigenständige Forschung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer? Die hier veröffentlichten Beiträge sollen zur Klärung dieser Fragen beitragen.

Forschung produziert intersubjektiv überprüfbares Wissen über einen Gegenstandsbereich. Für *Anton Hügli* sind Forschung und Lehre gegenläufige Tätigkeiten: Wer erfolgreich handeln will, braucht Sicherheit, Forschung gründet jedoch auf Skepsis und Zweifel. Forschung in der Lehrerbildung leistet einen indirekten Beitrag für die Praxis, indem sie die schulischen Kontexte und Rahmenbedingungen für erfolgreiches Handeln klärt. Was dem Novizen im Lehrberuf Sicherheit gibt, ist nicht die Forschung, sondern tradiertes Berufswissen, das über weite Strecken dogmatischer Natur ist. *Jürgen Oelkers* stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, ob Forschung die geeignete Alternative sei, das je vorhandene Ausbildungswissen einer produktiven Kontrolle auszusetzen und adäquateres Wissen hervorzubringen.

Dies gilt auch für das (fach)didaktische Wissen. Für *Rudolf Künzli* hat didaktisches Wissen den Charakter einer "populären Wissenschaft" im Sinne von Fleck, die als allgemeiner und appellativer Verständigungshorizont in der Lehrerbildung dient. Didaktisches Wissen ist deshalb stark regional, institutionell und kulturell verschieden ausgeprägt. Diesen "professionellen Common sense" zu erforschen, ist eine wichtige Aufgabe der Forschung in der Lehrerbildung. Sie trägt dazu bei, das Lehrpersonal vor dem latenten Dogmatismus zu schützen, dem Lehrerbildung immer wieder zu unterliegen droht. Welche Forschung kann dies leisten? *Andreas Dick* postuliert für die Lehrerbildung ein Forschungsparadigma, das von der empirisch-analytischen Forschungstradition abweicht, weil diese Forschung für die Praxis kaum Impulse brachte. Er postuliert demgegenüber eine Praxisforschung, die in enger Verbindung mit Schulentwicklung steht und alternative Formen der Darstellung und Vermittlung von Forschungsergebnissen einsetzt. Mit der Frage, was Forschung zur Forschung mache, setzt sich der Beitrag von *Heinz Moser* auseinander. Forschung verfährt nach anerkannten Methoden und Grundätzen, mit welchen relevante Daten gewonnen und ausgewertet werden. Für den Erkenntnisgewinn sind nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Daten relevant. Damit sich eine professionelle praxisorientierte Forschung entwickeln kann, sind jedoch geeignete institutionelle Voraussetzungen sicherzustellen. Notwendig ist eine entsprechende Forschungsorganisation mit Schwerpunktbildungen und gegenseitiger Vernetzung.

Berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung im Sinne der EDK-Empfehlungen wird schon heute an einzelnen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben. Der Beitrag von *Armin Gretler, Silvia Grossenbacher und Michèle Schärer* liefert - gestützt auf eine Umfrage der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung - eine Darstellung und Analyse des IST-Zustandes. Die Bestandaufnahme macht deutlich, dass in der Lehrer/innenbildung bereits vielfältige Forschungs- und Entwicklungsarbeit geleistet wird, die häufig jedoch punktuell und von geringer Reichweite bleibt. Dies hat auch damit zu tun, dass diese Aktivitäten nur mit geringen personellen und finanziellen Ressourcen durchgeführt werden.

Ein interessantes Modell für praxisnahe Forschung stellen die sogenannten "Professional Development Schools" (PDS) in den USA dar, die *Lucien Criblez* vorstellt. Diese universitären Übungsschulen wurden eingerichtet, um pädagogische Forschung, Lehrerbildung und pädagogische Praxis besser aufeinander abzustimmen. Die PDS dienen der Lehrerbildung in doppelter Weise: als Forschungsfeld für eine praxisnahe Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie als Übungsschule für Lehrerstudentinnen und -studenten analog zur klinischen Ausbildung der Mediziner in Spitälern.

Thema des Aufsatzes von *Yehuda Elkana und Alessandro Maranta* ist die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Wissenschaft. Die Rezeption disziplinärer Wissensinhalte allein garantiert noch keine wissenschaftliche Bildung. Wissenschaftlich gebildet ist jemand, der gelernt hat, mit Wissen verantwortungsvoll umzugehen und die sozio-kulturellen wie historischen Hintergründe des Wissens zu erkennen. Nicht systematisches Lehrbuchwissen bildet deshalb die Grundlage von Bildung, sondern die rationale Analyse konkreter Probleme unserer Berufs- und Lebenswelt unter Bezugnahme auf disziplinäres Wissen.

Einen zweiten thematischen Schwerpunkt bildet der Beitrag von *Rudolf Messner* zum Thema "Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck". Die Schule steht heute unter einem doppelten Veränderungsdruck: Einerseits durch die Bestrebungen der Reformbewegung, in der Schule eine neue Lernkultur zu entwickeln, die das sinnliche, nachhaltige und selbstverantwortliche Lernen fördert; andererseits durch die gesellschaftlichen und politischen Forderungen nach mehr Produktivität und Effizienz der Schule im Sinne des "New Public Management". Eine pädagogisch verantwortbare Schulentwicklung muss diese beiden Ansprüche in eine sinnvolle Balance bringen, ohne die Schule einseitig im Sinne des Leistungsvergleichs zu funktionalisieren. Rudolf Messner zeigt anhand verschiedener Dimensionen einer künftigen Schule, wie diese Antinomie aufgelöst werden kann.

Ein Hinweis in eigener Sache: Der aufmerksame Leser und die aufmerksame Leserin wird feststellen, dass dieses Heft in einer formal veränderten Gestalt erscheint. Ein neuer Einband, eine verbesserte Papierqualität und ein neues Layout sollen die *Beiträge zur Lehrerbildung* insgesamt leserfreundlicher und handlicher gestalten. Wir hoffen, dass damit die formale Qualität der *Beiträge zur Lehrerbildung* den hohen Ansprüchen unserer Leserschaft noch besser entgegenkommt.

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

## Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist<sup>1</sup>

Anton Hügli

Forschung ist nicht unbedingt das, was Lehrkräfte und Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sich wünschen, und es gibt in der Tat gute Gründe zur Annahme, dass Forschung ihnen bei ihrem individuellen Handeln nicht sehr viel helfen kann. Zu einem völlig anderen Ergebnis aber kommt man, wenn man nicht vom individuellen Handeln, sondern von dem dieses Handeln bestimmenden schulischen Kontext ausgeht. Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, schulische Kontexte zu gestalten und zu verändern, kann dann als vordringliche Aufgabe der Lehrerbildung angesehen werden. Diese Aufgabe aber ist nicht zu lösen ohne entsprechende, den internationalen Standards der Wissenschaft genügende Forschung.

### Die drei Thesen

Als Pädagoginnen und Pädagogen wissen wir: Was Kinder sich wünschen, ist nicht immer das, was sie brauchen. Als Hyperpädagogen und -pädagoginnen und Lehrer- und Lehrerinnen-Lehrer haben wir die natürliche Neigung, dieses Erklärungsmuster auch auf unseresgleichen anzuwenden, vor allem, wenn es um das Thema "Forschung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer" geht. Denn die betrübliche Tatsache ist: Forschung gehört, milde gesagt, nicht zu den Dingen, die sich Lehrpersonen und Ausbildner von Lehrpersonen wünschen; und dennoch - und darüber sind sich die Konstrukteure der künftigen tertiarisierten Lehrerbildung einig - ist es das, was sie brauchen.

Als gute Pädagogen müssten diese Konstrukteure nun auch wissen, was sie zu tun haben: Der Lehrprofession pädagogisch etwas nachzuhelfen, damit sie endlich von sich aus wünscht, was sie nach Ansicht der Konstrukteure braucht. Um es der Profession leicht zu machen, könnten diese - wie es ja auch da und dort, wenn auch nicht zur Freude der Wissenschaftsgemeinde, geschieht - mit ins Feld führen, dass es ja keine grosse Forschung sei, die man von Lehrerbildnerinnen und -bildnern erwarte, eine kleine, eine sogenannt angewandte, tue es auch.

Was mich betrifft, möchte ich auf diese Sorte von Pädagogik gerne verzichten und stattdessen die kritische Gegenfrage stellen: Haben Lehrpersonen und Ausbildnerinnen sowie Ausbildner von Lehrpersonen nicht durchaus gute Gründe, zu der ihnen zugeordneten pädagogischen Forschung eher auf Distanz zu gehen? Und ich will diese Zweifel nicht zerstreuen, sondern noch etwas schüren - mit meinen folgenden zwei Thesen:

#### *These 1*

*Erkennen und Handeln sind gegenläufige Tätigkeiten. Was praktizierende Pädagoginnen und Pädagogen brauchen, ist darum etwas Anderes als das, was Forschung verlangt.*

---

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

*These 2*

*Welches der üblichen Bilder wir auch haben von dem, was Lehrpersonen tun: Keine Forschung scheint ihnen helfen zu können, das besser zu tun, was sie tun.*

Um nicht mit dieser negativen Bilanz schliessen zu müssen, beeile ich mich, gleich auch noch mit einer dritten, nun allerdings etwas paradox klingenden These aufzuwarten.

*These 3*

*Damit Lehrerinnen und Lehrer in Ruhe tun können, was sie tun, wird es sehr viel Forschung und Entwicklung brauchen, eine Arbeit, die nur die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Angriff nehmen können.*

Da sich diese Thesen möglicherweise nicht von selbst verstehen, will ich sie im folgenden erläutern.

**These 1: Erkennen und Handeln als gegenläufige Tätigkeiten**

Wer selbst schon in der Schulpraxis gestanden hat, kennt das Problem, das alle anderen überschattet: Wie schaffe ich es, dass der Betrieb ungestört weitergeht, dass jeder Schüler am richtigen Ort und zur richtigen Zeit mit der richtigen Aufgabe befasst ist und nicht irgendwelche Allotria treibt. Es muss weitergehen heisst: Jedes Ereignis und insbesondere jede Handlung muss mehr oder weniger sinnvoll an die vorausgehende anschliessen und selber wieder in einer neuen Handlung oder einem neuen Ereignis Anschluss finden. Der Systemtheoretiker würde sagen: Die erzieherische Kommunikation muss sich fortlaufend selbst reproduzieren. Dies ist bekanntlich ein anstrengendes Geschäft: Der Handelnde muss nicht nur, auf der Suche nach Anschluss, permanent auf der Hut sein vor dem, was stört, er muss sich, als Wesen mit Bewusstsein, immer zugleich selbst im Geschehen situieren: nicht nur verstehen, was geschieht, sondern auch verstehen, was er selber tut, und verstehen, ob er überhaupt verstanden worden ist. Ob irgendwer das alles überhaupt versteht, ist fraglich, aber das macht nichts, solange man sich darauf verlassen zu können glaubt, dass alles, was geschieht, sich irgendwie noch im Rahmen des Selbstverständlichen bewegt. Indikator dafür ist das Gefühl oder das Bewusstsein der Vertrautheit und der Sicherheit: Man lebt in der unmittelbaren Gewissheit, dass es durchaus seine Richtigkeit hat mit dem, was man sieht, und mit dem, was man tut. Das Beste, was Ausbilderinnen und Ausbilder den Praktikern darum geben können, ist diese innere Handlungsgewissheit, dieser Dogmatismus der Praxis, wie man diesen Zustand auch genannt hat (vgl. Tenorth, 1987).

Forschende hingegen sind gerade umgekehrt ausgerichtet: Ihre Aufgabe ist das Beobachten, das Beschreiben, das Verstehen und Erklären dessen, was sich in der Praxis tut. Sie stehen nicht drin, sondern draussen, mögen sie sich noch so sehr um teilnehmende Methoden bemühen. Vor allem aber können und dürfen sie sich leisten, wovor der Praxis graut: nichts ungeprüft hinzunehmen, Fragen zu stellen und selbst in Frage gestellt zu werden, kurzum: die Skepsis zum Dauerzustand zu erheben. Und Forschende können sich diesen Luxus des Skeptizismus darum leisten, weil ihr Ziel nicht darin besteht, in die Welt einzugreifen und die Welt zu verän-

dem, sondern Theorien und Hypothesen zu formulieren, die wahrheitsfähig und von anderen überprüfbar sind und anschlussfähig an den letzten Stand des Irrtums in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion. Als beobachtende Dauerzweifler stehen Forschende - ausser ihr Projekt und das Geld liefe gerade aus - nicht unter Zeit- und Entscheidungsdruck. Sie können sich Zeit nehmen und auf die Zeit als dem, wie Aristoteles sagt, "Erfinder oder guten Helfer" setzen (Eth. Nic. 1098a 24).

Diese unterschiedliche Ausgangssituation von Forschung und Praxis verlangt von ihren Akteuren unterschiedliche Qualitäten, die sich - auch wenn man sich auf das Spiel in unterschiedlichsten Rollen versteht - selten in ein- und derselben Person zusammensetzen. Völlig unverträglich aber sind sie, wenn es um ein- und dieselbe Rolle geht: Entweder spielt man das Spiel der Forschung oder das Spiel der Praxis, entweder ist man auf Wahrheit bedacht oder auf Wirkung erpicht, entweder geht es um skeptische Auflösung oder um dogmatische Verfestigung des Handlungswissens.

Das in Lehrerbildungskreisen übliche Gerede vom Theorie-Praxis-Bezug verschleiern bloss diese innere Unverträglichkeit. Wie es in Tat und Wahrheit damit steht, verraten dagegen die entsprechenden Umfragen: das schon von Otto Schmidt (1914), Vorstandsmitglied des Deutschen Lehrervereins, beklagte und bis heute - allen Verwissenschaftlichungsversuchen zum Trotz - andauernde Desinteresse der Lehrkräfte an der pädagogisch-psychologischen Forschung; das als "Konstanzer Wanne" bekannte Phänomen des Zusammenbruchs der im Studium aufgebauten liberalen Einstellungen in der ersten Phase des Praxiskontakts oder das von Ewald Terhart und seiner Forschungsgruppe (Terhart, 1979) festgestellte Phänomen, dass nur etwa 6 bis 7 Prozent aller Lehrpersonen überhaupt glauben, sich in ihrem Handeln im Unterricht auf pädagogische Theorie und nicht bloss auf berufliche Alltagserfahrungen zu beziehen. Die skeptische Zurückhaltung der pädagogischen Profession gegenüber jeder Spielart von pädagogischer Theorie ist offenbar eine nicht wegzudenkende Konstante, die zu ihrer Erklärung keiner grosser geschichtsphilosophischer oder postmoderner Konstrukte bedarf: Es gab sie im Zeichen der Wissenschafts- und Fortschrittsgläubigkeit ebenso wie unter den heutigen Bedingungen der Wissenschaftsskepsis und Wissenschaftskritik. Dass die Wissenschaftsstandards bis zum "anything goes" ins Rutschen geraten sind, dass Wissenschaft heute kaum mehr dazu beiträgt, Angst und Risiken zu mindern, sondern vielmehr Ängste und Risiken schafft - dies alles und Vieles mehr ist bloss Begleitmusik zu dem alten Lied von der Bedeutungslosigkeit der Wissenschaft für die pädagogische Profession.

Ist die sogenannte Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung somit der Mythos, als den man das ganze Unternehmen der Tertiarisierung der Lehrerbildung bereits apostrophiert hat (Neumann & Oelkers, 1984)? Schliesst die Unvereinbarkeit von dogmatisierender Praxis und problematisierender Forschung denn wirklich aus, dass Forschungsergebnisse der Praxis dienen könnten? In anderen Wissenschaftsbereichen jedenfalls gehört diese Annahme zu den Grundvoraussetzungen, die niemand ernsthaft bezweifeln würde: Nur dank der Forschung zum Beispiel sind wir heute in der Lage, mit grösserer Effizienz Stoffe zu synthetisieren, Tunnel zu bohren, Brücken

zu konstruieren und Turbinen zu bauen. Warum also sollte nicht auch Bildungsforschung eine ähnliche Relevanz für die pädagogische Praxis haben?

Dass sich diese Relevanz nicht zeigen will, könnte ein Indiz sein für den desolaten Zustand der Erziehungswissenschaften. Ein weit entscheidenderer Grund aber - und damit bin ich auch schon bei These 2 - ergibt sich aus der Art der Praxis, um die es hier geht.

*Welches der üblichen Bilder wir auch haben von dem, was Lehrpersonen tun: Keine Forschung scheint ihnen helfen zu können, das besser zu tun, was sie tun.*

### These 2: Warum Forschung in kein Lehrerbild passen will

In Bezug auf die Frage, worin die Tätigkeit einer Lehrperson denn nun eigentlich bestehe, pflegt man sich immer wieder auf den selben zwei Gemeinplätzen zu treffen. Gemeinplatz Nummer eins: *Lehre und Unterricht sind eine Kunst*. Gemeinplatz Nummer zwei: *Lehre und Unterricht sind ein Handwerk, eine Technik*. Bleibt auf diesen Gemeinplätzen noch ein Platz für Forschung?

#### *Gemeinplatz Nummer 1: Unterricht und Lehre als Kunst*

Unterricht und Lehre als Kunst, die Lehrperson als Künstler oder Künstlerin und das Kind als das zu evozierende künstlerische Produkt. Wenn man es mit der Analogie übertreibt und zu eher romantischen Kunstauffassungen neigt, führt dieser Gemeinplatz zu der Sprangerschen Lehre vom "pädagogischen Genius", der gleichsam naturhaft von oben her in die Seele des Erziehers sich niederlässt, und der nun, dank seines pädagogischen Eros, ebenso naturhaft seine Zöglinge in seinen Bann zu ziehen weiss.

In seiner Trivialfassung jedoch entspricht dieses Verständnis von Lehre der weithin verbreiteten Auffassung, dass die schulische Praxis - trotz all ihrer Routinen - mit immer wieder neuen Überraschungen aufwartet und dass Lehrpersonen darauf immer nur situativ und intuitiv reagieren können. Allgemeine Regeln könnten hier nicht helfen - was es vielmehr brauche, sei das sichere Gefühl für das, was die Situation jeweils erfordere.

Das 18. Jahrhundert hat als Bezeichnung für dieses sichere Gefühl für das Schickliche und Richtige einen besonderen Begriff gefunden: Takt. Es gibt auch eine respektable, das ganze 19. Jahrhundert dominierende pädagogische Theorie, die diesen Gedanken ins Zentrum stellte: der Herbartianismus mit seiner Lehre vom pädagogischen Takt. Sie beruht auf der Annahme, dass eine pädagogische Theorie in der Allgemeinheit ihrer Begriffe und Sätze die Ebene der "individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Massregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muss", gar nicht erreiche (Herbart, 1982, S. 124 f.). Der Erzieher müsse aber auf dieser konkret individuellen Ebene handeln, er müsse Situationen und Prozesse unmittelbar, das heisst ohne sie jedesmal theoretisch analysieren zu können, zutreffend wahrnehmen, die Wahl seiner darauf einwirkenden Massnahmen rasch und entschieden treffen und zwar so, dass sein Handeln mit den Massgaben der theoretischen Erkenntnis zusammenstimme. Da dies die Theorie nicht leisten

könne, trete der pädagogische Takt an ihre Stelle als "der unmittelbare Regent der Praxis" und zugleich "wahrhaft gehorsame Diener der Theorie". Von dieser Fähigkeit, unmittelbar gefühlsmässig richtig zu handeln, hänge ab, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sei (Herbart, 1982, S. 126).

Stillschweigend vorausgesetzt wird hier, dass es für jede Situation ein theoretisch begründbares richtiges Urteil gibt und dass der pädagogische Takt, gleichsam auf der *Direttissima*, ohne die notwendigen logischen Operationen bewusst zu vollziehen, zu diesem richtigen Urteil kommt. Die Urteilssicherheit des pädagogischen Takts liesse sich daher im Prinzip zumindest nachträglich überprüfen durch Explikation der intuitiv vollzogenen logischen Operationen. Forschung und Theoriebildung hätte dann zumindest noch die Aufgabe einer rationalen Kontrolle.

Weit plausibler als die Konstruktion einer solchen post-festum-Wissenschaft ist jedoch die Annahme, dass es allgemeine Regeln gar nicht gebe, sondern dass jedem Einzelfall durch eine nur ihm angemessene singuläre Handlung zu begegnen sei. Von diesem Verständnis der Praxis jedenfalls scheinen in der Tat jene Pädagogen geleitet, die den Künstler-Lehrer am meisten favorisierten, Josaia Royce zum Beispiel oder Eduard Spranger.

Die Folgen dieser Annahme für die Pädagogik als Wissenschaft liegen auf der Hand: Wenn jeder Einzelfall eine besondere, ihm allein angemessene Sensibilität erfordert, wird jedes System der Pädagogik, die als Wissenschaft naturgemäss auf Verallgemeinerung abzielen muss, für die Praxis wertlos, ihre Regeln sind abstrakte Schemata, die man am besten gleich vergisst, wenn man in der Praxis steht und handeln muss. Was der Lehrende braucht, ist dann nicht Wissenschaft, sondern primär und vor allem Praxis selbst und, wenn es hoch geht, - zur Erhöhung seiner Plastizität - allenfalls noch die von Spranger und den Geisteswissenschaftlichen Pädagogen eingeforderte Persönlichkeitsbildung (Spranger, 1920, S. 45). Für Forschung und Wissenschaft bleibt dann höchstens noch eine bescheidene Nebenrolle: als "ein zum pädagogischen Tun nachträglich Hinzukommendes und auf dieses Tun Gerichtetes" (a.O. S. 31).

### *Gemeinplatz Nummer 2: Unterricht und Lehre als Technik*

Der Gegentypus des naiv schaffenden Lehrkünstlers ist der von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vehement abgelehnte Typus des Bildungs- und Beschulungstechnikers. Bildungstechnologie nimmt den Gedanken ernst, von dem, wie wir gesehen haben, auch die Herbartianer ausgegangen sind: dass es sichere Regeln des Unterrichtshandelns geben müsse, die sich psychologisch begründen lassen und die uns sagen können, wie pädagogisches Handeln geplant und durchgeführt werden kann - immer vorausgesetzt, dass wir auch wissen, zu welchem Ziel dieses Handeln führen soll. Die zutreffende Metapher ist das Bild des Handwerkers: Wie der Handwerker nach vorgefasstem Plan aus dem vorgegebenen Material mit geeignetem Werkzeug seinen Gegenstand herstellt, so bringt auch der Erzieher durch planmässiges Handeln und hinreichende Materialkenntnis nach dem ihm vorschwebenden Ziel aus dem ihm anvertrauten Menschenmaterial die entsprechende Formung hervor. Mit der Entwicklung neuer Technologien hat auch das "Handwerker-

modell" neue Abwandlungen gefunden. Heute sind es nicht mehr handwerkliche Prozesse, welche die pädagogische Metaphorologie bestimmen, sondern das Input-Output-Modell der industriellen Produktion oder informationstechnische Konstrukte, so etwa in Felix von Kubes Beschreibung des didaktischen Prozesses als Regelkreis.

Je anspruchsvoller das Modell, desto höher die Ansprüche, die an die Wissenschaft gestellt werden, deren die Lehrperson bedarf. Auf gleichsam vorindustrieller Basis reicht, zur Ergänzung der "Meisterlehre", eine simple Berufskunde aus. Auf "industrieller" Basis freilich braucht es mehr: Es bedarf einer methodischen Überprüfung und Kontrolle der Wirksamkeit der vorgegebenen pädagogischen Produktionsregeln anstelle der sonst üblichen logischen Konstrukte ohne Bezug zur Praxis oder der willkürlichen und autoritativ erlassenen, auf mehr oder weniger zufälligen Erfahrungen basierenden Direktiven. Kontrollierte Bedingungen zu schaffen, dies ist denn auch das Programm, das Ernst Meumann und Wilhelm Lay im Anschluss an Wilhelm Wundt mit ihrer "Experimentellen Pädagogik" verfolgten und das Münsterberg mit seiner "Psychotechnik" und die Behavioristen mit ihrem Projekt der Verhaltensmodifikation fortgesetzt haben.

Wenn dieses Programm gelingen könnte, hätte die pädagogische Forschung tatsächlich ihr Wirkungsfeld gefunden: Sie wäre eine technische Wissenschaft wie die Agrar-, Hoch- und Tiefbautechnik und auf dem besten Weg, in bezug auf die innere Natur des Menschen das zu leisten, was diese anderen Wissenschaften im Dienste des Projekts der Moderne in bezug auf die Beherrschung der äusseren Natur zu leisten vermögen.

Leider ist es mit der Realisierung dieses Programms nicht weit her. Die grosse Hoffnung, die man erneut wieder in den siebziger Jahren nach der sogenannten "realistischen Wende" in den Erziehungswissenschaften auf die empirische Forschung in Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie gesetzt hatte, ist einer ebenso grossen Enttäuschung gewichen. Kausal-technologisch verwendbare Resultate, die sich zur Erhaltung der pädagogischen Kontrolle im Schulsystem hätten einsetzen lassen, sind ausgeblieben und werden wohl auch in Zukunft ausbleiben. Und dies nicht etwa, weil die Forschung versagt hätte, sondern aus prinzipiellen Gründen: erstens, weil Menschen nicht die Art von Wesen sind, die sich kausal-technologisch kontrollieren lassen, und zweitens - und deswegen ist ja Herbart auch auf den pädagogischen Takt gekommen -, weil es die Lehrperson schlicht nie geben wird, die imstande wäre, die zahllosen Interdependenzen zwischen individuellen und sozialen Prozessen im Unterricht rechtzeitig wahrzunehmen und zu verarbeiten. Eine Lehrperson wird deshalb nie imstande sein zu wissen, bei welchem Adressaten sie nun welche Wirkung direkt oder indirekt auslöst (vgl. Hügli, 1995a, S. 31ff.).

Die Bilanz aus diesen Befunden haben die Soziologen bereits gezogen: mit dem insbesondere von Luhmann und Schorr diagnostizierten "strukturellen Technologiedefizit" der Erziehung (Luhmann & Schorr, 1982, S. 11ff.). Die Profession sieht sich darum, wie Luhmann sarkastisch bemerkt, vor die Frage gestellt, ob sie "diesen Mangel kompensieren, überdecken, durch Idealisierungen oder Moralisierungen oder Misserfolgzurechnungen ausgleichen" wolle, oder ob sie sich darüber klar zu

werden versuche, was noch möglich sei, wenn keine Technologie mehr möglich sei (a.O. S. 16).

Und wie wird die Profession darauf reagieren? Die Alternativen scheinen nicht gross, und darum wird die Pädagogik das tun, was sie bisher auch zu tun pflegte: Sie versucht es weiterhin technologisch - mit schlechtem Gewissen vielleicht oder in der festen Überzeugung, dass es zwar so nicht geht, dass man aber notwendigerweise so tun müsse, als ob es so ginge.

Statt sich weiter darauf einzulassen, wäre es aber vielleicht besser, die ganze Kausaltechnologie und Zweck-Mittel-Rationalität von vornherein zu vergessen und zurückzukehren zu der Theorie vom Takt und nicht mit schlechtem, sondern mit gutem Gewissen jeweils das zu tun, was sich in der Situation angesichts eines auftauchenden zufälligen Ereignisses gerade zu tun anbietet. "Intensive Technology" heisst dies neuerdings, und gemeint ist eine Technologie, die am reagierenden Objekt operieren und vor Ort ihre Entscheidungen treffen muss, mit besonderer Sensibilität für Zufälle und Chancen, etwa nach dem Muster: Und da sagte plötzlich Stefan etwas, was das weitere Gespräch dieser Stunde bestimmte (Luhmann & Schorr, 1982, S. 28). Da man jedoch nicht permanent auf Zufälle warten kann, wird man, damit der Betrieb weiterläuft, stattdessen etwas anderes tun müssen. Unterricht muss geplant und durchgeführt, Prüfungen müssen abgehalten und ausgewertet werden. Wie aber ist in dieser Situation der permanenten Unsicherheit - Unsicherheit über die Schülerinnen und Schüler und über sich selbst, über das, was man gerade antrifft, und das, was man anrichtet - überhaupt jener gesuchte Dogmatismus der Praxis herzustellen, der es erlauben würde, mit einiger Gelassenheit sich zu üben in der Kunst, etwas stattdessen zu tun?

Darin liegt das Grundproblem der Lehrerbildung, für das sie noch längst keine Antwort (vgl. Stadelmann & Spirgi, 1997, S. 161 ff.), dafür aber eine reiche Palette von Rezepten offeriert: von der Wiederbelebung der alten Meisterlehre und berufsbiographischen Förderprozessen (Dick, 1997; Schreckenberger, 1984) über die verschiedenen Formen des "reflective teaching" und der Abarbeitung sogenannter subjektiver Theorien bis hin zur Forderung nach vertiefter philosophischer Bildung oder einer Rückbesinnung auf die Kunst der Rhetorik (so etwa Prange, 1995). Dieses Problem ist hier zwar - gottseidank - nicht Thema, wohl aber das Folgeproblem, was dies alles für die Forschung in der Lehrerbildung heisst. Und dies ist in der Tat schon ein formidables Problem genug.

Die Lehrerbildungsfrage ist zwar selber auch schon eine Herausforderung für die Forschung: Welcher der alternativen Ausbildungswege garantiert sowohl höhere Handlungssicherheit als auch grössere Sensibilität für Zufälle? Dies jedoch ist Forschung *über* Lehrerbildung, die vielleicht - mit Vorteil - nicht von den Lehrerbildnern selbst, sondern von aussenstehenden Beobachtern in Angriff zu nehmen wäre. Forschung kommt zudem - zumindest dem Wort nach - auch in einigen dieser alternativen Wege vor - in Ausdrücken wie "Forschendes Lernen", "Praticien-chercheur" usw. -, mit dem grossen Vorbehalt allerdings, ob ein didaktisches Unternehmen, das auf Realitäts-, genauer auf Mentalitätsveränderung abzielt, überhaupt als Forschung, als Erkenntnisprozess angesehen werden kann (vgl. Hügli, 1995b, S. 9; Moser, 1995, S. 220ff.).

Im Übrigen aber scheint - gemäss These 1 - alles, womit Forschung sonst noch aufzuwarten hat, eher der Verunsicherung der Praxis als ihrer Stabilisierung zu dienen. Was also soll dann noch Forschung? Eine konsequente Antwort auf diese Frage ist die etwa von Tenorth (1990), Dewe und Radtke (1993) vertretene Differenzthese: Das Professionswissen der Berufspraxis muss klar unterschieden werden von dem Forschungswissen der Wissenschaft. Man sollte es darum tunlichst unterlassen, auf irgendeine Form der unmittelbaren Übergänge zu setzen.

Lehrerbildner könnten sich mit dieser These entlastet fühlen: Sie wären nur noch für die Vermittlung von Handlungswissen zuständig - welche dubiose Grösse dies immer sein mag - und nicht für die ihnen ohnehin fernliegende Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung. Diese können sie, damit die Institutionen der Lehrerbildung den Titel "Hochschule" nicht nur zum Schein tragen - leichten Herzens an irgendwelche Forschungsstellen delegieren. Man hätte, bildungspolitisch gesehen, auch ein gutes Argument für das, wozu man hierzulande ohnehin neigt: für die säuberliche Trennung zwischen der Universität als Ort des theoretischen Wissens auf der einen und der Lehrerbildung als Angelegenheit der Praxis auf der anderen Seite.

Was mich selbst betrifft, kann ich mich weder mit dieser Differenzthese noch mit ihren institutionellen Konsequenzen zufrieden geben. Dies führt mich zu meiner These 3:

*Damit Lehrerinnen und Lehrer in Ruhe tun können, was sie tun, wird es sehr viel Forschung und Entwicklung brauchen, eine Arbeit, die nur die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Angriff nehmen können.*

### These 3: Warum es dennoch Forschung braucht

These 3 verlangt einen entscheidenden Blickwechsel. Bei allen bisherigen Überlegungen stand, wie es aus der Perspektive der Praxis nahe liegt, vor allem das individuelle Denken und Handeln von Lehrpersonen im Zentrum, und alle unsere skeptischen Überlegungen gingen von diesem individuellen Handeln aus. Völlig aus dem Blickfeld geriet jedoch der Umstand, dass dieses Handeln immer in einem Kontext erfolgt und dass alle entscheidenden Wirkungen von diesem Kontext ausgehen.

Ob der Lehrer versteht, was Stefan sagt, oder ob er es nicht versteht, ist Eines, ein Anderes aber, dass dieses Stück Kommunikation im Rahmen des Grammatikunterrichts während einer Deutschstunde einer Sekundarschulklasse stattfindet und sich an dem Lehrplan und den empfohlenen Lehrmitteln des Kantons X orientiert. Wie solche Rahmenbedingungen sich auf die Akteure im Feld, auf ihre Befindlichkeit, ihre Kommunikations- und Lernprozesse auswirken, in welchem Verhältnis sie zu dem proklamierten Bildungsziel und den Leitbildern der Schule stehen - dies alles ist für die Beteiligten ebenso wenig durchschaubar wie die klimatischen Bedingungen, die ihr lokales Wetter bestimmen. Es ist ein Stück Natur, das gleichsam hinter ihrem Rücken sein Unwesen treibt.

Die Wirkung des Kontextes kann nicht hoch genug veranschlagt werden: Dieser bestimmt nicht nur Einzelhandlungen, sondern ganze Praktiken; er öffnet oder verschliesst Optionen, kanalisiert die Kommunikationsprozesse, erleichtert oder erschwert das Eintreten von Lernzufällen, insbesondere und vor allem aber: Er hat

unmittelbaren Einfluss auf die Handlungssicherheit und Handlungsgewissheit der Lehrpersonen. Wer im rechten Rahmen agiert, kann - selbst wenn er nicht über grosse Tugenden verfügt - nicht mehr sehr viel Falsches tun und er kann nur noch von der falschen Seite her attackiert werden. Curriculum-Konstrukteure der siebziger Jahre haben an Lehrpläne die Forderung gestellt, dass sie *teacher-proof* sein müssten. Dies ist ein für den Lehrstand nicht gerade löblicher Massstab, aber er könnte in unserem Zusammenhang durchaus positiv gewendet und auch verallgemeinert werden. Schulische Kontexte sollten *teacher-proof* sein - nicht in dem Sinn, dass Lehrkräfte ihnen nicht mehr sehr viel anhaben können, sondern gerade umgekehrt: dass diese Kontexte den Lehrkräften möglichst wenig anzutun vermögen.

Für die richtigen Kontexte zu sorgen, müsste daher ein vordringliches Bestreben der Lehrerbildung sein; denn schliesslich ist es das Beste, was sie selbst - wenn sie schon nicht weiss, wie Lehrer zu bilden sind - stattdessen tun kann. Wie aber kommt man den Kontexten bei? Die Antwort darauf lautet seit Immanuel Kants Tagen (vgl. Kant, Akad. Ausg. IX, S. 451): durch Forschung und Entwicklung. Forschung, um herauszufinden, wie Kontexte wirken, und Entwicklung im Bemühen um Kontextverbesserung durch kontrollierte Veränderung der Kontextvariablen.

Warum es nicht ohne Forschung - und zwar systematische, methodisch disziplinierte Forschung - geht, ist leicht einsichtig zu machen: Wenn man der Wirkungsweise der kontextbestimmenden Rahmenbedingungen auf die Spur kommen will, ist es hoffnungslos, sich auf die übliche Lieblingsquelle der Lehrerinnen und Lehrer, die sogenannte Erfahrung, zu berufen. Die Kontextvariablen wirken jenseits des individuellen Bewusstseins, und sie erschliessen sich in der Regel nur durch Untersuchung grösserer Kohorten und Populationen und hier allenfalls nochmals nur durch grossflächig angelegte Vergleichsuntersuchungen. Ich erinnere nur an die klassischen Forschungsbeispiele: die Untersuchungen über die Chancengleichheit in der Schule, über die Geschlechterrollenproblematik, die Wirksamkeit guter und schlechter Schulen oder die internationalen Vergleichsstudien à la TIMSS über die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern. Aber es geht nicht nur um soziologische Schulforschung, ebenso entscheidende Rahmenbedingungen sind: das politische und gesellschaftliche Umfeld der Schule, Organisationsformen von Schule und Unterricht, Curricula, Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien, Beurteilungsformen und Pausenordnungen usw. usf. - ein unabsehbares Feld fachdidaktischer und schulpädagogischer Forschung also und ein ebenso grosses Feld für Intervention und Evaluation.

Die Kontexte, um die es hier geht, sind allerdings immer mehr oder weniger lokal, eingebettet in ein besonderes historisches oder kulturelles Umfeld und in die politische Situation des jeweiligen Schulsystems. Hat diese begrenzte Reichweite zur Folge, dass Forschung in diesem Feld deswegen - damit das böse Wort doch noch fällt - Micky Mouse-Forschung sein müsste? Die Antwort ist unmittelbar klar, wenn man zu unterscheiden weiss, was häufig zusammengeworfen wird: zwischen dem Umfang des Untersuchungsgegenstandes und dem Umfang des Kreises der Personen, von denen man erwartet, dass sie der Untersuchung folgen und ihren Ergebnissen zustimmen können müssten. Einen Forschungsanspruch stellen heisst: eine Untersuchung so einrichten, dass sie nicht nur dem befreundeten Kollegen von

nebenan, sondern - im Prinzip zumindest - auch einem Forscher in Harvard oder Yale oder Tokyo als mögliche und akzeptable Zugangsweise angesehen werden kann. Zur Kontrolle für die Berechtigung dieses Anspruchs gibt es nun einmal gewisse, international anerkannte Standards, und diese Standards gelten unabhängig davon, ob die Untersuchung ein weltweites Phänomen wie die Weltwirtschaft oder ob sie die Sekundarschule der Gemeinde Hinterkappelen zum Gegenstand hat.

Warum aber, so könnte man einwenden, soll man sich überhaupt auf solche, wie es vielleicht scheinen mag, überspannte Forschungsansprüche einlassen? Es gibt dafür einen schlichten Grund, zu dem es im Rahmen eines philosophischen Seminars allerdings noch einiges zu sagen gäbe. Da die Dinge nicht von sich aus sagen, wie sie sind, müssen wir sie - sofern wir dies, ohne Illusion und Selbsttäuschung, wissen möchten - durch methodische Zurichtung selber erst zum Reden bringen und das, was sie uns dabei sagen, in eine uns verständliche Sprache übersetzen. Die einzigen möglichen Verfahren, mit deren Hilfe wir dies tun können, sind aber nach wie vor die im Zuge der neuzeitlichen Wissenschaft entwickelten Methoden und Prozeduren unter den Auspizien von Werten wie Objektivität und Intersubjektivität. Anderes steht uns nicht zur Verfügung, nachdem sowohl göttliche Inspiration wie die Berufung auf heilige Texte oder ähnliche esoterische Quellen aus dem Erkenntnis-Wettbewerb ausgeschlossen sind.

Wissenschaft in der Lehrerbildung, soviel dürfte darum jetzt schon klar sein, ist keine andere als Wissenschaft ausserhalb der Lehrerbildung, denn Wissenschaft ist unteilbar. Aber unterscheidet sich die Forschung in der Lehrerbildung nicht doch von der üblichen universitären, zum Beispiel zumindest in der Hinsicht, dass es hier um berufsfeldbezogene, sogenannte angewandte Forschung geht? Die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung mag vielleicht - obwohl es auch hier schon erhebliche Zweifel gibt - Sinn machen im Bereich der Naturwissenschaften und der Technik. Sie scheint mir jedoch völlig verfehlt im Bereich der Bildungsforschung, und dies nicht nur aus dem häufig genannten Grund, dass sogenannte Grundlagenforschung sich unversehens als höchst praktisch erweisen und Anwendungsforschung umgekehrt wiederum unerwartete grundsätzliche Bedeutung bekommen könne. Es gibt noch einen weit zwingenderen, die Bildungsforschung als solche kennzeichnenden Grund: Von Anwendung reden kann in den Bereichen berechtigt sein, in denen die Ziele, die man anstrebt, von vornherein feststehen, und die Zweckmässigkeit der anvisierten Dinge oder Prozesse schon durch diese Ziele selbst legitimiert ist, wie dies prototypisch für alle technischen Dinge gilt: Wenn man nun schon einmal Autos oder Tunnels haben will, ist auch mehr oder weniger klar, was von diesen Dingen zu erwarten ist. Wo es um Bildung und Erziehung geht, ist jedoch alles andere als klar, was hier als Ziel gelten kann und ob hier überhaupt irgendwer berechtigt ist, für irgendwelche anderen Personen Ziele zu setzen - es sei denn das Ziel, dass sie sich selber Ziele setzen können.

Die Bildungsforschung hat eine unverzichtbare philosophische Dimension, die sich nicht nur in bezug auf die normativen Fragen öffnet. Sie ergibt sich bereits aus dem Umstand, dass sowohl die Forschung wie auch das erforschte Phänomen selbst in einem weiteren Kontext und letztlich in einem umfassenden historischen Zusammenhang stehen. Wenn Forschung für ihren eigenen Kontext nicht blind sein

will, kann sie sich vor dem Bedürfnis nicht verschliessen, ihren Gegenstand und sich selbst in diesem Gesamtzusammenhang zu situieren und sich an möglichen Zukunftsperspektiven zu orientieren. Mit diesem Blick aber eröffnet sich eine Fülle von Bezügen: Sie reichen von den ideen- und geistesgeschichtlichen über die mentalitätsgeschichtlichen und institutsgeschichtlichen Traditionslinien bis hin zur kritischen Frage nach den möglichen Rückwirkungen der eigenen Forschung im politischen und gesellschaftlichen Umfeld. Zu dem aufzuhellenden Kontext gehören aber auch alle Implikationen dessen, was die Handelnden im Feld an impliziten Voraussetzungen und Theorieansätzen mitbringen. Eine nicht zu unterschätzende Forschungsleistung könnte darum allein schon darin bestehen, die Prämissen zu explizieren, von denen die Handelnden ausgehen, und die Theorien zu formulieren, die der bestehenden Praxis zugrundeliegen.

Diese wachsende Forschung wird jedoch in sich selber wiederum neue Komplexität und mithin auch ein neues Bedürfnis nach philosophischer Orientierung schaffen: Die Metapher von Schule und Unterricht als Forschungsgegenstand täuscht darüber hinweg, dass es diesen einen Gegenstand und diese an sich bestehende Realität gar nicht gibt, sondern nur die unterschiedlichsten Hinsichten und methodischen Zugriffsweisen der an der Forschung beteiligten Disziplinen: von der Psychologie und der Soziologie bis hin zur Jurisprudenz und zur Ökonomie. Diese unterschiedlichen Sichtweisen aufeinander zu beziehen, den Stellenwert ihrer Theoriebeiträge zu beurteilen und eine übergreifende, kritische Einschätzung vorzunehmen, ist darum bereits selber schon ein Forschungsfeld.

### Welchen Beitrag die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner leisten können

Von welchen Institutionen und von welchen Personen jedoch kann eine solche umfassende Forschung in allen ihren Facetten überhaupt erwartet werden? Die Weitläufigkeit der Fragen zeigt: Um die Kompetenz aufzubringen, die es für die mannigfaltigen Forschungsaufgaben braucht, bedürfte es einer eigenen, sozialwissenschaftlich ausgebauten philosophisch-historischen Fakultät. Was aber ist dann überhaupt noch die Rolle der dem Dogmatismus der Praxis verpflichteten und von der EDK an Fachhochschulen verbannten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner?

Erinnern wir uns an die Grundforderung, die sich aus dem skeptischen Durchgang über die Sicherung des individuellen Handelns durch Forschung ergeben hat: Die Handlungssicherheit der Lehrkräfte ist gezielter nur dadurch zu fördern, dass man schulische Kontexte *teacher-proof* macht. *Teacher-proof* werden sie aber nicht durch sich selbst, sondern nur durch einen permanenten kreativen Prozess, der, wie jeder kreative Prozess, zwei Momente aufweisen wird: Phantasie im Entwerfen neuer Möglichkeiten und gezielte, methodisch disziplinierte Kontrolle dieser Entwürfe durch ihre Erprobung in der Schulrealität. Lehrerbildung zu koppeln mit praktischen Schulexperimenten ist darum eine der grossen Forderungen, die Schulreformer, von Herbart über Dewey bis hin zu von Hentig, zu Recht immer wieder geltend gemacht haben. Und diese Arbeit wird der Lehrerbildung keine philosophische Fakultät abnehmen können oder abnehmen wollen. Genau hier liegt darum ihr

genuines Forschungsfeld: in der ständigen Entwicklung und Erprobung immer neuer, anderer, besserer Kontextbedingungen: vom Schulbuch über den Lehrplan bis hin zur Schaffung ganzer Schulen. Ohne Evaluation und Evaluationsforschung ist dabei zumindest das zweite, das rationale Moment der Kontrolle nicht möglich. Und dies wiederum verlangt die theoretisch geschulte Fähigkeit, überhaupt wahrnehmen und beschreiben zu können, was sich im Praxisfeld tut.

Aber auch dies genügt noch nicht. Um zu wissen, wo die Phantasie überhaupt anzusetzen hat, braucht es nicht nur einen durch Forschung geleiteten Blick für die bestehende Realität, es bedarf auch immer wieder jenes Bruchs mit der Erfahrung, der eine neue mögliche Realität überhaupt erst in Sichtweite bringen kann. Zu diesem Bruch mit der Erfahrung aber hilft nur jenes radikale Denken, das man, wenn überhaupt, nur in kühnen Denkwürfen finden kann. Wo die Fähigkeit und der Mut zu diesem neuen Denken fehlt, bleibt es am Ende doch nur - bei der Klempnerei. Zu Ende gedacht heisst dies: Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner müssen zwar nicht sozialwissenschaftliche Spezialisten sein, aber sie dürften jener philosophischen Bildung nicht entbehren, auf die - wie wir gesehen haben - jede Bildungsforschung angewiesen ist.

Wie weit aber sind auch die auszubildenden Lehrkräfte selbst in die Forschungsunternehmen in der Lehrerbildung mit einzubeziehen?

Die Erprobung neuer schulischer Kontexte macht nur Sinn, wenn das Erprobte auch breite Anwendung findet. Innovation gehört daher zur Daueraufgabe jeder schulischen Institution und spätestens seit den Funktionsbeschreibungen des deutschen Bildungsrates zu den Hauptpflichten jeder Lehrperson. Lehrkräfte zu dieser permanenten Innovation zu befähigen und ihnen zumindest eine Mithör- und Mitsprachekompetenz für entsprechende Entwicklungs- und Forschungsprozesse zu vermitteln, müsste darum auch Ziel, wenn nicht der Grundausbildung, so zumindest der Fortbildung sein. Die möglichen Formen zu finden, in denen diese Initiation erfolgen kann, bleibt eine der nicht geringen Herausforderungen der Lehrerbildung der Zukunft. Eines aber dürfte bereits jetzt feststehen: Ohne Forschung in der Lehrerbildung geht es nicht.

### Literatur

- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns - Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28*, 291-320.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1993). Was wissen Pädagogen über ihr Können? In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 143-162). Weinheim: Beltz.
- Dick, A. (1997). "Lehrer-Werdung" als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung. *Schweizer Schule*, 9, 28-36.
- Drerup, H. & Terhart, E. (Hrsg.). (1990). *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 81-97). Weinheim.
- Drerup, H. (1987). *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Weinheim.

- Heid, H. (1989). Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In K. Eckard & P. Zedler (Hrsg.), *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 111-124). Weinheim.
- Herbart, J. F. (1982). Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. Asmus (2. Aufl.).
- Hügli, A. (1995a). Kontrollpädagogik oder Autonomiepädagogik? Epistemologische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Philosophie. *studia philosophica*, 54, 11-47.
- Hügli, A. (1995b). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. In P. Gautschi & U. Voegeli-Mantovani (Hrsg.), *Bericht zum Seminar "Praticien-chercheur"*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Lüders, Ch. (1989). *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkungen des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudiengangs Sozialpädagogik*. Weinheim.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt/M.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i.Br.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 229-252.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (1995). *Zeit der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, O. (1914). Der Deutsche Lehrerverein und die pädagogische Wissenschaft. *Preussische Schulzeitung*, 52, 32, S. 255-257, 263-265.
- Schreckenberg, W. (1984). *Der Irrweg der Lehrer-Ausbildung*. Düsseldorf.
- Spranger, E. (1920). *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig.
- Stadelmann, M. & Spirgi, B. (1997). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung*. Bern: Haupt.
- Tenorth, H.-E. (1987). Dogmatik als Wissenschaft - Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In D. Baecker u.a. (Hrsg.), *Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag* (S. 694-719). Frankfurt a.M.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (6), 809-824.
- Tenorth, H.-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern* (S. 81-97). Weinheim.
- Tenorth, H.-E. (1990). Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität - über die Möglichkeiten eines gescheiterten Programms. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 28* (S. 271-290). Braunschweig.
- Terhart, E. & Czerwenka, K. u.a. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt/M.

## Forschung in der Lehrerbildung<sup>1</sup>

Jürgen Oelkers

"L'esprit est toujours la dupe du coeur"  
(La Rochefoucauld)

Die Lehrerbildung hat bislang kaum eigene Forschung betrieben und auch kaum Forschung nötig gehabt. Die Tertialisierung der Ausbildung legt einen Forschungsbezug nahe, er macht wesentlich die Unterscheidung zur bisherigen Ausbildung aus. "Forschung" ist ein dehnbare Konzept, die neue Lehrerbildungsforschung sollte vermeiden, einen *eigenen* Begriff von "Forschung" zu verwenden. Vielmehr sind eigene *Themen* und *Bezüge* zu definieren. Vorausgesetzt ist das *Berufsfeld* und seine Problemzusammenhänge, die mit den üblichen Standards empirischer und historischer Forschung zu untersuchen wären. Von besonderer Bedeutung *wegen* des Berufsfeldes sind Verwendungsfragen; nur wenn sie gelöst sind, wird sich im Feld Akzeptanz herstellen.

"Lehrerbildung" ist das Etikett für eine weitgehend *dogmatische* Wissensform. Das Wissen soll zum Zweck der Ausbildung passen und muss sich auf die Erwartungen der Abnehmer einstellen, was zur Folge hat, dass Wissensvarianz minimiert werden muss, dass "offene Fragen" eher nur rhetorisch formuliert werden und prinzipiengeleitete Überzeugungen das Feld beherrschen. Gefordert ist *know how*, weniger *know that* und kaum *know why*<sup>2</sup>. Das implizite Wissen der Ausbildung ist selten Thema<sup>3</sup> und das explizite Wissen hat nur *eine* Funktion, es soll *vor* der Praxis garantieren, dass diese gelingt.

*Forschung* ist - wie ich sie verstehe - von alledem das Gegenteil, daher hat revisionsfähiges, offenes und tentativ gebrauchtes Wissen in der Lehrerbildung bis heute keine rechte Funktion. Auch der Wandel des Wissens, seine Segmentierung und die Kunst der Anschlüsse wird zugunsten der dogmatischen Form kaum oder wenigstens nicht zureichend beachtet. Der Druck der praktischen Erwartungen bestimmt das Wissensprofil. Theorie muss zur Sicherheit beitragen, wenn sie überhaupt eine Funktion erhält. Die Sätze sollen möglichst *unkorrigierbar* gehalten werden, weil sie nur so "Ausrüstung" sein können, die dem künftigen Lehrer und der künftigen Lehrerin mit auf den Weg gegeben wird. Wer würde Skepsis für ausbildungsrelevant erachten, wenn Optimismus zur Erfolgsbedingung zählt?

Unterricht und Schule sind in der Lehrerbildung stark idealisierte Modellannahmen, die dann nachgefragt und akzeptiert werden, wenn sie möglichst "konkret" erscheinen und "Praxisbezug" gewährleisten. Das erklärt, warum Unterricht nach wie

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

<sup>2</sup> Die Unterscheidung von *know how* und *know that* verwende ich im Sinne von Gilbert Ryle (1949), *know why* ist meine Ergänzung.

<sup>3</sup> "We can know more than we can tell" (Polanyi, 1966, S. 4). Michael Polanyis Kategorie des tacit knowledge wird von mir gebraucht, um "implizite" und "explizite" Dimensionen des Wissens unterscheiden zu können. "In an act of tacit knowing we attend from something for attending to something else" (ebd., S. 10). Das Ideal der Schule leitet die Lehrerbildung, die dieses Ideal nicht explizit machen muss, sondern stillschweigend voraussetzen kann, solange es alle teilen oder teilen müssen. Erst die Thematisierung schafft dann das Problem.

vor auf "Anschaulichkeit" bezogen werden kann, "ganzheitliches Lernen" ein Überzeugungsfavorit ist, "Elementarität" die Könnenserwartung prägt, das generalisierte "Kind" als Adressat aller Effektannahmen erscheint und über allem die Trias von "Kopf, Herz und Hand" als ad hoc zustimmungsfähige Leitformel Verwendung findet. Wer wollte "Herz" oder "Hand" aus dem Forderungskatalog entlassen, wenn es zur Schulkritik gehört, die "Verkopfung" zu beklagen?

Diese Formeln haben enorme *Vorteile*, sie sind unmittelbar einleuchtend, suggerieren Praxisnähe, können auf alle möglichen Fälle angewendet werden, erlauben hochflexiblen Gebrauch und sind kaum zu widerlegen. Wer wollte bestreiten, dass "anschaulich" unterrichtet werden muss oder dass zum Unterricht "Kommunikation" gehört? Wer könnte "Ganzheit" in Frage stellen, wenn damit so einleuchtende Postulate wie die der Auflösung fragmentierten Wissens verbunden sind? Wer schliesslich wollte in Zweifel ziehen, dass "Kinder" die Adressaten von Erziehung und Unterricht sind? Die Formel "unterrichte anschaulich und kindgemäss" sagt nichts Bestimmtes aus, "anschaulich" und "kindgemäss" kann alles Mögliche genannt werden, oft auch das, was weder *anschaulich* noch *kindgemäss* ist. Der Wirkung der Formel tut das keinen Abbruch, denn das Gegenteil - ein unanschaulicher und also nicht-kindgemässer Unterricht - wird ausgeschlossen oder verabscheut. Ob eine Folie, eine niedliche Figur, ein Modell, ein Bild, eine Textgestaltung oder eine Videosequenz *tatsächlich* für "Anschaulichkeit" (oder gar für "Anschauung") gesorgt haben oder sorgen können, ist fast nebensächlich. Die Postulate können unabhängig von Beobachtungen, Experimenten und Feedbackdaten gebraucht werden. Sie werden als so grundlegend erachtet, dass man die Didaktik selbst aufgeben müsste, würde man auf die Formeln verzichten.

Das gilt für einen grossen Teil des Lehrerbildungswissens. Es ist Erfahrungswissen, das für den speziellen Zweck konstruiert und tradiert wurde. Das *Problem* des Wissens ist die starke und sehr lineare Transfererwartung, die Modelle auf persönliche Erfahrungen beziehen muss, *bevor* die Ernstfallsituation erreicht wird. Die Risiken sind offenkundig: Was genau notwendig ist, den "fertigen Lehrer" zu erzeugen, ist angesichts der Unvorhersehbarkeit kommender Situationen kaum je zu erfassen, ein "unfertiger Lehrer" aber kann nicht in die Praxis entlassen werden. Also muss möglichst "praxisnah" ausgebildet, nämlich einfache und ideale Modelle von Schule und Unterricht für den individuell Lernenden überzeugend dargestellt und wann immer möglich von ihm auch ausprobiert werden. Eine korrigierende Instanz ist nicht vorhanden und scheint auch nicht notwendig zu sein, weil der Erfolg in der Zustimmung zum *Modell* gesucht wird.

Ich werde nun fragen, ob Forschung die Alternative ist, also das je vorhandene Ausbildungswissen produktiver Kontrolle aussetzen und neues, adäquateres Wissen hervorbringen kann, mit dem sich die Ausbildung signifikant verbessern lässt. Meine Analyse hat drei Schritte: Zunächst bestreite ich die Leitformel der Ausbildung, den Dualismus von "Theorie" und "Praxis". Er *behindert* die Entwicklung der Lehrerbildung (1). In einem zweiten Schritt relativiere ich den Nutzen der Wissenschaft. Nicht *jede* Forschung ist in der Lehrerbildung brauchbar (2). Abschliessend skizziere ich Beispiele für eine Forschung, die brauchbar sein könnte. Sie wäre dann ein *Garant* für die Entwicklung der Lehrerbildung (3).

## 1. Theorie und Praxis

Die Erwartungen an "Theorie" sind etwa die folgenden: Im Unterricht *lernen* Kinder, "Lernen" ist daher ein zentrales Problem der Lehrerinnen und Lehrer, die so verfahren sollen, dass das Lernen der Schüler befördert wird. "Lernen" ist Thema wesentlich der Lernpsychologie, wer ihre Theorien studiert, erhält Aufschluss über die Phänomene und Gesetze des Lernens, wer diese kennt, weiss dann auch, wie Kinder lernen und so wie ihr Lernen zu beeinflussen ist. Lerntheorie ist dann ein legitimer Bestandteil der Lehrerausbildung, da ja die Beeinflussung des Lernens zur Hauptaufgabe des Berufs gehört. Die schulische Wirklichkeit des Lernens wird vorausgesetzt, die Theorie soll sie erschliessen und dann in möglichst optimales Handeln übersetzt werden. Verkürzt gesagt: Wer weiss, was *Verstärkungslernen* "ist" - die Theorie kennt - kann Lernen von *Schülerinnen* und *Schülern* im Sinne der schulischen Standards *sinnvoll verstärken*.

Ähnliches gilt für "Entwicklung", "Identität" oder "Interaktion", aber auch für die älteren Begriffe der "Erziehung" und "Bildung" oder für die Konzepte des Lehrerhandelns, also "Didaktik" und "Methodik". Immer wird von der *vorgängigen* Theorie, also dem Dogma, ein Effekt für das *später* notwendige Wissen und Können erwartet. Ein solcher Effekt tritt auch tatsächlich ein, nur nicht überall gleich. Die Schematisierung einer Schulstunde, das Timing einer Lektion oder die Verknüpfung von Schülerbeurteilungen mit Lehrplänen und Lehrmitteln<sup>4</sup> sind Themen der Ausbildung und finden sich im praktischen Handeln der Lehrkräfte wieder. Die genaue Kausalität ist oft nicht leicht zu ermitteln, auch weil Selbstzuschreibungen den Ausbildungseffekt verdecken, aber irgendein Transfer zwischen Ausbildung und Praxis hat stattgefunden und lässt sich durch unabhängige Beobachtungen auch nachweisen.

Das gelingt, weil es nicht *viele* Möglichkeiten gibt. Das Zeitschema des idealen Frontalunterrichts ist ein begrenztes Modell, in dem der Anfang nicht allzuweit gedehnt werden kann, irgendein Spannungsbogen erreicht werden muss und das Ende vorhersehbar ist. Ähnliches gilt für Gruppenunterricht, Projektwochen, erweiterte Lernformen und anderes mehr: Einfache Schemata, die mit einfachen Theorien verbunden werden, sorgen für einen vermutlich recht effizienten Transfer in der Situation von Novizen. Völlig anders sieht es aus, wenn nicht einfache, sondern *mehrfache* Verhältnisse angenommen werden müssen, Theorien, die konkurrieren, und Praxis, die die scheinbare Eindeutigkeit des Frontalunterrichts verliert.

Über "Lernen" gibt es bekanntlich nicht bloss eine, sondern viele und sehr verschiedene Theorien, die einander oft bis zur Unkenntlichkeit widersprechen und allein deswegen nicht wie ein Pol in einem Dual betrachtet werden können. Es gibt nicht "die" Theorie in der Lehrerbildung, sondern höchst unterschiedliche Theorieoptionen, die allenfalls in der Tendenz verglichen werden können. Die Kultur oder das Milieu der Lehrerbildung (im deutschsprachigen Raum) präferiert kaum behavioristische Lerntheorien, dafür um so mehr humanistische, ganzheitliche oder solche, die die "Seele" des Kindes beleuchten. Ähnlich werden einfache Stufen der moralischen Entwicklung präferiert, nicht komplexere Theorien des menschlichen

<sup>4</sup> Ich bin einem Vortrag verbunden, den Hans Röthlisberger am 28. Oktober 1997 am Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, der Universität Bern gehalten hat.

Potentials<sup>5</sup>. Auch kommen selten ökonomische Theorien, etwa des "human capitals", zur Anwendung, während idealistische Referenzen auf die Reformpädagogik zum Ausbildungsalltag gehören, weil sich damit die nötige Vorbildlichkeit verbinden lässt, die ökonomischen Rechnungen abzugehen scheint.

Trotz dieser Tendenz, die Unterschiedlichkeit zwischen den verbleibenden Theorien ist immer noch erheblich und sie kann nur dezisionistisch bearbeitet werden. Die vermuteten Interessen der Studierenden sind dabei eine Seite, die individuellen Theorieoptionen der Lehrenden die andere. Beide bewegen sich aufeinander zu, so dass "Theorie" nicht etwa autoritär zustandekommt. Das Angebot muss das Interesse kalkulieren und die Praxisdienlichkeit, was die unterrichtsfernen Ausbildungsthemen nur durch Gesinnungsangleichung besorgen können. Die Verschiedenheit der Gesinnungsgruppen ist nicht sehr gross, weil die je angebotene Theorie eingeschmolzen wird in die ohnehin vorhandenen Ideale der Studierenden, die sich auf Kinder, Schulreform und die eigene Rolle in dieser Reform beziehen, also nie "realistisch" sind. Theorien sind dann Idealisierungsverstärker, was jene Texte begünstigt, die das pädagogische Ideal mit der eigenen Praxis verbinden können.

Einige wenige Autoren werden überproportional oft angeboten, wobei die Nachfrage wesentlich durch *Sprache* bestimmt wird. Wer "Kinder sind anders" liest, hat ein Bekenntnis vor sich, kein praktikables Modell, aber das Bekenntnis passt eigenen Erwartung. Wer Korczak liest, hat die Kinder vor sich, eine pädagogische Haltung, die mit der Lektüre *bestätigt* wird ohne einen Idealismustest bestehen zu müssen. Wer den "Kleinen Jenaplan" liest, *hat* ein Schulmodell vor Augen, aber kaum eines, das zur späteren Praxis passt. Wer die "Kommunikative Didaktik" kennenlernt, kann sie unmittelbar anwenden, nämlich bei sich selbst, ohne gelernt zu haben, wie mit realen Kindern kommuniziert werden muss. Wer schliesslich die "emotionale Intelligenz" fördern will, hat die Mode für sich und kann auf eine Vielzahl historischer Pädagogen verweisen, die sich dieser Mode locker anschliessen lassen, aber hat kein Programm zur Verfügung, mit dem sich Schule halten lässt.

Solcherart bezieht sich Theorie nicht auf Praxis, sondern auf *fingierte* Praxis. Das Kriterium "Praxisbezug" ist Simulation mit bestenfalls streuender Wirkung. Oft findet man selbst beste "Praxisbezüge" nicht wieder, wenn man die *nachträgliche* Verwendung des Ausbildungswissens untersucht. Der Transfer der Ausbildungsmodelle kann unmöglich die je spezifische Schulkultur kennen, auf die sich aber jede Ernstfallererfahrung beziehen muss. Auch ein ganz naher Praxisbezug steht vor der Verlegenheit, den eigenen Transfer nicht kontrollieren zu können, weil die Ausbildungssituation sich selbst nicht übersteigt. Es gibt keine Erfahrungen mit rollenden, unterbrochenen und vielfach verknüpften Ausbildungen, einfach weil die Lehrerbildung mit einer Berechtigung verbunden ist, die den Zugang zum Beruf regelt. Für diese Berechtigung *muss* der Eindruck erweckt werden, dass die Theorie:Praxis-Relationen der *Ausbildung* die für den Berufseinstieg notwendigen Kompetenzen besorgen. Das Curriculum dafür ist allerdings so breit, so heterogen und in manchen Teilen so

---

<sup>5</sup> Ich beziehe mich auf Israel Scheffler (1985). Die Theorie des "human potential" ist als Gegenentwurf zu Piaget gedacht, aber nur die Piaget-Linie beeinflusst die Lehrerbildung. Nur sie lässt die notwendigen Vereinfachungen zu.

beliebig, dass wenigstens eine grosse Streuung von Kompetenzen erwartet werden muss, wenn wirklich von "Theorie" auf "Praxis" geschlossen werden soll.

Der Dualismus ist noch in anderer Hinsicht misslich, er verengt die Erwartungen und reduziert die Lerntoleranz. Wenn unterschiedlos *jede* Theorie praktisch sein soll - praktisch im Blick auf das *Lehrerhandeln* - müssen viele Theorien enorm verkürzt, umgeformt, kontextfrei rezipiert werden, wie dies etwa an der Reformpädagogik gut abzulesen ist (Oelkers, 1996). "Theorie" ist dann nicht zufällig oft nur Schlagwort mit Kurzzeitgedächtnis, "learning by doing" *im Sinne* Deweys, "Projektmethode" *wie bei* Kilpatrick, "Gesamtunterricht" *nach* Berthold Otto, "Arbeitsschule" *nach* Kerschensteiner, einschliesslich der Erwähnung des Starenkastens; die Theorie auch nur dieser Autoren kann und soll nicht mitbearbeitet werden<sup>6</sup>, weil die Verknüpfung von Schlagwort mit eigener Erfahrung ausreicht, um Novizenprobleme bearbeiten zu können.

Wenn überhaupt, dann werden Theorien eklektisch genutzt, nach ihrem Verwendungswert, nicht nach ihrem Wahrheitsgehalt, der nicht geprüft werden kann, sondern vorausgesetzt werden muss (Schwab, 1978). Es geht nicht darum, ob die Prämissen des Behaviorismus richtig sind oder nicht, sondern wie das Verstärken von Lernen mit einer solchen Theorie abgesichert werden kann. Ähnlich soll die Entwicklungspsychologie zum Verstehen einer Entwicklungsstufe beitragen, damit Reflexion und Handeln von Lehrern kindgemässer werden. Erziehungstheorien, schliesslich, sind nicht interessant, weil sie sich ständig wiederholen und nur sehr wenig verändern, sondern weil die Theorie als Autorität genutzt werden kann, das eigene Handeln zu rechtfertigen. John Dewey hat sehr genau gesagt, was unter der Formel "learning by doing" verstanden werden muss<sup>7</sup>, aber die Formel selbst kann jedes Hantieren, das nach Selbsttätigkeit aussieht, rechtfertigen, weil der Theoriekontext nicht mitbedacht werden muss. Es geht um den "Praxisbezug" der Theorie, nicht um diese selbst.

Das Schicksal betrifft nicht lediglich die normativen Theorien der Pädagogik, sondern *alle* Bestände an Theoriewissen. Man kann dabei alles Mögliche "Theorie" nennen, ohne auf qualitative Differenzen achten zu müssen, weil die Wertung vom "Praxisbezug" ausgeht. Seminare über "Gewalt auf dem Schulhof" oder "der Burned-Out" bei Lehrkräften versprechen die prospektive Bearbeitung von Problemen, die bestenfalls aus den Medien bekannt sind. Theorie kann genannt werden, was Abhilfe verspricht und aber noch nicht "Praxis" ist. Irgendein verbindlicher Theoriebegriff steuert die Ausbildung nicht, so dass auch ganz unterschiedliche Niveaus verlangt werden, deren Kontrolle der Zustimmung durch die Lernenden anvertraut wird. Sie sollen "Lehrerpersönlichkeiten" werden, so dass von *ihnen*, von ihrem Ausbildungserleben, der Wert von "Theorie" bestimmt wird.

Solange man daran glaubt, herrscht kein Problem. Selbst wenn man hinter diesen Doktrinen Illusionen vermutet, ist damit über *deren* Ausbildungswert nichts ausge-

<sup>6</sup> Ein Muster ist immer die Trennung des "pädagogischen" von allen anderen Aspekten einer Theorie, als könnte man Petersens "Jenaplan" unabhängig von den philosophischen oder politischen Aspirationen der "realistischen" Pädagogik verstehen, die Petersen in der Hauptsache vertreten hat.

<sup>7</sup> Nämlich eine *Ergänzung*, nicht eine Konkurrenzierung intellektuellen Lernens, schon gar nicht eine, die Niveausenkungen zur Folge hätte (Dewey, 1899/1964, S. 308f.).

sagt. Die Theorie der "Lehrerpersönlichkeit" muss keinen Transfer erlauben und kann gleichwohl extrem erfolgreich sein *für* die Dauer der Ausbildung. Es muss den "Praxisbezug" nicht nachweisbar geben, es genügt, wenn er die Ausbildungsprogramme reguliert, nämlich *unpassende* Theorien aussondert und *passende* bestärkt. Nimmt man diese historische Ausbildungskultur und die ihr angeschlossenen Mentalitäten ernst, in dem Sinne, dass keine Reform sie abschaffen könnte, dann fragt sich, welche Rolle Forschung spielen soll, wenn sie bislang keine Rolle gespielt hat.

Das bringt mich auf meinen zweiten Punkt, der den Nutzen der Wissenschaft relativieren soll. Nicht jede Forschung ist brauchbar für die Lehrerbildung, die gleichzeitig nicht bestimmen kann und auch nicht bestimmen sollte, was "Forschung" *ist* und was *nicht*.

## 2. Forschung und Realität

Jeder an einer wissenschaftlichen Hochschule Tätige kann für sich reklamieren, dass er oder sie "forscht". Forschung ist kein geschützter Begriff, was als Forschung gilt und was nicht, ist Sache von Verständigungsprozessen innerhalb wissenschaftlicher Gemeinschaften, die voraussetzen und je neu festlegen, was sie unter "Forschung" verstehen wollen. In eingespielten Gemeinschaften ist das normalerweise kein Problem, die Forschung verfährt nach anerkannten Methoden, deren Anwendung sich je kritisieren lässt, ohne die Methoden *als* "wissenschaftliche" bestreiten zu können. Die experimentelle Physik hat keine Mühe, die Notwendigkeit von Experimenten zu begründen, aber eine "experimentelle Pädagogik" ist seit ihren Anfängen Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur eine umstrittene, sondern eine nicht durchsetzbare Grösse (Burger, 1918).

Ohne auf diese Geschichte näher einzugehen - es fällt offenbar schwer, überhaupt erziehungswissenschaftliche Forschung abzugrenzen, weil immer dogmatische Absichten bestimmt haben, was Forschung sein sollte und was nicht. Das gilt etwa für den historischen Zusammenhang von Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft, der vor dem Ersten Weltkrieg mit nichts weniger als dem "Staat der Zukunft" verbunden wurde (Kretzschmar, 1912, S. 185ff)<sup>8</sup>. Auch die zeitgenössische Reformpädagogik erwartete von der Kinderpsychologie die Bestätigung ihrer Doktrinen; was Peter Petersen dann "pädagogische Tatsachenforschung" nannte, war ähnlich ein Versuch, Vorformen von Evaluationen mit dem Standpunkt der Reformen zu verbinden. Die Aktionsforschung der siebziger Jahre knüpfte hier an, wenngleich theoretisch anders bestimmt und in den Zielsetzungen hochgradig different. Doch die Erwartung und deren Engführung war durchaus vergleichbar, auch die Handlungsforschung wollte Handeln verbessern, Formen der Übereinstimmung vorausgesetzt. Irgendwie scheint also von der "richtigen" Forschung Solidarität verlangt zu werden, die Ergebnisse sollen den pädagogischen Zielen möglichst nicht widersprechen, sondern sie bestätigen. Positive Forschungsdaten lassen sich zur zusätzlichen Rechtfertigung von Versuchen verwenden, während negative Daten schnell das Ende dieser Versuche bedeuten können. Also gibt es einen star-

<sup>8</sup> Gemeint ist die Schulentwicklung sowie die Entwicklung des Lehrerstandes unter staatlicher Aufsicht. Vorgeschlagen wird etwa ein "Erziehungsrat" als "beratende pädagogische Körperschaft" für die Schulgesetzgebung (Kretzschmar, 1912, S. 210f.).

ken Konflikt zwischen Forschung und Praxis, wenn die Forschung ernsthaft *nicht* tut, was die Praxis erwartet. Brauchbarkeit ist so gesehen eine *tückische* Grösse, weil sie Unabhängigkeit nicht wirklich zulässt und aber Nutzererwartungen dringend vorgibt. Vermutlich steht gerade die Forschung in der *Lehrerbildung* vor diesem Dilemma, sie weckt Erwartungen, ist überzeugend im Nachweis ihrer Notwendigkeit, aber muss sich dann auch mit der Ausbildungskultur auseinandersetzen, die ihr vorgegeben ist. Das gilt umso mehr, als abstrakte Forschungen, also irgendwelche Daten oder Theorien, ausserstande sind, die Spezifik des Auftrages zu treffen. Dieses Problem zwingt zunächst dazu, näher zu definieren, was "Forschung" in der Lehrerbildung sein könnte. In den diversen Vorschlägen, die "Lehrerbildung neu zu denken" (Hänsel/Huber, 1996) erscheinen ganz unterschiedliche Programme und Projekte von Forschung, die mehr oder weniger grossartige Nützlichkeit versprechen, obwohl oder weil sie kaum überprüft worden sind. Wie gesagt, "Lehrerbildung" kommt heute wesentlich *ohne* Forschung aus.

"Forschung" könnte man einerseits nennen, was die Dozenten und Dozentinnen der Lehrerbildung an wissenschaftlichen Projekten aufbringen oder einwerben. Das kann auch für hochspezielle Projekte gelten, die nichts mit Lehrerbildung, wohl aber mit etablierter Forschung in den *Fachdisziplinen* zu tun hat. Spezifischer ist eine Forschung, die sich auf das *Berufsfeld* bezieht, ohne dass sie dadurch schon als "Lehrerbildungsforschung" charakterisiert wäre. In vielen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, nicht lediglich in der Erziehungswissenschaft, werden Schulthemen bearbeitet, die kein Monopol der Lehrerbildung sind. Soll sich deren Forschung unterscheiden, müssen je besondere *Profile* gebildet werden, die einerseits den üblichen methodischen Standards entsprechen, andererseits in der *Fragestellung*, in den *Theoriekontexten* und in der *praktischen Absicht* unterscheidbar sind.

Wesentlich dafür ist die *Kombination*: Forschung in der Lehrerbildung, die unterscheidbar sein soll, muss spezifische Fragestellungen verfolgen, besondere Theoriemuster aufbauen und eine praktische Absicht vertreten. Ich vermeide die Unterscheidung "Grundlagenforschung" und "angewandte Forschung", also eine Zweiweltentheorie, die mit einer Werthierarchie verbunden ist, etwa derart, dass die Universitäten die *Grundlagen* erforschen, während sich die Pädagogischen Hochschulen um die *Anwendungen* kümmern. Typisch für die Problemzusammenhänge in der Lehrerbildungsforschung ist es, dass sie sich *nicht* so sortieren lassen. 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, eine sinnlose Überlegung ist plötzlich hochgradig sinnvoll, weil der Kontext gewechselt hat, etc.

Dewey nannte diese Bedingung "experiential continuum" (L.W. 13, S. 17). Erfahrung ohne Kontinuität ist nicht möglich, "there is *some* kind of continuity in every case" (ebd., S. 19). Aber jede Erfahrung *ändert auch* die bisherigen Kontinuitätslinien, fügt Gewinne hinzu oder nimmt Verluste in Kauf. Man hat also nicht "Grundlagen", die auf *Anwendung* zielen, sondern Probleme, die zum Teil mit den alten, zum Teil aber auch mit neuen Erfahrungen bearbeitet werden müssen. Das gilt auch für Forschungsprobleme: Das wissenschaftliche Urteil, ich folge erneut Dewey, muss allmählich aufgebaut werden und ist nie wirklich stabil, weil immer

wieder Gegenevidenzen möglich sind (L.W. 12, S. 123ff). Immanentes Wissen, etwa von Disziplinen, ist von Evaluationen, also der Erzeugung externer Daten, zu unterscheiden, ohne dass sich je "Grundlegendes" von "Angewandtem" unterscheiden liesse. Forschung vertraut auf Methoden, "but they *are* means, not fixed ends" (ebd., S.170).

Ein typisches Beispiel für Forschung in der Lehrerbildung ist "Fachdidaktik", versteht man darunter mehr und anderes als lediglich die Vorbereitung auf den Stoffkatalog einzelner Unterrichtsfächer. Diese Fächer, also ihre Verteilungen, Routinen oder Lernformen, ihre Zusammenhänge, Traditionen und Diskrepanzen, sind *Thema* der Forschung, ohne dass die Forschung die bisherigen Erfahrungsmuster gleichsam garantieren könnte. Soll es in diesem Feld wirklich Forschung geben, kann sie nicht von vornherein auf Solidarität zum Bestehenden verpflichtet werden, von dem, bei Lichte gesehen, wir zu wenig wissen, um es wirklich sakrosankt betrachten zu können. Das Lernen mathematischer Operationen im unteren Primarschulbereich ist für Lehrkräfte eine ständige Herausforderung, die Routinen eigentlich verbietet, während halbwegs verlässliches Wissen kaum zur Verfügung steht. Warum die Zehnerübergänge für bestimmte Schulen so schwierig sind, ist ein Dauerthema praktischer Unterrichtsarbeit, aber auch und wesentlich Thema einer Forschung, die unbefangene Probleme benennen darf. Die Praxis muss dann auch *Problemursache* sein können, was allein die Solidarität begrenzt.

Die Forschung, wie natürlich auch jede didaktische Reflexion, berührt sofort Grundlagenfragen und ist gleichzeitig auf ein Feld sehr konkreter Anwendungen verwiesen. Daher ist es nicht hilfreich, das Abgrenzungskriterium von Institutionen her zu bestimmen; vielmehr muss die Lehrerbildungsforschung *eigene Profile* herausbilden, nicht zuletzt, weil die Mittel begrenzt und aber die Probleme unbegrenzt sind. Buchstäblich *alles* kann Thema einer wiederum bunt gemischten Forschung werden, während nur Bestimmtes zu einem Profil passt. Die Profile einzelner Institutionen müssen nicht sehr weit aufeinander bezogen sein, wobei *unnötige* Konkurrenz vermieden werden soll. Entscheidend ist, dass Forschung mit einer *praktischen* Erwartung verbunden wird. Bestimmte Fragen mögen interessant sein, aber wären dann für die Dauer eines Projektes auszuschließen. Es mag hochinteressante Zusammenhänge zwischen der Fachdidaktik Mathematik und der Fachdidaktik Physik geben, aber es muss entschieden werden, was für welche *Zeit* genau Thema der Forschung sein soll. Es gehört zu den notwendigen Übeln der Forschung, dass sie ausschliesst, alles zu behandeln, was von Interesse ist.

Die praktische Erwartung entsteht aus dem *Berufsfeldbezug* der Lehrerbildung. Die Probleme des Berufsfelds werden vorrangig Bearbeitung finden, weil so die Lücke zu eher allgemein fragenden Forschungen der Psychologie oder der Soziologie bestimmt werden kann. Das bedeutet aber nicht, alle Forschungen an die Lehrerausbildung *zurückvermitteln* zu müssen. Studierende sollten Projekte "forschenden Lernens" erfahren, aber Lehrerbildung ist natürlich mehr als Forschung, die etwa die typischen Novizenprobleme kaum bearbeiten kann, weil sie mit einem Sicherheitsverlust einhergeht und viele Fragen stellt, die Novizen eher *nicht* hören wollen.

Hier entsteht wiederum ein Konflikt, der deutlich benannt sein sollte: Die Idealisierung des Lehrerberufs verträgt sich oft nicht mit den empirischen Differenzierun-

gen, die ein realistisches, aber auch erheblich in der Idealität reduziertes Bild der Wirklichkeit ergeben. Es ist schwierig, diese Sicht der Dinge Novizen zu vermitteln, wenn sie *mit* den Realitäten des Berufsfeldes noch keine Ernstfallerfahrungen haben. Das bringt mich auf meinen letzten Punkt, die Frage der *Brauchbarkeit* der Lehrerbildungsforschung. Es scheint so zu sein, dass diese Forschung *in* der Lehrerbildung oft auch als *unbrauchbar* erlebt wird, was allein klärungsbedürftig ist.

### 3. Forschung und Lehrerbildung

Man kann aus allen allgemeinen Theorien Dogmen machen, und sicherlich ist das Reflexionsfeld der Lehrerbildung bestimmt von den heterogensten Annahmen, die auf die Wahl von Dogmen verweisen, weil anders Plausibilität nicht zu erreichen ist. Man kann die "Ganzheit" des Unterrichts nicht erfahren, aber man ist sehr dafür; man kommuniziert ständig, aber plötzlich ist "Kommunikation" selbst ein normativer Lehrstandard, der irgendwie alles anders machen soll; was "Schlüsselqualifikationen" sind, ist nie abschliessend geklärt worden, nicht einmal der Begriff ist halbwegs zuverlässig, gleichwohl ist die Zustimmung, es handele sich um eine notwendige Reform, gar eine Modernisierung der Schule, hoch und weitgehend widerspruchsfrei (Gonon, 1996). Irgendwie ist man immer auf Phantasien der *Rettung* verwiesen.

In diesem Reflexionsfeld wäre *ein Sinn für Empirie* zu entwickeln, also die Prüfung der Behauptungen *vor* ihrer Umsetzung in didaktische und schulische Realität oder die Beschreibung ihrer *Folgen*. Die Lehrerbildungsforschung hätte so eine Aufgabe, die zum Berufsfeld passt, nur dass es bislang nicht üblich war, didaktische Modelle oder innovative Methoden des Unterrichts *empirischen Vergleichen* auszusetzen. Wir wissen nicht genau, welche langfristigen Folgen die Umstellung des Schreibunterrichts auf das Programm "Lesen durch Schreiben" hat. Viele Lehrkräfte schwören auf dieses Programm, weil es reformpädagogischen Erwartungen des eigenständigen und doch schonenden Lernens nahekommt, aber es ist unklar, wie der Prozess der nachträglichen Fehlergewöhnung verläuft und was dieser Prozess für Folgen hat. Fehler *werden* gemacht, sollen sie anders, individueller und eben schonender beurteilt werden, muss auch diese Methode sich dem Test der Brauchbarkeit stellen. Es reicht nicht aus, einfach vom "Wohle des Kindes" auszugehen und zu behaupten, nur die neue Methode würde diesem Wohl dienen. Das würde implizieren, die Methode macht selbst keine Fehler, was - zum Glück - von keiner Methode behauptet werden kann. Ihr Wert muss sich vergleichend beurteilen lassen, was generell von jedem Unterricht zu sagen ist, also auch den konventionellen Methoden und der gewohnten Didaktik. Die Forschung, anders gesagt, kann nicht einfach auf die beginnende Autonomie der Schulen Rücksicht nehmen, sondern muss vergleichend je besondere Verhältnisse in Rechnung stellen. *Emilische* Systeme, die Schulen, die *rein für sich* existieren und so auch nur *sich selbst* beurteilen können, sind auch aus Gründen der öffentlichen Bildung abzulehnen. Diese Bedingung schreibt ein Minimum der Vergleichbarkeit zwingend vor.

Evaluationen wären so eine zweite Möglichkeit, die Forschung in der Lehrerbildung zu profilieren. Das schliesst allerdings aus, das je eigene Berufsfeld - Ausbildung und Übungsschule - zum Adressaten der Forschung zu machen, damit Loyali-

tätskonflikte vermieden werden. Berufsfeldforschung liesse sich aber in ganz anderer Weise organisieren, mit Hilfe von Vereinbarungen, die langfristige Verpflichtungen für die Datenerzeugung einzelner Schulen festlegen. Ein zunehmend gravierendes Manko öffentlicher Schulen besteht darin, dass sie keine kontinuierliche Datenbasis zur Verfügung zu haben, also etwa Schwankungen im Leistungs- oder Sozialbereich nicht dokumentieren zu können. Kaum eine Lehrkraft weiss, was in ihrem Fach vor fünf Jahren eine "Fünfeinhalb" in Mathematik war, während die vielbeklagten Schwankungen empirisch dokumentiert werden müssen, wenn sie politisches Gewicht erhalten sollen. Nichts spricht dagegen, hier einen Teil der Lehrerbildungsforschung zu investieren, die so auch fortlaufenden Einblick in den Alltag konkreter Schulhäuser erhielten, für deren Datenerzeugung sie eine Art Patenschaft übernehmen würde. Die Rolle von Forschern und Handelnden wären zu reichend getrennt, um Loyalitätskonflikte zu vermeiden.

Eine vierte Möglichkeit ist der Anschluss an nationale oder internationale Forschungsprojekte. Der vergleichende Gesichtspunkt bekäme noch einmal eine Verstärkung, zugleich könnten Daten erhoben werden, die starke Varianten des Berufsfeldes berücksichtigen würden, also nicht lediglich lokal oder regional erzeugt sind. Derartige Projekte müssen zudem nicht ausschliesslich Schulprojekte sein; die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die Situation der Eltern oder auch der politischen Milieus gehört ebenso zum "Berufsfeldbezug", der nicht auf die Lehrer- und Schülerrolle verengt werden darf. Die vergleichende Analyse sehr unterschiedlicher Lebens- und Lernbedingungen kann dann auf die Schulsituation zurückgespielt werden, vermutlich nicht immer mit schmeichelhaften Resultaten für die einzelne Schule. Sie profitiert oft von ihrem Milieu, ohne diesen Profit in Rechnung zu stellen; aber natürlich leidet sie auch unter Milieus, ohne auch hier eine Rechnung aufmachen zu können. Vergleichende Daten sind hilfreich, die tatsächlichen Chancen einer einzelnen Schule abschätzen zu können. Sie wäre erst dann "autonom", nämlich auf *realistische* Weise handlungsfähig, ohne ihre Chancen über- oder unterschätzen zu müssen.

Diese und vergleichbare Forschung muss Grundüberzeugungen der Lehrerbildung, etwa was die Persönlichkeit des Lehrers oder den idealen Unterricht betrifft, nicht tangieren. Sie mag für das Praxisfeld brauchbar sein, aber damit ist nicht gesagt, dass sie auch für die Ausbildung brauchbar ist. Meine Prämisse war, dass sich das mentale Feld der Ausbildung, ihre Überzeugungskultur, weder über Nacht noch total ändern wird. Viele Überzeugungen sind zudem normativer Art, die sich durch empirische Kritik kaum sehr weit beeindrucken lassen werden. Ich sage das durchaus wertneutral, weil eine Ausbildung auch ein ideales Profil - genauer: ein Profil ihrer Ideale - benötigt; sie kann nicht lediglich aus der Präsentation je neuester Umfragen bestehen, die gelegentlich auch zu trivialen Resultaten führen und dann kaum sehr einflussreich sein dürften. Andererseits sind viele Idealisierungen rekonstruktionsbedürftig, um das mindeste zu sagen. Allein aus diesem Grunde, der mit der trägen Suggestion der pädagogischen Sprache zu tun hat, muss mehr geschehen als nur eine Ansammlung von wie immer erfolgreichen Empirieprojekten.

Theoriearbeit wäre so Forschungsarbeit, Theoriearbeit, die auch einen Sinn entwickelt für die Geschichtlichkeit der Probleme, für Ästhetik der Erziehung oder für

den Zusammenhang von Symbol, Sprache und Politik. Die Lehrerbildung ist Objekt der ständigen Zuschreibung permanent neuer Ideen, die nie wirklich *neu* sind. Sie braucht einen Filter, die richtigen von den falschen, die trivialen von den gehaltvollen, die neuen von den gar nicht so neuen Innovationen zu unterscheiden. Auch das gelingt nur, wenn ernsthaft Forschung betrieben wird, auch wenn es dann etwas schwerer fällt, mein Kriterium des "Berufsfeldbezuges" unter Beweis zu stellen. Aber die platonische Diskussion der "Bildungsmärkte" zeigt, wie unmittelbar relevant ein scheinbar völlig fernliegendes Thema wird, wenn etwa die Bildungspolitik aus platonischen Modellen konkrete Entscheidungen macht, die nicht darauf überprüft worden sind, welche wahrscheinlichen Konsequenzen für das Bildungssystem insgesamt sie haben werden. Gerade die Politik vertraut auf Idealisierungen, sofern sie nur zur *Farbe* der Politik passen. Theoretische Alternativen verlangen Quellenstudium, Textanalysen, Kritik an den Grundannahmen - also: Forschung.

Diese und ähnliche Ansätze wären zu örtlichen Profilen zu verdichten, bei denen eines nicht strittig sein sollte, die Standards, die Forschung zu *Forschung* machen. Forschung ist nicht Entwicklung, Entwicklungsprojekte können in der Lehrerbildung ein grösseres Gewicht erhalten als Forschung, auch ist Forschung nicht einfach eo ipso höherwertig, aber beides muss sorgfältig unterschieden werden. Also, nicht alles, was die Lehrerbildung tut, kann und darf Forschung sein, Forschung ergänzt die Ausbildung und fordert sie heraus, aber sie bedroht nicht ihre Identität. Wenn Forschung eine wirkliche Funktion erhalten soll, müssen die Mythen verschwinden. Sie muss *gewollt* sein, also auch Teil des normativen Ideals werden. Anders lernen die Studierenden nur, dass dies alles für die Praxis irrelevant sei, während es darauf ankommt, den nüchternen Umgang mit Forschung - Möglichkeiten und Grenzen - zu lernen. Das gelingt nur, wenn der Fremdkörperverdacht entfällt und Forschung zum normalen Erwartungshorizont gehört, der schon in der Grundausbildung aufgebaut wird. Meine Utopie ist, dass dann der ständige Vorbehalt, die lähmende Frage: Was bringt das für die Praxis? entfällt.

### Literatur

- Burger, E. (1918). *Die experimentelle Pädagogik in ihrer Entwicklung zur Neudeutschen Pädagogik. A. Lays Gesamtpädagogik*. Wien/Leipzig.
- Dewey, J. (1964/1989). *The School and the Society*. In J. Dewey, *On Education. Selected Writings*. Ed. by R.A. Archambault (S. 295-310). Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1991). *The Later Works, 1925-1953*. Vol. 12: 1938. Ed. by J.A. Boydston; intr. by E. Nagel. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1991). *The Later Works, 1925-1953*. Vol. 13: 1938-1939. Ed. by J.A. Boydston; intr. by St.M. Cahn. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Gonon, Ph. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen konkret*. Aarau.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1996). *Die Lehrerbildung neu denken*. Weinheim/Basel.
- Kretschmar, J. (1912). *Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage*. Leipzig.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik - eine kritische Dogmengeschichte*. (3., erw. u. vollst. umgearb. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City/New York: Doubleday.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Schwab, J. J. (1978). *Science and Curriculum*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

## Didaktik - Doktrin der Lehrerbildung und Forschungsgegenstand<sup>1</sup>

Rudolf Künzli

Didaktik wird im folgenden Beitrag als eine Lehrerbildungsdisziplin charakterisiert. Didaktisches Wissen wird im Kontext von Lehrerbildung produziert und vornehmlich auch in der Lehrgrundausbildung genutzt. Sie erscheint entsprechend stark lokal, regional und kulturell geprägt. Der lokale Produktions- und die spezifischen Verwendungskontexte von Didaktik geben ihr den Charakter einer propädeutischen "Populärwissenschaft". Sie ist werthaltig, appellativ, schematisch und doktrinär. Ihr Verhältnis zu Forschung ist strukturell prekär. Umgekehrt hat sich pädagogische Forschung bislang kaum ernsthaft auf die kontextuellen und spezifischen Nutzungsbedürfnisse von Didaktik eingelassen. Der Beitrag plädiert für die Legitimität solcher Art populärer Wissenschaft und das Erfordernis entsprechender Forschung.

### "Populäre Wissenschaft"?

"'Populäre Wissenschaft' versorgt den grössten Teil der Wissensgebiete eines jeden Menschen, da ihr auch der exakteste Fachmann viele, Begriffe, viele Vergleiche und seine allgemeinen Anschauungen verdankt, ist sie allgemeinbildender Faktor jedes Erkennens und muss als erkenntnistheoretisches Problem gelten. ... Populäre Wissenschaft s. str. ist eine Wissenschaft für Nichtfachleute, also für breite Kreise allgemein gebildeter Dilettanten. ... Charakteristisch für eine populäre Darstellung ist der Wegfall der Einzelheiten und hauptsächlich der streitenden Meinungen, wodurch eine künstliche Vereinfachung erzielt wird. Sodann die künstlerisch angenehme, lebendige, anschauliche Ausführung. Endlich die apodiktische Wertung, das einfache Gutheissen oder Ablehnen gewisser Standpunkte. ... An Stelle des spezifischen Denkwanges der Beweise, der erst in mühsamer Arbeit herauszufinden ist, entsteht durch Vereinfachung und Wertung ein anschaulich Bild. Der Gipfel, das Ziel populären Wissens ist die Weltanschauung, ein besonders Gebilde, der gefühlsbetonten Auswahl populären Wissens verschiedener Gebiete entstammend" (Fleck, 1935, S. 149f.).

Dies ist nicht die Beschreibung der Didaktik als Wissenschaft, auch wenn es so klingt. Der Text stammt von Ludwig Fleck und ist 1935 in Basel beim Schwabe Verlag erstmals erschienen, ein Jahr nach Sir Karl Poppers "Logik der Forschung" und vier Jahre nach dem "Handbuch der Pädagogik" von Nohl-Pallat, in dem u.a. die erste Fassung von Erich Wenigers "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" erschienen ist. Dem Autor gehört das Urheberrecht an der Idee der Wissenschaft als Wissen produzierende Forschungsgemeinschaft mit ihren Denkstilen und sozialen wie historischen Entwicklungen, Bindungen und Verbindlichkeiten. Thomas S. Kuhn ist Jahrzehnte später mit dieser These vom sozialen Charakter der Wissenschaft weltberühmt geworden. Fleck war Mediziner und Medizinhistoriker

---

<sup>1</sup> Vortrag, gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

und beschäftigte sich mit der Entstehung und Entwicklung wissenschaftlicher Tatsachen, z.B. über Geschlechtskrankheiten. Wissenschaft verläuft nach Fleck über das Stadium einer Zeitschriftenwissenschaft zur Handbuch- und schliesslich zur Lehrbuchwissenschaft. Dieser Entwicklung als Ausgangspunkt vorgelagert ist "Populäre Wissenschaft", sie fungiert zugleich dauerhaft als elementare Verständigungsbasis in und zwischen Wissenschaften. Ihr Kennzeichen ist die vereinfachende und anschauliche Darstellung von Sachverhalten, in der sich elaborierte Erfahrungen und Erkenntnisse mit apodiktischen Wertungen schwer unterscheidbar zu einem handlungssichernden Realitätskonzept verdichten. Populäre Wissenschaft sichert als eine Art professionell wissenschaftlicher Common sense den Transfer zwischen den sozialen Welten innerhalb der Wissenschaften und ihren Richtungen und zwischen den Wissenschaften und den Nicht-Wissenschaften.<sup>2</sup>

Wie gesagt, das Zitat über Populäre Wissenschaft ist nicht die Beschreibung der Didaktik und ist doch in mancher Hinsicht eine treffende Charakteristik dieser Lehrerbildungsdisziplin. Wie diese steht Didaktik erkenntnistheoretisch zugleich am Anfang und am Ende des Wissenschaftsprozesses, dort wo wissenschaftliche Erkenntnis praktisch verdichtet und handlungswirksam gelehrt werden, dort auch wo Lehr- Lernforschung ihre Relevanz zu behaupten hat. Sie bildet einen allgemeinen und werthaltigen Denk- und Verständigungshorizont über Schule, Lernen, Wissen, Lehrer, Schüler. Er besteht aus Schemata, Prinzipien, Modellen und Rezepten. Darin werden Fragen und Probleme ebenso wie Lösungsperspektiven generiert und wissenschaftliche Ergebnisse in schematisierte, aber erlebbare Handlungssituationen handlungspraktisch zurück übersetzt.

Meine Ausgangsthese für die folgende Argumentation lautet:

*Didaktik fungiert in der Lehrerbildung als populäre Wissenschaft im Sinne von Ludwig Fleck. Populäre Wissenschaft bildet als allgemeiner und werthaltiger Verständigungshorizont die Basis wissenschaftlichen Erkennens und als vereinfachende und wertende Darstellung von Wissenschaft auch den handlungsorientierenden Endpunkt wissenschaftlicher Verständigung.*

Ich werde zuerst diese These historisch und soziologisch erläutern, um dann im zweiten Teil auf der Grundlage einiger Forschungsergebnisse aus dem Lehrplanprojekt die praktische Wirksamkeit der These darzustellen. Schliesslich werde ich im

<sup>2</sup> Vor rund 10 Jahren habe ich am Kongress der Deutschen Gesellschaft für Didaktik der Physik und Chemie in Hannover einen Plenarvortrag gehalten mit dem Titel "Könnten wir mehr wissen?". Ich präsentierte dort einige Untersuchungen und Überlegungen zum Stand und zur Entwicklung der Fachdidaktiken der Naturwissenschaften im deutschen Sprachgebiet. Ich charakterisierte das Entwicklungsstadium der Fachdidaktiken als auf dem Weg von einer "Populären Wissenschaft" zu einer "Zeitschriftenwissenschaft". Ich tat das auf der Grundlage einer Analyse von acht massgeblichen Zeitschriften über einen Zeitraum von 20 Jahren einerseits und von Studien zu den fachdidaktischen Dissertationen und zur Lehrbuchliteratur. Das Stadium der Zeitschriftenwissenschaft ist charakterisiert durch eine grosse Vielfalt widersprüchlicher und wenig koordinierter Forschungsansätze, mit einem hohen Anteil an wissenschaftsmethodologischen Debatten und noch kaum ausgebildeten anerkannten Standards. Neues Wissen wird zwar aggregiert, aber noch nicht integrierend akkumuliert. In der Fachdidaktik gibt es einige Anzeichen dafür, dass sich hier das Stadium der Zeitschriftenwissenschaft im genannten Sinne konsolidiert hat, wenn sie auch trotz einiger Handbücher noch einiges entfernt ist, eine Handbuchwissenschaft zu sein (vgl. Künzli, 1984, S. 54-70).

dritten abschliessenden Teil einige forschungspraktische Konsequenzen für die Lehrerbildung zur Diskussion stellen.

### I Didaktik als "populäre Wissenschaft"

Meine Ausgangsthese ist deskriptiv gemeint, sie ist zunächst auch nicht in kritischer Absicht formuliert. Es geht mir hier nicht um eine Kritik der Didaktik. Das ist anderswo hinreichend geleistet (vgl. z.B. Diederich, 1988). Vielmehr möchte ich umgekehrt für den Sinn solch populärer Wissenschaft plädieren. Obwohl es historisch seit den Philanthropen an Anstrengungen nicht gefehlt hat, Didaktik als Wissenschaft zu begründen und zu entwickeln (Namen wie Trapp, Herbart, Petersen, Weniger, Heimann, Roth u.v.a können dafür stehen) sind August Hermann Niemeyers "Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher" von 1799<sup>3</sup> und der rhetorische Schematismus der Artikulation ein heimliches Muster didaktischer Kompendienliteratur bis in die Gegenwart hinein geblieben. Eine unabsehbare Fülle von "Ansätzen" und Konzepten heterogenster Art finden sich in diesen Didaktiken zu einem unentwirrbaren Begriffsknäuel verknötet. Selbst ein erprobter Autor wie Friedrich Kron (1993) vermag das begrifflich theoretische Kaleidoskop didaktischen Grundwissens nicht zum konsistenten Wissensbestand einer Disziplin zu organisieren. Bei dieser Sachlage haben wir mehr Anlass zu klären, *warum* das so ist, als zu kritisieren, *dass* das so ist.

Der geschilderte Tatbestand gilt in ausgeprägterem Masse für den deutschen Sprachraum und weniger für den angelsächsischen und romanischen. Im letzten hat sich Didaktik als Fachdidaktik etabliert, im ersten ist Didaktik weder so noch so ein relevantes Stichwort der Unterrichts- oder Lehrerbildungswissenschaften geworden. Dabei gehörte das Studium in Deutschland im 19. Jahrhundert zu den bevorzugten Bildungswegen für amerikanische Schulleute von Rang, und die deutsche Praxis der Lehrerbildung galt seit dem frühen 19. Jahrhundert noch lange als Modell für die eigenen Anstrengungen.<sup>4</sup> Aber, wie kaum ein anderer Wissensbereich zeigt Didaktik ausgesprochen kulturelle, nationale und gar regionale und lokale Ausprägungen. Bezeichnungen wie die Berliner Didaktik, Hamburger Didaktik oder bayrische Schulpädagogik reflektieren diesen Umstand. Man denke in der Schweiz an die Didaktik-Kulturen der Innerschweizer Seminare, die gehüteten Traditionsbestände der Seminare Rorschach und Zürich zum Beispiel mit ihren je eigenen Ausbildungsskripten und Schriftgenealogien. Sie bilden einen eigentlichen Sozialisationsrahmen für die Ausbildung regionaltypischer Schul- und Lehrersprachen. Es ist auch kein Zufall, dass es trotz einiger erfolgreicher Schlüsseltexte ein eigentliches Lehrbuch der Didaktik bislang nicht gibt, respektive es sind beinahe so viele auf dem Markt, wie es Ausbildungseinrichtungen gibt.

<sup>3</sup> Niemeyer war nota bene der Nachfolger von Ernst Christian Trapp auf dem ersten Lehrstuhl für Pädagogik in Halle (vgl. Haas-Sutter, 1996).

<sup>4</sup> Trotz J.T.Prince Report von 1892 "Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools" (zitiert in Hopmann & Riquarts, 1995).

Darin zeigt sich nun jener in der Ausgangsprämisse festgestellte Charakter der Didaktik als "Populärwissenschaft" insofern, als sie sich als eine Art Denk- und Sprachstil von Lehrerbildungsgemeinschaften formiert und artikuliert. Didaktik wird so weit mehr von ihrer je unterschiedlichen Institutionalisierung in Schule, Seminar, Universität, Verwaltung und Berufsverbänden einerseits und den Argumentations- und Ausbildungspraxen und den Traditionsbeständen ihres regional vernetzten Personals geprägt als durch konzeptionelle Begriffsarbeit oder empirische Forschung.

Stefan Hopmann und Kurt Riquarts haben die Beiträge eines der Begegnungsseminare im Projekt "Curriculum meets Didaktik"<sup>5</sup> zu einer vergleichenden Charakteristik und Typisierung von Mustern der Institutionalisierung von Didaktik genutzt (Hopmann & Riquarts, 1995). Leider ist die Forschung zu den regionalen Lehrerbildungskulturen noch kaum ausgebildet, ja selbst wenig bewusst. Auch unabhängig vom vorliegenden Argumentationsgang zum Bedarf, zur Möglichkeit und zum Nutzen Didaktischer Wissenschaft in der Lehrerbildung gäbe diese ein schönes Forschungsfeld ab, bedürften jedenfalls weiterer Präzisierung.

Solche Didaktiken zeichnen sich dadurch aus, dass sie einen *schulenzyklopädischen Ganzheitsanspruch* erheben. Sie handeln in der Regel von schulischer Interaktion, von Unterrichtsplanung und Stoffauswahl, Lehr- und Lernstrategien, Klassenführung und Unterrichtsmethoden, Lehrformen und Leistungsbeurteilung. Ihr Eklektizismus in der Zusammenstellung von Theorien und Modellen zur Begründung und Plausibilisierung intendierten Lehrerhandelns und Entscheidens ist Programm.

Ihr alles absorbierender Eklektizismus macht sie resistent gegenüber "fremder" Forschung. Die unterstellte Einmaligkeit, Situativität und Normativität des Lehrerhandelns verlangt, schützt und fördert ihren *latenten Dogmatismus*. Wer unterrichten will, ist auf eine rationale Selektion zwischen Handlungsmöglichkeiten angewiesen. Deshalb ist der absorbierende Eklektizismus nur scheinbar offen für Alternativen, diese sind zumeist in anschaulichen Schematismen der Planungsmodelle und moralisierender pädagogischer Grundsätze komplexitätsreduzierend eingeführt und doch als wenig konturenscharfe oder begrifflich fassbare Topoi des pädagogischen Denkens vielseitig brauchbar (Bornscheuer, 1976). Sie kommen mit dem Anspruch der Doxa daher, öffentlich anerkannter Meinungen, situationsspezifisch, aspektreich, polyvalent und bildhaft expressiv.

Der *appellative und moralische Charakter* der Didaktik ist vielfach herausgestellt und kritisiert worden als ein rhetorischer Brückenschlag zwischen der moralisch er-

---

<sup>5</sup> Im Rahmen des Projektes "Curriculum meets Didaktik" gehörten die schier unüberwindbaren Verständigungsbarrieren zwischen prominenten Vertretern deutscher Didaktik und US-amerikanischer Curriculum-Forschung wie z.B. Klafki und Shulman, Schaller, Menck und Anderson sowohl zu den eindrucklichsten Erfahrungen aller Beteiligten, wie ihre Überwindung und Förderung des gegenseitigen Verständnisses Zweck des Unternehmens war. Dabei wurde sichtbar, was es bedeutet, wenn der von Fleck unterstellte Verständigungskontext sowohl als theoretischer Rahmen wie als gemeinsame vorwissenschaftliche Erlebens- und Handlungspraxis fehlt oder eben eng lokal begrenzt bleibt. Der Wechsel kultureller Erfahrungshintergründe ist dann redend kaum zu überschreiten, weil ihr möglicher Verständigungskontext selber kulturell geprägt bleibt. Im Reden über Didaktik müsste der Gegenstand zugleich mit dem ihn verbürgenden Verständigungskontext allererst hergestellt werden.

zieherischen Intention des Unterrichts und dem zu lernenden, aber in seiner Struktur pädagogisch selber nicht verfügbaren Wissen. Entsprechend bleibt die Wirkung allgemeiner Didaktik auf die Organisation von Lernprozessen begrenzt, weil sie die Ebene der Inhalte gar nicht erreicht oder erreichen kann. So treffend diese Kritik den Sachverhalt etwa der Unverfügbarkeit des Lernens in der Lehrplanung und im Lehrplan beschreibt, so scheint umgekehrt Unterricht zwingend an die Fiktion des Lehrens gebunden, das heisst an die Unterstellung, dass das Lehrerhandeln und die Lernstoffe steuerbare Lernfolgen für den Schüler haben, auch wenn deren Zusammenhang situativ kaum explizierbar ist. Die Didaktik prätendiert in der sogenannten didaktischen Analyse einen solchen Zusammenhang zwischen der pädagogischen Intention, dem Gegenstand, dem situativen Agieren des Lehrers und dem Lernen des Schülers. Dabei ist es weniger die didaktische Doktrin, die das Handeln leitet als das "in Fleisch und Blut übergegangene didaktische Denken", wie Bromme (1995) in seinen Studien zur Unterrichtsvorbereitung von Lehrern aufgezeigt hat. Das Verhältnis beider kann ich hier nicht weiter explizieren.

In der Ausbildungssituation formiert die Didaktik bei den Lehramtsstudierenden einen Denkhorizont und einen Sprachgestus für die berufsethische Verständigung über das Handlungsfeld Unterricht. Im Vordergrund stehen dabei weniger die Inhalte der Verständigung als die gemeinsame Sprache. Dabei kommt es nicht auf begriffliche Präzision an, sondern vielmehr auf vieldeutige und anschlussfähige Chiffren, mit deren Hilfe unterschiedliche individuelle Erfahrungen zur Sprache gebracht werden können (vgl. dazu Künzli, 1985).

Dass Pädagogiken im allgemeinen und Didaktiken im besondern in ihrem "Fortschritt" mehr dem Muster eines *periodischen Auspendelns von Defiziterfahrungen oder -behauptungen* folgen als rationaler Differenzierung, ist oft bemerkt worden. Harm Paschen (1997) hat darüber eine Systematik pädagogischer Differenzen entwickelt. Wechselnde Moden, widerstrebende Schulen und Richtungen bestimmen den Charakter der Didaktik als "populäre Wissenschaft", in denen das jeweils in der einen Vermisste zum Focus des propagierten Anderen gemacht wird. Didaktiken fungieren so als taugliche Plattformen und Orientierungen für pädagogische Bewegungen.

Damit kann ich meine zweite These, das bisherige zusammenfassend, formulieren:

*Der Wissens- resp. Wissenschaftsbedarf in der Lehrerbildung entspricht insoweit dem einer Populären Wissenschaft, als es dieser um berufsspezifische Sozialisations-effekte und den Erwerb einer anerkannten Berufssprache geht.*

## II Lehrplanwissen als "professioneller Common sense"

Die Wirksamkeit und Realität der populären Wissenschaft Didaktik will ich im folgenden mit einige Ergebnissen aus dem Lehrplanprojekt "Von der Lehrplanung zur Lernorganisation" illustrieren. Das Projekt läuft als Kooperationsverbund in der Schweiz, der Bundesrepublik Deutschland und Skandinavien. In seinem Schweizer Teil wird es vom Schweizerischen Nationalfonds im Rahmen des nationalen Forschungsprogrammes "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" gefördert. Wir unter-

suchen darin mit Hilfe einer Reihe von Instrumenten die Lehrplanarbeiten in den Kantonen und Ländern auf ihre Akzeptanz und Effizienz, resp. deren Bedingungen. Auf der Basis von zwei Vorgängerstudien in Deutschland ermöglicht die Untersuchung neben bildungspolitischen Struktur- auch Langzeitvergleiche über die letzten 25 Jahre Lehrplanarbeit. Die Grundannahme des Projektes besteht in der Unterscheidung von mehreren *Ebenen der Lehrplanung* mit je eigener Logik und eines *unterstellten Rezeptionsfilters* aus Positionierung im Feld und *vorherrschenden Bildern* über Lehrplan, Schule, Lernen und Gesellschaft bei den Akteuren im Feld. Der Rezeptionsfilter gehört mit seinen Elementen zu dem, was wir als "*professionellen Common sense*" charakterisieren, bestehend aus einem Repertoire gängiger Argumentationsfiguren und Entscheidungsgesichtspunkte (Lehrplantopoi oder Domänen).

Zum professionellen Common sense von Lehrplanautoren und ihren Verwaltungsagenten scheint zunächst zu gehören, dass Lehrplanarbeit Wirkung hat und zwar innovative und intendierte Wirkungen auf das Lehrerhandeln und das Lernergebnis. Dieser *Common sense ist resistent gegenüber empirischen Nachweisen* mangelnder Rezeption oder planerischer Unverfügbarkeit und Unerreichbarkeit unterrichtlichen Handelns durch Lehrpläne. Die Annahme gehört offenkundig für die, welche für Lehrpläne und ihre Entwicklung verantwortlich zeichnen, zu den handlungsnotwendigen Fiktionen und zwar derart, dass anders lautende oder differenzierende Forschungsergebnisse entweder nicht zur Kenntnis genommen oder mit allerhand Ausnahmen weg argumentiert oder marginalisiert werden. Solche Resistenz setzt sich fort in der *selektiven und restriktiven Rezeption der Theorieangebote der Lehrplanforschung*. Hier bildet auch nach einem Vierteljahrhundert empirischer Lehrplan- und Curriculumforschung E. Wenigers "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" mit seinem Modell eines staatlich moderierten Kampfes geistiger Mächte um die schulischen Inhalte den rezenten Stand des akzeptierten Lehrplanwissens. Angereichert ist dieser lediglich durch die sogenannte Lernzielorientierung von Lehrplänen. Sie ist als probates Element, mit dem die Wirkungsannahme eines modernen Lehrplans verstärkt wird, weitgehend akzeptiert und durchgesetzt. Solche Wirkung ist aber eher unwahrscheinlich und Lernzielorientierung im Lehrplan hat wohl eher Placebo-Effekte, wenn man bedenkt, dass das zu lehrende Wissen pädagogisch nicht beliebig verfügbar und auf bestimmte Bildungswirkungen hin ausrichtbar ist, wenn man ferner bedenkt, dass die situative Ereignishaftigkeit jeden konkreten Unterrichts und die persönlichen Idiosynkrasien der einzelnen Lehrer von weit grösserem Steuerungsgewicht sind als administrative Dokumente wie Lehrpläne. Aber Lernzielorientierung befestigt die Fiktion der staatlicher Fernsteuerung von Unterricht. Nur wenn die Fiktion von allen Beteiligten auch geteilt würde oder wird, kann sie sich unter bestimmten Bedingungen in eine *self fulfilling prophecy* transformieren. Darauf setzt der professionelle Common sense der Lehrplanmacher. Oder anders gesagt, nur wenn die Lehrerschaft den Gedanken der Lehrplanautoren nochmals möglichst gleichsinnig denkt, besteht solche Hoffnung auf Wirksamkeit. Dazu soll, wie ich anderswo gezeigt habe (Künzli, 1992), die Didaktik als Rekonstruktionsinstrument der Verständigung zwischen den Ebenen dienen.

Dass diese Unterstellungen allerdings nicht ganz abwegig sind, erwies unsere nach der Delphi-Methode durchgeführte Untersuchung über die massgeblichen und bestimmenden Kontroversen und Problemstellungen in den Fachdidaktiken (Adler, Biehl & Olhaver, 1998). Befragt wurden 112 Fachdidaktiker/innen der Fächer Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Französisch, Geographie, Geschichte, Integrierte Naturlehre, Mathematik und Physik in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland. 57 Antworten konnten ausgewertet werden (Rücklaufquote 51%). Gefragt haben wir u.a. nach Diskussionsthemen und Kontroversen in den jeweiligen Fächern, nach der Bedeutung der jeweiligen Fächer, nach den relevanten Handlungsorientierungen der Befragten für die Schule und ihr Fach, den erwarteten für Schule und Unterricht zukunftsbedeutsamen Veränderungen in Bezugswissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Gesellschaft. Die aufbereiteten und sortierten Ergebnisse wurden den Teilnehmern in geschlossenen Fragen zu den Bereichen Einflüsse, fachdidaktische Handlungsorientierungen und fachdidaktische Kontroversen zur Stellungnahme vorgelegt. Uns interessierten insbesondere die fachlich-fachdidaktischen Kontroversen und Problemstellungen. Eines der bemerkenswerten Ergebnisse war, dass wir gerade dazu praktisch keine Hinweise erhielten, obwohl wir explizit danach gefragt hatten. *Fragen und Positionen des Faches und seiner Vermittlung rangieren offenbar (selbst) für Fachdidaktiker/innen weit hinter allgemein gesellschaftspolitischen und pädagogischen Orientierungen.* Hinweise auf eigentliche *innerfachliche Kontroversen*, die schulisches Handeln und unterrichtliches Planen bestimmten, erhielten wir keine. Statt dessen erscheint in der Selbstdiagnose der Fachdidaktiker ihr Fachverständnis beherrscht von ideal positiven pädagogischen Konzepten der "Schülerorientierung" und der "Allgemeinbildung". Sie scheint ihnen die probate Antwort auf die ebenso allgemein konstatierte Wertunsicherheit und Jugend- und kinderfeindliche gesamtgesellschaftliche Entwicklungen. Das Argumentationsmuster, das auf eine entwicklungs- und bildungsfeindlich wahrgenommene Aussenwelt mit dem dominanten Bekenntnis zur Heilung im Rahmen einer schulischen Innenwelt reagiert, gehört offenkundig zum professionellen Verständigungshorizont oder Common sense auch der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Mit wenig Varianz gilt das für die Bundesrepublik genauso wie für die Schweiz, obwohl dort Hochschuldozenten der in den 70er Jahren stark ausgebauten Fachdidaktiken befragt wurden, während deren Schweizer Kollegen zu meist amtierende Lehrerinnen und Lehrer in Schule und Lehreraus- und -fortbildung waren. Man wird hier nicht schliessen dürfen, dass Fachdidaktiker keine am Fach und seiner Vermittlung im engeren Sinne angelegten Probleme hätten oder bearbeiteten. Die fachliche Dimension scheint aber nicht als entscheidungsrelevante Grösse eingestuft zu werden. Wenn es um Schule und Unterricht geht, übernehmen idealistisch harmonisierende und weltanschauliche Präferenzen in Form von pädagogischen Slogans die Probleme bindende und Personen verbindende Funktion. Dem eigenen fachlichen und fachdidaktischen Wissen und Können wird kaum problemlösende Kraft zugeschrieben.

Professioneller Common sense bestimmt dann auch die Erwartungen an Lehrpläne und deren Rezeption durch die Unterrichtenden. Wir befragten dazu auf der dritten Ebene 400 Lehrerinnen und Lehrer ausgewählter Schulen und Fächer in den

beteiligten Kantonen. Nach eigenem Bekunden ist für unsere Lehrerinnen und Lehrer der "gesunde Menschenverstand" das entscheidungsleitende Organ bei der Unterrichtsvorbereitung und -planung, noch vor den "Grundsätzen pädagogischer Arbeit" und den "Grundwerten" einer "demokratisch offenen Gesellschaft" und der "inneren Logik des Faches", während "Fachliteratur" und "fachdidaktische Bücher oder Zeitschriften" als Referenzgrößen noch hinter der "Tagespresse" und "allgemeinen Nachschlagwerken" rangieren. Das tut dem behaupteten professionellen Zuständigkeitsbewusstsein in Sachen Unterrichtsplanung keinen Abbruch. Im Gegenteil, das professionelle Selbstbewusstsein behauptet zweifelsfrei die eigene Unterrichtsplanungs- und Gestaltungskompetenz gegenüber Planungsübergriffen von Fachdidaktikern und Experten und verbittet sich Einmischung in die Lehrplanarbeit von gesellschaftlichen Kräften ausserhalb des Bildungswesens. Eltern, Schüler, Schulbehörden erhalten nur geringfügig grösseren Kredit, wenn es um Mitwirkungszugeständnisse geht. Gemäss erklärter Überzeugung der Unterrichtenden sollen Lehrplanvorgaben und -empfehlungen aus der Praxis der Unterrichtenden selbst herauswachsen und entwickelt werden. Akzeptable und gute Lehrpläne werden offenkundig als eine Art dokumentierter professioneller Common sense der Unterrichtenden verstanden. Sie müssen primär die eigenen Erfahrungen der unterrichtenden Lehrerschaft angemessen spiegeln, um Anerkennung zu finden.

Versucht man die verschiedenen erhobenen Aussagedimensionen auch in den qualitativen Interviews mit Blick auf die Funktion und den Status des genannten professionellen Common sense in der Lehrplanarbeit zu deuten, so lässt sich im jetzigen Zeitpunkt feststellen:

*Professioneller Common sense der Lehrenden sichert den situativ begründeten Eigenraum der Schule gegenüber externen Erwartungen oder Zumutungen von Politik, Verwaltung und Wissenschaft. Er dient darüber hinaus der Selbstvergewisserung eigener Kompetenz und Moralität.*

### III Professioneller Common sense als Forschungsgegenstand

Was kann das nun für die Forschung in der Lehrerbildung heissen, wenn wir mit Fleck die populäre Wissenschaft Didaktik und den sichtbar gewordenen professionellen Common sense erkenntnistheoretisch und ausbildungspraktisch ernst nehmen?

Ich halte zunächst dafür, dass Lehrerausbildung nicht um die Aufgabe herumkommt, sich um den *Aufbau und die Gestalt des professionellen Common sense* zu kümmern. Er scheint mir deshalb auch der *bevorzugte didaktische Forschungsgegenstand* einer Forschung in der Lehrerbildung zu sein, an der die Studierenden zugleich partizipieren können und sollen. Dabei wird man nicht bloss angesichts der knappen Ausbildungszeiten, der Vielzahl der Disziplinen und der Komplexität des Handlungsfeldes mehr von einer *eklektischen Wissens- und Könnenskumulation und -aggregation* auszugehen haben, als von einer systematischen, das heisst theoriegeleiteten Akkumulation und Integration. Das Produkt dieser Forschung freilich scheint mir wie das Medium, in dem es erarbeitet wird, eher *wissenschaftspropädeutisch*, deshalb aber nicht minder bedeutsam.

Wenn wir den sozialen und institutionellen Tatbestand der populären Wissenschaft Didaktik akzeptieren, dann sind die Formen ihrer Institutionalisierung für das Ergebnis und deren Rezeption von ausschlaggebender Bedeutung. Es bedarf dann dazu weniger programmatischer Abgrenzungen etwa zwischen Grundlagenforschung oder angewandter Forschung, da *die Orte der Forschung zugleich wesentlich Programm* sind. In der Lehrerbildung wird auf Lehrerbildung ausgerichtete angewandte Forschung gemacht (werden), die der *Logik eben dieser Ausbildungsaufgabe verpflichtet* sein wird und auch ihren eigenen qualitativen Standards. Die Diskussionen um Standards der Wissenschaftlichkeit scheinen mir zunächst mehr Ausdruck von Ressourcenkämpfen als von Qualitätssorgen. Auch thematisch wird sich Lehrerbildungsforschung nicht reglementieren lassen, auch nicht lassen dürfen. Wenn man ernsthaft - anders als in den meisten anderen Disziplinen, wo Forschung - trotz weitergehender Spezialisierung auch in der Ausbildung - sukzessiv aus dem Kontext der Ausbildung verlagert wurde, - in unserem Feld Forschung und Lehrerbildung aneinander koppeln will, dann hat das *Folgen für das Wissenschaftsverständnis genauso wie für das Berufsverständnis* und den professionellen Commonsense. Man wird nicht das eine ohne das andere haben können.

Was spricht dann für eine solche Koppelung? Dass die Qualität der Lehre des zugleich forschenden Personals in der Ausbildung steige, ist zwar eine viel behauptete, aber empirisch wenig belegte, oder doch nur für einzelne Spitzenforscher in besonderen Situationen gültige Aussage und Hoffnung. Für die Koppelung sprechen m. E. *zwei Argumente*: Erstens brauchen wir eine *auf den professionellen Commonsense ausgerichtete Forschung*. Lehrerbildungsinstitutionen werden diesen Bedarf am ehesten und effizientesten decken können. Zweitens sind die lokalen und regionalen Ausprägungen von Lehrerbildung nur dann *gegen deren latenten Dogmatismus* geschützt, wenn ihr Personal in Forschungsgemeinschaften vernetzt ist.

Dass Forschung in der Lehrerbildung ein qualitativ niedrigeres Niveau haben könnte, ist eine durchsichtige Interessenbekundung, sie wird - vorausgesetzt sie bekommt die erforderlichen Ressourcen - wohl aber anders sein. Wenn man sie will, wird man auch darüber entscheiden müssen, wieviel man davon will. Denn dass Lehrerbildung umgekehrt nun der einzige oder auch bevorzugte Ort für die Institutionalisierung didaktisch nützlicher Forschung sei, wird man nicht behaupten wollen. Ein durchaus sinnvoller und aussichtsreicher scheint er mit Blick auf skandinavische und US-amerikanische Beispiele zu sein.

Schliesslich scheint mir "Populäre Wissenschaft" nicht bloss eine Ersatzlösung, sondern angesichts der berufsspezifisch originären Vermittlungsaufgaben und ihres wachsenden gesellschaftlichen Bedarfs die zentrale Herausforderung und Chance für die Lehrerbildung und ihre Institutionen.

*Literatur*

- Adler, J., Biehl, J. & Olhaver, F. (1998). Fachdidaktik in der Krise? Ergebnisse einer Fachdidaktikerbefragung. In R. Künzli & St. Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne - wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Zürich: Rüegger.
- Bornscheuer, L. (1976). *Topik: Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bromme, R. (1995). Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum*. Weinheim/Basel: Beltz (= 33. Beiheft der ZfP).
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen einer allgemeinen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von L. Schäfer und Th. Schnelle*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haas-Sutter, R. (1996). August Hermann Niemeyer. Zürich: Lizentiatsarbeit Universität Zürich.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft, 9-34, 11.
- Kron, Fr. W. (1993). *Grundwissen Pädagogik*. München, Basel: Reinhardt.
- Künzli, R. (1984). Könnten wir mehr wissen? Anmerkungen zum Methodenproblem der Naturwissenschaftsdidaktik. In H. Mikelskis (Hrsg.), *Zur Didaktik der Physik und Chemie. Probleme und Perspektiven* (S. 54-70). Hannover.
- Künzli, R. (1985). Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozess. In J. Petersen (Hrsg.), *Unterricht: Sprache zwischen den Generationen* (S. 355-372). Kiel.
- Künzli, R. (1992). Didaktik zwischen Lehrplan und Unterrichtsvorbereitung. In B. Adl Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktisches Modelle und Unterrichtsplanung* (3. Aufl., S. 80-119). München, Weinheim: Juventa.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogen. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

## Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Von der Finalität zur Fantasie<sup>1</sup>

Andreas Dick

“My lord, facts are like cows.  
If you look them in the face hard enough,  
they generally run away.” (Sayers, 1958)

Im Gefolge der Umstrukturierungen von Lehrerseminarien zu Pädagogischen Hochschulen wird Forschung fortan zu einem zentralen Element der Lehrerbildung - glücklicherweise. Nicht glücklich bin ich darüber, dass rigorose Qualitätsstandards der Forschung - und in der Regel sind damit die klassischen Gütekriterien aus der traditionellen etablierten Sozialforschung gemeint<sup>2</sup> - ebenfalls in der gleichen Vehemenz in die Diskussion miteinbezogen werden. Denn erstens schreckt dies Lehrerbildner erst einmal ab; zweitens ist der Vergleich aufgrund der enormen Ressourcenungleichheit unfair; und drittens steht es bezüglich der Praxisverbesserung mit der Output-Bilanz der etablierten Forschung nicht zum Besten. - Bei dieser letzten Behauptung setzen meine Ausführungen an, indem drei kritische Thesen zur bisherigen Forschung formuliert werden, die als Fazit in ein Bild münden, wonach sich Forschung an Pädagogischen Hochschulen als "Unterrichtsforschung-als-Beitrag-zur-Schulentwicklung" verankern wird.

### 1. Wie überzeugend ist die bisherige Forschung<sup>3</sup>?

Wir wissen es, mit der Finanzmisere befinden sich Schulen und Lehrpersonen unversehens auf dem Prüfstand der Qualitätslegitimierung. Wenden sie sich in ihrem Argumentationsnotstand an die bisherige (universitäre) Unterrichts- und Schulforschung, dann erfolgt letztlich die Einsicht, dass daraus nicht viel gelernt werden kann. Denn dazu sind deren Resultate und Darstellungen sehr komplex, hoch spezifisch und äusserst spezialisiert; zudem inhaltlich überzufällig oft miteinander konfliktierend<sup>4</sup> (Casey, 1995; Greene, 1994; Kaestle, 1993; Kennedy, 1997). Eine Erklärung

<sup>1</sup> Der vorliegende Text ist eine überarbeitete Version des Referats vorgetragen anlässlich des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE vom 7./8. November 1997 in Basel.

<sup>2</sup> Neustes Beispiel findet sich in Wellenreuther (1997), der bezüglich Gütekriterien empirischer Untersuchungen von a) theoretischer Güte, b) versuchsplanerischer Güte, c) statistischer Güte, d) der Güte von Operationalisierungen und Messungen spricht.

<sup>3</sup> Wenn in der Folge von 'Forschung' gesprochen wird, dann meine ich damit jene klassische, etablierte Bildungs- und Unterrichtsforschung, die innerhalb der Sozialwissenschaft oft auch analytisch-empirische Forschung genannt wird.

<sup>4</sup> Eine Episode aus den USA - mit der quantitativ grössten Unterrichtsforschung und höchstem "publishing output" - veranschaulicht meinen Punkt: 1987 beabsichtigte US-Präsident Ronald Reagan, aus der unüberschaubaren Literatur der Unterrichtsforschung eine kurze, klare Handweisung für Eltern, Schulen und Schulbehörden herauszugeben, mit einfachsten täglichen Handlungsempfehlungen. Das Produkt mit dem bezeichnenden Titel "What Works" - in millionenfacher Auflage vertrieben - löste einen veritablen Sturm der Entrüstung aus ... und zwar bei den namhaftesten Erziehungs- und Unterrichtswissenschaftlern, die allesamt protestierten, dass ihre eigenen Forschungsergebnisse entweder nicht, schlecht, widersprüchlich oder gar manipuliert wieder gegeben worden seien. - Noch ulkiger hört sich die Anekdote über US-Secretary of Education Joseph Calito an, der ob der schier unglaublichen Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit aus der Erziehungs- und Unter-

rung findet sich in der historischen Tatsache, dass nach der kognitiven Wende bis in die 80-er Jahre hinein der Erfolg der Bildungs- und Unterrichtsforschung fast ausschliesslich an der Güte und Qualität methodologischer Designs gemessen worden ist: Isolierte Variablen wurden mit anderen in Beziehung gebracht (korreliert) und nicht selten fälschlicherweise zu Kausalbeziehungen überinterpretiert; zudem 'mussten' sog. intervenierende Variablen - realiter oft aufschlussreiche Fälle - strikte unter Kontrolle gehalten (sprich: eliminiert) werden. Damit glich sich eine solche methodenrigide Sozialforschung immer mehr der streng kontrollierten Laborforschung der Naturwissenschaften an (Campbell & Stanley, 1963). Es stellte sich das *Primat der Methoden über die Inhalte* ein. Für wenig bis nicht Eingeweihte waren weder der Jargon noch die Nuancen dieser forschungstechnologischen Sprache nachvollziehbar. Folgende Nebeneffekte wurden produziert : Brennende erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Themen mussten ob der Methodenesoterik brach bleiben, und das Vertrösten auf noch zu etablierende verfeinerte Forschungsdesigns verstärkte bei Praktikern den Eindruck, wonach 'ihre Praxis' hoffnungslos komplex und damit für die Wissenschaft 'unerreichbar' sei (Cronbach, 1975). - Daraus die erste These:

### 1. These:

*Ergebnisse und Resultate der analytisch-empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung überzeugen nicht genügend: Entweder sind sie zu speziell (akademische Fragestellungen) oder zu allgemein (Generalisierbarkeit für lokale Kontexte nicht 'situationsspezifisch genug'); d.h. eine stärkere 'Aussagekraft der Forschung' gegenüber Behörden, Eltern, Schulen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern ist notwendig.*

### 2. Wie relevant ist die bisherige Forschung?

Eng im Zusammenhang mit der ersten These steht das Relevanz-Dilemma der Forschung, das immer sichtbarer wird: Je grösser die Präzision der analytisch-deduktiven Forschung, desto verminderter die Relevanz für die Praxis; eine beeindruckend emsige Erkenntnisproduktion zwar, aber quasi ebenso beeindruckend auf Kosten der Anwendungsbedeutsamkeit.<sup>5</sup> Wenn die Bildungs- und Unterrichtsforschung authentisches, lokales Wissen produzieren will, so muss sie - statt störende, intervenierende Variablen aus dem unterrichtlichen Kontext heraus zu isolieren oder gar zu eliminieren - im Unterrichtsfeld der Schule stattfinden und mit den Widerwärtigkeiten und Widersprüchen dieses Praxisfeldes umzugehen lernen, oder - in der Metapher Schön's (1992) gesprochen - mit den Unbestimmtheiten forschungsun eindeutiger Unterrichtssituationen in einen Dialog treten. Denn die Praxis zeigt sich immer

---

richtswissenschaft eilig seine 'Undersecretaries' zusammenrief, um sie ernsthaft zu fragen: "How can I clean up the mess (... of educational research)?"

<sup>5</sup> Dieses Dilemma hat bei Forschungseingaben in den USA bspw. bewirkt, dass jene Gesuche präferiert werden, in denen Lehrpersonen bei der Planung, Durchführung und Evaluation des eingegebenen Forschungsprojekts miteinbezogen werden.

in ihrer durch und durch nicht korrumpierbaren Komplexität, und einfachste Fragen werfen sofort weitere Fragen nach Kontext und 'content', nach Charakter und Kognitionen, nach Kultur und Kollaboration auf (Bruner, 1996; Shulman, 1992). So weist etwa der gesamte Forschungsstrang um das Denken und die Kognitionsprozesse von Lehrpersonen zusammenfassend (Dick, 1996) darauf hin, dass Forschungsergebnisse in einer epistemologischen Form daherkommen müssen, die sich mit der Unterrichtsrealität vertragen. Insbesondere in angelsächsischen Ländern (vgl. Carter & Doyle, 1996; Casey, 1995; Clark et al., 1996; Davidson Wasser & Bresler, 1996) haben qualitativ-interpretative narrative Untersuchungsformen in letzter Zeit einen nie geglaubten Aufschwung erlebt, mit einer breiten Palette methodischer Zugänge, von Ethnographien über Fallstudien zu Lehrer- und Schülernarrationen, die sich vom Design und öffentlichen 'Erscheinungsbild' her viel näher in jenem Unterrichtsfeld situieren, wie es Lehrpersonen täglich von innen her auch erleben. - Eine ähnliche Entwicklung setzt gegenwärtig im deutschsprachigen Raum verschiedentlich an (vgl. etwa Altrichter & Posch, 1996; Altrichter et al., 1997; Dick, 1997; Fichten, 1996; Knoblauch, 1996; Lüders, 1995). Hiermit die zweite These:

### 2. These:

*Ergebnisse und Resultate der Unterrichtsforschung müssen praxisrelevanter werden; d.h. erwünscht ist eine erhöhte Praxisnähe und Praxiskollaboration der Forschung, durch direkten Miteinbezug von Praktikern in den Forschungsprozess (Planung, Durchführung, Auswertung) und durch permanente Rückkopplungsschleifen mit der Praxis.*

### 3. Wie zugänglich ist die bisherige Forschung?

Der dritte Fragekreis hängt mit dem Mangel an Zugänglichkeit der Forschungsergebnisse für Schulbehörden und Lehrpersonen zusammen. Trotz aller Bemühungen scheinen sich Forscher schwer damit zu tun, ihre Ergebnisse aus dem Elfenbeinturm der Universitäten in die Schulhäuser zu lotsen. Bezüglich der metawissenschaftlichen Frage von Huberman (1993): "Welchen Einfluss hat Forschung auf die Praxis?" liegen Erkenntnisse vor, wonach Forschungsergebnisse von Lehrpersonen nicht instrumentell, d.h. direkt anwendbar, sondern vielmehr als ideelle Anregungen und konzeptuelle Ideen aufgenommen werden. Oder anders gesagt: Jene Konzepte finden positiv Aufnahme, die in Kombination mit eigenen Erfahrungen und Anregungen mithelfen, Situationen und Handlungsmöglichkeiten im eigenen lokalen Unterrichtskontext reflexiv aufzuarbeiten (Kennedy, 1997). So werden selbst spezifische Unterrichtsinnovationen nicht etwa adoptiert, sondern vielmehr an die eigene Klassenproblematik *adaptiert*.

Hinzu gesellt sich der mehrfach nachgewiesene Befund bei Lehrpersonen, dass deren Überzeugungen und Wertemuster determinierend sind für die eigene direkte Praxis, was nicht weiter überrascht. Überraschender dabei ist aber die *indirekte* Auswirkung derselben auf die Rezeption von Ideen und Konzepten aus der Forschung. Damit kann der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn für die Praxis nicht

mehr bloss aus Veröffentlichungen im Sinne einer neutralen Informationsplattform bestehen, sondern muss auch über Schulentwicklung erfolgen (Schratz, 1995). Das heisst schliesslich, dass das Zugänglichkeitsproblem nicht so sehr mit quantifizierten Ergebnislisten, sondern mit konzeptuellen Erschliessungsangeboten gelöst werden muss: Nicht die Wissensbasis, sondern die Denk-, Reflexions- und Handlungsstrukturen der Lehrpersonen müssen nach Möglichkeit anvisiert werden.

### 3. These:

*Ergebnisse und Resultate der Unterrichtsforschung müssen für Lehrpersonen 'erreichbarer' sein, d.h. lesbar und damit 'brauchbar' sein; erwünscht ist eine vertiefte Umsetzbarkeit der Forschungsergebnisse, und zwar vorwiegend auf der konzeptuellen und weniger auf der instrumentellen Ebene.*

### 4. Von der Uneindeutigkeit der Erziehungs- und Bildungsbereiche

Die drei bisher formulierten Thesen, nämlich die Überzeugungs-, Relevanz- und Zugänglichkeitsthese, erklären, weshalb die etablierte Bildungs- und Unterrichtsforschung nicht mehr Einfluss auf die Praxis ausübt; gleichzeitig sind damit in Ansätzen auch entsprechende Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt. Die damit verbundene Annahme, wonach dies uneingeschränkt möglich sei, muss mit einer vierten These relativiert werden; liegt doch ein grosser Teil des Hauptproblems nicht bloss in der Forschung selber, sondern im Mikro- und Makrobereich des Erziehungs- und Unterrichtskontextes per se (Altrichter & Posch, 1996; Salomon, 1991).

Eine ganze Reihe von Bildungs- und Erziehungskomponenten schmälern das Potential der Forschung, einige in stabilisierender, andere in destabilisierender Weise: Trotz stärkerer Präsenz der EDK ist für die Schweiz das ausgesprochen stabile föderalistische Bildungswesen zu nennen, wo immer noch auf sehr vielen Ebenen - von Ausbildungsstrukturen über Lehrpläne und Lehrmittel bis hin zu Schultypenprofilen und Übertrittsregelungen - pro Kanton fast alles, was im Alleingang möglich ist, eigens erfunden wird. Diese kantonalen Heterogenitäten werden durch die noch diversifiziertere Klientel einer zunehmend multikulturelleren Schule potenziert. - Auf der Kommunalebene hingegen ist durch die teilweise grosse Verantwortung lokaler Schulbehörden eine personelle Instabilität der Mandatsträger feststellbar. Dem öffentlichen Druck sind schliesslich sowohl der Kanton als auch die Gemeinde unterworfen, was sich für die Schulen nicht selten in multiplen, aber in sich widersprüchlichen Zielsetzungen ausdrückt: Selbst klare Reformvorhaben werden aus ganz verschiedenen Gründen von unterschiedlichsten politischen Lagern ihrer Wahlplattform zu- oder eben abgerechnet. Diese Multiplizität oder Uneindeutigkeit von Reformzielen führt bei Schulen und Lehrpersonen zu einer Art defensiver Rigidität, die sich nicht selten in einer hemmenden oder gar abneigenden Haltung Forschungsergebnissen und damit verbundenen Reformvorschlägen gegenüber ausdrückt. Dadurch unterliegt die Bildungs- und Unterrichtsforschung immer neuen Schwerpunktverlagerungen, bleibt fragmentiert und 'steuerungslos'.

#### 4. These:

*Das Unterrichts- und Erziehungssystem lässt sich mit ausgesprochener Stabilität (z.B. Rahmenbedingungen) respektive Instabilität (z.B. Schülerbiographien) charakterisieren. Somit reagieren Systemträger widerspenstig, kontrovers und oft resistent auf Veränderungen; insbesondere auch auf generalisierte Ergebnisse und Resultate der Unterrichtsforschung, von denen erwartet wird, dass sie sich dem unterrichtlichen und erzieherischen Kontext flexibel und 'opportunistisch' anpassen müssen.*

#### 5. Von multiplen Repräsentationsformen im Bedeutungspluralismus

Für den Philosophen Goodman (1978) gibt es sehr wohl eine Welt, aber viele Versionen davon. Das gilt insbesondere für die Unterrichtskulturen und Schulwelten. Damit ist die Frage aufgeworfen, welche Formen der Darstellung und Repräsentation von Ergebnissen in einer benutzerfreundlichen Forschung adäquat sind. Wie zeigen wir, veranschaulichen wir, was wir erforschen und daraus lernen? Welchen Ausdrucksformen können wir dabei vertrauen und welche Modi sind legitim? Das unsichere, unbestimmte Feld der Bildungs- und Unterrichtskontexte gibt uns keine andere Wahl, als Inhalte, Methoden und Ergebnisdarstellungen in einer multiplen, vielfältigen Art und Weise auszugestalten (Geertz, 1973; Garz & Kraimer, 1991). Wenn wir uns zuerst die Grundfrage stellen, wie wir eigentlich das, was wir wissen, transformieren und vermitteln, dann kommen wir zum Schluss: Vorerst einmal durch Erzählungen und Berichte, durch Texte und Verschriftlichungen, dann mit Bildern und Illustrationen; aber auch mit Diagrammen und Symbolen, welche Beziehungen aufzeigen, mit Abbildungen und Karten; und schliesslich mit Demonstrationen, aber auch Rollenspielen und Theatervorführungen, mit Gedichten vielleicht, ist doch Lyrik deshalb entstanden, um das zu sagen, wo gewöhnliche Worte versagen.<sup>6</sup>

Was ich damit sagen will: Die Ausdrucks- oder Repräsentationsformen, um Informationen oder Daten zu vermitteln, sind so alt, wie es Menschen gibt, sind aber im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung relativ jung, weil bisher die Mehrzahl davon als 'nicht legitim' für Forschung ausgeschlossen worden sind. Es gibt nun aber sehr unterschiedliche Arten und Möglichkeiten der Wissensrepräsentationen, welche die klar gezogenen Grenzen zwischen Objektivität und Subjektivität, zwischen dem Generellen und dem Partikulären einer näheren Betrachtung unterziehen (Eisner, 1993). Vom Kulturanthropologen Clifford Geertz über den Psychologen Jerome Bruner, vom Pädagogen John Dewey bis zum Philosophen Nelson Goodman reicht die Palette einer solchen transdisziplinären Denkweise, welche paradigmatisches mit narrativem, monologisches mit dialogischem Wissen verbindet (Dick, 1995).

---

<sup>6</sup> "Que diable allait-il faire dans cette galère?", würde etwa Molière einem Lehrer vorgehalten haben, der sich 'Forscher' nennt.

Formen der nichtpropositionalen Sprache als Quellen des Wissens sind zwar weniger präzise und subjektiver, womit sie das Kriterium der Überprüfbarkeit gefährden, den Wahrheitsanspruch vermindern und zu Ambiguitäten verleiten. Gleichzeitig trägt aber eine Auffassung, die von alternativen Repräsentationsmöglichkeiten ausgeht, den unterschiedlichen Kodierungsformen von Erfahrungen Rechnung. Eisner (1997) weist darauf hin, dass die Auswahl einer bestimmten Repräsentationsform die Sichtweise und das Verstehen beeinflusst: Künstler malen nicht das, was sie sehen, sondern sehen das, was sie zeichnen oder malen können. Analog suchen und ergründen Forscher dasjenige, was sie auch zu finden meinen, mit jenen Werkzeugen, die ihnen zur Verfügung stehen oder die sie gut kennen; was bedeutet, dass sowohl Fragestellung, Wahrnehmung wie auch Instrumentarium selektiv und 'befangen' sind. In engem Zusammenhang damit steht die Frage, was möglicherweise aufgedeckt, was gleichzeitig aber verborgen, verdeckt oder zugeschüttet bleibt.

##### 5. These:

*Multiple Repräsentationsformen garantieren offene Entwicklungs- und Innovationshaltungen gegenüber Frage- oder Problemstellungen. Heterogenität wird als Diversität statt Devianz (Abweichung vom Mittelmaß) verstanden. Gefühle werden nicht als intervenierende, kontaminierende Variablen eliminiert. Personen und Situationen kriegen eine spezielle, lokale Dimension des Realen und Unverwechselbaren (Authentizität).*

##### 6. Von der Wiedergewinnung relevanter Forschungsinhalte

Dass viele der erwähnten alternativen Repräsentationsmöglichkeiten nicht die Präzision sozialwissenschaftlicher Standards beinhalten, ist klar; damit besteht tatsächlich die Gefahr, wonach jeder Beobachter zu seiner eigenen idiosynkratischen Sichtweise neigt und demzufolge ein Konsens schwierig wird (Kvale, 1991). Aus diesem Grund muss der Forschungskontext so transparent wie möglich dargestellt und veröffentlicht werden, d.h., man muss gleichsam sein forschester Forschungskritiker sein, beispielsweise mittels Gütekriterien, wie sie Cross & Steadman (1996, p. 2) formuliert haben: "classroom research [has to be] a) collaborative; b) context-specific; c) continual; d) learner-centered; e) practical and relevant; f) scholarly; g) teacher-directed." - Nicht zuletzt sei aber auch der Hinweis erlaubt, wonach alternative Repräsentationsmöglichkeiten von Daten eine sogenannte produktive Ambiguität hervorrufen können, d.h. das Material ist evokativ, statt denotativ, und erheischt damit eine erhöhte Aufmerksamkeit. Damit werden möglicherweise zwar mehr neue Fragen aufgeworfen als Antworten gefunden. Durch die Vielzahl alternativer Interpretationen werden nicht zuletzt die multiplen Intelligenzen und Verschiedenheiten der Forschungspersonen angesprochen und herausgefordert.

Wenn bei der Errichtung Pädagogischer Hochschulen adäquate Grundmittel für Forschung zur Verfügung gestellt werden, bin ich davon überzeugt, dass sich in Zusammenarbeit mit der etablierten Forschung eine Praxisforschung entwickeln wird, die längerfristig die klassische, traditionelle und gut etablierte Bildungs- und Unterrichtsforschung ergänzen wird, und zwar in einem erneuernden Sinn: Die Monokul-

turen strenger, naturwissenschaftlich angelegter Forschungsmethoden werden durch eklektische Forschungszugänge bereichert mittels 1) ethnographischer Feldstudien mit teilnehmender Beobachtung und Partizipation; 2) handlungsforschender Umfragen, Interviews und Fragebogenerhebungen; 3) Fallstudien, mit narrativen situationsspezifischen Ereignisschilderungen; 4) philosophisch-literarischen Analysen (die damit vielleicht gar an die Tradition des deutschen Bildungsromans anknüpfen könnten; vgl. Lenzen, 1996).

<i>Dimensionen</i>	<i>... pädagogischen Handelns ...</i>
• biographische	in (entwicklungsbezogenen) Selbstzeugnissen
• ethische und ästhetische	in (non)fiktionaler Literatur
• ethnographische und ethnologische	in unterschiedlichen Settings und (Sub)Kulturen innerhalb oder ausserhalb von Bildungs- und Erziehungsbereichen
• experimentelle	in Experimenten oder Quasi-Experimenten
• historische	in der Geschichte der Erziehungspraxis und Unterrichtsforschung
• pragmatische	bei anerkannten UnterrichtsexpertInnen, insbesondere FachdidaktikerInnen
• theoretische	in unterschiedlichen Paradigmen aus der Bildungsgeschichte

Abbildung 1: Wiedergewinnung unterrichts- und bildungswissenschaftlicher Forschungsinhalte

## 7. Fazit: Forschen statt 'Über-Forschung-Debattieren'

Das angekratzte Image der etablierten Bildungs- und Unterrichtsforschung wird sich meiner Meinung nach nicht verbessern, wenn im Gefolge der Transformation von Lehrerausbildungsstätten zu Pädagogischen Hochschulen hauptsächlich darüber debattiert und argumentiert wird, wie genau Forschung gemacht werden soll. Mit Grabenkämpfen von der Art, wer nun welche qualitative Art von Forschung machen dürfe, d.h. wer letztlich befugt sei, über die Qualität der Forschung zu befinden, erhöht sich meiner Ansicht nach das Risiko, das labile Verhältnis der Forschung zur Praxis (und damit zur Öffentlichkeit, d.h. zu den Steuerzahlern) noch zu erschweren. Deshalb plädiere ich für ein pragmatisches, handlungsbezogenes Forschen, wo Forschung vom Substantiv zum Verb wird, und zwar erst einmal fantasie- und lustbetont statt geplagt von Finalitätsängsten um Gütekriterien und Methodenstandards; denn Erhebungen haben es gezeigt: Die Beteiligung an Forschung erhöht generell die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen dahingehend, als Lehrerinnen und Lehrer

ihren eigenen Unterricht reflektierter, analytischer und kritischer betrachten (Altrichter et al., 1997).<sup>7</sup>

Damit ist auch die Chance und Herausforderung an die Lehrerbildner und auszubildenden Lehrpersonen Pädagogischer Hochschulen skizziert: Als Praxisforscherinnen und -forscher können Lehrerbildner und zukünftige Junglehrpersonen durch ihre Nähe zum Unterrichtsfeld die geforderte *Binnensicht* von Schule und Unterricht verstärken: Nicht methodologische, sondern inhaltliche Fragen stehen im Zentrum des Interesses, nicht allgemein gültige Regeln propositionaler Aussagen, sondern handlungsrelevantes Praxiswissen, das als Amalgam von Regel- und Fallwissen permanent durch Rückschlaufen mit der Praxis 'validiert' wird. Mit Kernfragen wie: "Was geschieht in pädagogischen Handlungen eigentlich?", welche die systematische Beobachtung und Erkundung einzelner Situationen voraussetzt - und zwar in ihrer Bedingtheit und Vielfalt -, werden in sog. Forschungspraxisseminaren (Agar, 1980; Dick, 1993) Basiskonzepte in Empirie, Hermeneutik, Statistik und Wissenschaftstheorie vermittelt. Daran anschliessend sind Lernforschungsprojekte mit Forschungswerkstattcharakter zu planen (vgl. etwa Fichten, 1996), wo beispielsweise durch systematisch geplante Felderkundungen, teilnehmende Beobachtungen und Experteninterviews die eigene ethnographische Optik (weiter)entwickelt wird gegenüber 'fremden' Fragestellungen. Das Plädoyer für echte Bescheidenheit bezüglich der Ansprüche, die eine Untersuchung erfüllen kann, beinhaltet mittels dokumentierter Prozessbeschreibung gleichsam auch Transparenz des Forschungsprozesses. Es ist schliesslich naheliegend, dass diese Praxisforschung nur bedingt daran gemessen werden kann, ob sie in Konkurrenz mit etablierter Forschung einen veröffentlichen Beitrag zur Fortentwicklung der Wissenschaft leisten kann, aus personellen, zeitlichen wie auch materiellen Ressourcenunterschieden heraus.

Komplexe Fragen und Probleme erfordern komplexe Bearbeitungen: Die propagierte Praxisforschung als qualitative Feldforschung (Patry & Dick, 1998) weist offen darauf hin, dass es eine Forschung unter erschwerten Bedingungen sein wird. Eine solchermassen nicht perfekte vitale Forschung relevanter schulischer Themen erscheint mir für die Forschung der Lehrerbildung zentraler als eine klinisch-objektivistische finale Forschung mit praxisfernen Antworten. Dass dabei mögliche Schwachstellen deutlich gemacht werden und eine grundsätzliche Offenheit und Bereitschaft zur Problematisierung bestehender Schwierigkeiten Bedingung ist, zeichnet als wichtigstes Gütekriterium. So wird Forschung in der Lehrerbildung mit Friebertshäuser (1997) möglicherweise zu jenem intellektuellen, methodischen und sozialen Abenteuer, das durch inhaltliche, theoretische, methodologische und handlungspraktische Reflexionen und Innovationen geschärft wird und sich weiterentwickelt.

---

<sup>7</sup> Obwohl es mir eigentlich nicht ansteht: Für die universitäre Forschung plädiere ich derweil, die unübersichtlichen Ansammlungen bisheriger Studien und Untersuchungen metaanalytisch zu synthetisieren und zu systematisieren und der Lehrerbildung und Schulpraxis als Diskursgrundlage in einer Sprache zur Verfügung zu stellen, die auch verstanden wird.

## Literatur

- Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Altrichter, H. & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welte, H. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. In B. Friebertshäuser & A. Prengel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 640-660). Weinheim: Juventa.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research on Teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.) (pp. 120-142). New York: Macmillan.
- Casey, K. (1995). The New Narrative Research in Education. In M.W. Apple (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 21) (pp. 211-254). Washington: American Educational Research Association.
- Clark, C., Moss, P. A., Goering, S., Herter, R. J., Lamar, B., Leonard, D., Robbins, S., Russell, M., Templin, M. & Wascha, K. (1996). Collaboration as Dialogue: Teachers and Researchers Engaged in Conversation and Professional Development. *American Education Research Journal*, 33 (1), 193-231.
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30 (2), 116-127.
- Cross, K.P. & Steadman, M.H. (1996). *Classroom Research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Davidson Wasser, J. & Bresler, L. (1996). Working in the Interpretive Zone: Conceptualizing Collaboration in Qualitative Research Teams. *Educational Researcher*, 25 (5), 5-15.
- Dick, A. (1993). Ethnography of Biography: Learning to Live Like a Teacher. *Teaching Education*, 5 (2), 11-22.
- Dick, A. (1995). Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 274-292.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, A. (1997). Das fallbezogene Expertenwissen von Lehrern. *DVPB aktuell - Report zur politischen Bildung*, (2), 9-15.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22 (7), 5-11.
- Eisner, E. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26 (6), 4-10.
- Fichten, W. (1996). (Hrsg.). *Die Praxis freut sich auf die Theorie: Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen?* Bericht zur Tagung "Forschungswerkstatt Schule & LehrerInnenbildung" am 26./27.4.1996 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Vor-Drucke 318).
- Friebertshäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503-534). Weinheim: Juventa.
- Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.). (1991). *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books. (Dt. Ausg. 1987: Dichte Beschreibung, stw 696. Frankfurt a/M.: Suhrkamp).
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. (Fourth Print., 1985). Indianapolis: Hackett Publ. (Dt. Ausg. 1990: *Weisen der Welterzeugung*, stw 863. Frankfurt a/M.: Suhrkamp).

- Greene, M. (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. In : Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20) (pp. 423-464). Washington: American Educational Research Association.
- Huberman, M. (1993). Changing minds: The dissemination of research and its effects on practice and theory. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (pp. 34-52). Washington, DC: Falmer.
- Kaestle, C. (1993). The Awful Reputation of Educational Research. *Educational Researcher*, 22 (1) 23-31.
- Kennedy, M.M. (1997). The Connection Between Research and Practice. *Educational Researcher*, 26 (7) 4-12.
- Knoblauch, H. (Hrsg.). (1996). *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Kvale, S. (1991). Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch der Qualitativen Sozialforschung* (S. 427-431). München: Psychologie Verlags Union.
- Lenzen, D. (1996). *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*. Reihe Pädagogik, Weinheim: Beltz.
- Lüders, C. (1995). Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (Band II) (S. 311-342). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Patry, J.-L. & Dick, A. (1998). Qualitative Feldforschung. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag (im Druck).
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20 (6), 10-18.
- Schön, D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Schratz, M. (1995). Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 267-295). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Shulman, L.S. (1992). Research on Teaching: A Historical and Personal Perspective. In F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry, (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (pp. 14-29). San Francisco: Jossey Bass.
- US Department of Education (1987). *What Works: Research about Teaching and Learning* (2nd ed.). Washington, DC.
- Wellenreuther, M. (1997). Willkommen, Mr. Chance. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(2), 321-332.

## Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen<sup>1</sup>

Heinz Moser

*Forschung an Fachhochschulen soll keine "Jekami-Forschung" sein, sondern muss professionell konzipiert werden. Diese Grundthese verknüpft der Autor mit methodischen und organisatorischen Fragen, die von den betroffenen Institutionen zu lösen sind. Im Zentrum des Beitrags steht das Modell einer Praxisforschung, die zwischen Theorie und Praxis vermitteln kann, und dabei in klaren Kompetenzzentren organisiert ist.*

### 1. Die Zerrissenheit der Wissenschaften

Dass Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen in Zukunft forschen müssen, ist vom Auftrag her klar; weniger klar ist indessen die Frage nach dem "Wie". Denn die bisherigen Fachschulen und Lehrerseminare im Tertiärbereich verfügten bisher im allgemeinen über keinen explizit formulierten Forschungsauftrag - wenn auch entsprechend qualifizierte und interessierte Einzelpersonen immer schon auch im Forschungsbereich aktiv waren. So erscheint es uns nicht als Problem, dass in diesen Institutionen nicht bereits geforscht würde. Obwohl die Forschung in der seminaristischen Ausbildungstradition oft als problematische Intellektualisierung empfunden wird, welche dem stärker handwerklich ausgeprägten Ethos dieser Institutionen zuwiderlaufe, besteht - durch initiative Einzelpersonen initiiert - an Lehrerausbildungsstätten eine reiche Forschungstradition. Was nötig erscheint, ist eine bewusste Institutionalisierung und Professionalisierung von Forschung - ausgerichtet an einer klaren methodologischen und forschungspolitischen Konzeption.

Für die zu entwickelnde Forschung im Fachhochschulbereich stellen sich in diesem Zusammenhang zwei Probleme:

- a) Eine anwendungsorientierte Forschung ist vor dem Hintergrund einer bereits bestehenden universitären sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung zu betrachten. Es stellt sich die Frage, was vorgekehrt werden muss, um gegenüber jener ein spezifisches Profil zu entwickeln, ohne die bestehende universitäre Forschung nur auf einem niedrigeren Niveau zu verdoppeln und zu kopieren.
- b) Die neue Aufgabe der Forschung ist in Zeiten der definierten Leistungsaufträge und verstärkten Eigenwirtschaftlichkeit organisatorisch zu entwickeln, indem klar definierte Strukturen geschaffen werden, die ein systematisches Forschungsmarketing ermöglichen. In diesem neuen Raum der Konkurrenz gilt es auch für öffentliche Institutionen, sich durch einen eigenständigen Auftritt zu behaupten. Dann aber geht es aber auch darum, diese Forschung - z.B. im Rahmen von Forschung und Lehre - so weit in die Institutionen zu integrieren, dass sie dort nicht isoliert und ein Fremdkörper bleibt.

---

<sup>1</sup> Vortrag gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

### Praxisorientierte Forschung als angewandte Forschung

Traditionell wird man im Rahmen methodologischer Überlegungen sehr schnell auf die klassische Abgrenzung zwischen Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung stossen. Hinter dieser oft auch wertend aufgefassten Kategorisierung steckt letztlich die Annahme, dass es einen Königsweg von Forschung gibt, um neue Erkenntnisse zu generieren- wobei es notwendig sei, sich aus den Verstrickungen praktischen Handelns zu lösen, um Erkenntnis aus einer interessenslosen Haltung der Wahrheitssuche zu gewinnen. Damit wäre die meist an Universitäten betriebene Grundlagenforschung charakterisiert, die vom Pfad der Wahrheit nicht durch schnöde alltägliche Interessen abgelenkt werden will, wobei sie mit methodischer Stringenz eine Logik der Erkenntnisgewinne praktiziert.

Angewandte Forschung dagegen versucht, die Erkenntnisse der Wissenschaft auf die alltägliche Lebenswelt zu applizieren; dabei ist sie genuin praktisch orientiert - ohne Anspruch, die Weiterentwicklung theoretischer Grundlagen zu befördern. Angewandte Forschung in diesem Sinne ist denn auch im wesentlichen die technische, Zweck-Mittel-orientierte Umsetzung von Ergebnissen der Grundlagenforschung - ohne dies mit dem Anspruch zu verknüpfen, den Turmbau der Wissenschaft mit eigenen Erkenntnissen zu befördern. Aus dieser Sicht würden "angewandte" Fachhochschulen z.B. ein Solarmobil technisch realisieren, oder Ergebnisse der psychologischen Grundlagenforschung für die Gestaltung konkreter Lernmodelle des Unterrichts fruchtbar machen.

So einleuchtend und bestechend dieses Konzept aussieht, es hat auch seine Schwächen. Gerade in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kontexten ist es sehr schwierig, Grundlagen- und Anwendungsforschung eindeutig voneinander zu trennen. Jedenfalls gibt es auch an der Universität kaum Forschungsrichtungen, die nicht auch Gesichtspunkte des praktischen Lebens im Blickfeld haben: Die Abstraktion von praktischen Kontexten erscheint denn auch mehr eine graduelle als eine prinzipielle Frage. Wer sich z.B. rein theoretisch mit Fragen der Bildungsökonomie oder der sozialen Schichtung der Gesellschaft beschäftigt, wird nur schwerlich von praktischen Implikationen seiner Fragestellung absehen können. Noch dann, wenn Sozialforschung explizit eigene praktisch-politische Interessen ausklammert, ist zu fragen, ob nicht gerade diese Neutralität schon als politische Standorterklärung zu werten ist. Zudem ist im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Diskussionen die Position einer wertneutralen Beschreibung der Gesellschaft, die gleichsam einen Metastandpunkt einnimmt, in den letzten Jahrzehnten immer stärker erschüttert worden - bis hin zum provokativen "Anything goes" von Paul Feyerabend (1976). So kann denn die wissenschaftliche Grundlagenforschung kaum mehr für sich in Anspruch nehmen, Schiedsrichterin in Sachen von Geltungsansprüchen der Wahrheit zu sein. Vielmehr ist auch sie nur eine bestimmte Konstruktion der Welt, die mit konkurrierenden Ansprüchen leben muss.

### "Forschung" als begriffliche Kategorie

Dazu kommt, dass der Forschungsbegriff nicht allein auf Wissenschaft bezogen ist, sondern ein weites Feld menschlichen Handelns betrifft. Als Alltagsbegriff bezieht

er sich auf eine Einstellung, welche Neues entdecken möchte und dabei bereit ist, bestehende Regeln, Normen und Werte zu hinterfragen – ohne sich durch unantastbare Traditionen und Denkverbote beirren zu lassen. So spricht man von *forschendem Lernen* von Studierenden, *Evaluationsforschung* zur Einschätzung von Schulqualität, *Forschung* als Teil der Organisationsentwicklung.

Dabei sind die Erkenntnisansprüche in den verschiedenen "Forschungsfeldern" nicht überall dieselben:

- Ein Projekt zur *wissenschaftlichen Erforschung* der kindlichen Entwicklung wird zum Beispiel mit dem Anspruch verbunden, die Entwicklungspsychologie zu bereichern und neue Erkenntnisse zu liefern - wobei durchaus nicht auszuschließen ist, dass die Resultate dereinst in die Praxis der Erziehung bzw. der kognitiven Förderung von Kindern einfließen. Piaget z.B. ist sowohl eine Stütze der psychologischen Grundlagentheorien wie der entwicklungsorientierten praktischen Förderung von Kindern.
- Ein typisches *Evaluationsprojekt* dagegen wird den Erkenntnisgewinn kontextuell definieren, indem durch die "Forschung" für die untersuchte Institution Stärken und Schwächen deutlich werden - und dies in einer objektivierteren Form als bei blosser Alltagseinschätzung. Mit "wissenschaftlicher Erkenntnis" muss dies erst einmal nur wenig zu tun haben. "Wahr" ist das Ergebnis der Evaluation primär nur einmal darin, dass es Folgen für die weitere Entwicklung der Institution hat und sich damit gleichsam selbst rechtfertigt.
- Ähnlich ist es beim *forschenden Lernen* von Studierenden in der Lehrerausbildung: der private Erkenntnisgewinn und der Zugewinn von Kompetenzen mag beträchtlich sein, aber das was die forschend Lernenden "für sich" entdeckten, ist nur für sie bzw. von ihrem subjektiven biographischen Standpunkt aus "neu". Oft handelt es sich dabei um Theoreme, die im wissenschaftlichen Bereich längst bekannt sind.

Zusammenfassend ergibt sich damit ein schwieriges Verhältnis, das nicht immer glatt aufgeht: Denn auf der einen Seite lassen sich - wie oben gezeigt - wissenschaftliche und praxisorientierte Forschung nicht zwei unterschiedlichen Sphären zuordnen. Gleichzeitig sind aber dennoch die unterschiedlichen Systemreferenzen nicht zu vernachlässigen: Neben der *Wahrheitsorientierung des Wissenschaftssystems* stehen der *Brauchbarkeitsbezug des Praxissystems* oder der *Ausbildungscharakter des forschenden Lernens*.

Es geht also nicht um ein Ausblenden der Unterschiede; vielmehr handelt es sich um unterschiedliche Funktionssysteme, zwischen denen es sowohl Differenzen wie auch eine Vielzahl gegenseitiger Anschlüsse gibt. Forschendes Lernen ist auch wissenschaftliche Propädeutik. In einzelnen Fällen entstehen so Arbeiten "reflektierender Praktiker" (Schön, 1983), die auch für den fachwissenschaftlichen Diskussionsstand eine Bereicherung darstellen. So kann man Forschung in Praxissystemen nicht einfach als "atheoretisch" abklassifizieren; vielmehr ist es wesentlich, dass diese wissenschaftsgestützt arbeitet und Verbindungen zum Erkenntnis- und Forschungsstand der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen herstellt. Denn Erkenntnis ist nicht teilbar - in dem Sinne, dass sich praxisorientierte Forschung unabhängig von Wissenschaft eine eigene Sphäre der Erkenntnis und der dazu führenden Verfahren kon-

struieren könnte (wie dies z.T. die Position der Bewegung jener "neuen" Lehrer-Forschung ist, die sich als Selbsterforschung der Praxis versteht - und die nach einer Bemerkung von Kroath [1991] von den "neidischen" professionellen Forschern in Frage gestellt werde).

### Standards der Praxisforschung an Fachhochschulen

Damit lässt sich die Funktion praxisorientierter Forschung von Fachhochschulen nun anhand von einigen Stichpunkten und Thesen konkreter beschreiben.

- 1) Praxisorientierte Forschung der Fachhochschulen orientiert sich an den Bedürfnissen der ihr zugeordneten Praxisfelder. Hier liegt schon deshalb ihre Stärke, weil sie PraktikerInnen für diese Felder ausbildet und somit eine besondere Nähe zu den Problemen und Personen dieses Feldes aufweist. Allerdings wird es die Aufgabe dieser Forschung sein, nicht allein Dienstleistungsfunktionen für die Praxisfelder zu übernehmen, sondern Brücken zum wissenschaftlichen Diskurs zu schlagen und dort anschlussfähig zu bleiben. Ähnlich haben es mit Bezug zur Forschung an den zukünftigen Fachhochschulen im Sozialbereich Wilhelm/Gredig formuliert: "Oft zeichnen sich die Forschungsdesigns durch mangelnde Distanz zur Praxis aus: Auch hier gilt es, die Andersartigkeit der Forschung nicht zu dekonstruieren, sondern sich um die wissenschaftliche Güte dieser Art von praxisorientierter Forschung (oder Praxisforschung, angewandter Forschung, problemorientierter Forschung) zu bemühen" (Wilhelm & Gredig, 1997, S. 23).
- 2) Anschlussfähig an Wissenschaft bleibt praxisorientierte Forschung nur dann, wenn sie unter Einhaltung spezifischer Gütekriterien (vgl. Moser 1995, S. 115 ff.) betrieben wird, welche die Qualität des gewonnenen Wissens absichern. Transparenz von Forschungszielen, Sorgfalt bei der Durchführung von Projekten und Orientierung an definierten Forschungsstandards sind Kriterien, die auch unter den Zwängen von externen Auftraggebern und dem Druck der Praxis nicht vernachlässigt werden dürfen. In Aufnahme von Diskussionen aus dem Bereich qualitativer Forschung werden diese Gütekriterien aber weniger - wie in der traditionellen empirischen Forschung - in der Form technischer Messverfahren zu beschreiben sein, sondern als Möglichkeiten einer diskursiven Verständigung über die Forschungsqualität.
- 3) Dies bedeutet aber auch, dass praxisorientierte Forschung nicht einfach Laienforschung sein kann, wo z.B. jeder Lehrer im Sinne selbstevaluativer Tätigkeiten auch (Aktions-)Forscher ist (vgl. z.B. Altrichter, 1990). Zwar würde ich den Vertretern solcher Konzepte zustimmen, wenn sie den verstärkten Einbezug von PraktikerInnen in Forschungsprozesse fordern, doch darf diese Forschung nicht zu einer Handlungsmethode verkommen, die im alltäglichen professionellen Handeln aufgeht (so: Wilhelm & Gredig [1997, S. 24] gegenüber Ansätzen, wie sie etwa Heiner [1996] vertritt). Auch Konzepte der Selbstevaluation werden langfristig m.E. nur dann funktionieren, wenn - möglicherweise auch unter den Praktikern selber - eine professionelle Gruppe von dafür besonders ausgebildeten PraxisforscherInnen im Sinne der Leitung und Koordination zuständig ist. Problematisch erscheinen mir in diesem Zusammenhang auch Forschungsansätze, welche von einem Konzept der "living theory" ausgehen, die in den Pra-

xisfeldern angelegt ist, und die quasi induktiv von den Betroffenen selbst über Aktionsforschungsprozesse entdeckt wird (vgl. McNiff u.a., 1996, Whitehead, 1989). Dabei wird m.E. in fundamentalistischer Weise übersehen, dass Wissen immer aus einer Beobachterperspektive konstruiert ist, und Forschung damit eine künstlich strukturierte Situation darstellt, die nicht einfach ein imaginäres ursprüngliches Leben ans Tageslicht bringt.

- 4) Praxisorientierte Forschung ist auf ein Instrumentarium von gut einsetzbaren und nicht zu komplexen Forschungsmethoden angewiesen (vgl. Moser, 1997), die ein optimales Kosten-Nutzen-Verhältnis aufweisen<sup>2</sup>. Ich meine dies nicht allein ökonomisch; wo praxisorientiert geforscht wird, sind komplexe Forschungsdesigns, die eine Vielzahl von Variablen miteinander vernüpfen, oft auch deswegen problematisch, weil sie Jahre benötigen, bis erste Ergebnisse sichtbar werden. Und oft sind diese dann in der empirischer Forschung mit so vielen einschränkenden Bedingungen belastet, dass kaum mehr konkreten Aussagen möglich sind. Praxisforschung bemüht sich dagegen stärker um Übersichtlichkeit und um flexible Konzepte, die mit relativ einfachen Mitteln zu dichten Beschreibungen (Geertz) und Schlussfolgerungen führen.
- 5) Besonders geeignet für Forschungsprojekte im genannten Sinn erscheinen die Verfahren im Rahmen einer qualitativen Forschungskonzeption: Denzin & Lincoln beschreiben deren Spezifik im "Handbook of qualitative Research": "Qualitative Forscher betonen die sozial konstruierte Natur der Realität, die intime Beziehung zwischen den Forschern und dem, was sie studieren und die situationalen Zwänge, welche die Untersuchung mitformen" (Denzin & Lincoln, 1994, S. 4). Das heisst, die qualitative Forschung versucht, sich stärker auf Situationskontexte einzulassen als die abstrahierenden Verfahren der quantitativen Forschung, und es gelingt oft, auch von kleineren Untersuchungssamples her Aussagen zu generieren, die über den gewählten Kontext hinaus von Bedeutung sind. So haben sich z.B. in den USA qualitative Focus-Gruppen-Interviews in den letzten Jahren neben der traditionellen Umfrageforschung etabliert, da mit methodisch geschickt inszenierten Gruppendiskussionen offensichtlich dieselben Ziele mit weniger Aufwand erreicht werden können (vgl. Krueger, 1989).
- 6) Allerdings sollte man sich aus jenen Auseinandersetzungen heraushalten, die aus dem Streit zwischen quantitativen und qualitativen Methoden eine ideologische Grundsatzfrage machen. Auch breitere (quantitative) Survey-Untersuchungen können im Rahmen von Praxisforschung notwendig sein, um z.B. wesentliche Strukturdaten in einem sozialen Feld zu ermitteln (vgl. auch Heiner, 1988, S. 10). So erscheint mit denn das wesentliche Moment der Praxisforschung eher in der Triangulation (vgl. Denzin, 1989; Moser, 1995) zu liegen, wo die spezifische

<sup>2</sup> Quantitative wie qualitative Datenauswertungen werden zunehmend mit der Hilfe von Computern vorgenommen. Es gibt einzelne einfach zu handhabende Pakete, die auf praxisorientierte Forschung zugeschnitten sind. Zu nennen wäre etwa das Statistikprogramm Epi-Info, das es in einem Zug erlaubt, Fragebogen zu entwickeln und auszuwerten. Im Bereich der qualitativen Forschung gibt es Programme wie AQUAD, Atlas/ti oder NUD.IST, welche den Forscher darin unterstützen, Daten zu kodieren und zu interpretieren. Es sind im Grunde Datenbanken, welche es erlauben, das Datenmaterial nach gewissen Kriterien zu strukturieren und zu sortieren, bzw. übersichtlich Textpassagen zu einer bestimmten Fragestellung zusammenzuziehen, die über viele Interviewseiten verstreut sind (vgl. Kelle, 1997).

Dichte und Komplexität der Praxisverhältnisse über einen systematischen Mix unterschiedlicher Methodenarrangements eingefangen wird.

Aus den eben genannten Punkten scheint mir zusammenfassend hervorzugehen, dass es für praxisorientierte Forschung heute geeignete Instrumentarien und Konzepte gibt, welche es kommenden Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen erlauben, ein professionelles Forschungshandwerk aufzubauen.

### Das Problem der Forschungsorganisation

Genauso dringlich wie die methodologische Frage stellt sich für diese neu entstehende Forschung diejenige nach den organisatorischen Bedingungen und Vernetzungen:

- 1) Wenn wir zu Beginn feststellten, dass an den meisten der zukünftigen Fachhochschulen bereits geforscht wird, so hat dies Vor- und Nachteile. Einerseits können solche Projekte und individuellen Forschungsschwerpunkte als Nukleus einer entstehenden Forschungsorganisation genutzt werden. Andererseits besteht dadurch aber auch die Gefahr, dass Vorgefundenes konzeptlos weiter tradiert wird, bzw. dass man auf dem Markt wahllos akquiriert, was den individuellen Forschungsinteressen gerade entgegenkommt. Im schlimmsten Fall kann dies zu einem Potpourri unterschiedlichster Projekte und Dienstleistungsangebote führen, die kaum von einer inneren Logik zusammengehalten werden.

M.E. ist es deshalb unumgänglich und vordringlich, dass die entstehenden Forschungseinrichtungen inhaltliche Konzeptionen entwickeln, welche klare Forschungsschwerpunkte setzen, die über längere Zeit systematisch gepflegt werden. Dies erscheint schon deshalb unumgänglich, weil Forschung ein konstitutiver Bestandteil des Fachhochschul-Konzepts darstellt - was heisst, dass eine Vielzahl von Anbietern auf dem Markt mit ähnlichen Angeboten präsent sein werden. In der Konkurrenz zwischen diesen werden nur jene Einrichtungen eine Chance haben, die sich klar spezialisieren, und denen es gelingt, bestimmte Nischen und Fragestellungen zu besetzen.

- 2) Meist werden solche Forschungsorganisationen selbst Mittel erwirtschaften müssen, was ein realistisches finanzielles Projektmanagement erfordert. Dies widerspricht den Erwartungen mancher Abnehmerinstitutionen, welche glauben, von solchen neu errichteten Instituten fast gratis profitieren und Dienstleistungen in Anspruch nehmen zu können (etwa indem Studierende in höheren Semestern Projekte als Diplomarbeiten übernehmen). Zwar kann es durchaus sinnvoll sein, Studierende im Sinne des forschenden Lernens an Projekten zu beteiligen; doch darauf kann langfristig keine professionelle Forschung aufgebaut werden. Generell ist davor zu warnen, Qualitätsansprüche zu senken, um möglichst kostengünstig Forschungsdienste anbieten zu können. Vielmehr ist darauf zu achten, dass die Forschung auch an Fachhochschulen ihren Preis hat; der kurzfristige Erfolg über Dumping-Preise könnte höchstens dazu führen, dass sich die Forschungseinrichtungen in Konkurrenzsituationen hineinbegeben, die letztlich verhindern, dass Forschung auf Fachhochschulebene so seriös betrieben wird, dass sie auch ernst genommen wird.

- 3) Die Konkurrenz zwischen den einzelnen Institutionen scheint mir denn auch Gefahr und Chance zugleich. Denn auf der einen Seite kann das durchaus bedeuten, dass der Wettstreit zu einer Steigerung von Forschungsqualität führt. Auf der anderen Seite könnte dies aber auch zur Überforderung führen, weil man nicht über genügend Ressourcen verfügt, um allein und isoliert hochwertige Forschung zu betreiben. Aus diesem Grund besteht m.E. die Notwendigkeit der Vernetzung und Kooperation: Anstatt dass jede Fachhochschule bzw. Pädagogische Hochschule eine umfassende Forschungsorganisation aufzubauen versucht, sollten verstärkt Kooperationen eingegangen werden, um schlagkräftige Kompetenzzentren zu bilden. Dies kann in verschiedensten Formen erfolgen - von der gemeinsamen Bearbeitung einzelner Projekte, der gemeinsamen Nutzung einer Forschungsinfrastruktur bis zur Bildung regionaler Zusammenschlüsse mit mehreren Partnern.
- 4) Praxisforschung kann nicht hobbymäßige Aufgabe von Lehrenden sein, die in der Freizeit oder neben einem hohen Lehrpensum mit wenigen Stellenprozenten auch noch Forschung betreiben. Demgegenüber müsste Forschung ganz klar einem eigenen Profit-Center zugewiesen werden, das professionell und mit einer gewissen Mindestausstattung an Sachmitteln und Personal geführt wird. Ein solches Institut sollte auch hauptamtliche MitarbeiterInnen umfassen, die zusätzliche Experten- Dienstleistungen für jene KollegInnen ihrer Hochschule(n) anbieten, die selbst Forschungsprojekte durchführen möchten, und die auch für die forschungsmethodische Ausbildung der Studierenden qualifiziert sind.

### Die Verknüpfung von Forschung und Lehre

Mit dem letzten Halbsatz ist schon angedeutet, dass praxisorientierte Forschung nicht in einer von der Lehre abgesonderten Forschungsorganisation betrieben werden darf; vielmehr wird der Gewinn für die einzelnen Hochschulen vorwiegend darin bestehen, dass Forschung und Lehre gegenseitig verknüpft sind und sich gegenseitig befruchten. Dies ist schon deshalb zentral für die Entwicklung von Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen, weil die Wissenschafts- und Forschungsorientierung ein strukturelle Merkmal darstellt, das den Wandel zur hochschulmässigen Form der Ausbildung dokumentiert: Fachhochschulen werden sich institutionell nur dann konsolidieren können, wenn es gelingt, die Denkweisen und Arbeitsstandards des forschenden Handelns auch in der Ausbildung zu verankern.

Diese Verknüpfung kann auf verschiedene Weise sichergestellt werden:

- 1) So scheint es einmal wichtig, vermehrt Forschungsergebnisse in den normalen Fachunterricht von Lehre und Ausbildung zu integrieren. Neben den dabei vermittelten Inhalten ist auch Gewicht auf die Entwicklung von Methodenkompetenz zu legen, indem Fragen thematisiert werden wie:
  - Wie sind die Forscher vorgegangen, um zu den dargestellten Ergebnissen zu gelangen?
  - Entspricht die Anlage des Projektes wissenschaftlichen Gütekriterien?
  - Wie sind die Ergebnisse unter methodenkritischen Aspekten zu bewerten?
  - Zudem sollten im Fachunterricht gezielt Aufgaben zu methodischen Grundformen bearbeitet werden, die für Forschung und Selbstevaluation wichtig

sind (z.B. systematisches Beobachten und Interviewen, Auswerten qualitativen Datenmaterials etc.)

- 2) Ergänzend dazu sollten Möglichkeiten für ältere Studierende geschaffen werden, sich an laufenden Forschungsprojekten zu beteiligen, und darüber hinaus sind die Forschungsschwerpunkte und Projekte der Institution auch in die Ausbildung einzubeziehen (indem diese z.B. im Rahmen von Studienveranstaltungen vorgestellt werden, bzw. indem die inhaltlichen Forschungsgebiete auch Lehrgegenstände bilden). Auf diese Weise entstehen institutionsspezifische Profile, durch welche eine Hochschule sich in Forschung und Lehre gleichermaßen als Kompetenzzentrum für eine bestimmte Problematik ausweisen kann.
- 3) Forschendes Lernen sollte als Methode einen ausgewiesenen Bestandteil des Fachhochschulunterrichts darstellen. D.h. Studierende sind verstärkt anzuleiten, kleine Projekt durchzuführen und auszuwerten. Auf diese Weise können sie das Instrumentarium der Forschung kennenlernen und erproben - aber auch Grenzen und Schwierigkeiten des forschenden Handelns hautnah erleben.
- 4) Gleichzeitig sollten die entstehenden Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen eine propädeutische Einführung in die Forschung in ihre Grundausbildung integrieren. Dies sollte aber nicht in der Form einer abgehobene Statistik- oder Methodenausbildung geschehen, sondern stark berufsorientiert - mit einem besonderen Gewicht auf Fragen der Evaluation bzw. der Selbstevaluation, weil solche Anforderungen im Rahmen der Qualitätsdebatten zunehmend auf Praxisfelder wie Schule oder Soziale Arbeit zukommen und künftige Berufsleute ein Grundwissen darüber verfügen sollten.

### Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München.
- Denzin, N.K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs.
- Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (1994). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In N.K. Denzin (Hrsg.), *Handbook of Qualitative Research* (S. 1ff.). Thousand Oaks.
- Feyerabend P.K. (1976). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt.
- Heiner, M. (1988). Einleitung: Perspektiven der Praxisforschung. In M. Heiner (Hrsg.), *Praxisforschung in der sozialen Arbeit* (S. 7 ff.). Freiburg.
- Heiner, M. (Hrsg.). (1996). *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Freiburg.
- Kelle, U. (1997). Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data. *Sociological Research* (online auf: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/1.html>).
- Kroath, F. (1991). *Lehrer als Forscher*. o.O.
- Krueger, R.A. (1989). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park.
- McNiff, J. u.a. (1996). *You and Your Action Research Project*. London
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. München.
- Moser, H. (1997). *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How Do I Improve my Practice?' *Cambridge Journal of Education*, Heft 1.
- Wilhelm, E. & Gredig, D. (1997). "Andersartig aber gleichwertig": Zur Diskussion um Fachhochschulen und der Frage von Forschung als "Motor" ihrer Entwicklung. *Sozialarbeit*, 11, 15 ff.

## Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen und Lehrerbildung – Bestandesaufnahme<sup>1</sup>

Armin Gretler, Silvia Grossenbacher und Michèle Schärer

Zu den Aufgaben der zukünftigen Pädagogischen Hochschulen werden gemäss EDK-Empfehlungen "berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung" gehören. Forschung und Entwicklung (F&E) werden aber bereits an einem Teil der heutigen Institutionen der Lehrerbildung betrieben. Eine Bestandesaufnahme, durchgeführt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, schafft Einblick in die aktuelle Praxis und liefert Grundlagen für die laufende Diskussion über Charakter, Ausrichtung und Organisation von F&E in der Lehrerbildung wie auch für die weitere Planung der Zusammenarbeit und Schwerpunktsetzung im Bereich Bildungsforschung und -entwicklung.

### Vorgeschichte und Mandat

Im Oktober 1996 führten die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) in St. Gallen einen gemeinsamen Kongress durch. Am Rande dieser Veranstaltung setzten sich Vorstandsmitglieder der beiden Gesellschaften in informellen Gesprächen mit der Bedeutung von Forschung und Entwicklung (F&E) an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen (PH) auseinander. Unter den Gesprächspartnern bestand Einigkeit darüber, dass der Forschungs- und Entwicklungsauftrag an die Pädagogischen Hochschulen, in welche die laufende Reform der Lehrerbildung ausmünden wird, ein zentrales Element dieser Reform bildet und deshalb an prominenter Stelle in die Planung der Pädagogischen Hochschulen einzubeziehen ist. F&E wird aber bereits an einem Teil der heutigen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben. An wievielen? Unter welchen Bedingungen? Von wem? Fragen dieser Art machten das Bedürfnis deutlich, den Ist-Stand abzuklären, eine Bestandesaufnahme zu erstellen und damit ein Grundlagenelement der Planung und der weitgehend noch zu führenden Diskussion über Auftrag, Rolle, Ziele und Organisation von F&E an den künftigen Pädagogischen Hochschulen zu schaffen.

In der Folge erhielt die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) das Mandat für die Erarbeitung einer Bestandesaufnahme zu F&E an Institutionen der Lehrerinnen- Lehrerbildung in der Schweiz. Anfragen um Finanzierung, die an die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und den Schweizerischen Wissenschaftsrat (SWR) gerichtet wurden, erhielten positive Antworten und das finanzielle Engagement wurde vertraglich geregelt. Eine Begleitgruppe, bestehend aus je zwei Mitgliedern der SGBF und der SGL, berät und unterstützt die SKBF seit Beginn ihrer Arbeiten im Rahmen des Mandates.

---

<sup>1</sup> Vortrag gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

## Vorgehen

Die Bestandesaufnahme umfasst zwei Untersuchungsteile. Den einen Teil bilden zehn Fallstudien, in die acht bestehende Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer und die Projektleitungen zweier geplanter Pädagogischer (Fach-)Hochschulen einbezogen waren. Mit Verantwortlichen dieser Institutionen wurden zwischen Februar und August 1997 ausführliche Interviews anhand eines 22 Fragen umfassenden Leitfadens geführt. Die Fragen betrafen die institutionsbezogene F&E-Politik, Typus und Charakter, Bereiche, Methoden und Organisation der F&E, die Qualifikation, Vernetzung und Weiterbildung der Forschenden, die zeitlichen, finanziellen und infrastrukturellen Ressourcen für F&E, die Auftraggeber, Dissemination und Qualitätskontrolle von F&E sowie die Funktion von F&E im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Den Gesprächspartnerinnen und -partnern sei auch an dieser Stelle herzlich für die Bereitschaft und die angenehme Kooperation gedankt.

Den zweiten Teil der Bestandesaufnahme bildet eine schriftliche Befragung der Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Im Februar 1997 wurden 92 Fragebogen verschickt, die sich in drei Blöcke gliederten:

- Fragen zu Überlegungen, Vorstellungen und kritischen Einwänden gegenüber der Zukunftsaufgabe "berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung", wie sie die Empfehlungen der EDK vom Oktober 1995 postulieren,
- Fragen zu Grundsatzentscheidungen, Plänen und Konzepten zum Aufbau von F&E-Aktivitäten im oben genannten Sinn,
- Fragen zu bereits bestehenden Forschungsaktivitäten.

Mit 75 Antworten kann der Rücklauf (80%) als sehr befriedigend bezeichnet werden. 69 der 75 zurückgeschickten Fragebogen enthielten auswertbare Angaben. Auch hier richtet sich unser herzlicher Dank an all jene Personen, die sich die Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens genommen haben.

## Ausgewählte Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Mit Blick auf die Resultate der gesamten Bestandesaufnahme, die im folgenden vorgestellt werden, ist zu beachten, dass es sich zum einen um sehr offene Fragen und damit um Antworten von recht unterschiedlichem Charakter handelt. Zum anderen ist zu beachten, dass die Angaben einer Selbstdeklaration der Institutionen entsprechen, die nicht weiter überprüft worden ist.

### *Überlegungen, Vorstellungen und kritische Einwände*

Auf die Frage nach Überlegungen, Vorstellungen und kritischen Einwänden gegenüber der zukünftigen F&E-Aufgabe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verwiesen 18 Antwortende auf Arbeitsgruppen oder Gremien in Kanton oder Region oder auf intern im Gang befindliche Umstrukturierungen. 3 Antwortende wiesen darauf hin, dass F&E selbstverständlicherweise zum Auftrag ihres (Universitäts-) Instituts gehörten. Aus 11 Fragebogen ging hervor, dass noch keine Überlegungen angestellt oder die Frage aus anderen Gründen nicht beantwortet werden konnte. 43 Antwortende nahmen in knapper Form Stellung.

Tabelle 1: Überlegungen und Vorstellungen zu F&amp;E

Stellungnahmen nach Häufigkeit	Nennungen
Grundsätzlich positive Haltung zu F&E	26
Ressourcenproblem (Zeit, Geld, Qualifikationen der Dozierenden)	19
Forschungsbegriff klären	13
Inhaltliche Fragen, inhaltliche Bestimmungen	13
Zusammenarbeit wichtig	11
Einbezug der Studierenden in F&E (positiv: 4, als Frage: 1)	5
Enge Verknüpfung von Theorie und Praxis als Chance	4

### *Grundsatzentscheide, Pläne und Konzepte*

Zur Frage nach Grundsatzentscheiden, Plänen und Konzepten zum Aufbau von F&E-Aktivitäten im Sinne der "berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung" gemäss EDK gaben 38 Institutionen an, dass sie noch keine Entscheide gefällt oder Pläne entwickelt hätten, 31 Antworten fielen dagegen positiv aus und 6 Fragebogen enthielten keine Angaben.

### F&E-Aktivitäten und Projektinhalte

Auf die Frage nach bereits bestehenden F&E-Aktivitäten gaben mehr als die Hälfte der Antwortenden (46 von 69) eine positive Antwort. Davon waren 24 Antworten uneingeschränkt positiv. 22 Antwortende machten Einschränkungen in dem Sinne, dass es sich bei ihren F&E-Aktivitäten

- vorwiegend um interne Evaluation der eigenen Institution,
- um Arbeiten im Sinne von Vorstudien,
- um Diplomarbeiten mit kleineren empirischen Teilen oder
- um ausserinstitutionelle Entwicklungs- und Forschungsarbeit einzelner Dozierender handle.

Weitere 23 Institutionen beantworteten die Frage nach bestehenden F&E-Aktivitäten negativ und sechs Fragebogen enthielten keine Antwort.

Unterteilt man die antwortenden 69 Institutionen nach den Zielstufen, für die sie Lehrpersonen ausbilden, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 2).

Erwartungsgemäss beantworteten Ausbildungsstätten, die Lehrpersonen für die Vorschule und die Primarschule und Fachlehrpersonen ausbilden, die Frage nach bestehenden F&E-Aktivitäten häufiger negativ als Ausbildungsstätten, die Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und II ausbilden. Letztere Ausbildungen sind häufig im universitären Rahmen angesiedelt, wo Forschung ohnehin einen festen Bestandteil der Institutsaufgaben ausmacht.

Teilweise wurden zum dritten Frageblock Hinweise zu den laufenden oder abgeschlossenen Projekten beigefügt. Aufgrund unterschiedlicher Qualität und weil von den universitären Institutionen nur wenig Antworten inhaltlicher Art vorliegen, müssen die Angaben mit grosser Vorsicht zur Kenntnis genommen werden.

Tabelle 2: Bestehende F&amp;E-Aktivitäten an den Institutionen

Zielstufe oder -bereich im Bildungswesen, für die Lehrpersonen ausgebildet werden	Anzahl Institutionen	F&E ohne Ein-schränkungen	F&E mit Ein-schränkungen	keine F&E
Kindergarten (KG)	4	-	1	3
Primarschule (PS)	11	4	5	2
Kindergarten und Primarschule	6	-	4	2
KG, PS und Sek.Stufe I (Fachl.)	9	1	3	5
Kindergarten und Sek. I (Fachl.)	1	-	-	1
Primarschule und Sek. I (Fachl.)	2	-	1	1
PS und Sek. I	1	1	-	-
KG, PS, Sek I (Grundansprüche)	1	-	1	-
Fachlehrer/innen (HA und HW)	5	2	-	3
Fachlehrer/innen (Sport)	2	1	-	1
Sekundarstufe I	7	4	1	2
Sekundarstufe II	5	3	1	1
Sekundarstufe I und II	7	4	1	2
KG, PS, Sek I und Sek II	2	1	1	-
Heilpädagogik, Sonderpädagogik	4	3	1	-
Ausbildung von Ausbilder/innen	2	-	2	-
Total	69	24	22	23

An der Spitze der 132 Projektanmeldungen standen didaktische Themen (40). Es folgen "interne Entwicklungsprojekte" (27) und Lehrplan- bzw. Lehrmittelentwicklung (20). Weiter gehören interne und externe Evaluationen (14) zum Aufgabenspektrum ebenso wie Forschung mit Blick auf Lehrer/innen und Schüler/innen (11). Unter dem Stichwort "pädagogisch-historische Arbeiten und Theoriebildung" (11) finden sich Arbeiten zur Erziehungs-, Bildungs-, Schul-, Lern-, und heilpädagogischer Theorie, Pestalozziforschung, Schul- und Bildungsgeschichte und zur Geschichte der eigenen Institution. Externe Schulentwicklung (5) und internationalen Vergleichen (4) waren weitere Projekte gewidmet.

### Zusammenfassende Synthese der Fallstudien und Kommentare

In Fallstudien einbezogen wurden 10 Institutionen. Es wurden Interviews mit leitenden oder für F&E verantwortlichen Personen geführt. Wir listen hier die 10 Institutionen auf, wobei zuoberst die universitären Institutionen bzw. die Institutionen mit Hochschulstatus genannt werden, danach die nicht-universitären Institutionen und am Schluss die Projekte künftiger Pädagogischer Hochschulen (*kursiv gedruckt*).

- Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHS, SG)
- Abteilung Höheres Lehramt am Institut für Pädagogik der Universität Bern (AHL, BE)
- Licence en sciences de l'éducation mention Enseignement, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève (LME, GE)
- Scuola Magistrale Cantonale di Locarno/Istituto Cantonale per l'Abilitazione e l'Aggiornamento dei docenti (IAA, TI)
- Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen (HPL, AG)

- Kantonales Lehrerseminar Solothurn (KSS, SO)
- Pädagogisches Seminar Schaffhausen (Primarschulseminar) (PSS, SH)
- Ecole Normale du Valais romand/Projet HEP VS (*Haute école pédagogique du Valais*) (ENVR, VS)
- *Centre de recherche pédagogique et de développement/Projet HEP BEJUNE (Haute école pédagogique Berne/Jura/Neuchâtel)* (CRD, BEJUNE)
- Projekt Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZS, IEDK)

Wir greifen im Folgenden einige Resultate der Fallstudien heraus, die uns für die weitere Diskussion von zentralem Interesse scheinen.

*Institutionelle Verankerung von F&E*

Wesentlichen Einfluss auf die Ausprägung der FE-Aktivitäten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat deren institutionelle Verankerung. Die schriftliche Befragung wie auch die Fallstudien zeigten, dass an universitären Ausbildungsstätten für Lehrpersonen und an solchen, die Hochschulstatus haben (PH St. Gallen), F&E relativ selbstverständlich ist und teilweise auf jahrzehntelange Tradition zurückblicken kann. F&E gehört neben der Lehre zum Grundauftrag dieser Institutionen. Auf die Frage nach einer institutionsbezogenen F&E-Politik fielen die Antworten wie folgt aus:

Tabelle 3: Institutionsbezogene F&E-Politik

Gibt es eine institutionsbezogene F&E-Politik?				
deutlich umrissener F&E-Auftrag	keine eigentliche Politik, aber "fester Platz" für F&E	keine eigentliche Politik, aber formulierte Positionen	Diplomarbeit nach "wissenschaftlicher Methodik" im Lehrplan verankert	keine F&E-Politik
PH St. Gallen PH Zentralschw. HEP BEJUNE (3)	AHL Uni Bern LME-FPSE Genève HPL Aargau Scuola Mag. Ticino (4)	Seminar Solothurn (1)	Seminar Schaff. (1)	Ecole Normale VS (1)

In den nicht-universitären Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fehlt in der Regel der Forschungsauftrag. Die F&E-Aktivitäten basieren auf der Eigeninitiative von Dozierenden, die von der Institution mehr oder weniger unterstützt und abgesichert wird (z.B. durch Freistellungen). Bemerkenswerterweise spielt diese Eigeninitiative an vielen Institutionen eine wichtige Rolle.

In den geplanten Pädagogischen Hochschulen soll "berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung" (EDK-Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom Oktober 1995) zum Grundauftrag gehören und entsprechend zielen die laufenden Planungsarbeiten teilweise auf die Einrichtung eigener Forschungsstellen oder "Kompetenzzentren" ab, die allerdings z.T. bestehende Pädagogische Arbeitsstellen oder Schulentwicklungsdienste der Trägerkantone ersetzen bzw. aus diesen hervorgehen sollen.

*Kommentar:*

*Ein Forschungsauftrag als global formulierte Verpflichtung (Universität) legitimiert F&E und gewährleistet deren relativ autonome Gestaltung (sofern die entsprechenden Gelder gefunden werden können). Ohne Forschungsauftrag bleiben die F&E-Aktivitäten der Eigeninitiative überlassen und damit prekär. Mit dem Forschungsauftrag, der an Pädagogische Hochschulen gerichtet werden soll, gewinnen die F&E-Aktivitäten in der Lehrerinnen und Lehrerbildung an Legitimität. Der Forschungsauftrag darf allerdings nicht verkürzt auf reine Auftragsforschung verstanden werden, sondern muss die Eigeninitiative beispielsweise zur Entwicklung eines auf die Aus- und Weiterbildung an der Institution abgestimmten Schwerpunktes der F&E ermöglichen.*

*Ressourcen*

In direktem Zusammenhang mit der institutionellen Verankerung von F&E in der Lehrerinnen und Lehrerbildung sind die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen zu sehen. Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Pflichtenheft der Ausbilderinnen und Ausbilder festgeschrieben ist, oder ob Dozierende ihre Freizeit für Forschungs- und Entwicklungsarbeit einsetzen.

Die meisten interviewten Personen sind mit ihrer zeitlichen Ressourcensituation nicht zufrieden. Als Minimum für eine sinnvolle Forschungsarbeit wird ein Anteil von 20 bis 30% im Rahmen der Anstellung Dozierender genannt. Das soll nun nicht bedeuten, dass alle Dozierenden entsprechend einem solchen Anteil zu F&E verpflichtet werden müssten. Vielmehr schwebt einigen Gesprächspartnern ein Pool vor, aus dem Freistellungen "geschöpft" werden könnten.

Tabelle 4: Verfügbare Ressourcen für F&amp;E

Wieviel Kapazität steht für F&E zur Verfügung?		
Mehr als 300 Stellenprozent	Zwischen 30 und 300 Stellenprozent	0 Stellenprozent
LME-FPSE Genève, HEP BEJUNE, PH Zentralschweiz (3)	PH St. Gallen, Scuola Magistrale (IAA) Ticino, HPL Aargau, AHL Uni Bern (4)	Seminar Solothurn, Seminar Schaffhausen, Ecole Normale Valais romand (3)

In einem Fallstudiengespräch wird der Richtwert von 2 bis 3 Vollzeitstellen als Minimum für eine befriedigende Arbeit an einem längerfristigen Projekt genannt. Eine aufgrund der Fallstudiengespräche von uns durchgeführte Hochrechnung ergab, dass nur 4 der 10 untersuchten Institutionen diese Limite erreichen bzw. erreichen werden.

*Kommentar:*

*Die Frage der Ressourcen ist zentral hinsichtlich des Aufbaus von kontinuierlicher, profilierter F&E auf einem hohen Niveau. Nur genügende Ressourcen ermöglichen den Aufbau von Erfahrung und Kompetenz und die Durchführung von Projekten, die über den Rahmen der Institution hinaus Verbreitung finden können. Zeitliche Freiräume für F&E ermöglichen zudem die Anstellung von Perso-*

nen mit Forschungserfahrung und dezidierten Forschungsinteressen. Für kleine Institutionen stellt sich die Frage der Ressourcen natürlich verschärft.

### Forschungstypus und Forschungsverständnis

Wenn die Frage nach F&E gestellt wird, reicht das Spektrum der Antworten von der Grundlagenforschung über problemorientierte Untersuchungen und "klinische" Studien bis hin zur Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtspraxis bzw. den Wissens- und Methodentransfer im Rahmen der Begleitung von Diplomarbeiten. Nach der "klassischen" Unterscheidung in Grundlagenforschung, angewandte Forschung und Entwicklung, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Typus der F&E-Aktivitäten

Typus der F&E-Aktivitäten (Grundlagenforschung, angewandte Forschung, Entwicklung)		
Grundlagenforschung	Mischtyp (Grundlagenforschung, angewandte Forschung, Entwicklung)	angewandte Forschung und Entwicklung
PH St. Gallen (1)	AHL Uni Bern, LME-FPSE Genève (2)	HPL Aargau, Seminar Solothurn, Scuola Magistrale (IAA) Ticino, Ecole Normale Valais romand, Seminar Schaffhausen, PH Zentralschweiz, HEP BEJUNE (7)

Das Verbindende in der Vielfalt vorgefundener F&E-Aktivitäten ist durchgängig die *Anwendungsorientierung*. Im Zentrum steht die Problemlösung, die Innovation, die Stärkung der Handlungsfähigkeit amtierender und zukünftiger Lehrpersonen, mithin die "formative" Kraft der Forschung und Entwicklung. Diese Anwendungsorientierung wird sowohl in einigen Antworten zur schriftlichen Befragung wie in einem der Fallstudiengespräche als Abgrenzung zur "universitären" erziehungswissenschaftlichen Forschung angeführt, die eben nicht auf die Anwendung, auf die "Brauchbarkeit" der Erkenntnisse in der Praxis, sondern auf die Akkumulation von theoretischem Wissen nach den Bewegungsgesetzen der Disziplin angelegt sei.

#### Kommentar:

*Das breite Spektrum von F&E-Aktivitäten an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch des Forschungsverständnisses ist zunächst als Faktum anzunehmen. Es entspricht der Gewachsenheit dieser Aktivitäten und den unterschiedlichen Umfeldern, in denen sich die Institutionen mit ihren F&E-Aktivitäten bewegen. Es liegt auf der Hand, dass in einer Forschungsstelle, die über ausschliesslich für Forschung Angestellte oder dafür Freigestellte im Umfang mehrerer Vollzeitstellen verfügt, F&E mit anderem Charakter und anderem methodischem Aufwand möglich ist, als im Rahmen einer minimalen*

*Freistellung oder gar des Freizeiteinsatzes einzelner engagierter Dozentinnen und Dozenten.*

### *Forschungsorganisation*

Vorgefunden haben wir in der Bestandesaufnahme verschiedene Modelle. Ein formulierter, gesetzlicher Forschungsauftrag und die Idee, dass die Institution *als Institution* diesen Auftrag zu erfüllen und über entsprechende Ressourcen zu verfügen habe, begünstigt die Bildung von eigenen Forschungsstellen oder -zentren (PH St. Gallen, geplante PH Zentralschweiz). Die Anstellung von Personal erfolgt im Hinblick auf Forschung und – wenn sie einmal institutionalisiert ist – im Hinblick auf deren Charakter und inhaltliche Ausrichtung, in der Regel mit zusätzlicher Lehrverpflichtung. Solche Forschungsstellen können durch die Akkumulation von Wissen und Erfahrung zu Kompetenzzentren werden, die eine gewisse Kontinuität der F&E-Aktivitäten garantieren und für grössere Forschungsvorhaben auch weitere Personen anzustellen in der Lage sind.

Tabelle 6: Organisation der F&E-Aktivitäten

Wer macht F&E? Wie ist F&E organisiert (z.B. eigene Abteilung)? Wie sind die in F&E aktiven Personen intern vernetzt?				
einzelne Dozierende begleiten Diplomarbeiten Seminar Schaffh. (1)	einzelne Dozierende bearbeiten Projekte extern Ecole Normale VS (1)	einzelne Dozierende bearbeiten Projekte intern HPL Aargau, Seminar Solothurn, LME-FPSE GE*, AHL Uni Bern, Scuola Mag. TI (5)	einzelne Dozierende bilden Forschungsstelle PH St. Gallen, PH Zentralschw. (2)	eigene Abteilung für F&E (unabh. von Lehrbetrieb) HEP BEJUNE (1)

\* Im Fall der LME-FPSE Genève haben alle Dozierenden F&E-Aktivitäten im Pflichtenheft

An den nicht-universitären Institutionen, wo vorläufig kein Forschungsauftrag besteht, ist die Personenabhängigkeit sehr ausgeprägt. Zugespielt formuliert können wir sagen: ob eine Institution F&E-Aktivitäten nachweisen kann oder nicht, hängt davon ab, ob einzelne Dozierende Forschungsinteressen mitbringen und unter den gegebenen Umständen (hohe Lehr- und Betreuungsverpflichtung, wenig Möglichkeiten für Forschung freigestellt zu werden) auch zu realisieren vermögen. Die Anstellung erfolgt im Hinblick auf die Lehre und Betreuung von Studierenden, F&E muss "nebenher" Platz finden. Entsprechend schwierig ist es vor allem für kleine Institutionen, F&E-Aktivitäten zu entwickeln.

### *Kommentar:*

*Ohne expliziten Auftrag, formulierte Politik, effiziente Organisation von F&E und enge Kooperation der Forschenden blieben diese Aktivitäten in den meisten Institutionen bisher punktuell und von bescheidenem Ausmass. Die Vereinzelung von Forschenden und die Verzettelung von F&E-Aktivitäten in kleinen und kleinsten Einheiten sind Probleme, die im Bereich Bildungsforschung aber ohnehin schon bestehen.*

### *Forschungsbereiche und Zusammenarbeit*

F&E-Aktivitäten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussieren schwerpunktmässig auf den schulpädagogischen und (fach)didaktischen Bereich. Im Zentrum des Interesses stehen dabei jene Stufen des Schulsystems, für die an der jeweiligen Institution Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden.

Die Zusammenarbeit bezüglich F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist meist projekt- bzw. interessenorientiert und basiert auf persönlichen Kontakten. Bisweilen kommt Zusammenarbeit durch Personalunion (Besetzung zweier Teilzeitstellen in verschiedenen Institutionen durch dieselbe Person) zustande. Wenig erfuhren wir hingegen über institutionalisierte und damit beständige Kanäle der Zusammenarbeit bzw. Koordination. Als Plattformen für Informations- und Erfahrungsaustausch aber auch für koordinierende Absprachen erwähnt wurden die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, die Seminarleiterkonferenz, thematische Arbeitsgruppen der WBZ u.a.

In verschiedenen Gesprächen wurde die Notwendigkeit eines intensiveren Informationsaustausches und intensiverer Koordination wie Zusammenarbeit unterstrichen. Der Projektleiter für den Aufbau einer künftigen Pädagogischen Hochschule skizzierte dazu die Vision einer Clearingstelle, an der Forschungsvorhaben angekündigt und Partner/innen für die Zusammenarbeit gesucht werden könnten.

#### *Kommentar:*

*Koordination und Zusammenarbeit, die über den Erfahrungs- und Ergebnisaustausch hinausgehen, werden in verschiedener Hinsicht immer wichtiger. Knappe Ressourcen machen es nötig, Doppelspurigkeiten zu vermeiden und Projekte von geringer "Reichweite" zu optimieren. Wirksame Koordination dient auch der Vermeidung von Forschungslücken.*

### *Qualitätskontrolle*

Die Publikation von Forschungsergebnissen und die Möglichkeit, an Kongressen und Tagungen Projekte und Ergebnisse vorstellen zu können, sind wichtige Schienen für die Qualitätskontrolle. Zur Kontrollinstanz wird dann die "scientific community", welche die Projekte und ihre Ergebnisse an den im Wissenschaftsbetrieb gültigen Standards misst.

Gemäss einigen Fallstudiengesprächen hat es F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber noch mit einer anderen "community" zu tun, nämlich den amtierenden und den künftigen Lehrpersonen. Für diese Personengruppe steht die Praxisrelevanz und mithin die "Brauchbarkeit" der Ergebnisse als Qualitätskriterium im Vordergrund. In diesem Sinn plädiert denn auch einer der Gesprächspartner für eine Forschungsförderung, die "längere Forschungszyklen" zuliesse, die Forschung, Umsetzung und Entwicklung, Erprobung und Evaluation in der Praxis im Rahmen ein und desselben Projektes erlauben würden.

#### *Kommentar:*

*Der Frage der Standards kommt besondere Bedeutung zu, denn sie beinhaltet "Fallen". Einerseits kann es für F&E-Aktive im Bereich der Lehre/innen- und*

*Lehrerbildung schwierig werden, sich in den Mechanismus der Antragstellung überhaupt einzuklinken, wenn bei der Forschungsfinanzierung die Standards zu hoch geschraubt werden. Andererseits könnte es der Anerkennung der F&E-Aktivitäten Abbruch tun, wenn die Standards "heruntergehandelt" würden. Gerade die Betonung von "Anwendungsorientierung" und "Brauchbarkeit" von Forschung und ihren Resultaten könnte als Argument für eine Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und einer Zuordnung von Forschungstypen (Grundlagenforschung – Uni / angewandte Forschung und Entwicklung – PH) führen, deren Sinnhaftigkeit im Zusammenhang mit unserer Bestandsaufnahme mehrfach angezweifelt wurde.*

#### *Integration von F&E-Aktivitäten und Lehre beziehungsweise Ausbildung*

Eine der zentralen Fragen war, welche Rolle die Institutionen den Aktivitäten im Bereich F&E für die Ausbildung von Lehrpersonen beimessen. Bei allen Institutionen erfüllen die F&E-Aktivitäten mehrere Funktionen. Drei Funktionen lassen sich schwerpunktmässig eruieren (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Funktion der F&E-Aktivitäten

Funktion der F&E-Aktivitäten in der Lehrerbildungs-Institution und Nutzen für die Ausbildung der Lehrpersonen		
Primär Beitrag zur Wissensproduktion	Primär Beitrag zur Kompetenzerweiterung der Dozierenden	Primär Beitrag zur Kompetenzerweiterung der Studierenden
PH St. Gallen, LME-FPSE Genève, PH Zentralschweiz, HEP BEJUNE (4)	AHL Uni Bern, Scuola Magistrale (IAA) Ticino, Ecole Normale Valais romand (3)	HPL Aargau, Seminar Solothurn, Seminar Schaffhausen (3)

- F&E gilt als eigenständige Aktivität im Rahmen der Institution, mit dem Hauptziel zur Wissensproduktion beizutragen. Dabei sollen Forschungsergebnisse auch in die Lehre einfließen, bzw. sollen Studierende auch mit wissenschaftlicher Arbeit vertraut gemacht werden.
- F&E ist schwerpunktmässig eine Aktivität der Dozierenden. F&E dient primär dazu, die Kompetenz der Dozierenden im Unterricht zu erweitern.
- F&E wird primär als Beitrag zur Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer gesehen.

Im dritten Fall der obigen Darstellung steht F&E ganz im Dienste der Lehre und Ausbildung. Hier lassen sich drei Stossrichtungen ausmachen. Sie lassen sich jedoch nicht einzelnen Institutionen zuordnen, da je nach Kontext der eine oder andere Aspekt von allen Institutionen betont wird:

- F&E dient der Einführung der Studierenden in wissenschaftliche Methoden und befähigt sie zur späteren Anwendung in eigenen Projekten;
- F&E soll Studierende für wissenschaftliches Denken sensibilisieren und sie zu "geneigten" Nutzer/innen von Forschungsergebnissen machen;
- F&E dient dem Arbeiten an den Einstellungen der Studierenden; sie sollen eine forschende Haltung und eine kritische Distanz zu ihrer Praxis entwickeln.

Sowohl aus den Antworten zur schriftlichen Umfrage wie auch aus einigen Gesprächsprotokollen wird deutlich, dass F&E in der Lehrerbildung als Chance betrachtet wird für eine bessere Integration von Lehre und Forschung, von Wissenschaft und Schulpraxis.

*Kommentar:*

*Als Chance zu sehen ist gewiss schon die räumliche Nähe von F&E und Ausbildung, wenn sie sich unter dem gleichen Dach befinden. Auch das gleichzeitige Engagement von Dozierenden in der Lehre und in der Forschung befördert gewiss den Transfer. Trotzdem geschieht er nicht von selbst, sondern erfordert besondere Anstrengungen. Die Ziele, die in den Fallstudiengesprächen und teilweise auch in Antworten zur schriftlichen Umfrage bezüglich der Integration von F&E und Lehre formuliert werden, stellen hohe Anforderungen an die in F&E aktiven Ausbilder/innen. Realistisch gesehen, dürften sie – gerade in der restriktiven Ressourcensituation, in der F&E in der Lehrerbildung ist – nicht selten in Konflikt geraten mit dem Druck, Resultate vorlegen zu müssen. Auch die doppelte Qualifikation für Ausbildung und Forschung ist nicht selbstverständlich, im Falle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber von zentraler Bedeutung, da die Ausbilder/innen Vorbildfunktion haben. Die Umsetzbarkeit der Ziele hängt auch vom Forschungscharakter ab: der wirksame Einbezug von Studierenden in die Untersuchung und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts ist leichter zu realisieren als im Rahmen komplexer Forschungsdesigns.*

## Perspektiven

Die Bestandesaufnahme macht deutlich, dass bereits an vielen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung "berufsfeldbezogene" Forschung im weitesten Sinne betrieben wird, allerdings häufig ohne expliziten Auftrag oder formulierte institutionsbezogene F&E-Politik. Getragen werden die F&E-Aktivitäten meist von einzelnen Dozentinnen und Dozenten, die zwar über interne und externe Kontaktnetze, selten aber über eine organisatorische Basis und eigene personelle Infrastruktur (z.B. Mittelbau, Sekretariat) verfügen und zudem meist unter sehr restriktiven zeitlichen Bedingungen arbeiten müssen. Als Folge davon blieben die F&E-Aktivitäten bisher häufig punktuell, die Projekte vereinzelt, wenig eingebunden in einen forschungspolitischen Gesamtkontext und von beschränkter "Reichweite".

Mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird sich dies ändern müssen. F&E in diesem Bereich wird entweder durch Integration der Ausbildung von Lehrpersonen in die Universität oder durch den Forschungsauftrag an Pädagogische Hochschulen institutionell verankert und damit legitimiert werden. Dieser Umbau zwingt allerdings dazu, über die künftige Gestaltung von F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und über deren Einbettung in die Landschaft der Bildungsforschung insgesamt nachzudenken und zu verhandeln. Vordringlich zu klären ist die Frage der Zusammenarbeit und der Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Polen, an denen Bildungsforschung und -entwicklung stattfindet: universitäre Institute, Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Pädagogischen Arbeitsstellen und ähnliche Dienste. In diesem Zusammenhang ist der Aufbau von Forschungsverbänden zu prüfen, die einerseits zur Lösung des Ressourcenproblems beitragen

und gleichzeitig die Basis für grössere Projekte und kontinuierliche Forschungsarbeit bieten könnten. Ebenfalls in diesen Zusammenhang gehört die Frage nach der Bildung von Schwerpunkten, die über die Bewältigung lokaler und aktueller Problemstellungen hinaus zur Konzentration und Verstetigung der F&E-Arbeit und mithin zum Aufbau von Kompetenz beitragen könnten.

Diese strukturell-organisatorischen Klärungen sind für den Aufbau von F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und gleichzeitig für den Umbau der Bildungsforschungslandschaft Schweiz entscheidend, wenn F&E auf einem hohen Niveau realisiert werden soll. Es kann angesichts der Unterschiede im gewachsenen Charakter und im Verständnis von F&E nicht darum gehen, einen Prozess der "Vereinheitlichung" herbeizuführen. Falsch wäre auch, eine der vorgefundenen Ausrichtungen von F&E-Aktivitäten herauszugreifen und als die einzig richtige oder zulässige Ausrichtung von F&E in der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu bezeichnen. Es kann auch nicht darum gehen, Anforderungen zu formulieren oder Standards zu setzen, die den Bedingungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht Rechnung tragen. Wohl aber besteht in der derzeitigen Entwicklungsphase die Möglichkeit, über Schwerpunktsetzungen, Akkumulation und Weiterentwicklung von Kompetenzen und allfällige Spezialisierungen zu verhandeln und mit Blick auf den Gesamtbereich die weitere Entwicklung steuernd zu koordinieren. Auf der Ebene des Gesamtbereiches ist die Erreichung hoher Standards und die Sicherung einer guten Position der Bildungsforschung Schweiz im internationalen Kontext von zentraler Bedeutung. Qualität sowie deren Kontrolle und Optimierung sind Elemente, die bereits in der Qualifizierung und Weiterqualifizierung der Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für ihre Aufgaben im Bereich F&E zum Tragen kommen müssen.

Bei der Planung und dem Aufbau von F&E in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssen Möglichkeiten der Dissemination und Umsetzung in Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen weiterentwickelt werden. Das Vertrautwerden mit F&E durch Mitarbeit von studierenden oder amtierenden Lehrerinnen und Lehrern, die umsetzungsorientierte Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen in Lehr- oder Fortbildungsveranstaltungen wie auch die direkte Einbindung von Praktikerinnen und Praktikern im Sinne der Handlungsforschung oder im Sinne von Forschungsstages sind dazu nur einige Stichworte. Die Basis dazu böte eine Forschungspolitik, welche F&E-Projekte priorisiert, die schon in ihrer Anlage den gesamten Zyklus von Forschung - Umsetzung und Entwicklung - Evaluation - Implementierung umfassen.

## Professional Development Schools - ein Modell für praxisnahe Forschung in der Lehrerbildung?<sup>1</sup>

Lucien Criblez

Als wichtigstes Konzept zur Reform der akademisierten Lehrerbildung gelten in den USA seit einigen Jahren die sog. Professional Development Schools (PDS). In diesen PDS wird versucht, die Lehrerausbildung stärker mit der täglichen Unterrichtspraxis und gleichzeitig mit Forschung 'vor Ort' zu verbinden. Ziel ist nicht nur eine praxisnähere Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, sondern ebenso die Professionalisierung der amtierenden Lehrerschaft. Die amerikanischen Entwicklungen können einige interessante Impulse für die Lehrerbildungsreform in der Schweiz geben, insbesondere für die Frage, wie Forschung und Ausbildung mit der Schulpraxis zu verknüpfen wäre. Kritisch ist jedoch u.a. anzumerken, dass der Spezialisierungsprozess, der zu einer Differenz zwischen Profession (Lehrerinnen und Lehrer) und wissenschaftlicher Disziplin (v.a. Erziehungswissenschaften) geführt hat, nicht einfach durch die Umdefinition von Forschung rückgängig gemacht werden kann. Der Versuch, Ausbildung, Forschung, Schulpraxis und Professionalisierung der Lehrerschaft zusammenzubringen, zielt sicher in die richtige Richtung — aber ganz so einfach ist das wohl nicht.

### 1. Einleitung und Vorbemerkungen

"The proposals suggest that education students have for too long been learning too little of the right things in the wrong place at the wrong time" (Holmes-Group, 1995, S. 2; Hervorh. im Orig.). Dieses Zitat entstammt einer amerikanischen Studie, die von der sog. Holmes-Group, einem Zusammenschluss der Dekane der Lehrerbildung betreibenden amerikanischen Forschungsuniversitäten verfasst wurde. Es zeigt mit aller Deutlichkeit, wie radikal die Kritik an der Lehrerbildung in den USA inzwischen formuliert wird, gerade auch aus Kreisen der Lehrerbildung, und es lässt erahnen, dass auf die Kritik an der Lehrerbildung nur mit Kosmetik nicht mehr reagiert werden kann.

Zur Behebung der festgestellten Mängel wird im Moment in den USA vor allem über sog. Professional Development Schools - kurz: PDS<sup>2</sup> diskutiert, und solche PDS werden überall als Versuche installiert. PDS sind eine Art universitäre Übungsschulen mit erweitertem Auftrag in den Bereichen Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Schulforschung. Die Idee entstammt der Medizin, wo zwischen einer klinischen und einer akademischen Profession unterschieden wird: Als klinische Profession gelten die praktizierenden Ärzte, als akademische Profession die medizinischen Universitätsprofessoren. In den Universitätsspitalern (teaching hospitals) fliessen diese beiden Professionen im Dienste der Ausbildung von Studierenden *und* im Dienste der Forschung ineinander über: Die Professoren werden zu praktizierenden Ärzten und die praktizierenden Ärzte sind gleichzeitig Ausbilder. In den Professional Development Schools soll demnach die Lehrprofession als kli-

<sup>1</sup> Vortrag gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

<sup>2</sup> In England ist eine ähnliche Diskussion im Gang. Dort wird in der Regel von "School-University-Partnership" gesprochen; einen Überblick gibt Criblez (1998).

nische Profession mit den Erziehungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen als akademischer Profession zusammenkommen, Lehrerinnen und Lehrer werden zu Forschenden und Forschende zu Lehrende. Das Konzept zielt darauf ab, Forschung an die tägliche Unterrichtspraxis anzubinden, Studierende in diesem Milieu von Praxis *und* Forschung auszubilden sowie die Lehrprofession, also die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer durch die permanente Konfrontation mit Forschung weiterzubilden. Bevor dieses Konzept im Überblick dargestellt wird, sind einige Vorbemerkungen notwendig:

Erstens müssen die Entwicklungen in den USA auf dem Hintergrund interpretiert werden, dass seit den 1970er Jahren eine vollständig akademisierte Lehrerausbildung existiert. Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrkategorien werden an Colleges und Universitäten ausgebildet.

Allerdings muss - zweitens - berücksichtigt werden, dass das amerikanische Bildungswesen föderalistisch organisiert ist und es eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lehrerbildungskonzeptionen gibt. Die rund 1300 Institutionen der Lehrerbildung unterscheiden sich hinsichtlich studentischer Population, Anzahl Studierender und Lehrender, finanzieller Beteiligung an den Kosten, religiöser Bindung, städtischer und ländlicher Umgebung sowie hinsichtlich der angebotenen Ausbildungsprogramme ganz wesentlich (Goodlad, 1990, S. 15).

Drittens muss berücksichtigt werden, dass seit mehr als 10 Jahren in vielen Staaten der USA ein akuter Lehrermangel herrscht, so dass in 41 Staaten sog. "emergency or shortage-driven programs" (AACTE, 1994, S. III) eingeführt wurden, die verkürzte und von den üblichen Anforderungen abweichende Ausbildungen erlauben - eine Art 'Schnellbleichen', wie sie die Schweiz seit Mitte der fünfziger Jahre auch etwa als Umschulungs- oder Sonderkurse kannte.

Aus diesen Gründen ist es schwierig, etwas über *die* amerikanische Lehrerbildung insgesamt auszusagen. Es kann sich beim folgenden also lediglich um eine Darstellung der hauptsächlichen Entwicklungstendenzen handeln. Die Diskussion um die Reform der Lehrerbildung in den USA ist jedoch - viertens - nur zu verstehen, wenn man gleichzeitig beachtet, dass das amerikanische Bildungswesen seit den frühen achtziger Jahren einer vehementen Kritik ausgesetzt ist. Eine erste Welle von nationalen Reports, welche die Leistungen des amerikanischen Schulsystems in Frage stellten, setzte 1983 ein (einen Überblick über die vielen Reports gibt Sikula, 1990). Der wohl bekannteste Report ist derjenige der National Commission on Excellence in Education "A Nation at Risk" (1983). Eine ganze Anzahl ähnlicher Berichte folgten, die alle öffentlichkeitswirksam die Situation des amerikanischen Bildungswesens einer harten und umfassenden Kritik unterzogen und Reformprogramme formulierten, welche die (wirtschaftliche) Zukunft Amerikas und der amerikanischen Kinder sichern sollten. Die Reports lösten eine Periode der Schulreform aus, die heute noch im Gange ist und die sich wesentlich von früheren unterscheidet: "It centered on excellence and economics, and it was driven at the national level by corporate executives and governmental officials concerned about educational quality" (Sikula, 1990, S. 77).

Eine zweite Welle von Reports lenkte die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf die Lehrerbildung. Diese zweite Welle war von der Überzeugung getragen, "that

better teachers shape better schools and that schools and programs for the education of educators must be renewed together" (Goodlad, 1994, S. 271). Im Zentrum der Reformdiskussionen stehen seither vor allem die Berichte zweier Gruppierungen: Zum einen wird immer wieder der Bericht des 1985 gegründeten Carnegie Forum on Education and the Economy erwähnt (Carnegie Forum, 1986), zum andern die (inzwischen drei) Reports der Holmes Group (Holmes Group, 1986, 1990, 1995). "The authors of those reports have set the terms of the debate about teacher preparation" (Fraser, 1992, S. 7).

Die gemeinsame Stossrichtung dieser Berichte, die sich inzwischen in breit geführten Reformdiskussionen spiegelt, hat zwei Spitzen: die Durchsetzung national definierter Standards für die Ausbildungen und deren nationale Anerkennung sowie die engere Verknüpfung von Ausbildung, Forschung und schulischer Praxis in den sog. Professional Development Schools.

## 2. Das Konzept der Professional Development Schools

Zur Lösung der Probleme rund um die Lehrerbildung wird immer wieder das Konzept der sog. *Professional Development Schools (PDS)* bzw. der *School-University partnership* angeboten. "These partnerships come at a time when research universities are being called to task for having grown distance from the real problems that schools are facing while school people are being criticized for having been so immersed in their daily problems that they have spent little time or energy reflecting on how schools could be improved. School-university collaboration, then, is being suggested as a way of melting these mutual concerns and as a way of creating dialogue and interaction between these two very different cultures" (Lieberman, 1988, S. 69). Was ist eine Professional Development School? Die Holmes Group hat sie wie folgt definiert: Eine PDS ist ein Schule "for the development of experienced professionals, and for the research and development of the teaching profession" (Holmes Group, 1990, S. 7). Dale Lange hat sie als Ort bezeichnet, "where the relationship of theory to practice and practice to theory could be discussed, displayed, examined, critiqued, and evaluated with the intent of adding to and modifying already existing knowledge" (Lange, 1993, S. 75).

Ein wesentliches Ziel der PDS ist, pädagogische Forschung, Lehrerbildung und pädagogische Praxis besser aufeinander zu beziehen. Dass diese Bereiche nicht enger miteinander verschränkt sind, hat nach der Holmes Group mit der Situation der Lehrerbildung an den amerikanischen Universitäten selbst zu tun: "The faculty who get time and opportunity for educational research often have little responsibility for preparing practicing educators and may, in fact, hold teacher preparation in disdain. Meanwhile, the faculty members involved predominantly in teacher preparation get little if any time to conduct research on the problems of teaching and learning and hardly any encouragement to study and develop solutions to these problems" (Holmes Group, 1995, S. 11). Eines der Ziele der Holmes Group ist deshalb, Forschung, Entwicklung und das Vorzeigen und Lernen guten Unterrichts in realen Schulen zu fördern. Das Konzept der PDS sieht vor, dass die Lehrerbildungsinstitutionen mit Schulen Verträge schliessen, so dass ein Teil der Lehrerbildung an diesen Schulen stattfinden kann. Dadurch sollen einerseits die Studierenden und die

Ausbildnerinnen und Ausbildner stärker mit der Schulrealität konfrontiert werden, andererseits erfahrene Lehrerinnen und Lehrer stärker in die Ausbildungstätigkeit einbezogen werden. Die PDS sind also Schulen "for the development of novice professionals, for continuing development of experienced professionals, and for the research and development of the teaching profession" (Holmes Group, 1990, S. 7). Sie gelten in den USA inzwischen als Kernelement nicht nur der Lehrerbildungsreform, sondern der Schulreform schlechthin.

Ausgangspunkt der Diskussionen um eine Neuorientierung der Forschung ist die Feststellung, dass Universitäten auf der einen Seite und Schulen auf der andern Seite zwei unterschiedliche Kulturen ausgebildet haben, um Probleme zu lösen. Während die Vertreterinnen und Vertreter der Universitäten Teil einer Profession sind, die auf wissenschaftliche Werte und Verfahren setzt, arbeiten Lehrerinnen und Lehrer in einer Profession, in der Handlungspläne, die zu funktionieren scheinen und die praktischen Probleme zu bewältigen versprechen, hoch bewertet werden (Hunkins, Wiseman & Williams, 1995, S. 99). Diese beiden Kulturen oder Mentalitäten sind etwa als klinische und wissenschaftliche Kultur bzw. Mentalität bezeichnet worden (Raths, McAninch & Katz, 1991). John I. Goodlad hat jedoch darauf hingewiesen, dass eigentlich nicht nur von zwei, sondern von drei unterschiedlichen Gruppen von Akteuren deren unterschiedlichen Kulturen ausgegangen werden muss, welche in eine Partnerschaft zwischen Universitäten und Schulen einbezogen werden müssen: Lehrerinnen und Lehrer in den Partnerschulen, Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in den universitären Instituten sowie die Lehrenden in den Fachwissenschaften (Goodlad, 1994, S. 96). Berücksichtigt man die universitären Fachwissenschaften ebenso, werden Kooperationsversuche jedoch noch einmal komplizierter. Wohl aus diesen Gründen bleiben die Fachwissenschaften in den PDS-Modellen meist ausgeklammert.

Die unterschiedlichen Traditionen und Kulturen von Problemlösungen haben zum vorherrschenden Muster erziehungswissenschaftlicher Forschung geführt, das in den Professional Development Schools in ein neues Muster überführt werden soll. Vereinfacht können die beiden Paradigmen etwa wie folgt einander gegenüber gestellt werden (nach Harris & Fox Harris, 1995, S. 139):

<b>Dominierendes Forschungsmuster</b>	<b>neu angestrebtes Forschungsmuster</b>
Forschung wird dominiert von Universitätsprofessoren, die wissenschaftliche Publikationen brauchen, um ihren Status zu verbessern.	Gemeinsame Verantwortung der Schul- und Universitätsangehörigen für die Forschung als grundlegender und integrierter Teil des Berufslebens.
Forschungsfragen stimmen nicht mit den Problemen in der Schulpraxis überein.	Forschung reagiert auf gemeinsam (von Schule und Universität) definierte reale Probleme.
Projektorientierung ohne längerfristiges Engagement in den Schulen	längerfristiges Engagement der Forschenden in den Schulen
Lehrerinnen und Lehrer als Forschungsobjekte	Lehrerinnen und Lehrer als Forschungssubjekte
Elaborierte Forschungsprogramme mit komplexen Fragestellungen, meist aufwendige empirische Methodik	Vielfalt von methodischen Zugängen und unterschiedliche Komplexität von Forschungsfragen

Das traditionell dominierende Forschungsmuster soll in den PDS durch ein neues, auf gemeinsamer Verantwortung und Einbezug aller Beteiligter ausgerichtetes Forschungsmuster abgelöst werden. "All partner school participants come to view themselves as researchers, as people who ask questions and find answers" (Osguthorpe et al., 1995, S. 266-267). Die beiden Problemlöseulturen, von Virginia Richardson als "practical inquiry" und "formal research" bezeichnet (Richardson, 1996), sollen zu einem neuen Forschungsmuster zusammengefügt werden.

Nachdem das Konzept der PDS von der Holmes Group in ihrem zweiten Report (Holmes Group, 1990) vorgestellt worden ist, beklagt sie selbst in ihrem dritten Report, dass eine Welle von Nachahmungen die Idee des Konzepts ausgehöhlt habe. Obwohl offensichtlich in der Realisierungsphase die Konzeptionen auseinanderdriften und obwohl die Vorschläge der Holmes Group auch vehement kritisiert wurden, werden in den USA seit einigen Jahren überall solche PDS eingerichtet (vgl. u.a. Book, 1996; Darling-Hammond, 1994; Levine, 1992; O'Hair & Odell, 1994; Petrie, 1995; Sirotnik & Goodlad, 1988). Bullough et al. schätzen, dass es in den USA inzwischen 250 PDS gibt, Tendenz steigend (Bullough et al., 1997, S. 153). Inzwischen liegen auch erste Ergebnisse von Begleitforschungen vor. Daraus geht unter anderem hervor, dass sich die PDS aufgrund der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich entwickelt haben, dass die Übernahme von Lehrerbildungsaufgaben durch die Schule keine signifikante Veränderung der Schule im Sinne der Schulreform erzeugt und dass der Support für die PDS innerhalb der Universitäten und der Schuldistrikte zu gering ist (ebd., S. 166). Dies mag angesichts der relativ geringen Erfahrungen, die bislang vorliegen und angesichts der kurzen Zeit, seit der solche PDS-Modelle erst funktionieren, nicht erstauen. Das Ergebnis macht jedoch auch auf Probleme aufmerksam, die in der Reform euphorie zunächst wahrscheinlich unterschätzt werden.

### 3. Schulpraxis, Lehrerbildung und Forschung: Einheit oder Differenz?

Die öffentliche Kritik an der Lehrerbildung in den USA ist radikal: "Schools of education risk being abandoned to irrelevancy, if they won't change" (Holmes Group 1995, S. 89). Zusammenfassend liesse sich formulieren, dass ein Perspektivenwechsel stattgefunden hat, durch den die Lehrerbildung von einer Agentur der pädagogischen Problemlösung zur Mitverursacherin der Problemlagen geworden ist. "It is important to recognize that, in the milieu of educational renewal in this country, teacher preparation programs in colleges and universities have been considered part of the educational problem and not part of the solution" (Lange, 1993, S. 80). Entsprechend sind die Hoffnungen, die auf eine Reform der Lehrerbildung gesetzt werden, gross. Allerdings hat das Reformprogramm der PDS nicht nur die dargestellten Chancen, sondern auch einige Probleme, die abschliessend benannt werden sollen:

Erstens ist darauf hinzuweisen, dass die Grundidee der PDS, Ausbildung, Forschung und praktisches Unterrichten in speziellen Schulen besser aufeinander zu beziehen, nicht neu ist. Wilhelm Reins universitäre Übungsschulen oder John Deweys Laborschulen waren von dieser Idee geprägt. Dale Lange hat darauf aufmerksam gemacht, dass diese Konzepte in den USA gescheitert sind, weil einerseits

der Forschung nicht das notwendige Gewicht und die notwendige Priorität gegeben wurde, weil andererseits elaborierte Forschungspläne und -konzepte fehlten (Lange, 1993, S. 76). Sollen die neuen Versuche nicht ähnlich enden, muss dies bei der Konzeption berücksichtigt werden. Denn die Wahrscheinlichkeit, dass die alltäglichen Unterrichtsprobleme die Arbeit in Partnerschulen bestimmen und nicht die Forschungsabsichten, ist so gross, dass ohne klare Prioritätensetzung durch die Beteiligten die Prioritäten durch die Zeitökonomie gesetzt werden.

Zweitens wendet sich eine Kritik gegen eine allzu utilitaristische Position in der Lehrerbildung, welche die Ausbildung auf dem Hintergrund einer Theorie-Praxis-Dichotomie als 'training on the job' konzipieren will und der fachwissenschaftlichen und insbesondere der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ihre praktische Relevanz abspricht (Beyer et al., 1989; Labaree, 1995). Mit den Partnerschaftsmodellen zwischen Lehrerbildungsinstitutionen und Schulen wird zwar ein Teil der Ausbildungsverantwortung an die Schulen delegiert. Damit gewinnt die Lehrerschaft Kontrollmöglichkeiten über die Ausbildung - ein wichtiges Merkmal klassischer Professionen. Aber gleichzeitig führt die Kompetenzorientierung dazu, dass der Reflexion sowie den pädagogischen, psychologischen, soziologischen, politischen und philosophischen Theorieelementen in der Ausbildung ein immer geringerer Stellenwert zukommt. Viel eher als die Theorie aus der Ausbildung zu eliminieren, sollte über eine andere Funktion dieser Theorie nachgedacht werden (vgl. Criblez & Wild-Näf, 1998). Theorie sei nötig, sollen Lehrerinnen und Lehrer nicht passive Konsumentinnen und Konsumenten von Wissen sein, sondern sinnvoll an der Wissensproduktion und der Wissensdistribution beteiligt sein, so Jim Garrison (Garrison, 1988, S. 501).<sup>3</sup> Smith hat in der Absicht, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in reflexiver und akademischer Theorie gegenüber der allzu einseitigen Praxisorientierung zu verteidigen, auf fünf Schlüsselaufgaben dieser Theorie in der Lehrerbildung aufmerksam gemacht, nämlich: "challenging implicit theory, ... showing that things can be otherwise, ... developing a sense of education, ... creating an intelligent profession, ... making education interesting" (Smith, 1992, S. 395 ff.). Als Spitze der Kompetenzorientierung gilt die Einführung der 'training-on-the-job'-Modelle, die vehement kritisiert werden. "Pedagogical knowledge ... is not hanging, ripe and fully formed, in the classroom, waiting to be plucked by inexperienced teachers" (Grossman, 1990, S. 141).

Drittens stellt sich die Frage, welche Rolle den unterschiedlichen Trägern der Ausbildung zukommt. In den USA ist ein Rollenwechsel im Gang, der die Verantwortung für die Ausbildung zunehmend von den traditionellen Lehrerbildungsinstitutionen zu den Schulen verlagert (dieser Prozess ist übrigens in England bereits viel weiter fortgeschritten). Diese Entwicklung wurde auch in dem Sinne kritisiert, dass die dreifache Aufgabe - Kinder zu unterrichten, Lehrpersonen auszubilden sowie Forschung zu betreiben und dadurch Lehrerinnen und Lehrer fortzubilden - von

---

<sup>3</sup> Fraser hat deshalb gefordert, dass jede zukünftige Lehrperson zumindest *ein* Fach studieren müsse. Nur so, am fundierten Beispiel eines wissenschaftlichen Faches, könnten die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer lernen, wie wissenschaftliche Wissensbestände organisiert, aufgebaut, generiert werden und vor allem: wie diese Wissensbestände in Curricula und Lehrmittel transformiert werden (Fraser, 1992, S. 15).

den Schulen kaum geleistet werden könne: "The most significant criticism of the reform is perhaps that schools should not and cannot play a leading role in anything other than the education of children" (Atkinson, 1994, S. 79-80). Die Erwartung an die PDS, alle drei Aufgaben übernehmen zu können, sie alle drei optimal erfüllen zu können und dadurch einen grossen Beitrag sowohl zur Reform der Lehrerbildung wie auch zur Schulreform allgemein zu leisten, sind wohl sehr idealistisch.

Dazu kommt viertens, dass sich die Situation in der Schweiz im Vergleich mit den USA noch etwas komplizierter darstellt. Die Lehrerbildung in den USA ist vollständig akademisiert, findet an Universitäten und Colleges statt, so dass die Distanz zwischen Forschung und Ausbildung schon relativ gering ist. Die Reform im Sinne der PDS zielt deshalb darauf ab, Forschung und Ausbildung *mit den Schulen* zu verknüpfen. Geht man von der Regelsituation in der Schweiz aus, ist jedoch auch die Ausbildung mit der Forschung zunächst zu verknüpfen. Dies ist in der Schweiz bislang erst in einigen wenigen Lehrerbildungsinstitutionen gewährleistet. Es geht also um mehr, als zwei Kulturen zusammenzubringen. Nimmt man die Ideen, welche der Einführung von PDS zugrunde liegen, ernst, so geht es um ein fundamentales Neudenken der Lehrerbildung, von dem die erziehungswissenschaftliche Forschung, die Universitäten und insbesondere auch ein Teil der Fachwissenschaften betroffen ist. Soll ein solches Modell wirklich angestrebt werden, reicht es nicht aus, dass die Lehrerbildung das Modell realisieren will. Die Universitäten und die Erziehungswissenschaften müssen für ein solches Projekt gewonnen werden.

Fünftens - und letztens - lässt sich die Geschichte der modernen Wissenschaften und der modernen Bildungssysteme als Differenzierungsprozess beschreiben. Auch und gerade im pädagogischen Bereich haben sich die Profession, also die Lehrerinnen und Lehrer, und die wissenschaftliche Disziplin, also die erziehungswissenschaftliche Forschung an den Universitäten, auseinanderentwickelt (vgl. Stichweh, 1994). "Die Pädagogik als theoretisches System" ist in diesem Prozess unterscheidbar geworden "von der Profession als dem Handlungskontext pädagogischer Berufe" (Tenorth, 1994, S. 26). Diese Entwicklung kann man mit einigem Recht beklagen und mittels Reformprojekten wie der Einführung von Professional Development Schools rückgängig zu machen versuchen. Wer sich jedoch auf diesen Reformweg begibt, sollte den erreichten Grad der Spezialisierung auf beiden Seiten nicht unterschätzen und bedenken, dass Professionalisierung immer auch Differenzierung und entsprechende Spezialisierung bedeutet hat. Wie die Spezialisierung zu vermindern ist und gleichzeitig die Professionalität beider Seiten, der Profession und der Disziplin, gesteigert werden können, bleibt im Moment zumindest unklar, wenn nicht ein unmögliches Projekt.

"Are we producing better prepared teachers"? (McBride, 1996, S. 2). Durch internationale Vergleiche lässt sich aus Fehlern zwar theoretisch lernen, auch wenn es jeweils schwierig sein dürfte, die Fehler trotzdem nicht zu wiederholen. Jedenfalls hängt die Antwort auf die Frage auch davon ab, welche Rolle Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung spielen werden und wie die fachwissenschaftliche Ausbildung mit einer sinnvollen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung einerseits und der auf Kompetenzen des Berufes ausgerichteten praktischen Ausbildung andererseits verknüpft wird. Welche Rolle dabei die partnerschaftliche Zusam-

menarbeit zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen spielt, muss sicher auch in der Schweiz neu diskutiert werden. Dabei gilt es wohl drei Fehler zu vermeiden: Die aufzubauende Forschung und Entwicklung darf sich einerseits nicht von der Ausbildung der Profession verabschieden und nur ihrer eigenen Rationalität und Logik folgen. Andererseits darf die Praxisorientierung nicht zur Ausserkraftsetzung wissenschaftlicher Standards führen und die praktischen Unterrichtsprobleme dürfen nicht allein die Forschungsthemen bestimmen. Letztlich muss eine so konzipierte Forschung 'mittlerer Reichweite' unterschiedliche Kulturen von Praxis, unterschiedliche Lern- und Arbeitskulturen zusammenbringen. In der Schweiz sind dies nicht einfach die Schulkultur und die akademische Kultur. Wenn man die heutige Schweizer Situation genau betrachtet, sind eigentlich vier Kulturen miteinander in einen Dialog zu bringen: die Schulen mit ihren täglichen Unterrichtsproblemen, die Lehrerbildung mit ihrer heutigen Ausbildungskultur, die Erziehungswissenschaften bzw. die Bildungsforschung mit ihrem traditionellen Forschungsverständnis und die Fachwissenschaften, die sich bislang kaum um didaktische Fragen ihrer Wissenschaftsdisziplin gekümmert haben. Das Zusammenbringen dieser vier unterschiedlichen Kulturen ist in seiner Problematik nicht zu unterschätzen. Denn Mentalitäten ändern sich noch langsamer als Institutionen. Die Kooperation zwischen diesen vier Bereichen ist jedoch zwingend, soll Forschung in der künftigen Lehrerbildung eine Chance - und nicht eine Belastung sein.

### Literatur

- AACTE [American Association of Colleges for Teacher Education] (1994). *Teacher Education Policy in the States. A 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions*. Washington DC.
- Atkinson, T. (1994). Professionalisation of Teaching: United Kingdom. *European Journal of Teacher Education*, 17, 79-82.
- Beyer, L.E. et al. (1989). *Preparing Teachers as Professionals. The Role of Educational Studies and Other Liberal Disciplines*. New York & London.
- Book, C.L. (1996). Professional Development Schools. In J. Sikula et al. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd. Ed.) (p. 194-210). New York.
- Bullough, R.V. et al. (1997). Professional Development Schools. Catalysts for Teacher and School Change. *Teaching and Teacher Education*, 13, 153-169.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. The Report of the Task Force on Teaching as a Profession*. Washington DC.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1) (im Druck).
- Criblez, L. & Wild-Näf, M. (1998). Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1) (im Druck).
- Darling-Hammond, L. (Ed.) (1994). *Professional Development Schools. Schools for Developing a Profession*. New York & London.
- Fraser, J. (1992). Preparing Teachers for Democratic Schools: The Holmes and Carnegie Reports Five Years Later - A Critical Reflection. *Teachers College Record*, 94, 7-40.
- Garrison, J.W. (1988). Democracy, Scientific Knowledge, and Teacher Empowerment. *Teachers College Record*, 89, 487-504.
- Goodlad, J.I. (1990). Connecting the Present to the Past. In J.I. Goodlad, R. Soder & K.A. Sirotnik (Eds.), *Places Where Teachers Are Taught* (S. 3-39). San Francisco.
- Goodlad, J.I. (1994). *Educational Renewal. Better Teachers. Better Schools*. San Francisco.

- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York & London.
- Harris, R.C. & Fox Harris, M. (1995). Launching and Sustaining a Partner School. In R.T. Osguthorpe et al. (Eds.), *Partner Schools. Centers for Educational Renewal* (S. 127-165). San Francisco.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teacher*. East Lansing MI.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools*. East Lansing MI.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing MI.
- Hunkins, F.P., Wiseman, D.L. & Williams, R.C. (1995). Supporting Collaborative Inquiry. In R.T. Osguthorpe et al. (Eds.), *Partner Schools. Centers for Educational Renewal*, (S. 99-123). San Francisco.
- Labaree, D.F. (1995). A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in Tomorrow's Schools of Education. *Teachers College Record*, 97, 166-205.
- Lange, D.L. (1993). Professional Development Schools and Teacher Education: Policies, Problems, and Possibilities. In M.J. Guy (Ed.), *Teachers and Teacher Education: Essays on the National Education Goals, Washington DC* (=ERIC Teacher Education Monographs No. 16).
- Levine, M. (Ed.) (1992). *Professional Practice Schools. Linking Teacher Education and School Reform*. New York & London.
- Lieberman, A. (1988). The Metropolitan School Study Council: A Living History. In K.A. Sirotnik & J.I. Goodlad (Eds.), *School-University Partnerships in Action. Concepts, Cases and Concerns* (S. 69-86). New York & London.
- McBride, R. (Ed.) (1996). *Teacher Education Policy. Some Issues Arising from Research and Practice*. London.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington DC.
- O'Hair, M.J. & Odell, S.J. (Eds.) (1994). *Partnerships in Education*. Fort Worth TX.
- Osguthorpe, R.T. et al. (1995). The Promise of Partner Schools. In R.T. Osguthorpe et al. (Eds.), *Partner Schools. Centers for Educational Renewal* (S. 263-282). San Francisco.
- Petrie, H.G. (1995). *Professionalization, Partnership, and Power. Building Professional Development Schools*. New York.
- Raths, J., McAninch, A. & Katz, L. (1991). A Plight of Teacher Educators: Clinical mentalities in Scientific Culture. In L.G. Katz & J.D. Raths (Eds.), *Advances in Teacher Education, Bd. 4*. (S. 37-49). Norwood NJ.
- Richardson, V. (1996). The Case for Formal Research and Practical Inquiry in Teacher Education. In F.B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers* (S. 715-737). San Francisco.
- Sikula, J. (1990). National Commission Reports of the 1980s. In W.R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators* (S. 72-82). New York & London.
- Sirotnik, K.A. & J.I. Goodlad (Eds.) (1988). *School-University Partnerships in Action. Concepts, Cases and Concerns*. New York & London.
- Smith, R. (1992). Theory: An Entitlement to Understanding. *Cambridge Journal of Education*, 22, 387-398.
- Stichweh, R. (1994). Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In R. Stichweh (Hrsg.), *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen* (S. 278-336). Frankfurt/M.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*, (S. 17-28). Weinheim & München.

## Verantwortungsvoller Umgang mit Wissenschaft als Aufgabe der Bildung<sup>1</sup>

Yehuda Elkana und Alessandro Maranta

Die neueren Arbeiten in Wissenschaftsphilosophie und Wissenschaftsforschung decken in zunehmendem Masse auf, wie sehr die Wissensproduktion und -weitergabe durch vielfältige, von Wissenschaftlerkollektiven geteilte Annahmen geprägt sind. Wissenschaften vermitteln bedeutet daher auch, die kulturelle, soziale und institutionelle Einbettung derselben offenzulegen; und dabei insbesondere Einblick in die Grenzziehungen bezüglich Wissensgebieten, Methoden und Forschungsproblemen zu geben. So wird für nachfolgende Generationen ein verantwortungsvoller Umgang mit unserer von Wissenschaft und Technik geprägten Kultur möglich.

### 1. Die Zerrissenheit der Wissenschaften

Die Ausübung des Lehrerberufs ist der fortwährenden, paradoxalen Spannung ausgesetzt, Jahr für Jahr einer sich stetig wandelnden Schülerschaft ein durch Lehrpläne und Lehrbücher festgelegtes Wissen zu vermitteln und dabei mit pädagogischem Feingefühl bei Schülerinnen und Schülern Neugierde zu wecken. Aus der Perspektive der Wissenschaftsphilosophie und Wissenschaftsforschung kann und soll hier Pädagogik nicht im Fokus der nachfolgenden Erörterungen stehen. Vielmehr kann von dieser Seite hinterfragt werden, welche Annahmen bezüglich des zu vermittelnden Wissens die Lehrtätigkeit prägen. Welche Kompetenzen müssen für den verantwortungsvollen Umgang mit unserer Wissenschaftskultur ausgebildet werden? Wenn das disziplinär tradierte Wissen durch Praxisnähe aufgebrochen werden soll, an welcher Praxis sollen wir uns dabei orientieren?

Entscheidend für die Beantwortung dieser Fragen ist es zu erkennen, dass sich das von der Lehrerschaft zu vermittelnde Wissen nicht in einem hierarchisch strukturierten Verhältnis zum wissenschaftlichen Wissen, das in den Universitäten gelehrt wird und in der Forschung zum Tragen kommt, verstehen lässt. Die Antworten lassen sich nicht einfach aus universitärer Lehre und Forschung ableiten. Die Orientierung soll nicht an den institutionellen Trägern des Wissens erfolgen, sondern an den Aufgaben und Funktionen der Wissenschaften in unserer Kultur.

Das wissenschaftliche Wissen wird herkömmlicherweise in Disziplinen unterteilt. Zudem wird gleichzeitig angenommen, dass das Wissen der Experten umso vertiefter ist, je höher sie in der akademischen Hierarchie stehen. Doch zeigt sich heute einerseits, dass die Grenzziehungen der Disziplinen vielen gegenwärtig drängenden Problemen nicht mehr gerecht werden, und andererseits gähnen uns Abgründe entgegen, die nicht – so ist anzunehmen – durch mehr disziplinäres Expertenwissen gefüllt werden können. Vielmehr scheinen die Kontinente des Wissens zu zerbrechen und auseinanderzudriften, was eine Orientierung zunehmend erschwert<sup>2</sup>. Weniger metaphorisch gesprochen: Wir müssen lernen, mit kognitiven Unsicherheiten um-

<sup>1</sup> Vortrag gehalten am Jahreskongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung" am 7. November 1997 in Basel.

<sup>2</sup> Die in Galison & Stump (1996) gesammelten Aufsätze zeigen eindrücklich, wie die Wissenschaften auseinanderstreben.

zugehen, die sich jenseits von disziplinar etabliertem Wissen offenbaren. Gerade dies wird jedoch in einer disziplinar ausgerichteten Universitätsausbildung nicht angestrebt. Die Vorbereitung darauf, die Grenzen des etablierten Wissens im Auge zu behalten, muss – so die hier vertretene These – bereits im Gymnasium erfolgen. Entsprechend sollte das Wissen, welches auf dieser Stufe vermittelt wird, nicht ein Destillat universitären Wissens sein, sondern es wird sich in seiner Art von diesem notwendig unterscheiden.

Das Ziel der modernen Wissenschaften war ursprünglich eine umfassende wissenschaftliche Einsicht in die gesamte Wirklichkeit. Doch das wissenschaftliche Weltbild zeigt (bisher) immer nur Ausschnitte der Wirklichkeit, die nie ohne Perspektive gegeben ist, sondern die uns, sei es über die Sinne, Instrumente oder Vernunft, immer nur vermittelt zugänglich ist<sup>3</sup>. Jede Disziplin formuliert mittels einer methodisch festgelegten Perspektive Teiltheorien über einen Teilbereich der uns umgebenden Wirklichkeit und lässt das Verbleibende unbehandelt – bzw. überlässt es, so der allgemeine Glaube, der Behandlung durch andere Disziplinen. Heute stehen wir einer nicht überschaubaren Menge an wissenschaftlicher Information gegenüber, die gleichwohl dem Anspruch der Moderne, umfassend zu sein, nicht gerecht wird. Angeblich wertfreies Wissen muss jedoch bewertet werden, wenn Lehrpläne gestaltet werden. Zweckrationalität versagt allerdings bei der Auswahl des relevanten Wissens für die Erziehung von Generationen, die später autonom ihren Zwecken folgen sollen. Steht die Frage im Vordergrund, warum das Wissen einer Disziplin für die Weitergabe an kommende Generationen relevant sein soll, können wir unter diesen Voraussetzungen keine abschliessende Antwort erwarten. Die Prämissen der Aufklärung vorausgesetzt, muss sich eine zweckfreie, objektive Wissenschaft die Bewertung ihrer eigenen Tätigkeit versagen. Das behandelte Teilgebiet kann aus sich heraus seinen Stellenwert nicht begründen, und die Wahrheiten selbst sagen nichts darüber aus, wie interessant sie – über den Kreis der Spezialisten hinaus – sein können<sup>4</sup>.

Die ausbildenden Institutionen sehen sich angesichts eines solchen Zugangs der ausbildungspolitisch unangenehmen Erfahrung ausgesetzt, dass die Fachbereiche stellvertretend für die entsprechenden universitären Disziplinen um Anteile am Lehrstoff in der Mittelschule ringen, ohne dass Kriterien zur Hand sind, die Verteilung zu rechtfertigen, solange die Eigenständigkeit der Mittelschulausbildung gegenüber der universitären Ausbildung übersehen wird. Während disziplinäres Wissen die Grenzziehungen von Gegenstand und Methode voraussetzt, sollte gerade die Mittelschulausbildung diesen Grenzen die grösste Aufmerksamkeit schenken.

## 2. Wissenschaft als soziale und kulturelle Leistung

Die Relevanz von in den Wissenschaften erarbeiteter Erkenntnis bemisst sich nach der Bedeutung einer konkreten Forschungsfrage in einer bestimmten Disziplin oder einer aktuellen Frage, die an eine Disziplin herangetragen wird. Die gesellschaftli-

<sup>3</sup> Nagel (1992) widerlegt die Möglichkeit eines perspektivenlosen Hinblickens.

<sup>4</sup> Durkheim (1902/05) – mittels kultureller Einbettung – und Weber (1917/19) – mittels der klaren Trennung von Wissenschaft und Politik – haben schon zu Beginn dieses Jahrhunderts die Spannung zwischen Politik und Wissenschaften aufzulösen versucht.

che Bedeutung von Disziplinen ist hingegen in den kulturellen Kontext eingebettet. Die zeitlichen Dimensionen, in denen sich Forschungsfragen einerseits und kulturell abgestützte Bewertungen von Disziplinen – sowie der Grenzziehungen zwischen diesen – andererseits wandeln, sind in keiner Weise deckungsgleich. Zusätzlich tritt zu diesen die gewährte Ausbildungszeit als dritte Dimension hinzu. Soll Ausbildung die kommenden Generationen in unsere Kultur einführen und einfügen, dann, so lässt sich schliessen, kann sich die Ausbildung nicht nach der gerade aktuellen Forschung ausrichten. Vielmehr hat sie sich nach der kulturellen Einbettung der Wissenschaften zu orientieren. Damit erfolgt aber zwangsläufig ein Blick von aussen auf das in verschiedenen Disziplinen zusammengefasste Wissen.

Die den Lehrerinnen und Lehrern anvertraute Aufgabe, unsere wissenschaftliche Kultur weiterzugeben und dadurch zu erhalten, beinhaltet auch die Offenlegung der Grenzen unserer wissenschaftlichen Kultur. Wenn unser in den Wissenschaften gefestigtes Wissen nicht nur durch die Grenzen dessen, was wir noch nicht wissen, eingeschränkt ist, sondern auch dadurch begrenzt wird, dass unsere Kultur Gegenstände der wissenschaftlichen Untersuchung für würdig oder unwürdig befunden hat, dann müssen die Schülerinnen und Schüler nicht nur an die Inhalte der Wissenschaften herangeführt werden, sondern auch an deren Grenzen und Begrenzungen. In praktischen Belangen werden uns letztere tagtäglich auf schmerzliche Weise vor Augen geführt: AIDS, Hunger als Alltag für grosse Teile der Weltbevölkerung, die drohende Ökokatastrophe – die Liste lässt sich beliebig verlängern. Jedoch sind es nicht die Bedrohungen allein, welche unserer Aufmerksamkeit bedürfen, sondern der kognitive Umgang mit ihnen. Die Mittelschule muss die Mittel bereithalten, kognitiv mit diesem Alltag umzugehen – und nicht nur mit der universitären Anforderung der Hochschulreife.

Unsere westliche, abendländische Kultur hat leistungsstarke Wissenschaftsinstitutionen hervorgebracht, die uns von anderen Kulturen unterscheiden. Die Bedeutung und Aufgabe der Wissenschaften für unsere Kultur können daher nur verstanden werden, wenn deren Einbettung in unsere Kultur und ihr Verhältnis zu anderen Institutionen – vor allem den politischen – aufgezeigt wird. Dagegen erscheinen die wissenschaftlichen Einsichten isoliert und ohne kulturellen Kontext betrachtet als schlichte Wahrheiten, deren soziale und politische Bedeutung offen bleibt. So werden die Wissenschaften meist gelehrt: als ahistorische Fakten, ohne kulturellen Bezug: die Gegenstände der Wissenschaften als vereinzelt Dinge, zusammengehalten durch ewige Gesetze. Selbst die Wissenschaften vom Menschen arbeiten mit solchen 'an-sich'-Vorstellungen. 'Natur-an-sich' und 'Mensch-an-sich' stehen sich gegenüber und erlauben keine sinnvolle wissenschaftliche Einbettung in kulturelle, soziale oder persönliche Zusammenhänge. Unser Wissenschaftsbetrieb hat zwar 'Natur-an-sich' und 'Mensch-an-sich' auf vielfältige Weise weiter ausdifferenziert und die entsprechenden Disziplinen ausgebildet, aber die grundlegende Forderung, dass wissenschaftliche Erkenntnis sich einem Gegenstand 'an-sich' zu widmen habe, ist geblieben.

Ein alltägliches Beispiel mag die Schwierigkeit illustrieren: Wer heute mit Ärzten über Heilungsaussichten von Patienten spricht, hört jeden Tag diesen typischen Satz: Es hängt natürlich vom Patienten ab, von seinem Willen, seiner Stamina, sei-

ner Energie, ob er oder sie die Krankheit übersteht. Das sagt jeder Arzt. Das sagt jeder von uns. Aber wir können diesem Satz keinen medizinisch befriedigenden Inhalt geben. Was bedeutet, dass es von der Stamina des Menschen abhängt? Hier ist nicht die Rede von einem 'Menschen-an-sich', sondern von diesem konkreten Patienten oder von dieser Kranken. Jedoch lassen es unsere Wissenschaften nicht zu, so zu sprechen. Das ist eine Grenze unserer Wissenschaften und unserer Kultur, und es ist keine Grenze, die wir mit neuen Entdeckungen überwinden werden. Dazu müssten wir lernen, anders zu denken. Doch dazu müssten wir auch gelernt haben, wie wir denken, doch kaum jemand lehrt uns dies bisher<sup>5</sup>.

### 3. Wissenschaftskultur und kognitive Sicherheit

Kehren wir zu einer der Ausgangsfragen zurück: An welcher Praxis sollen sich Lehrerinnen und Lehrer orientieren, um die Fixierung des Lehrstoffes zu überwinden? Die Antwort schöpft nunmehr nicht allein aus der innerdisziplinären Forschung, sondern erweitert sich um eine Vielzahl von alltäglichsten Praktiken und Erfahrungen, in denen wissenschaftliches Wissen zum Tragen kommt, aber auch versagt. An diesen Orten lässt sich unsere wissenschaftliche Kultur offenlegen: an den Grenzen der Wissenschaften wie auch an den Begrenzungen der Wissenschaften zueinander. Derartige Erfahrungen lassen sich besser in einer heterogenen Gruppe, beispielsweise von Städteplanern, sammeln, als in einem Labor, das von Artefakten bevölkert wird, welche von disziplinärem Wissen durchdrungen sind<sup>6</sup>.

Gegenüber der disziplinären wissenschaftlichen Forschung offenbart der alternative Zugang über Alltagserfahrungen einen weiteren Vorteil: Die Schüler und Schülerinnen teilen diese Erfahrungen – die angenehmen wie die bedrohlichen. Die Erziehung und Ausbildung findet darin einen gemeinsamen Ausgangspunkt, um die Funktion der kulturell gewachsenen, wissenschaftlichen Instrumente, die diese Erfahrungswelt ordnen, aufzuzeigen. Doch gerade dabei zeigt sich eine Beschränkung dieser Instrumente: Sie sind historisch in einer Kultur gewachsen. Der Mythos der modernen Wissenschaften erzählt zwar gerne die positivistische Mär der steten Akkumulation von Wissen, doch tatsächlich entstanden unsere Wissenschaften aus einer besonderen soziopolitischen Situation nach dem dreissigjährigen Krieg heraus, in der Wissen nicht nur angehäuft, sondern bewusst ausgewählt und gewissen Informationen über die Erfahrungswelt der Rang von Wissenschaften verliehen wurde<sup>7</sup>.

Die Erfahrungswelt der Menschen des 17. Jahrhunderts ist jedoch eine andere als diejenige heutiger Jugendlicher; diejenige von Jugendlichen in Ftan eine andere als die der Jugendlichen in Zürich. All diesen Jugendlichen soll gleichermassen eine Orientierungshilfe gegeben werden, damit sie sich in ihrer Umwelt zurechtfinden und über sie kommunizieren können. Mit anderen Worten sollen sie dazu gebracht werden, als rationale aufgeklärte Individuen in ihrer Umwelt zu handeln und zu ent-

<sup>5</sup> Elkana (1986) eröffnet einen anthropologischen Zugang zu unserer Wissenschaftskultur, der erlaubt, die massgebenden Vorstellungen und Normen für die Wissenschaften zu fassen.

<sup>6</sup> Vgl. bsp. die Arbeiten von Knorr-Cetina (1984) oder Latour (1995).

<sup>7</sup> Eine ausgezeichnete Einführung bietet Rossi (1997). Nach wie vor wegweisend ist die Arbeit von Shapin & Schaffer (1985).

scheiden. Die Erkenntnisse der Wissenschaften – nicht zuletzt diejenigen, welche in den Common sense eingeflossen sind – sollen ihnen dabei helfen, Sicherheit im Umgang mit ihrer Umwelt zu erwerben.

Die Sicherheit, die vermittelt werden sollte, ist primär eine kognitive Sicherheit – nicht eine emotionale Sicherheit. Doch die wissenschaftlichen, rationalen Mittel, mit denen wir unsere Umwelt begreifen, sind begrenzt, wie oben ausgeführt wurde. Die Wissenschaften können immer nur eine Auswahl der in vielfältiger Weise gespeicherten Informationen weitergeben – die Wissenschaften sind also gerade nicht ein Universalschlüssel zur Lösung aller Probleme. Die vermeintliche, kognitive Sicherheit versagt jenseits der Grenzen und Begrenzungen dieser Wissenschaften. Sicherheit im Umgang mit den Mitteln der Wissenschaften kann daher nur erlangen, wer auch deren Grenzen und Begrenzungen kennt. Daraus folgt, dass kognitive Sicherheit nur dann vermittelt werden kann, wenn auch die Grenzen der Sicherheit – jenseits derer Unsicherheiten bestehen – offengelegt werden. Kognitive Sicherheit innerhalb disziplinären Wissens ist mit Unsicherheit an deren Rändern verbunden. Nur die Kenntnis dieser Ränder erlaubt, mit den Erkenntnissen der Wissenschaften souverän umgehen zu können – und schafft auf diese Weise eine Grundlage für soziale und emotionale Sicherheit.

Die institutionelle Organisation sowie die disziplinäre Einteilung der Wissenschaften sind nicht naturgegeben, sondern entspringen einer mehr oder weniger bewussten Aufgabenteilung unter den Wissenschaften, die auf Annahmen über die Wirklichkeit (z.B. die Trennung von Natur und Kultur) beruht. Diese erlauben wiederum, einerseits die Wissenschaften in Teilgebiete zu zerlegen und andererseits Grenzen zwischen Gesellschaft, Technik und Wissenschaft zu ziehen, welche jedoch fortwährend durchbrochen werden<sup>8</sup>.

Auch innerhalb der wissenschaftlichen Arbeit, wenn Theorien und Modelle erstellt werden, werden nicht von der Natur vorgegebene Grenzen gezogen. Hier wird aus dem Gebiet einer Wissenschaft ein Forschungsgegenstand gewählt und entschieden, mit welcher Methode die Forschungsfrage beantwortet werden soll und welche Resultate eine befriedigende Antwort liefern muss. Weder der Forschungsgegenstand oder die Methode, noch die Kriterien für eine befriedigende Antwort werden vom Gegenstand der Natur- oder Geisteswissenschaften selbst diktiert. Vielmehr wird über diese im Laufe der Forschung von Personen entschieden. Dieser Umstand steht im Widerspruch zum entpersonalisierten Bild der Wissenschaften, wie es in den Lehrbüchern vorgestellt wird<sup>9</sup>.

Die Theorien und Modelle, die aus dem Wechselspiel von Problemwahl, Modellierung und Kritik der Ergebnisse gewachsen sind, werden dabei als eine Repräsentation der Natur, der Gesellschaft oder der menschlichen Psyche vorgestellt, die im Sinne einer isomorphen Abbildung des Gegenstandes verstanden wird. Doch gerade dies trifft auf die Begrenzungen und Ränder, die eine Abbildung erst erkennbar machen, nicht zu. Trotzdem sind es alles Abbildungen des von der Wissenschaft gewählten Gegenstandes. Der Konstruktivismus in unseren Theorien und Modellen führt nicht zu einem Antirealismus, sondern dazu, die Ränder und Begrenzungen als

<sup>8</sup> Vgl. bsp. die Arbeiten von Bijker et al. (1987, 1992) oder Latour (1995).

<sup>9</sup> Eingehend werden diese Themen in Elkana (1978, 1988, 1990) erörtert.

in sozialen Prozessen erarbeitetes Gut zu verstehen, dessen Resultat wissenschaftliche Einsichten sind, die uns erlauben, mit unserer Umwelt umzugehen. Diese Einsichten entstammen sozialen Prozessen, und es ist Teil der sozialen Verantwortung sowohl der Wissenschaften wie der Ausbildung, dort alternative Wege zu eröffnen, wo die Grenzziehungen zwischen Modellen, Theorien oder Disziplinen eine sinnvolle Beantwortung heute drängender Fragen verunmöglichen. Eine Ausbildung, welche Disziplineneinteilungen, Theorien, Modelle und die darauf abgestützten wissenschaftlichen Tatsachen als im Gegenstand selbst begründet und unabhängig von sozialen Prozessen vorstellt, verschliesst den Schülerinnen und Schülern die Augen für diese anderen Wege und beschränkt sie in ihren Möglichkeiten, später Verantwortung zu übernehmen.

#### 4. Die Verantwortung für unsere Wissenschaftskultur

Wird die Aufgabe der Mittelschulausbildung darin gesehen, die nachfolgenden Generationen auf den verantwortungsvollen Umgang mit unserer Wissenschaftskultur vorzubereiten und einen rationalen Diskurs unter den Generationen und Bevölkerungsschichten zu gewährleisten, dann kann das zu vermittelnde Wissen nicht allein auf das disziplinär gefestigte Wissen beschränkt bleiben. Das heute vermittelte Wissen und die verfolgten Ziele können morgen schon überholt sein.<sup>10</sup> Die Vorstellung eines zusammenhängenden, sich stetig an den Forschungsfronten ausweitenden Wissensgebietes erscheint heute nicht mehr haltbar.<sup>11</sup> Die Annahme eines sich zwar erweiternden, doch in weiten Teilen stabil bleibenden Wissens, welches die Kommunikation über Generationen und soziale Schichten durch einen rationalen Konsens stabilisiert und damit die politische Gemeinschaft festigt, muss in Frage gestellt werden.<sup>12</sup>

Relativ stabil bleiben weniger die Theorien, Modelle und Tatsachen, welche Aufnahme in den Wissenskörper und den wissenschaftlichen Diskurs erfahren, sondern vielmehr Annahmen über Sinn und Zweck von Wissenschaft oder über Eigentümlichkeiten der wissenschaftlichen Argumentation, welche die Forschung leiten. Sollen die Wissenschaften als Kommunikationsbasis für die politische Gemeinschaft dienen, dann nicht allein über den Wissenskörper, sondern über ein Verständnis davon, wie Wissenschaft funktioniert. Gerade bei politisch kontroversen Fragen geht es nicht allein um die Sicht auf die Tatsachen, sondern um die Einordnung und Gewichtung einerseits der etablierten Tatsachen und andererseits der noch in der Entwicklung und Festigung begriffenen Tatsachen.

Die Dynamik der Wissenschaften, welche Tatsachen entstehen und sich entwickeln lassen, wird gerade durch das in Lehrbüchern tradierte Wissen nicht wie-

---

<sup>10</sup> Vgl. Gibbons et al. (1994) zur Beschleunigung der Innovationstätigkeit, welche häufig transdisziplinäre Formen annimmt.

<sup>11</sup> Galison & Stump (1996).

<sup>12</sup> Auf die Bedeutung der Wissenschaften für die Stabilisierung liberaler Staatswesen hat Ezrahi (1990) nachdrücklich aufmerksam gemacht.

dergegeben.<sup>13</sup> Der Glaube, dass eine klare wissenschaftstheoretische Unterscheidung zwischen der Entdeckung und der Rechtfertigung wissenschaftlicher Erkenntnis bestehe<sup>14</sup>, löst eine Reihe von Gefahren aus für die politische Gemeinschaft in einer Wissenskultur. Denn während die Entdeckung in die mystifizierende Rede vom Genie gekleidet wird und damit eine deutliche Inegalität unter den Menschen einführt, ermöglicht die Entkoppelung von Entdeckung und Rechtfertigung, das Verstehen wissenschaftlicher Einsichten egalitär von allen mündigen Individuen erwarten zu dürfen. Rechtfertigung beruht auf Rationalität, Entdeckung hingegen auf Genie. Auf diese Weise setzt das Verständnis wissenschaftlicher Erkenntnisse allein eine universale Rationalität voraus, die von jeglichem kulturellen, sozialen und historischen Hintergrund befreit ist. Der Bezug von Wissenschaft und Kultur wird damit verneint, und der Weg, die Wissenschaft aus der eigenen Wissenskultur heraus zu verstehen, ist versperrt. In der Folge wird Ausbildung als Transfer von wissenschaftlichen Einsichten von Experten in eine noch unberührte universale Rationalität verstanden, d.h. das rationale Individuum wird mit den Tatsachen und Theorien der Wissenschaften erfüllt bzw. gefüllt. Die Kontextualisierung unserer Wissenschaften geht hingegen Hand in Hand mit der Kontextualisierung der in unserer Kultur vorherrschenden Rationalität und – damit verbunden – der Lerntheorien und pädagogischen Theorien. Ausgangspunkt der Ausbildung ist dann nicht mehr ein zur Rationalität fähiges Individuum und die ihm zuzuführende auf Rationalität beruhende Wissenschaft, sondern Kultur – in unserem Fall unsere Wissenskultur<sup>15</sup>.

### Literatur

- Bijker, W.E., Hughes Th. & Pinch, T. (1987). *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bijker, W.E. & Law, J. (1992). *Shaping Technology / Building Society. Studies in Sociotechnical Change*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1902/05). Antrittsvorlesung. In *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973. 37-55.
- Elkana, Y. (1978). Two-Tier Thinking: Philosophical Realism and Historical Relativism. *Social Studies of Science* 8, 309-326.
- Elkana, Y. (1986). Anthropologie der Erkenntnis. Ein Programmatischer Versuch. In *Anthropologie der Erkenntnis: die Entwicklung des Wissens als episches Theater einer listigen Vernunft* (S. 111-121). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. .
- Elkana, Y. (1988). Experiment as a Second-Order Concept. *Science in Context* 2 (1988), 177-196.
- Elkana, Y. (1990). Kognitive, soziale und politische Aspekte der Problemwahl in der Wissenschaft. In P.H. Hofschneider & K.U. Mayer (Hrsg.), *Generationsdynamik und Innovation in der Grundlagenforschung, Symposium der Max-Planck-Gesellschaft, Schloss Ringberg/Tegernsee, Juni 1989*. M-P-Gesellschaft Berichte und Mitteilungen, Heft 3, 214-224.

<sup>13</sup> Noch vor Thomas Kuhn hat Ludwik Fleck offengelegt, wie wissenschaftliche Tatsachen in Denkkollektiven und durch Denkstile (Paradigmen) hervorgebracht werden.

<sup>14</sup> Diese klassische Unterscheidung in der Wissenschaftstheorie findet sich klar dargestellt in Reichenbach (1938) und Lakatos (1982).

<sup>15</sup> Bruner (1996) skizziert das Programm einer Kulturpsychologie und deren Konsequenzen für die Pädagogik.

- Ezrahi, Y. (1990). *The Descent of Icarus: Science and the Transformation of Contemporary Democracy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Fleck, L. (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980.
- Galison, P. & Stump, D. (Eds.). (1996). *The Disunity of Science*. Stanford: Stanford University Press.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Knorr-Cetina, K. (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lakatos, I. (1982). Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme / Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationale Rekonstruktion. In *Die Methodologie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme. Philosophische Schriften, Bd. 1* (S. 7-107, 108-148). Braunschweig: Vieweg.
- Latour, B. (1995). *Wir sind nie modern gewesen*. Berlin: Akademie Verlag.
- Nagel, Th. (1992). *Der Blick von nirgendwo*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, H. (1938). *Erfahrung und Prognose. Gesammelte Werke Bd. 4*. Braunschweig: Vieweg, 1983.
- Rossi, P. (1997). *Die Geburt der modernen Wissenschaft in Europa*. München: Beck.
- Shapin, St. & Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-Pump. Hobbes, Boyle, and the Experimental Life*. Princeton: Princeton University Press
- Weber, M. (1917/19). Wissenschaft als Beruf. In W.J. Mommsen & W. Schluchter *Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe, Bd. 17* (S. 1-23). Tübingen: Mohr, 1994.

## Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck<sup>1</sup>

Rudolf Messner

Kein Beobachter des Bildungswesens kann an den auffälligen Veränderungen vorbeisehen, welche die öffentlichen Schulen - im deutschen Sprachraum, aber auch international - seit den siebziger Jahren erfahren haben. In ihnen kündigt sich ein weiterer Wandel von Schule an, dessen unmittelbare Zeugen wir sind. Die folgenden Überlegungen gelten zunächst dem Versuch, die schon erfolgten und die sich ankündigenden Entwicklungen von Schule auf dem Hintergrund weltweiter gesellschaftlicher Veränderungen verstehbar zu machen. Diese werden unter dem Stichwort "Globalisierung" oder - aus soziologischer Sicht - "zweite Moderne" beschrieben. Die damit verbundene, auf die Schulen einwirkende Dynamik folgt allerdings nicht nur der Linie der Reform- und Alternativschulbewegung der zurückliegenden Jahre, deren Bestreben es war, schulisches Lernen für die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer neuen Lernkultur sinnlicher, intensiver und selbstverantwortlicher zu gestalten. Sie bringt auch verstärkte wirtschaftliche Konkurrenz hervor, welche Bildung für die Steigerung der gesellschaftlichen Produktivität in Dienst nimmt und auf Schule und Unterricht durch energische Forderungen nach Straffung und Effektivierung der Inhalte und Organisationsformen zurückwirkt. Eine pädagogisch verantwortbare Schulentwicklung, so der Tenor des folgenden Textes, darf sich freilich einer solchen Tendenz nicht einfach ausliefern und die Schule für zwischen- und innerstaatliche Leistungskonkurrenz funktionalisieren. Sie muß vielmehr die Errungenschaften der Schulreformbewegung der letzten Jahrzehnte, insbesondere die Ausgestaltung der Schule als soziale Lebenswelt und die in ihr entwickelte lernkulturelle Substanz, mit dem Streben nach einer individuell förderlichen Leistungskultur, wie sie ebenfalls zu den genuinen Aufgaben der Schule gehört, in Balance bringen. Dies wird für sieben Dimensionen einer künftigen Schule kurz ausgeführt. Dabei zeigt sich, wie sehr die Unterrichts- und Lernformen durch die Gestaltung der Schule als ganzes vorgeprägt werden.

### I. "Und sie bewegt sich doch" - Schulveränderung unter dem Druck gesellschaftlichen Wandels

Es ist bekannt, daß Schulen im allgemeinen zu den reformresistenten gesellschaftlichen Einrichtungen gehören und daß sich viele Beteiligte darauf nicht wenig zugutehalten. Angesichts eines solches Beharrungsvermögens ist umso bemerkenswerter, daß die Schulen seit einigen Jahren in Bewegung gekommen, mehr noch: in einen folgenreichen Transformationsprozeß eingetreten sind. Viele einzelne Schulen haben begonnen, ihre Praxis umzustellen. Im Schweizer Kanton Basel-Stadt sind unter dem Motto "Vom einsamen Lehrer zum Team. Von der Auslese zur Förderung" die ersten drei Jahre des Gymnasiums als "Orientierungsschule" umgestaltet und der traditionelle Unterricht durch ein neues Konzept mit wesentlich mehr Eigenarbeit, selbständi-

<sup>1</sup> Überarbeitete und erweiterte Fassung eines Gastvortrags im Rahmen der *Hans Aebli -Vorlesungen*, gehalten am 25. Juni 1997 an der Universität Zürich.

gem Lernen der Schüler und binnendifferenzierendem Unterricht ersetzt worden (vgl. Osswald, 1995). In ungezählten Projekten, Tagungen, Kommissionen und Gutachten wird über die "Qualität von Schule", die "Entwicklung der Einzelschule" oder die "Schule als lernende Organisation" debattiert und werden konkrete Veränderungen von Schulen und ihrer Programmarbeit voranzutreiben versucht.<sup>2</sup> In Instituten und Hochschulen werden Arbeitsschwerpunkte zur "Organisationsentwicklung an Schulen" gebildet. Auch die Wirtschaft fehlt nicht im Chor der auf Schulerneuerung drängelnden Stimmen. Sie will, unisono mit bildungspolitischen Forderungen, eine "Schule der Zukunft", in der - Stichwort "Schlüsselqualifikationen" - selbständiger und selbstbewußter, aber auch kreativer, teamartiger, verantwortlicher und unter Nutzung aller sich bietenden computertechnischen Kommunikationsmöglichkeiten gelernt werden soll. Kein Zweifel, Schulentwicklung ist - scheinbar im Gegensatz zu dem in den zurückliegenden Jahren gegenüber Bildungsfragen, jedenfalls in der Bundesrepublik, wenig freundlichen öffentlichen Meinungsklima und zu der allseits zu beobachtenden Kürzung der Ressourcen - zu einem Leitthema der späten neunziger Jahre geworden. Und dies nicht nur in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, sondern in den meisten westlichen Ländern, insbesondere in den Niederlanden, England und Schottland sowie den nordischen Staaten, aber auch in den USA und Australien (vgl. als aktuelles Resümee Dalin, 1997).

Wie ist zu erklären, was sich hier vollzieht und meist ambitiös als "Paradigmenwechsel" der gesellschaftlichen Praxis und der aus ihr hervorgehenden Impulse für Lernen und Bildung beschrieben wird? Vielleicht kann die aktuelle Entwicklung im Bereich Schule und Bildung gerade durch den verfremdenden Blick auf scheinbar weitentückte historische Prozesse besser verstanden werden, nämlich die Veränderungen in den Formen herrschaftlicher Machtausübung und Arbeit, wie sie aus der Zeit der beginnenden Aufklärung berichtet werden.

Herzog Ernst August, der Großvater von Karl August von Weimar, der als Mentor und Freund Goethes in die Geschichte eingegangen ist, gibt ein gutes Beispiel für das Herrschaftsverhalten eines Fürsten der späten Barockzeit (ca. 1730):

"Der Herzog stand erst gegen Mittag auf, nachdem er im Bette gefrühstückt hatte, manchmal spielte er auch vor dem Aufstehen die Geige und, falls er dazu gelaunt war, hörte er die Berichte seiner Architekten, Gärtner und Minister an. (Die Reihenfolge dieser Aufzählung ist bemerkenswert!) Als erstes nach dem Aufstehen besichtigte und exerzierte er seine Wache, die dreiunddreißig Mann stark war. Es folgte ein Spaziergang und gegen zwei oder drei die Hauptmahlzeit des Tages. Das Mittagessen dauerte zwischen drei und fünf Stunden. Ernst August liebte es, gut zu trinken und sprach viel, freilich waren seine Gesprächsgegenstände recht wenig nach dem Geschmack des Hofherrn, der diese Aufzeichnungen hinterließ. Nach dem Kaffee spielte er Quadrille mit zwei Hofdamen und einem Major seiner Armee, oder er verbrachte den Abend in seinen Gemächern mit Rauchen, Geigespielen und Zeichnen" (Bruford, 1975, 19 f.).

Wie anders dagegen, etwa 40 Jahre später und schon durch die Aufklärung geprägt, der Tageslauf des in Potsdam residierenden preußischen Königs Friedrich der Große:

---

<sup>2</sup> Vgl. z. B. die unter Beteiligung von Vertretern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz stattfindenden OECD/CERI Seminare: Bund-Länder-Kommission, 1994 und 1996.

"Friedrich ... (widmete) in seiner besten Zeit ... im Frieden täglich zehn Stunden den Staatsgeschäften, vier der Lektüre und dem Schreiben, und zwei der Gesellschaft und Musik. Er kleidete sich sofort nach dem Aufstehen an, sommers um vier und winters um fünf, meist in demselben alten blauen Rock mit roten Aufschlägen, gelber Weste und Hose und hohen dunkelbraunen Stiefeln. Sein Friseur hatte nur wenig Zeit, ihm das Haar zu kräuseln und zu pudern, und wenn er Toilette gemacht hatte, war jede Stunde eines Tages einer bestimmten Arbeit oder Erholung zugeteilt. Anstatt diejenigen, die ihn sprechen mußten, in ... Audienzen zu empfangen und an Zeremonien seine Zeit zu verschwenden, verlangte er eine schriftliche Darstellung des Falls und gab durch Randnoten seinen Sekretären die Antwort an. Er verwandte jeden Augenblick des Tages nutzbringend und konnte so alle wichtigen Staatsangelegenheiten persönlich im Auge behalten" (ebenda, S. 21).

Man würde fehlgehen, die sich in den beiden Tagesgestaltungen so kontrastreich abbildenden Formen der Herrschaftsausübung - trotz aller zwischen den handelnden Personen bestehenden Charakterunterschiede - vorwiegend aus diesen erklären zu wollen. Am Handeln Friedrichs wird vielmehr erkennbar, wie sehr in ihm eine neue Ökonomie der Verhaltenssteuerung durchschlägt, für die es zu Zeiten des behäbigen Ernst August noch kein Erfordernis gab. Dies wird besonders im hochkontrollierten Umgang mit der Zeit deutlich und in der Methodik der Führung der Staatsgeschäfte. Alles, angefangen von der häuslichen Intimität und dem Vergnügen bis zur Körperlichkeit und Repräsentation, wird einem strengen Rationalitätsprinzip unterworfen. Der Innenseite der dadurch geforderten enormen Steigerung an Selbstdisziplinierung entspricht die sich auf staatlicher Seite anbahnende neue Ordnung der Lebensverhältnisse. Alle gesellschaftlichen Bereiche wurden im aufgeklärten Absolutismus durch eine zentralistische Staatsorganisation zu durchdringen versucht, deren Fäden der Machtinhaber in der Hand zu behalten hatte. Dies nicht nur zur Sicherung der politischen Herrschaft, sondern auch zur Ausschöpfung aller gesellschaftlichen Ressourcen. Die Zentralisierung aller Gesellschaftsbereiche unter Zweckmäßigkeitss Gesichtspunkten, in der sich die Moderne ankündigt, erzwang eine neue Form von Herrschaftsausübung, wie umgekehrt die neue zivilisatorische Modellierung der Staatslenkung der neuen Ordnung der Gesellschaft diente (vgl. zur mentalitätsgeschichtlichen Analyse Muchembled, 1990, S. 415 ff.; allgemein Elias, 1977).

Die These ist nun, daß sich in Sachen *Schule*, wenn auch unter anderen Zeitumständen und aufgrund anderer gesellschaftlicher Antriebe, vor unseren Augen ein ähnlich weitreichender Transformationsprozeß vollzieht wie bei der Durchrationalisierung staatlicher Aufgaben in der beginnenden Aufklärung (die übrigens auch der damals entstehenden allgemeinen Pflichtschule ihre bis in die Gegenwart nachwirkende Struktur aufprägte). Die Plausibilität dieser Annahme läßt sich verdeutlichen, wenn die traditionelle Vorstellung von Schule, wie sie sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts herausgebildet hat und wie sie, zumindest im Sekundarbereich, auch heute noch dominieren dürfte, mit dem neuen Muster von Schule konfrontiert wird, wie es sich in an vielen Schulen schon vollzogenen Veränderungen, vor allem

aber in der Programmatik der gegenwärtigen Schulentwicklungsbewegung ankündigt.<sup>3</sup>

Nach dem *traditionellen Bild* besteht das Kernmuster von Schule darin, daß Schüler gemeinsam versammelt werden, um - in Gruppen Gleichaltriger aufgeteilt - fächerweise bei einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern im Zeittakt aufeinanderfolgender Unterrichtsstunden dieselben Lehrinhalte nach einem vorentworfenen Lernweg im annähernd selben Tempo aufzunehmen und durchzuarbeiten. Das soziale Zusammenleben gruppiert sich in der Regel um den im Zentrum stehenden Unterrichtszweck. Schule steht für einen relativ festen und geordneten Kanon von Wissen und Fähigkeiten. Es gilt als Ausdruck beruflichen Könnens, den jeweils anstehenden Ausschnitt so durchzugestalten, daß sich Lehrerdarbietung, erarbeitendes Gespräch und Eigenaktivität für die Schülerinnen und Schüler attraktiv abwechseln, gleichzeitig das Geschehen aber so zu beherrschen, daß möglichst alle zum vorgegebenen Ziel geführt werden und die angestrebten Lernergebnisse in nachprüfbarer Weise erwerben.

Damit kein Mißverständnis aufkommt: Schule nach diesem Grundmuster kann für Lehrer und Schüler effektiv und persönlich höchst befriedigend verlaufen, der Unterricht als altersgemäß und lebensprägend erlebt werden. Die Lehrerinnen und Lehrer als "Unterrichtsgeber" bleiben jedoch meist die alleinigen Sachwalter dieser Qualitäten und die Schüler, vorwiegend in der Rolle der "Unterrichtsnehmer", deren Empfänger.

Wie sieht demgegenüber das sich in der aktuellen Schulentwicklung abzeichnende neue Muster von Schule aus? Auch in der *neuen Schule* spielen Unterricht und fachliches Lernen eine zentrale Rolle. Diese geschehen jedoch nur zum kleineren Teil in Form lehrgangsartigen Lernens. Schule versteht sich vorrangig als Ort einer selbstverantwortlichen Lerntätigkeit von Schülern in Teams oder in Form individueller Eigenarbeit, unter Nutzung der aktuellen Informations- und Medientechnologien. Schule insgesamt ist von der Primarstufe an auf die Inszenierung solcher vielfältiger Formen selbständigen Lernens hin programmiert. Damit verändert sich auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer von Grund auf. In der Sprache der nordrhein-westfälischen Bildungskommission (welche die wohl meistbeachtete Denkschrift zur "Schule der Zukunft" vorgelegt hat): Das professionelle Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer "muß sich in der neuen Rolle des 'Coaching', der Kompetenz von Lernberatern und 'Lernhelfern' ... ausdrücken, die gegenüber den Lernenden als Lernerfahrene, als Experten, einen gewissen Vorsprung haben. So kann Schule für Lehrende und Lernende zum gemeinsamen sozialen Erfahrungsraum werden" (Bildungskommission, 1995, S. 85).

Charakteristisch für eine solche neue Schule ist ihre vielfältige Lernkultur, eine Pluralität von Lern- und Organisationsformen, die auch soziale, ästhetische und lebens-

---

<sup>3</sup> Die Zuspitzung auf zwei kontrastierende Schulbilder - "traditionelle" und "neue" Schule - ist eine aus methodischen Gründen gewählte, vereinfachende gedankliche Konstruktion, die dazu dient, eine sich abzeichnende Tendenz sichtbar zu machen und befragen zu können. Sie erhebt nicht den Anspruch, die vorfindbare Realität bzw. die zukunftsgerichtete Programmatik von Schule, die tatsächlich jeweils als ein heterogenes Nebeneinander verschiedener Formen zu denken sind, abbilden zu können. Dazu kommt, daß gegenwärtig, gerade angesichts der einleitend beschriebenen Dynamik, die tatsächliche Richtung nicht prognostizierbar ist, die der main stream der Schulveränderungen nehmen wird.

praktische Angebote umfaßt und sich von Schule zu Schule unterschiedlich ausprägt. Groß geschrieben werden dabei der Anwendungsbezug und das fächerübergreifende Lernen, das sich zentralen Problemen der Gesellschaft, sogenannten "Schlüsselproblemen", zuwendet (vgl. Bildungskommission, 1995, S. 112 f.; Klafki, 1985, S. 20 ff.). Schule versteht sich aber - damit notwendig zur Ganztagschule werdend - auch als Ort gemeinsam verbrachten Lebens, für das Räume vorhanden sind, die zum Verweilen einladen, in die sich Einzelne zurückziehen können, wo auch interkulturelles Zusammenleben zur Normalität werden kann. Und die Lehrerinnen und Lehrer? Sie praktizieren selbst teamartiges Zusammenwirken und schaffen damit in der Schule ein soziales Milieu, das die Kinder und Jugendlichen nicht nur als Lernende, sondern als Personen anzusprechen und einzubeziehen erlaubt.

Dem *Schulbild* entspricht auch ein neues Muster der institutionellen Steuerung (Liket, 1993, S. 49 und 64). Schulen sollen nicht mehr von einer Zentrale aus bis ins Detail geregelt werden, sondern Spielräume für eine weitgehende Eigengestaltung ihrer Arbeit erhalten, die auch vor so "heiligen Kühen" nicht haltmacht wie der Neuordnung von Zeiten und Stundentafeln. Diese sollen ebenso wie die Auswahl der Lehrkräfte oder die Verwendung der Ressourcen weitgehend in die Eigenverantwortung der auch im Inneren partizipativer gestalteten Schule fallen. Die für die Selbstentwicklung der Schulen eingeräumte Freiheit schließt umgekehrt die Verpflichtung ein, daß Schulen als "lernende Organisationen" die eigene Arbeit gemeinsam reflektieren, weiterentwickeln, Neues ausprobieren, sich selbst evaluieren und darüber öffentlich Rechenschaft ablegen (vgl. Schneebeli & Vögeli, 1993, S. 283).

Soweit Beobachtungen zum neuen Bild von Schule, wie es sich in schon erfolgten schulischen Veränderungen und in aktuellen Planungen zu ihrer Weiterentwicklung darstellt. Was treibt dieses neue Schulmuster, so denn seine Beschreibung der tatsächlichen Situation gerecht wird, hervor, welche gesellschaftlichen Entwicklungen spiegeln sich darin, wie ist es aus pädagogischer Sicht einzuschätzen?

## II. Die Schule der spätindustriellen Gesellschaft als pädagogische Herausforderung

### *Gesellschaftliche Veränderungen, die das neue Muster von Schule provozieren*

Welche gesellschaftlichen Veränderungen erzwingen die Transformation der scheinbar unerschütterlichen Kernstruktur von Schule? Was ist in unserem Leben im Laufe einer Generation so sehr anders geworden?

Über die gesellschaftlichen Prozesse, die dafür als Auslöser namhaft zu machen sind, besteht weitgehend Konsens: Der Hauptmotor nachhaltiger gesellschaftlicher Veränderungen wird in der Entwicklung im Bereich der Informationstechnologie und der Kommunikationsmedien gesehen. Diese hat nicht nur dazu geführt, daß die meisten aktiv im Schul- und Berufsleben stehenden Menschen mit dem Computer zumindest schreiben gelernt haben und auf das Internet nicht mehr länger glauben verzichten zu können. Die technologische Revolution hat alle Lebensbereiche durchdrungen und einen Gestaltwandel und die Beschleunigung von politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen hervorgebracht, die sich vor wenigen Jahren noch kaum jemand hätte träumen lassen. Der auffälligste Ausdruck davon ist, daß sich die ge-

wohnte "Verortung" unseres Denkens, Planens und Handelns entscheidend verändert hat. Unser Lebenshorizont hat sich in vielerlei Aspekten - die Soziologen sprechen von "Globalität" - auf das Existieren in einer Weltgesellschaft ausgeweitet. Damit ist nicht nur der wirtschaftliche Bereich gemeint, das Geschehen auf dem ganzen Globus ist auch in politischer, ökologischer, kultureller oder zivilgesellschaftlicher Hinsicht zusammengedrückt, ja in einer geistig noch nicht verarbeitenden Weise miteinander verschmolzen. Auf die weitreichenden Folgewirkungen einer solchen Perspektiven-erweiterung wird mit dem derzeit allgegenwärtigen Schlagwort "Globalisierung" hingewiesen. Das eigene Leben - seien es die Ernährung, Freizeitaktivitäten, neuerdings auch die Tatsache, ob einzelne Menschen Arbeit haben oder nicht - wird mehr und mehr durch Ereignisse in anderen Teilen der Welt bestimmt. Wir sind "untrennbar global vernetzt", d. h. die bisher gültigen nationalstaatlichen Lebens- und Wirtschaftsräume, Ordnungen und Identitäten sind aufgesprengt worden. Als Beispiel aus dem Umweltbereich für ein derartiges globales Verstricktsein führt Ulrich Beck an, daß "schon die Einlösung des Selbstverständlichsten, reine Luft zu atmen ... - zu Ende gedacht - den Umsturz der industriellen Weltordnung voraussetzen würde" (vgl. Beck, 1996; Zitat S. 42; grundlegend Beck, 1986 und 1997).<sup>4</sup>

Großes Gewicht besitzen in diesem Zusammenhang die oft mit dem Stichwort "Wertewandel" bezeichneten Prozesse. Vermutlich handelt es sich nicht so sehr um einen Wandel der Werte, sondern um ein im Gefolge der Globalisierung auftretendes, früher nicht gekanntes Nebeneinander individueller Lebensformen, eine, wie auch gesagt werden könnte, "Pluralisierung der Lebensziele und -stile", um das Entstehen neuer Rollenbilder auch in Kernbereichen menschlicher Existenz, z. B. der Prägung als Mann oder Frau, als Mutter oder Vater. Damit verbunden ist eine von vielen schmerzlich empfundene Erosion scheinbar für die Ewigkeit geschaffener sozialer Lebensweisen, wie der Familie, der Eltern-Kind-Beziehung oder der sozialen Identität, der vertrauten Berufsbilder und der Form gesellschaftlicher Arbeit; überhaupt eine Zunahme der gesellschaftlichen Heterogenität, die ihrerseits neue Chancen der kulturellen Bereicherung liefert, andererseits aber wegen ihrer Gegensätzlichkeit und Unvermittelbarkeit auch latenten Stoff für soziale Konflikte.

### *Zwei Tendenzen, die sich im neuen Muster von Schule ausprägen*

Nach dem Gesagten kann unschwer erschlossen werden, wodurch gesellschaftlicher Wandel ein neues Muster von *Schule* hervorbringt. Die Antwort lautet: Auf sehr di-

---

<sup>4</sup> Obwohl die Zukunft der Gesellschaft offen ist und niemand die künftige Entwicklung vorhersagen kann, stimmen die gegenwärtigen Prognosen in der Einschätzung der für relevant gehaltenen Hauptlinien künftiger Entwicklung in erstaunlichem Maße überein. Vgl. etwa die in der Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen konstatierten "Zeitsignaturen" (1995, S. 23 ff.). Per Dalin hebt in seiner jüngsten Studie bei der Kennzeichnung der künftigen Entwicklung - er spricht von "Paradigmenwechsel" und "zehn Revolutionen" - neben den hier im Anschluß an die Analysen von Beck genannten Entwicklungen vor allem Bevölkerungswanderungen und in ihrem Gefolge zu erwartende "ethnische und politische Krisen" sowie die neue Rolle der Frauen und die Multikulturalität einer künftigen Gesellschaft hervor. Unterstrichen wird auch die antreibende Funktion der von ihm so genannten "Wissens- und Informationsrevolution" einer weltweit verflochtenen Wirtschaft (Dalin, 1997, S. 56 ff.).

rektem Wege, indem aus der schieren Faktizität gesellschaftlicher Veränderungen Anforderungen an Schule abgeleitet werden: Die Trends einer sich wandelnden Gesellschaft verdichten sich zum zivilisatorischen Programm für eine neue Schule.

Aufgrund der beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen treten vor allem zwei Aspekte des vorhin beschriebenen Bildes einer neuen Schule in den Vordergrund:

- Da in der Gesellschaft Vieles in Fluß geraten ist, wird es für Schule künftig nicht mehr so sehr um den Erwerb "fertigen Wissens" für vorhersehbare Situationen gehen. Zu einer zentralen Aufgabe wird vielmehr die Entfaltung *flexibel einsetzbarer Lernkompetenzen* werden, die an der Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensproblemen geschult und auf neu auftretende berufliche und soziale Erfahrungen transferierbar sind (vgl. Bildungscommission, 1995, S. XIX und 86 ff.).
- Die zweite Tendenz: Angesichts der Heterogenität und Brüchigkeit der primären Beziehungs- und Welterfahrungen vieler Kinder und Jugendlicher in der gegenwärtigen Gesellschaft muß sich die Schule - ohne die Familie ersetzen zu können - verstärkt als eine Art "*soziale Erfahrungsbasis*" verstehen, die von allem ein wenig ist - jedenfalls erheblich *mehr* als die traditionelle Schule es war: Aufenthaltsort, an dem man gerne sein mag, soziale Anlaufstelle, Ort unmittelbarer gegenständlicher und sozialer Erfahrungen, soziale "Heimat", Möglichkeit zum Kennenlernen anderer Lebens- und Handlungsformen, Gelegenheit zum Sich-Abarbeiten an anderen.

#### *Eine soziologische Deutung der schulischen Neuorientierung: "zweite Moderne"*

Diese Neumodellierungen von Schule werden durch Ulrich Becks These von der "zweiten Moderne" in ihrem bildungsrelevanten Kern durchschaubar. Sein Gedankengang (vgl. Beck, 1986, S. 13 ff.): In der spätindustriellen Gesellschaft, in der wir leben, lösen sich unter dem Druck der Globalisierung Lebensformen und soziale Identitäten zunehmend auf. Nicht, daß die Traditionen, die früher Halt gegeben haben, verschwunden wären oder keine Rolle mehr spielten. Sie haben nur ihren allein verpflichtenden Charakter verloren. Jeder einzelne Mensch muß das früher selbstverständlich Vorgegebene nun aus einer Pluralität von Möglichkeiten auswählen und für sich neu als verbindlich definieren. Es scheint zunächst paradox, ist aber bei näherer Betrachtung einleuchtend, daß gerade das Sich-Verflüchtigen vorgegebener Ordnungen, in die man noch vor einer Generation gleichsam nur hineinzuschlüpfen brauchte, nun für jeden Einzelnen die Zuschreibung eines höheren Maßes an Verantwortung, Selbstorganisation und Entscheidungskompetenz bedeutet. Unser Leben, so Beck, werde dadurch verstärkt zu einem "reflexiven Leben" - ständig hätten wir Widersprüche aufzulösen und Entscheidungen zu treffen und müßten - privat und in den großen Institutionen - durch Erproben und Aushandeln das für uns Richtige erst finden. Dieses reflexive Ringen um neue Formen in allen Bereichen ist für Beck das entscheidende Kennzeichen der Epoche. Er nennt sie die "zweite Moderne", weil sie sich ihrem Ringen um Neues von der ersten Moderne, unserer gegenwärtig ins Wanken kommenden Industrie- und Wohlstandsgesellschaft, abhebt und deren Grundlagen in Frage stellt. An was immer gedacht werden kann, ob an die private Lebensge-

staltung, an die Energiegewinnung, an die industriellen Produktionsformen, die Altersvorsorge oder das politische System - alles wird, wenigstens zum Teil, neu zu gestalten und zu "erfinden" sein. Die "neue" Schule ist da nur eine Einrichtung unter anderen. Durch Becks Thesen tritt aber klarer hervor, wie sehr sie nach ihrem vorhin gezeichneten Bild um Profilierung von Lern-Szenarien zur Vermittlung sozialer und kognitiver Handlungsfähigkeiten bemüht ist, welche die Schülerinnen und Schüler als "Problemlöser" für die in Gang gekommene neue Etappe der Modernisierung qualifizieren sollen (vgl. Lehner & Widmaier, 1992, S. 103 ff.).

### *Krisenerscheinungen im Globalisierungsprozeß: Schule unter Anpassungsdruck*

Der Prozeß der Globalisierung kann für Schulentwicklung eine produktive Herausforderung bedeuten. Andererseits haben die durch ihn auf die Schule einwirkenden gesellschaftlichen Veränderungen auch ihre problematische Seite. Dies wird etwa deutlich, wenn das ökonomisch Innovative umstandslos zum pädagogisch Notwendigen erklärt wird, wie in den Empfehlungen einer in der Bundesrepublik höchst prominenten Stiftung zur Neugestaltung von Schule:

"Heute genügt es nicht mehr, alles *ordnungsgemäß* zu tun; kontinuierlicher Wandel und Komplexität sind prägende Aspekte unserer Zeit geworden. Der Wertewandel, moderne Technologien, die Medien und die zunehmende Internationalisierung bilden Herausforderungen, denen sich Staat, Verwaltung, Bildungssystem und natürlich auch die Wirtschaft permanent stellen müssen. Anders als früher führt dies dazu, daß Gesellschaften ihre Anpassungsfähigkeit steigern müssen, wenn sie überlebensfähig sein wollen. Anpassungs- und Gestaltungsfähigkeit sind zentrale Eigenschaften, die von heutigen Gesellschaften, Institutionen und von jedem einzelnen von uns gefordert werden. Mangel an Anpassungsfähigkeit und Flexibilität wird hart bestraft: Es hat sich auf der Ebene der Gesellschaftssysteme gezeigt, daß der Sozialismus an seiner Unfähigkeit zum Wandel scheiterte ..." (Pröhl, 1996, S. 25).

Eine andere Variante, das aus dem gesellschaftlichen Konkurrenzdruck Gebotene zum Maßstab von Schulentwicklung zu machen, ist gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland besonders akut. Im Anschluß an die Veröffentlichung der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), in der deutsche Siebt- und Achtkläßler zur öffentlichen Enttäuschung in ihren Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften unter 41 Ländern nur Mittelplätze erreichen konnten und gegenüber Schülerinnen und Schülern aus asiatischen Ländern wie Japan und Singapur deutliche Leistungsdefizite vor allem im "intelligenten" Wissen offenbarten (vgl. Baumert & Lehmann, 1997), ergoß sich eine Sturzflut von Kritik auf die deutschen Schulen (teilweise gab es auch in der Schweiz kritische Stimmen).<sup>5</sup> Ihr Tenor bestand in der Forderung, daß im Zuge sy-

<sup>5</sup> Da die Schweizer Schüler in TIMSS in ihren Mathematikleistungen in der oberen Gruppe liegen, gelten Forderungen nach Leistungsverbesserung hier nur dem naturwissenschaftlichen Bereich (Schweiz auf einem Mittelplatz). So wird z. B. von Moser u. a. verlangt zu prüfen, "ob die Schule das notwendige Minimum an ... Wissensstrukturen im naturkundlichen Bereich aufbaut". Dies, obwohl der Mittelplatz der Schweiz u. a. daraus erklärbar ist, daß hier Chemieunterricht erst später

stematischer Schulentwicklung die Qualität des Unterrichts gefördert und der Leistungsstand in den Klassen 5 bis 10 regelmäßig überprüft werden müsse. Der Bundesbildungsminister konstatierte, daß "die Wettbewerbsfähigkeit einer Nation im Klassenzimmer" beginne und fügte gleich an, daß auch "Gemeinsinn, Höflichkeit und Respekt gegenüber den Lehrern" gestärkt werden müßten (vgl. Süddeutsche Zeitung (SZ) 216 vom 19.09.97, S. 5). Im selben Zusammenhang bezeichnete der Bundespräsident in einer programmatischen Rede Bildung als "Schlüssel zum Arbeitsmarkt" und "noch immer die beste Prophylaxe gegen Arbeitslosigkeit". Deutlich sei, daß das deutsche Bildungssystem nicht mehr "gut und rasch genug sei" und daß es "keine Bildung ohne Anstrengung" gäbe. Weiter: "Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten" (alle Zitate vgl. SZ 255 vom 06.11.1997, S. 5).

Was bedeutet diese Intervention für die Weiterentwicklung von Schule? Gesellschaftlich gesehen, kommen hier Krisenerscheinungen zum Ausdruck, wie sie als Folge des Globalisierungsprozesses im wirtschaftlichen Gefüge Westeuropas, besonders in Deutschland, dramatische Spuren hinterlassen haben. Arbeit wandert im weltweiten Maßstab an die kostengünstigsten Standorte, und Wirtschaftswachstum bedeutet daher nicht den Abbau von *Arbeitslosigkeit*, sondern den Abbau von *Arbeitsplätzen*. Die Chancen zur gesellschaftlichen Behauptung scheinen angesichts einer solchen Konkurrenzsituation nur darin zu liegen, die unabdingbaren Spitzenleistungen dauerhaft zu sichern und die Arbeitsproduktivität insgesamt zu steigern. Für beides kommt einer neuen Schule die Schlüsselrolle zu. Demgemäß sieht sie sich mit Forderungen nach Intensivierung ihrer Arbeitsdisziplin und Leistungskultur konfrontiert.

### *Pädagogik als Teil und Korrektiv im Prozeß der Schulentwicklung*

Wie ist eine derartige Funktionalisierung von Schule und Bildung im Hinblick auf wirtschaftlich gebotene Anpassungsleistungen zu bewerten? Eine solche ökonomische Indienstrahme von Schule macht jedenfalls deutlich, daß Schulveränderungen nicht einfach in ihrer gesellschaftlichen Faktizität hingenommen werden dürfen, sondern nach einer *pädagogischen Bewertung* verlangen, d. h. nach einer kritischen Prüfung, inwieweit sie neben der Förderung von deren Tüchtigkeit auch der Selbst- und Sozialwerdung und dem Lebensglück von Kindern und Jugendlichen dienen.

Im Gefolge der Entstehung der allgemeinen Schule zur Zeit der Aufklärung hat sich, zusätzlich inspiriert durch die neuhumanistische Bildungsbewegung, jene gedankliche Bemühung und Wissenschaft herausgebildet, die als "Pädagogik" ihr besonderes Interesse dem Schicksal der Heranwachsenden zuwendet und fragt, wie es um sie unter den jeweiligen Verhältnissen im Hinblick auf ihre Mündigkeit, Sozial- und Weltbildung - das "Weltwissen und Weltbild", wie Hans Aebli dieses Moment nannte (1987, 317 f.) - bestellt ist. Was zeigt sich, wenn mit diesem *spezifischen Blick* auf Schulentwicklung gesehen wird?

---

stattfindet und obwohl die Schweiz bei höheren kognitiven Anforderungen auch in den Naturwissenschaften überdurchschnittlich gut abschneidet (vgl. Moser u. a. , 1997, S. 77).

Ein entscheidender Punkt dürfte sein, daß die *Pädagogik selbst*, nämlich die Art und Weise, wie Erwachsene das Mündigwerden und Sich-Bilden von Kindern und Jugendlichen zu fördern versuchen, von den beschriebenen Entwicklungen nicht unbetroffen ist. Werfen wir einen Blick in die Zukunft der Schule, wie er in Teilen schon Wirklichkeit geworden ist: Wenn es, vom unentbehrlichen Grundwissen abgesehen, keinen festen Wissenskanon mehr gibt, sondern Lebensprobleme, für die teilweise erst Lösungen gefunden werden müssen, und wenn den Kindern und Jugendlichen, abgesehen von unaufgebbaren Grundwerten, nicht einfach feste Verhaltensregeln verkündet werden können, sondern das in Lebenssituationen Richtige in wichtigen Aspekten erst gemeinsam erarbeitet werden muß, dann ist der Anspruch einer selbstsicheren Vermittlung traditioneller Gewißheiten im Erziehungsprozeß nicht mehr ohne weiteres begründbar. Pädagogisches Handeln muß dann vielmehr der Tendenz nach als eine mit Kindern und Jugendlichen partnerschaftlich zu vollziehende Neuverständigung über ein sinnvolles, für die Zukunft vertretbares Leben praktiziert werden (Messner, 1995a, 35 f.). Es wird hier der Zusammenhang zu Ulrich Becks Gedanken erkennbar, daß das Leben in der Moderne dadurch ausgezeichnet und zugleich belastet ist, daß nicht einfach vorgegebene Muster übernommen werden können, sondern das Richtige oft erst gesucht und ausgehandelt, gerechtfertigt und entschieden werden muß. Das pädagogische Handeln wird ebenfalls oft ein Aushandeln werden, gerade wenn es auf Mündigkeit und Bildung hinwirken soll.

Es bleiben freilich auch in der Schule der Zukunft große Bereiche eines vermittlungssicheren Terrains. Die Kulturtechniken gehören dazu und die Grundlagen der einzelnen Fächer. Selbstsicher genug werden wir als Erwachsene vermutlich ebenfalls sein, Kindern und Jugendlichen gegenüber - wo nötig, auch *widerständig* - für die *Bedingungen* einzutreten, unter denen ein *sinnvolles Leben und Lehren* erst möglich werden. Also dafür, daß im menschlichen Leben Fortschritt, Erfolg oder Glück individuell und gesellschaftlich nur über Hemmnisse und Rückschläge errungen werden können. Oder dafür, wie Hans Rauschenberger nicht zuletzt aufgrund seiner eigenen Reformschulerfahrungen formuliert hat, daß zur Befreiung immer auch die "Bindung hinzugefügt werden muß" (Rauschenberger, 1989, S. 57). Auch nach dem Konzept der "Neuverständigung" geht es um Wahrheit, allerdings eine, die für Kinder und Jugendliche vorstellbar, erfahrbar und annehmbar ist.

#### *Zur Spannung zwischen pädagogischer Lernkultur und ökonomisch-technischem Anpassungsdruck*

Die Bemühung um eine "pädagogische Schulentwicklung" - die diesen Namen verdient - wird sich darin zu beweisen haben, aus den sich gegenwärtig vollziehenden Schulveränderungen zu lernen, was Schule bedeuten kann. Andererseits wird sie dort als Korrektiv einzuwirken haben, wo unter dem Druck einer durchschlagenden gesellschaftlichen Dynamik in der Schule Mündigkeit und Bildung unter die Räder zu kommen drohen.

Ein solches Spannungsfeld entsteht beim Versuch, aus dem Unternehmensbereich stammende Konzepte effektiver Betriebsführung als Zeit-, Lern-, auch Lebensmanagement auf den Schulbereich zu übertragen. Der Konflikt wird offenbar, wenn es

z. B. in der erwähnten nordrhein-westfälischen Denkschrift zur "Zukunft der Schule" nach einem Abschnitt über "Lernfreude" unvermittelt heißt:

"Das Lernzeitmanagement folgt ähnlichen Gesichtspunkten wie das Arbeitszeitmanagement in innovativen Betrieben: Flexibilität im Rahmen tragender Zielsetzungen und Ordnungen, Delegation von Verantwortung, Teamarbeit, Selbststeuerung, rollende Planung und laufende Optimierung" (1995, S. 92).

An diesen Sätzen wird erkennbar, daß der Prozeß der Schulentwicklung aus pädagogischer Sicht nicht einfach der Anpassung an die spätmoderne Industrieförmigkeit überlassen werden darf. Die neuen, betriebswirtschaftlich erfolgreichen Management-techniken, an denen hier für das Lernen Maß genommen wird, mögen zur Durchlüftung der Schule als Betrieb - das ist sie ja auch! - sehr hilfreich sein; andererseits bergen sie die Gefahr, schulisches Lernen und Arbeiten zu einlinig als technisch handhabbaren Prozeß nach dem Muster von Produktionsprozessen zu interpretieren. Ein um die Mündigkeit und das Sich-Bilden von Heranwachsenden bemühtes Einwirken hat es jedoch mit einer wesentlich komplexeren Materie zu tun, weil das Ziel des Lernens nicht einfach im anderen produziert, sondern nur auf dem Weg über die Herausforderung von dessen nie völlig verfügbarer Eigenaktivität erreicht werden kann. Dazu kommt, dass pädagogisch verantwortbares Lernen als lebendiger Prozess der Präsenz und des Anstandes von Lehrern und Schülern zu denken ist, der zuweilen auch besonders der Zeitbedarf und nicht einfach, um mit Horst Rumpf zu sprechen, dem stromlinienförmigen Schnellweglernen geopfert werden darf (vgl. Rumpf, 1987, bes. S. 17ff.).

Ein *weiteres* Spannungsverhältnis wird sichtbar, wenn - wie beschrieben - unter dem Konkurrenzdruck der internationalen Leistungsvergleiche das Gesamtzenarium von Schulpraxis auf die einzige Frage der ausreichenden Produktion spezifischer schulischer Spitzenleistungen verengt wird.

Das pädagogisch Sinnvolle muß sich gelegentlich gerade in der Gegenwirkung gegen herrschende Trends erweisen. Worin es bestehen könnte, soll im letzten Teil an konkreten Praxisfragen diskutiert werden.

### III. Dimensionen der Weiterentwicklung von Schule

Mit Blick auf schon in Gang gekommene oder anstehende Reformprozesse sollen *sieben Dimensionen* der Schulveränderung im einzelnen beschrieben werden, an denen die Möglichkeiten einer neuen Schule - und ihre Probleme! - zutage treten, nämlich

1. die Entwicklung der Schule zu einem Lebens- und Erfahrungsraum; damit im engen Zusammenhang;
2. die Konstitution der Schule als Lebenswelt mit primären sozialen Qualitäten,
3. die Entwicklung einer Pluralität konzeptuell verbundener schulischer Lernformen,
4. die Entfaltung einer Kultur fachlicher Leistungen,
5. die technikgeleitete Modernisierung des schulischen Lernens,
6. die Gestaltung von Schule als kultureller Raum; schließlich:
7. die Entwicklung der Schule zu einer sich selbst organisierenden lernenden Institution.

Für jede der Dimensionen werden Veränderungstendenzen genannt und ohne Vollständigkeitsanspruch in wichtigen schulischen Erscheinungsformen skizziert. Daran schließt sich jeweils der (kurze) Versuch, die Richtung zu bestimmen, die eine sich pädagogisch verstehende Schulentwicklung zu nehmen hätte.

### (1) *Schule als Lebens- und Erfahrungsraum*

Charakteristisch für die Schulentwicklung der letzten Jahrzehnte ist - jedenfalls soweit sie sich pädagogischen Reformideen verpflichtet weiß -, daß sich die Vorstellung des Handlungsraumes von Schule beträchtlich erweitert hat. Schule gilt nicht länger als vorwiegend der Belehrung dienende Lernanstalt, sondern verstärkt als Ort der primären gegenständlichen und sozialen Erfahrungsbildung. Die sich ausbreitende Idee besteht darin, daß Schule durch sinnliche Begegnung, erprobenden Umgang und vielfältiges eigenes Handeln dazu beitragen muß, für die in ihr angestrebten intellektuellen Lernleistungen ihrer Schüler selbst die praktisch-tätigen Grundlagen zu schaffen. Unverkennbar ist, daß der Impetus für einen solchen dramatischen Funktionswandel der oft als künstlich gescholtenen Schule aus den Einschränkungen und der Heterogenität der außerschulischen Welt- und Sozialerfahrung heutiger Kinder und Jugendlicher entspringt. Eine, wie die häufigste Wendung heißt, zum "Lebens- und Erfahrungsort" gewordene Schule will solchen Deprivationen und Einseitigkeiten entgegenwirken. Dies gilt für Schülerbedürfnisse nach sozialer Geborgenheit und Anerkennung ebenso wie für die Fundierung des gegenständlichen Lernens durch eigenes Handeln.

Vorläufer eines solchen Schulverständnisses ist der schon um die Jahrhundertwende in der "Laboratory School" in Chicago Gestalt gewordene Gedanke Deweys, daß Schule auf die Verlebendigung der bei Heranwachsenden vorhandenen Erfahrungen und Handlungsimpulse gegründet sein müsse (vgl. Dewey, 1964 und Bohnsack, 1976, bes. S. 434 ff.). Hartmut von Hentig hat Deweys Überlegungen in seiner Konzeption der "Entschulung der Schule" (Hentig, 1971) aktualisiert und in der 1974 gegründeten Laborschule Bielefeld konsequent für eine Schule bis zum Jahrgang 10 mit mehr als 600 Schülerinnen und Schülern Wirklichkeit werden lassen (Thurn & Tillmann, 1997). Die Laborschule ist bis heute das Pionierbeispiel geblieben, durch das eine ganze Generation weiterer Schulen sich hat anregen lassen, wie Schule zum "Lebens- und Erfahrungsraum" werden kann. Dies geschieht in Bielefeld durch eine *räumliche* Neukomposition von Schule, die - vom Bauspielplatz und Kleintierzoo bis zu Labors und Werkstätten - Schule mit einer Fülle von Lerngelegenheiten anreichert. Die Laborschule versammelt zugleich die Schulgemeinde in der "Schul-Öffentlichkeit" eines - oft skeptisch kommentierten (vgl. jüngst H. Meyer, 1997, S. 75) - Großraumes mit komplexer innerer Ausgestaltung in Form von Flächen, Nischen und Brücken. Schule als "Lebens- und Erfahrungsraum" hat darüber hinaus eine *zeitlich-rhythmische Komponente* (Wechsel von Tätigkeiten, von Lernintensität und Erholung, Gruppenleben und Sich-Zurückziehen) und bedeutet auch die Neuorganisation der *Gruppierung der Schüler* und des *Schulcurriculums*. Die Laborschule begleitet durch die an ihr entwickelten Lern-Szenarien den lebensgeschichtlichen Weg der einzelnen Mädchen und Jungen, indem sie sie in vier Stufen mit jeweils drei (einmal zwei) Altersgruppen durch die zehn Jahrgänge führt - und durch das sich vom ganz-

heitlichen Leben und Lernen "am Tag entlang" zu "Erfahrungsbereichen" und schließlich zu Fachangeboten ausdifferenzierendem Curriculum (vgl. Thurn & Tillmann, 1997, S. 333 ff.).

Wesentliche Impulse zur Ausgestaltung von Schulen sind auch von der Glocksee Schule in Hannover ausgegangen, die in den ersten Schuljahren Unterricht in Angebotsform organisiert und dadurch ein freieres Zusammenleben, Ausdrücken und Sich-Entwickeln von Kindern ermöglicht (vgl. Glocksee Schule, 1981). Wiederbelebt wurden im Zuge der Schulentwicklung auch die reformpädagogischen Praxen der Jenaplan-, Montessori- und Waldorfschulen mit ihren freien, lebensbezogenen und selbstständigkeitsfördernden Lernformen und der Einbeziehung des Schullebens. Besondere Bedeutung haben auch die Freinet'schen Praxisformen wiedergewonnen, für deren Methodik die Entwicklung des Lernens aus dem Erfahrungsprozeß der Schüler konstitutiv ist. Weitere Ansätze, die das Erfahrungssubstrat schulischen Lebens und Lernens im Mittelstufenbereich gestärkt haben, sind die Ganztagschule (Kubina & Lambrich, 1991), die vielverzweigte Bewegung "Praktisches Lernen" (A. Flitner et al., 1988) oder neuerdings Ansätze der Schulprogrammarbeit (vgl. Messner, 1998). Diese Entwicklungen greifen auch auf die gymnasiale Oberstufe über und verbinden sich dort mit werkstatt- und berufsbezogenen Lernformen und Praktika (vgl. Bosse, 1998).

Trotz aller Sympathie für seine Relevanz muß der Anspruch von Schule, für Kinder und Jugendliche "Lebens- und Erfahrungsraum" zu sein, im Bewußtsein angegangen werden, daß auch die beste Schule nur *Teil* des Lebens der Schüler sein und ihnen Familie und gesellschaftliches Umfeld nicht ersetzen kann. Die wichtigste Erkenntnis, die aus einer solchen Ausweitung der schulischen Aufgaben in die lebensgeschichtliche Erfahrungskonstitution gezogen werden kann, ist übrigens *nicht*, daß für sie eine Fülle von Lerngelegenheiten - von Werkstätten und Discotheken bis zu Projektflächen - neu geschaffen werden müssen. Derartige Einrichtungen braucht es zwar, entscheidender ist jedoch, daß sich mit dem erweiterten Szenarium noch nicht von selbst die gewünschte Vertiefung des Zusammenlebens und Lernens einstellt, sondern daß diese nur dann gelingt, wenn die Erfahrungen und Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen auf die Herausforderung, das Vorbild und die gezielt vermittelten Kompetenzen, auch die Widerstände, von Erwachsenen treffen, die sich auf sie einzulassen bereit sind. Man könnte dies die aus unzähligen Mosaiksteinchen der Begegnung und Zuwendung, des Mittuns und der Diskussion, der Auseinandersetzung und gemeinsamen Aktion entstehende *schulspezifische pädagogische Kultur* nennen. Erst sie kann noch so klug ausgedachte schulische Innovationen zum Leben erwecken.

## (2) Schule als Lebenswelt mit primären sozialen Qualitäten

Schule als "Lebens- und Erfahrungsraum" hat eine bedeutsame soziale Seite. Diese verdient gesonderte Beachtung, weil Kinder und Jugendliche zum schulischen Lernen und zum Erreichen der Bildungsziele nur befähigt werden können, wenn es gelingt, bis weit in die Sekundarstufe hinein, ja auch in der gymnasialen Oberstufe, im schulischen Zusammenleben die Erfahrung einer intakten Beziehungsbasis mit primär-lebensweltlichen Qualitäten zu vermitteln.

Um welche Erfahrungen geht es? Grundlegend dürfte sein, daß es den Lehrerinnen und Lehrern gelingt, die vor allem an großen Schulen bestehende Unübersichtlichkeit und Anonymität zu durchbrechen und für das Zusammenleben und -arbeiten mit Kindern und Jugendlichen überschaubare und verlässliche Formen der Begegnung zu entwickeln, in denen sie sich - die Sache hat auch eine räumliche Seite! - "beheimatet" fühlen können. "Verlässlichkeit" und "Belastbarkeit" hat Bruno Bettelheim in einem Resümee seiner Lebensarbeit als wichtigste Mittel der Erziehung bezeichnet. Wichtig dürfte für Kinder und Jugendliche sein, in der eigenen Individualität und Besonderheit ernstgenommen und bestätigt zu werden.

Schwerpunkt der praktischen Entfaltung solcher Qualitäten war in den letzten Jahren der Primarschulbereich, in dem sich die Gewichte deutlich verschoben haben. An ungezählten Einzelschulen - die vielleicht größte schulimmanente Reform der Nachkriegszeit - ging die Entwicklung dahin, die Grundschule zunächst zu einer dem "Leben der Kinder bekömmlichen Stätte" werden zu lassen, in der sie sich geborgen fühlen sowie mit Gleichaltrigen zusammenleben und sich in ihrer Gemeinschaft behaupten lernen - soziale Grunderfahrungen, die gegenwärtig in der Familie und im häuslichen Umfeld in vielen Fällen entbehrt werden müssen. Erst auf der Basis einer solchen "nachgetragenen Sozialerfahrung" kann Grundschule heute ihrem Lern- und Unterrichtsauftrag gerecht werden (vgl. Faust-Siehl, Garlichs u. a., 1996, S. 26 ff.; vgl. auch Messner, 1995a, S. 96 f.). Aber auch weit in die Sekundarstufe hinein ist von Bedeutung, Schule, wie Hentig gefordert hat, als "polis", d. h. als eine Gesellschaft im kleinen zu begreifen, um durch ein funktionierendes Gemeinschaftsleben und durch selbständige Lerngestaltung Krisenphänomene der gegenwärtigen Gesellschaft, wie Desinteresse am Gemeinwesen oder Gewalt, entgegenzuarbeiten (Hentig, 1993, S. 212 ff.).

Die jüngste Schulentwicklung hat eine Reihe von Reformkonzepten zur sozialen Ausgestaltung von Schule hervorgebracht. Dazu gehören z. B. das inzwischen vielfach in Grundschulen praktizierte Modell des Lernens in *jahrgangsübergreifenden Gruppen*, das die Engführung der Jahrgangsklasse aufsprengt und, sofern diese pädagogisch angebahnt werden, Beziehungserfahrungen mit älteren und jüngeren Kindern ermöglicht (vgl. Laging, 1997). Auf der Sekundarstufe hat die inzwischen an zahlreichen Schulen praktizierte *Teamarbeit* überschaubare und handlungsfähige Lehrergruppen mit meist hohem Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen lassen. Das gemeinsame Handeln im Team setzt oft vorher ungenutzte Potentiale für eine verantwortlichere und kreativere Gestaltung der pädagogischen Arbeit frei; zudem kann die von den Lehrerinnen und Lehrern vorgelebte Solidarität die Schüler in ihrer eigenen sozialen Praxis fördern (vgl. Schärer, 1998; siehe auch Becker et al., 1997, S. 77 ff.). Zu erinnern ist auch an das inzwischen in vielen Schulen praktizierte "Gemeinsame Lernen", d. h. die Einbeziehung von behinderten und lernschwachen Schülern in den Normalunterricht (vgl. Lersch & Vernooij, 1992). Für den Bereich der gymnasialen Oberstufe ist schließlich über das *college-artige Muster von Kursformen* zu berichten, welche das Bielefelder Oberstufen-Kolleg seinen Schülern bietet, oder über die an Oberstufengymnasien zu beobachtende Entwicklung einer campusartigen Szene, welche nicht nur freiere Formen projektartigen Lernens begünstigt, sondern zugleich das soziale Zusammenleben intensiviert (vgl. Bosse, 1998).

Die für die einzelnen Schulstufen genannten Formen der Anreicherung schulischer Praxis mit lebensweltlichen Beziehungsqualitäten sehen sich, wenn auch in unterschiedlicher Weise, vor eine doppelte pädagogische Herausforderung gestellt. Zum einen gilt es, in einer neuen Schule ein Mehr an unterschiedlichen individuellen Lebens-, Ausdrucks- und Befähigungsformen nicht nur zu akzeptieren, sondern für das Zusammenleben und Lernen aller produktiv zu machen. Die Schule der Zukunft wird insofern eine Schule der *Pluralität* sein, in der es nicht nur eine Standardform des Schülerseins und Lernens gibt. Zum anderen können die sozialen Formen, welche die Entwicklung der letzten Jahre den Schulen zugebracht hat, das ihnen entsprechende Sozialverhalten von Heranwachsenden nicht schon *voraussetzen*. Es gehört zu den wichtigsten Veränderungen der gegenwärtigen Schule, daß sie sich als sozialer Raum verstehen muß, in dem - durch oft langwieriges und konfliktreiches Ausagieren - solche sozialen Qualitäten erst *erlernt* werden müssen. Dies schließt ein, daß Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Schülern auch Position beziehen und sie Grenzen erfahren lassen. Nicht allerdings durch Verbote und Abwehr, sondern indem in einer gemeinsamen Anstrengung die Grundsätze des Zusammenlebens und die für die Schulgemeinschaft gültigen Regelungen und Symbole ausgehandelt werden. Hentig spricht von den für jede sich erneuernde Schule unerläßlichen drei "Rs": Revierbildung, Regelfindung und Einhaltung von Ritualen (vgl. Hentig, 1993, S. 207 f. und 213 ff.).

### (3) *Eine Pluralität neuer Lernformen*

Rhythmisierte Tageslauf, Offener Anfang, Zweierdifferenzierung in der Partnerklasse, Freie Texte, Wochendiktat, Drucken, Lernkartei, Englisch-Bus, Wochenplan, Morgenkreis, Ämter in der Klasse, Klassenrat, Freies Lernen, Vorhaben, Klassenprojekt, Handwerkliches Arbeiten, Projektwoche, Offenes Labor, Schulgarten, Gemeinsamer Unterricht, Zusatzangebote, Lernen im Stadtteil - das ist die keineswegs vollständige Liste "neuer Lernformen", die sich an einer einzigen Reformschule besichtigen lassen (vgl. Offene Schule, 1991; Messner, 1995). Nun hat diese Schule das genannte Formen-Repertoire in mehr als einem Jahrzehnt Reformschularbeit aufgebaut. Charakteristisch für die gegenwärtige Schulentwicklung ist, daß ein solcher Gestaltwandel schulischen Lernens auch auf die *Normalschule* übergegriffen hat; jedenfalls trifft dies für die deutschsprachigen Länder zu (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1995).

Vorangegangen sind dabei die Grundschulen. In vielen von ihnen ist dosierte Wochenplanarbeit, sind Rhythmisierung des Tageslaufs, Morgenkreis, neue Lese- und Schreibmethoden, Freiarbeit, Erkundungen und Projekte selbstverständlich geworden (vgl. Faust-Siehl, Garlichs u. a., 1996, S. 40 ff.). Besonders erweitert hat sich die Palette der Lernformen in der Sekundarstufe. In der Bundesrepublik Deutschland sind auch die gymnasialen Oberstufen in Bewegung gekommen; vielfach wird nach einem an der Hamburger Max-Brauer-Schule erstmalig praktizierten Konzept ein Teil der Oberstufenkurse um lebensbezogene Themen ("Profile") gruppiert, die in ihnen überwiegend fächerübergreifend und projektförmig bearbeitet werden (vgl. Schnack, 1997). Darüber hinaus ist gegenwärtig vor allem im *Methodenbereich* geradezu eine "Formen-Explosion" zu beobachten. Neben schon länger gepflegten Praktiken hat sich in jüngster Zeit eine kaum mehr überschaubare neue Methodenliteratur zu The-

men wie Unterrichtseinstiege (Buchreihe bei Cornelsen Scriptor), zur inneren Differenzierung, zum Stationenlernen (vgl. Bauer, 1997), zur Moderationsmethode (Wierwille, 1998) und Werkstattarbeit (Pallasch & Reimers, 1990) herausgebildet.

Was steckt hinter diesem sich ausbreitenden Formenwandel? Wenn nicht alle Zeichen trügen, handelt es sich um eine Suchbewegung in Richtung auf ein Repertoire, das den Schülerinnen und Schülern mehr Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten einräumen und sie zu mehr Selbständigkeit und Verantwortung im Lernen herausfordern soll. Insbesondere das starke Aufleben Freinet'scher Lernformen läßt einen solchen Schluß zu, zumal Freinet ein Meister der indirekten Organisation von Lernprozessen ist, welche die Gestaltungsaktivität den Lernenden selbst zuspielt. Eine weitere Tendenz ist unschwer als Neugewichtung von Methodenkompetenz zu deuten, der im Sinne einer "Schlüsselqualifikation" für alle Schüler Priorität zugesprochen wird und die - bei tendenzieller Unwichtigkeit der Inhalte - Schüler auf direktem Wege zur Selbstgestaltung ihres Lernens führen will (vgl. Meyer, 1997, S. 158 ff.). Grundgedanke ist dabei, daß ein solches "Lernen des Lernens" der Königsweg dafür sei, daß Schülerinnen und Schüler ihre Auseinandersetzung mit Welt zielorientiert, arbeitsökonomisch und kreativ zu gestalten lernen. Es gibt ausführliche Handbücher, in denen ein solches Methodentraining für Schüler umfassend detailliert wird (Klippert, 1996); auch die Idee der Schule als "Haus des Lernens" weist in diese Richtung. Dort wird der Aufbau von "Lernkompetenz" als zentrales Leistungsziel einer neuen Schule betrachtet (vgl. Bildungskommission, 1995, S. 72 f.).

Aus pädagogischer Perspektive ist gegenüber den neuen Lernformen zu betonen, daß es sich in keinem Fall um "Selbstläufer" handelt. Mit dem Öffnen des Unterrichts und dem Freisetzen von Selbsttätigkeit ist noch keineswegs garantiert, daß Lernende sie auch im gewünschten Sinne nutzen und sich mit sinnvollen Inhalten auseinandersetzen. Dies geschieht erst durch die Herausforderung und die individuelle Begleitung des Lernens jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. Allerdings stellt nicht jede beliebige Wahl von Lernformen schon *Lernkultur* dar; es kann sich auch nur um ein Sammelsurium aus dem Supermarkt schulgestalterischer Massenware handeln. Schulische *Kultur* entsteht erst durch ein stimmiges Konzept gut aufeinander abgestimmter Formen. Leitgedanke muß dabei die Idee der Bildung sein und ihr Anspruch, daß sich jeder Lernende durch eine Pluralität von Zugängen zur Welt in der Vielfalt seiner Fähigkeiten entwickeln kann. Ein notwendiger Teil jeder Lernkultur werden insofern auch lehrgangsartige Unterrichtsformen sein, die auf die Vermittlung von Kenntnissen sowie die Entwicklung und Übung von Fähigkeiten zielen. Vieles spricht dafür, daß eine künftige Schule einen gekonnten lehrgangsartigen Unterricht gerade im Kontrast zu dem im Mittelpunkt stehenden selbständigen Lernen, für das praktische Formen teilweise erst noch zu entwickeln sind, benötigt - und daß eine solche Kontrasterfahrung mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Praktiken durchaus anregend sein kann.

#### (4) Zur Entwicklung fachlicher Leistungskulturen

Eine wichtige Dimension künftiger Schulentwicklung wird gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland in exemplarischer Weise an der Kritik sichtbar, die im Gefolge des - schon in Teil II erwähnten - internationalen Leistungsvergleichs in Ma-

thematik und den Naturwissenschaften, der "TIMS-Studie", an der Leistungs- und weltweiten Konkurrenzfähigkeit des eigenen Schulsystems geübt wird. Im Hinblick auf die seit den siebziger Jahren erfolgten Schulveränderungen geht es dabei um die Frage, ob nicht die fachlichen Leistungsziele bisher zu sehr vernachlässigt worden sind und ob nicht überhaupt die insbesondere an Grund- und Sekundarschulen entstandene neue Lernkultur - bei allem reformpädagogischen Charme - in ihrer Zeitnutzung zu wenig effektiv und in ihrem kognitiven Anforderungsniveau zu anspruchslarm und nivellierend ist. Nur auf diesem Hintergrund wird verständlich, daß die Kultusminister der Länder der Bundesrepublik, das oberste Entscheidungsorgan in Bildungsfragen, soeben beschlossen haben, künftig an allen deutschen Schulen mit regelmäßigen Leistungstests die Fähigkeiten in Mathematik und den Naturwissenschaften sowie das Leseverständnis zu überprüfen (von einem ihrer Sprecher als "Aufbruch zu mehr Leistung in der Schule" kommentiert; vgl. SZ 49 vom 28.02./01.03.98, S. 5).<sup>6</sup>

Zu den Empfehlungen, die gegenwärtig für die weitere Schulentwicklung gegeben werden, hat insbesondere Jürgen Baumert die entscheidenden Stichworte geliefert. Im Anschluß an die von ihm initiierte vergleichende Erfassung von Unterrichtsverläufen im Fach Mathematik in Deutschland, Japan und den USA mithilfe von Videoaufnahmen scheint es nämlich möglich, das japanische didaktische *Handlungsmuster* ablesen zu können, das diesen Unterricht - im Vergleich zum typischen deutschen - offensichtlich so viel erfolgreicher macht. Baumert hebt die weitgehende Übereinstimmung hervor, die in beiden Ländern hinsichtlich der angestrebten Ziele besteht: thematische Begriffe, Strukturen und Verfahren verständnisvoll, problem- und anwendungsorientiert anzueigenen. Er weist auch darauf hin, daß aufgrund der Rezeption der psychologischen Wissenserwerbsforschung - zu ergänzen wäre: und der schon gut ein Jahrzehnt vorher vorliegenden, aus der Neuinterpretation der Piaget-schen Kognitionstheorie gewonnenen konstruktivistischen Didaktikkonzeption Hans Aebli (vgl., 1983) - grundsätzlich auch Konsens über das Know-how eines effektiven Mathematikunterrichts besteht. Danach kommt es vor allem auf die selbständige und aktive Auseinandersetzung der Schüler mit Problemen an - und die sich anschließenden variationsreichen Formen des Übens und Anwendens sowie die gezielte Reflexion über die praktizierten Lösungswege und Methoden. Aber mit der in Japan dominierenden Unterrichtsweise, so Baumert, gäbe es lehrergeleiteten Fachunterricht, in dem die allseits bekannten Prinzipien *tatsächlich realisiert* werden: Präsentation kognitiv anspruchsvoller "offener" Problemstellungen; selbständige Problemlösearbeit durch die Schüler; Diskussion alternativer Lernwege; Zusammenfassung der gefundenen Lösungen durch den Lehrer; "intelligente" Formen des Anwendens und Übens durch die Schüler (vgl. Baumert, 1998, S. 215 ff., bes. 232 f.). Baumert stellt also für den deutschen Mathematikunterricht ein "*Vollzugsdefizit*" fest, das - trotz aller vorsichtigen Umschreibung - auf den Verdacht hinausläuft, daß der typische "deutsche" Mathematikunterricht in seinen Ansprüchen zu niveauarm und in

<sup>6</sup> Die Diskussion in der Bundesrepublik wird hier als Beispiel näher behandelt. In der Schweiz und Österreich ist die Sachlage aufgrund der unterschiedlichen - teilweise besseren - TIMSS-Ergebnisse unübersichtlicher; tendenziell zeigen sich im Hinblick auf Schulentwicklung ähnliche Argumentationsweisen.

seiner Durchführung zu wenig straff ist. Die Argumentation läßt allerdings offen, wieweit die Ursachen dafür im Unterricht selbst zu suchen sind oder inwieweit daran das in Japan auf Leistungswettbewerb programmierte gesellschaftliche Umfeld von Unterricht ("kulturelles Skript") sowie der in Japan zur Unterstützung des fachlichen Lernens obligatorische Zusatzunterricht neben dem staatlichen Schulwesen maßgebend sind.

Bei allen gebotenen Vorbehalten und Irrtumsmöglichkeiten aufgrund der bislang nur bruchstückhaft untersuchten Situation dürfte die besondere Bedeutung der TIMSS-Ergebnisse für Schulentwicklung darin zu sehen sein, daß auch ein reformpädagogisch inspiriertes Lernen um fachliche Leistungen und eine produktive Lehr-Lern-Kultur bemüht sein muß. Es gibt Hinweise, daß die Effektivitätsfrage in der jüngsten Vergangenheit oft eine zu geringe Rolle gespielt hat. Das didaktisch mögliche Potential schulspezifischer Unterrichtskulturen - dem in der schulvergleichenden Forschung ein nicht unbeträchtlicher Varianzanteil am Gesamterfolg einer Schule zugeschrieben wird - ist vermutlich bisher zu wenig ausgeschöpft worden. Eine interessante Hypothese, die weitere Detailforschung verdient, lautet, daß eine Reihe reformpädagogischer Arbeitsformen, beispielsweise Wochenplan- und Freiarbeit oder offene Unterrichtsformen, zwar die Schüler für selbständiges Lernen freisetzen, daß die dadurch geschaffenen neuen Sozialformen des Lernens aber nicht automatisch eine hohe "Verstehensintensität" (Reusser) garantieren (vgl. zur allgemeinen Diskussion Reusser, 1994 und Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994; siehe auch Moser, 1997, S. 193 f. und 202 f.). Offene Lernformen schließen aber nicht aus, daß Lehrende ihre Schüler aktiv zu einer Problembearbeitung anregen, in der diese selbst das Lösungswissen konstruktiv ausbauen können, oder daß sie im Üben und Anwenden für eine variantenreiche Durcharbeitung von Lösungsstrukturen sorgen. Entscheidend ist, daß sie sich dabei in die Aufgaben und die bei Schülern individuell vorfindbaren Denk- und Lernwege einzufühlen vermögen ("kognitive Empathie").

Die sich abzeichnende Gefahr einer verfälschenden Rezeption der TIMSS-Ergebnisse für die Schulentwicklung bestünde darin, aus ihr abzuleiten, daß qualifizierte Fachleistungen notwendigerweise eine straff-autoritäre Unterrichtsführung zur Voraussetzung haben. Dabei würde übersehen, daß es in jeder einzelnen Lernsituation um ein ganzes Bündel von Bildungszielen geht. Neben der fachlichen Kompetenz werden zugleich auch selbständiges (oder unselbständiges) Lernen oder die Eigenverantwortlichkeit und Rücksicht auf andere angeeignet. Leistungsfördernde Lernstrategien lassen sich auch innerhalb reformpädagogischer Praxisformen verwirklichen, die andererseits den Schülern wesentlich mehr Spielräume für die Eigengestaltung des Lernablaufes einräumen. Dies zeigen z. B. Kulturen indirekten, materialgestützten Lernens im Geiste Freinets, in denen die Lehrpersonen eine stärker begleitend-beratende Rolle einnehmen. Nach bisherigem Wissen - dies wäre einer voreiligen "TIMSS-Euphorie" entgegenzuhalten - garantiert keineswegs ein einseitig lehrergesteuerter Unterricht den Erfolg. Das Geheimnis einer gelungenen Lernkultur scheint vielmehr in ihrer Vielseitigkeit und ihrem Formenreichtum und dem von Lehrerinnen und Lehrern ausgestrahlten inhaltlichen Engagement zu liegen (vgl. Helmke & Weinert, 1997).

*(5) Technikgeleitete Modernisierung des schulischen Lernens*

Wenn unter "Modernisierung" die Erneuerung von Praxis unter den jeweils gesellschaftlich gültigen Rationalitätsprinzipien verstanden wird, betrifft sie die Institution Schule in komplexer Weise. Modernisierung kann den Inhalten von Schule gelten, den Formen des Lernens sowie seiner Organisation und Verwaltung, ebenso auch der technischen Zurüstung und Gestaltung des schulischen Lebensraumes. In allen diesen Bereichen wirkt ein Strom von Rationalisierung, Effektivierung und technischer Veränderung auf Schule ein, dem sich diese als Teil der gesellschaftlichen Lebenspraxis nicht entziehen kann. Die daraus entspringenden Wirkungen sind den Akteuren von Schule selten unmittelbar bewußt. Der Vergleich von "Schulwelten" über längere Zeiträume hinweg führt jedoch den sich in der Praxis, ja im gesamten Habitus von Schule vollziehenden Gestaltwandel prägnant vor Augen. Dadurch wird deutlich, welche Herausforderung es bedeutet, solche Transformationen schulischer Praxis nicht einfach geschehen zu lassen, sondern pädagogisch zu interpretieren oder gar den humanen Zielen von Schule dienstbar zu machen. Insofern Schule dies anstrebt, stellt sie auch an sich *selbst* den Anspruch, ein vorbildlich gestalteter Lebensraum zu sein, der auf die in ihm Lernenden unmittelbar einwirken kann.

Die derzeit akuteste Probe aufs Exempel wird Schule im Verhältnis zu den sich rasant entwickelnden Informations- und Kommunikationstechniken zu bestehen haben. Schule darf sich den durch sie gebotenen neuen Möglichkeiten gegenüber nicht abstinenter verhalten. Aber es kann aus pädagogischer Sicht auch nicht ihre Aufgabe sein, den jeweils letzten Stand technischer Entwicklung in der Schule noch einmal zu verdoppeln. Das grundsätzliche Ja zu Computer, neuen Medien und Internet in der Schule wird also vom Bemühen begleitet sein müssen, diese für die schuleigenen Bildungsziele, etwa für die Entwicklung des selbständigen Handelns der Schüler und für ein sinnlich-bildend gestaltetes gegenständliches Lernen zu nutzen. Gerade in jüngster Zeit warnen Stimmen aus verschiedenen Lagern die Schule davor, den Computer überzubewerten und über der Entwicklung der notwendigen informationstechnischen Gebrauchskompetenzen die unentbehrlich bleibende Pflege der kulturtechnischen Basisqualifikationen zu vernachlässigen. Solche Grundkompetenzen im produktiven Umgang mit Sprache, Texten und Zahlen will auch die Wirtschaft in einer neuen Schule verstärkt gefördert sehen.

Ein weiteres, für die Entwicklung zahlreicher Schulen aktuelles Beispiel von Modernisierung liefert die "Ökologisierung von Schulen" (vgl. Posch, 1997). Themen und Projekte wie Ressourcenschonung; Optimierung von Heizung, Beleuchtung und Lüftung unter dem Aspekt der Energieeinsparung; umweltfreundliche Nutzung von schulischen Materialien; gesunde schulinterne Ernährung; Sorgfalt in der Abfallwirtschaft oder das Bauen und Erproben von Solarkochern oder Sonnenkollektoren in einer schuleigenen Energiewerkstatt - solche oft einfallreich gestalteten Vorhaben reichen in alle Fächer (und provozieren auch fachübergreifende Aktivitäten), vor allem aber erweitern sie die pädagogische Verantwortlichkeit auf die Schule als eine von Schülern und Lehrern zu gestaltende Lebenswelt mit Zukunftsrecht.

### (6) Gestaltung der Schule als kultureller Raum

Gerade angesichts der übermächtig werdenden Tendenzen zu einer stärkeren Rationalisierung des Lernens darf es sich Schule in ihrer künftigen Entwicklung nicht nehmen lassen, Raum zu geben für das Sinnliche, Ausdruckshafte und Individuelle, für Inszenierung, Gestaltung, Spiel, experimentelle Arbeit und Erfindung, kurz für kulturelle Praxis - für "ästhetische Stimmung", wie Rumpf jüngst im Anschluß an Schiller formulierte (1998, S. 89). Er hat damit auf die Bedeutung des Innehaltens und Verweilens hingewiesen, als Gegenkräfte gegen ein handlungswütiges Aufgehen in Aktualität. Wichtig ist kulturelle Erfahrung zu allererst nicht unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit oder als kreativitätsschaffendes Potential, sondern als unentbehrlicher Teil menschlicher Möglichkeiten jenseits des Rationalen und Eingefahrenen, welche den Sinn für das Besondere und Einmalige von Dingen, Phänomenen, Personen und Ereignissen wachhalten.

So wichtig einzelne Aktivitäten, wie Darstellendes Spiel oder Inszenierungen, Projektpräsentationen, Ausstellungen, Leseaufführungen oder Spielfeste für die schulische Praxis sind, entscheidend ist, daß die kulturelle Dimension nicht auf solche Handlungsformen - oder auch auf die künstlerischen Fächer - beschränkt bleibt. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, ein zur Gesamtschule umgewandeltes Gymnasium, liefert ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie ästhetisch-sinnliche Aufmerksamkeiten und Ausdrucksformen in die gesamte Lernpraxis einer Schule hineingetragen werden können. Eine Schülerin kann dementsprechend die Arbeit der Schule als etwas charakterisieren, was sich "im Prinzip wie Kunst" vollziehe (vgl. Kahl, 1996).

Gerade die oft einseitig dominierende Wissenschaftsorientierung im Gymnasium birgt die Gefahr - jedenfalls trifft dies für die gymnasiale Oberstufe in der Bundesrepublik zu, daß selbst Themen aus Sprache, Literatur, Kunst und Musik auf die *Erkenntnisdimension* eingeschränkt werden, die notwendige Vielseitigkeit von Bildung also verloren geht. Die Gegenstände kommen nur mehr indirekt in den auf sie gerichteten Deutungen, Begrifflichkeiten und Einordnungen vor, während in der Sache liegende Erfahrungsmöglichkeiten, wie das subjektive Sich-Ansprechen-Lassen durch die Wahrnehmung von Phänomenen oder die handelnde Begegnung ausgeklammert bleiben.<sup>7</sup>

### (7) Die Entwicklung der Schule zu einer sich selbst organisierenden lernenden Organisation

Im Verhältnis zu den bisher genannten Veränderungen von Schule handelt es sich hier um eine *Metadimension*, die nicht nur die Problematik betrifft, wie Schule ihre materielle, den Kindern und Jugendlichen zugewandte Lern- und Begegnungskultur weiterentwickelt, sondern zur Frage weiterschreitet, wie der institutionelle und organisatorische Rahmen verfaßt und von den Beteiligten gehandhabt werden soll, um in

---

<sup>7</sup> Die kulturelle Dimension von Schule ist ohne Erwähnung des für sie künftig konstitutiven Charakters einer auf interkulturelles Lernen angelegten Einrichtung nicht ausreichend beschrieben. Doch kann dieser Aspekt von Schulentwicklung (vgl. dazu Prengel, 1995) hier ebensowenig näher ausgeführt werden wie die ebenfalls zum Bild einer neuen Schule gehörende Öffnung für ihr kommunales und kulturelles Umfeld (siehe dazu Kubina & Vaupel, 1996).

den erwähnten Dimensionen Schule produktiv voranzubringen. Die gegenwärtig sich international durchsetzende Tendenz geht dahin, Schulen immer weniger als vorgegebene, staatlich bis in ihre einzelnen Abläufe normierte Einrichtungen zu sehen, sondern sie durch geeignete Maßnahmen zu sich weitgehend *selbst organisierenden Institutionen* werden zu lassen, die den Beteiligten ein neues Niveau der Mitwirkung an Verwaltungs-, Personal- und Führungsaufgaben, insbesondere aber an der schulspezifischen Gestaltung des primären pädagogischen Auftrags einräumen. Dies bedeutet allerdings auch - das ist die andere Seite der Erweiterung der schulischen Handlungs- und Entscheidungsspielräume, daß Schulen aufgetragen wird, ihre Arbeit intern regelmäßig zu reflektieren und zu überprüfen, um sie gegenüber der staatlichen Aufsicht und Öffentlichkeit transparent zu machen, über sie Rechenschaft abgeben und sich externen Bewertungen stellen zu können (vgl. als Überblick Dalin, 1997; Markstahler & Steffens, 1997).

Erkennbar geworden sind die Entwicklungspotentiale, über die Schulen für eine solche Neuinterpretation ihrer institutionellen Rolle verfügen - wenigstens gilt dies für den deutschen Sprachraum - durch die Reformentwicklung, wie sie seit den siebziger Jahren zunächst an Versuchsschulen und dann an zahlreichen reformerisch inspirierten Einzelschulen stattgefunden hat. Die immer schon ausgeprägtere öffentliche Verfaßtheit des Schulwesens in den Niederlanden (Liket, 1993) sowie in den nordeuropäischen Ländern und in England und Schottland hat dann den Anstoß gegeben, daß seit Beginn der neunziger Jahre auch in einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland sowie ansatzweise in Österreich und der Schweiz in der Programmatik, den Konzepten und in der Praxis der Schulentwicklung ein einschneidender strategischer Umschlag zu beobachten ist: Den als "pädagogische Handlungseinheiten" (Fend, 1986) verstandenen Schulen bleibt das Finden einer je *konkreten* Antwort auf die sich ändernden Gesellschafts- und Bildungsverhältnisse zwar grundsätzlich selbst überlassen. *Daß* sie - wie nun immer öfter gesagt wird - in einen Prozeß permanenter "Qualitätsentwicklung und -evaluation" einzutreten haben, wird ihnen jedoch mehr und mehr durch staatlich gesteuerte Pflichtprogramme verbindlich auferlegt, die in ihrer Verfahrenslogik vor allem aus der Theorie der Organisationsentwicklung und - in jüngster Zeit vermehrt - aus den Managementtechniken zur Evaluation und Optimierung von Betriebsabläufen schöpfen (vgl. Rolff, 1995; Posch & Altrichter, 1997). Damit deutet sich an, daß die Entwicklung der Schulen zu kooperativ organisierten "lernenden" Organisationen einem sehr heterogenen gesellschaftlichen Kontext entspringt. In die Tendenz zur Selbststeuerung und -entwicklung sozialer Institutionen mischt sich unverkennbar auch die Programmatik zu stärkerer schulaufsichtlicher Kontrolle, zu einem verschärften Leistungswettbewerb zwischen den Schulen und zur Effektivitätssteigerung unter dem Druck von Ressourcenverknappung und Sparzwängen.

Die in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig aktuellste Erscheinungsform einer solchen strategisch verstandenen Schulentwicklung stellt das Konzept einer einzelschulisch zu verwirklichenden *Schulprogrammarbeit* dar (vgl. als aktuelle Übersicht den Thementeil "Auf dem Weg zum Schulprogramm" in Heft 2/ 1998 der Zeitschrift "Pädagogik": Pädagogische Beiträge Verlag). Bei Schulprogrammen handelt es sich um Arbeitspläne mittlerer Reichweite, durch die für einen Zeitraum von drei

bis fünf Jahren unter Einbeziehung des gesamten Kollegiums die konkrete Erneuerung von Zielen, Inhalten und Organisationsformen in zentralen schulischen Bereichen schrittweise vollzogen wird. Das Arbeitsverfahren folgt dabei dem Zirkel von Diagnose, Planung, Realisierung und Bewertung des jeweils erreichten Entwicklungsstandes. Damit wird - was in der Praxis der Durchführung erhebliche Konkretisierungs- und Überprüfungsleistungen erfordert -, eine systematisch betriebene *Evaluation*, d. h. die ständige Realitätsprüfung und Korrektur, zu einem konstitutiven Teil der eigenen Schulentwicklungsarbeit (vgl. zu Einzelheiten Messner, 1998). Erkennbar ist, daß die besondere pädagogische Chance der Schulprogrammarbeit darin liegt, daß sich die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule zur gemeinsamen Lösung der pädagogischen Kernprobleme ihrer Schule zusammenschließen und dabei nicht nur die Erfahrung machen, welches Potential an Kreativität, an hilfreicher pädagogischer Praxis und an Zusammengehörigkeitsgefühl durch einen solchen Prozeß freigesetzt werden kann, sondern daß sie selbst - auch in ihrem Verhältnis zu den Schülern - dadurch neue Impulse und Befriedigungen gewinnen können. Deutlich ist auch, daß eine solche Entwicklungsarbeit gerade in ihren sinngebenden pädagogischen Möglichkeiten dort gefährdet ist, wo Schulprogramme durch Unterschätzung ihrer praktisch-methodischen Anforderungen kontraproduktiv wirken und zur bloßen Alibi-Aktivität werden oder wo sie zum Instrument schulaufsichtlicher Kontrolle oder zur äußerlichen Selbststilisierung im schulischen Wettbewerb degenerieren. Entscheidend wird sein, ob der Impetus zur Entwicklung der *pädagogischen* Qualität von Schule durch die *Lehrer selbst* bewahrt werden kann.

Ähnliche Probleme zeigen sich dort, wo - in bester Absicht - allzu ungebrochen im betrieblichen Management und in der Qualitätskontrolle von Produktionsprozessen und Dienstleistungen bewährte Strategien der Effektivitätskontrolle auf Schulen übertragen werden. In der Schweiz gibt es dazu eine aktuelle Diskussion über die Möglichkeiten, Chancen und Gefahren, Techniken des "New Public Management", d. h. einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung und -reorganisation, auf die Schulentwicklung anzuwenden. Sie ist durch die Vorschläge und Initiativen des Züricher Regierungsrats, Ernst Buschor, und die unterstützende Argumentation von Rolf Dubs ausgelöst worden, der sich um den Nachweis bemüht, daß New Public Management und Schulentwicklung zum Teil identische Ziele verfolgen und wenigstens partiell miteinander kompatibel sind (vgl. Dubs, 1996). Beiden Proponenten haben in der vorliegenden Zeitschrift Ulrich Herrmann (1996) und Hermann J. Forneck geantwortet (1997).

Für pädagogisch verstandene Schulentwicklung ergibt sich aus dem Austausch der Argumente der klare Befund, daß sich die betriebswirtschaftlich inspirierten Techniken der Qualitätsentwicklung und -evaluation für Schule dort als unproblematisch erweisen, wo aufgrund ihrer Herkunft ihre eigentlichen Stärken zu erwarten sind, nämlich bei der Steuerung der Evaluation und Gestaltung der institutionellen und organisatorischen Strukturen von Schule. Wo es allerdings um die pädagogischen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Kernaufgaben von Schule geht, müssen sich die Management-Techniken - wie schon in Teil II erwähnt - vorhalten lassen, daß sie den Erfolg schulischer Arbeit allzusehr als instrumentell beherrschbares und damit Kosten-Nutzen-Kalkülen ohne weiteres zugängliches Produkt interpretieren. Da jedoch

der Erfolg pädagogischer Arbeit von außen nie instrumentell verfügt, sondern nur über oft langwierige Prozesse und Umwege im Sich-Bilden der lernenden Subjekte selbst zum Ziel kommen kann - ein Prozeß, der tief in biographischen und situativen Zusammenhängen verankert ist, muß seine vorwiegend ökonomische, Kosten-Nutzen-orientierte Behandlung bei der Anwendung von Betriebsentwicklungstechniken wie dem New Public Management den Betroffenen als ein folgenreiches *Verfehlen des pädagogischen und humanen Sinns* - und damit der Kernmotivation ihres Handelns - erscheinen (vgl. dazu bes. Herrmann, 1996, S. 319 f.). Allerdings bedeutet New Public Management umgekehrt für Schule durchaus eine hilfreiche Provokation zur Besinnung auf ihren eigentlichen Auftrag (vgl. Forneck, 1997, S. 80).

So zeigt sich, daß die neue Rolle der Schule als einer Institution, die eigenaktiv und unter öffentlicher Rechenschaftslegung ihren Auftrag erfüllt, zur pädagogischen Grundfrage zurückführt, wie Schule unter den jeweiligen Lebens- und Gesellschaftsverhältnissen Heranwachsenden am besten bei ihrem Selbständig- und Erwachsenwerden helfen kann. Dabei zeigt sich auch beim Problem der Steuerung der Schulentwicklung, daß pädagogischer Fortschritt nicht auf dem Schnellweg erreichbar ist, sondern immer auch des Eigensinns bedarf, Bewährtes nicht zu verwerfen, auf vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen aufzubauen, die eigenen Kräfte realistisch einzuschätzen, sich gelegentliches Innehalten und Besinnen zu erlauben - und durch eine solche gemeinsame Vertiefung in die *Gegenwart* des eigenen Tuns der Zukunft zu dienen.

### Literatur

- Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Aebli, H. (1987). *Grundlagen des Lernens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, R. (1997). *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Baumert, J. & Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1996). Das "eigene Leben" in die eigene Hand nehmen. *Pädagogik*, (7-8), 41-47.
- Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt/M.: Edition Zweite Moderne, Suhrkamp.
- Becker, G., Riegel, E. et al. (1997). *Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Das andere Lernen*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Bohnsack, F. (1976). *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Bosse, D. (1998). Gestaltungsformen einer veränderten gymnasialen Oberstufe. In R. Messner et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung* (S. 99-123). Weinheim: Beltz.
- Bruford, W.H. (1975). *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Goethezeit*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1994). *Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?* OECD/CERI-Seminar 1993, Einsiedeln. Bonn-Buschdorf: Köllen Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996). *Lernen in einer dynamischen und offenen Gesellschaft - die Rolle der Schule*. OECD/CERI-Seminar 1995, Dresden. Bonn-Buschdorf: Köllen Verlag.
- Dalin, P. (1997). *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand.

- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung* (3. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Dubs, R. (1996). Schule und New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 330-337.
- Elias, N. (1977). *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2 Bände. Frankfurt/M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 158/159.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A. et al. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Sachbuch.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 14 (3), 275-293.
- Flitner, A. et al. (1988). *Entwicklung der Schule durch Praktisches Lernen?* Symposium Soest 20.-22.11.1987. Tübingen: Symposion Eigenverlag.
- Forneck, H.J. (1997). Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 69-81.
- Glocksee Schule (Hrsg.). (1981). *Berichte, Analysen, Materialien*. Hannover: Transit.
- Hagstedt, H. (1997). *Freinet-Pädagogik heute*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heisterberg, W., Horstkemper, M. et al. (Hrsg.) (1998). *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft. Seelze: Friedrich Verlag.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe.
- Hentig, H. v. (1971). *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart und München: Klett und Kösel.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 314-329.
- Kahl, R. (1996). *"Im Prinzip wie Kunst"*. Film über die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klippert, H. (1996). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. Aufl.
- Kubina, Chr. & Lambrich, H.-J. (Hrsg.). (1991). *Die Ganztagschule*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Kubina, Chr. & Vaupel, D. (Hrsg.). (1996). *Wenn Schulen sich öffnen*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS).
- Laging, R. (1997). Die Altersdifferenz als Lerngelegenheit Lernen in altersgemischten Gruppen. In W. Thies (Hrsg.), *Vom Wachsen der Reformschule Kassel*. Schulstr. zwo, Bd. 4 (S. 145-158). Reformschule Kassel: Selbstverlag.
- Lehner, F. & Widmaier, U. (1992). *Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft*. GEW Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlag.
- Lersch, R. & Vernooij, M.A. (Hrsg.). (1992). *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Liket, M.E. (1993). *Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Markstahler, J. & Steffens, U. (1997). Von der bürokratisch organisierten zur teilautonomen Schule - zur Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule in der Bundesrepublik Deutschland. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen* (S. 205-262). Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Messner, R. (1995a). Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. *forum religion* Heft 3/95 (S. 32-39). Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Messner, R. (1995b). Reformpädagogisch inspirierter Schulwandel auf der Mittelstufe: das Beispiel Offene Schule Kassel-Waldau. In E. Wicke & R. Messner (Hrsg.), *Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule* (S. 175-186). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Messner, R. (1998). Schulprogramme. Die eigene Schule gründlich bilanzieren. In W. Heisterberg, M. Horstkemper et al. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft (S. 116-119). Seelze: Friedrich.
- Messner, R. et al. (Hrsg.). (1998). *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik*. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moser, U., Ramseier, E. et al. (1997). *Schule auf dem Prüfstand*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Muchembled, R. (1990). *Die Erfindung des modernen Menschen*. Reinbek bei Hamburg, rowohlt's enzyklopädie: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Offene Schule Kassel-Waldau (1991). *Handreichungen* (2. Aufl.). Kassel: Offene Schule.
- Osswald, E. (1995). *Stilwandel. Weg zur Schule der Zukunft*. Basel: Verlag Brunner.
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1990). *Pädagogische Werkstattarbeit*. Weinheim und München: Juventa.
- Posch, P. (1997). *Zur bildungspolitischen Bedeutung der Ökologisierung von Schulen*. Klagenfurt: ENSI-Projekt (hektographiert).
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Evaluation und Entwicklung von Schulqualität Dimensionen, Modelle und strategische Vorschläge. In P. Posch & H. Altrichter (Hrsg.), *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen* (S. 1-155). Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Posch, P. & Altrichter, H. (Hrsg.). (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Pröhl, M. (1996). Schulmanagement als gesellschaftspolitische Aufgabe. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Schule neu gestalten* (S. 25-28). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rauschenberger, H. (1989). Individualität und Sozialität in pädagogischer Perspektive. In K. Heipcke (Hrsg.), *Hat Bildung noch Zukunft?* (S. 49-57). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19-37.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994). Verstehen als psychologischer Prozeß und als didaktische Aufgabe. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen*. Bern: Huber.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Rumpf, H. (1987). *Belebensversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*. Weinheim und München: Juventa.
- Rumpf, H. (1998). Schule gesucht - ein Plädoyer für vertiefendes Lernen in der Oberstufe. In R. Messner et al. (Hrsg.), *Die Zukunft der gymnasialen Oberstufe. Beiträge zu ihrer Weiterentwicklung* (S. 79-98). Weinheim: Beltz.
- Schärer, R. (1998). Miteinander Lösungen finden. Erfahrungen mit Teamarbeit. In W. Heisterberg & M. Horstkemper et al. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft (S. 58-59). Seelze: Friedrich.
- Schnack, J. (Hrsg.). (1997). *Gymnasiale Oberstufe gestalten*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- Schneebeli, A. & Vögeli-Mantovani, U. (1994). Bericht der Arbeitsgruppe 3. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Was können Schulen für Schulentwicklung leisten? OECD/CERI-Seminar 1993, Einsiedeln* (S. 281-284). Bonn-Buschdorf: Köllen Verlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1995). *Neue Unterrichts- und Organisationsformen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1997). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Sachbuch.
- Vaupel, D. (1995). *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Wierwille, A. (1998). Methode: Moderation. In W. Heisterberg & M. Horstkemper et al. (Hrsg.), *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen*. Friedrich-Jahresheft (S. 76-81). Seelze: Friedrich Verlag.

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

*Im Rahmen dieser Rubrik nimmt die SKBF die Gelegenheit wahr, auf neuste und neuere Projekte der Bildungsforschung und der Schulentwicklung hinzuweisen, die entweder auf den Themenschwerpunkt der vorliegenden BzL eingehen oder die Grund- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer betreffen.*

### Grenzübergreifende Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit Hilfe der neuen Technologien

In der Folge einer Tagung der ARGE Alp (Arbeitsgemeinschaft der Alpenländer) im März 1992, die sich mit Fragen des Bildungswesens beschäftigte, hat sich eine informelle Zusammenarbeit zwischen den Lehrerbildungsstätten im Raum Bodensee entwickelt. Auf der Basis dieser Kontakte ist nun ein Projekt zur Förderung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften entstanden, das sich der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien bedienen will. Die Ziele bestehen 1. in der Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen der Lehrerbildung in der Region; 2. in der Fortbildung und Beratung von Junglehrkräften über ein Telekommunikationsnetz; 3. in der allgemeinen Nutzung und Weiterentwicklung von Möglichkeiten der Telekommunikation für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Was die Partner in Deutschland (Weingarten) und Österreich (Feldkirch) betrifft, so wird ihre Teilnahme im Rahmen des INTERREG-II-Programms von der Europäischen Union mitfinanziert; die schweizerischen Institutionen können auf eine Unterstützung aus Bundesmitteln zählen.

Das Projekt begann 1997 und läuft bis 1999. In der ersten Phase soll einmal je eine Gruppe von in Weingarten, Feldkirch und Rorschach neu ausgebildeten Primarlehrkräften miteinander und mit Experten der jeweiligen Ausbildungsstätten vernetzt werden. Später soll zum einen das Netzwerk auf Lehrkräfte der Sekundarstufe ausgedehnt und sollen weitere Formen der Zusammenarbeit im Rahmen der von den modernen Informationstechnologien zur Verfügung gestellten Möglichkeiten erprobt werden.

#### *Kontakt:*

Pam Gasser, Prof., Kantonales Lehrerseminar Marienberg, 9400 Rorschach, Tel. 071 / 844 18 18.

### Das neue Fortbildungsobligatorium für bernische Lehrkräfte: erste Erfahrungen

Mit dem Schuljahr 1995/96 ist im Kanton Bern ein Reglement in Kraft getreten, das die Lehrkräfte verpflichtet, fünf Prozent der Arbeitszeit – 90 Stunden pro Jahr für Vollzeitangestellte – für Weiterbildung aufzuwenden. Da die Lehrerfortbildung nicht nur dem persönlichen Weiterkommen dienen soll, sondern auch der Schulentwicklung, soll diese Weiterbildung nicht ausschliesslich in Form von Kursen stattfinden; empfohlen wird folgende Aufteilung: ein Drittel für den Besuch herkömmlicher Kurse, ein Drittel für schulinterne Lehrerfortbildung, ein Drittel für Arbeit in Arbeitsgruppen und Projekten und im Selbststudium. Die Lehrkräfte sind der Schulleitung gegenüber zu Rechenschaft über ihre Fortbildung verpflichtet, auf Anfrage auch gegenüber Anstellungsbehörden und Inspektorat.

Da das Reglement schon in der Beratungsphase unter heftigen Beschuss kam, wurde es bloss für eine Dauer von drei Jahren provisorisch in Kraft gesetzt. In der vorliegenden Befragung von 1200 Personen im deutschsprachigen Kantonsteil wurden Informationen zu ersten Erfahrungen mit der Neuerung aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern, Schulbehörden und Inspektorinnen bzw. Inspektoren gesammelt.

Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es sich vor Augen zu halten, dass die Befragung ein Jahr nach provisorischem Inkrafttreten des Reglements stattfand – nach Ansicht der Verfasserin des Schlussberichts deutlich zu früh. Es zeigt sich klar, dass das Reglement offenbar nicht oder noch nicht so verstanden und umgesetzt wurde, wie es der Gesetzgeber intendierte. Ein zentrales Problem scheint der Mangel an einer Definition dessen zu sein, was als Fortbildung gelten kann. Die positivsten Stimmen zur Neuerung kamen von seiten der Monofachlehrkräfte, der Lehrkräfte an Kindergärten und den Heilpädagoginnen und -pädagogen. Immerhin halten an die 50 Prozent der Antwortenden die 90 Stunden Fortbildungspflicht für exzessiv. Vor allem die Lehrkräfte der obligatorischen Schulstufen wehren sich gegen den Umfang der Verpflichtung; auf postobligatorischer Ebene wehrt man sich eher gegen die Verpflichtung als solche. Wie bereits gesagt wurde, ist es zu früh für eine Wertung der Innovation; es wird zu sehen sein, ob es im zweiten und allenfalls im dritten Jahr der Versuchsphase besser gelingt, den Lehrerinnen und Lehrern die Anliegen des neuen Reglements auf überzeugende Weise klar zu machen.

#### *Kontaktperson:*

Elisabeth Salm, Amt für Bildungsforschung (ABF) der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 / 633 85 07.

#### *Publikation:*

Salm, Elisabeth: Einstellung und Verhalten im Zusammenhang mit der Fortbildungsverpflichtung: Eine Befragung der Lehrkräfte im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Bern: Erziehungsdirektion, Amt für Bildungsforschung (ABF), 1997, 78 S.

Die erwähnte Publikation ist über die vermerkte Institution  
oder die Kontaktperson zu beziehen, nicht aber bei der SKBF.

## Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive (EDK-Dossier 48A)

In den BzL 97/1 haben wir mit einem Beitrag von Margot Heyer-Oeschger (unter Mitarbeit von Patricia Büchel) die aktuelle Diskussion um die künftige Entwicklung von Kindergarten und Unterstufe hin zu einer 'Basisstufe' ein erstes Mal aufgegriffen. Der im Beitrag von Heyer-Oeschger angekündigte Bericht der Studiengruppe "Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen"<sup>1</sup>, erstellt auf der Basis eines Mandats der EDK vom 27. Oktober 1994, liegt nun vor. Mit der Schaffung einer Basisstufe wird darin eine umfassende Neugestaltung der Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder vorgeschlagen - mit entsprechenden didaktischen, vor allem aber auch strukturell-organisatorischen Konsequenzen, die auch die Anschlussstufe und letztlich die gesamte Volksschule betreffen. Dass die vorgeschlagene Gestaltung einer Basisstufe auch Folgen für die Ausbildung der Lehrpersonen haben wird, liegt auf der Hand. Im Bericht werden denn auch konkrete Anforderungen an die Kompetenzen und die Qualifikation der künftigen Basisstufenlehrpersonen definiert sowie Thesen zur Ausbildungsstruktur formuliert; was insbesondere auch vor dem Hintergrund der vielerorts laufenden Reformprojekte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessant und eine ausführlichere Würdigung in den BzL wert ist.

Die Kommission Allgemeine Bildung der EDK hat beschlossen, die Meinungen der Kantone der Lehrerorganisationen und weiterer betroffener Kreise einzuholen (Frist für die Meinungsäusserungen: bis 31. August 1998). Es soll eine bildungspolitische Diskussion in breitem Rahmen und auf gesamtschweizerischer Ebene ermöglicht werden.

Wir drucken an dieser Stelle die Kurzfassung des Berichts ab. Ausführlicher werden wir mit einem Beitrag in Heft 98/3 der BzL auf den Bericht eingehen. (Red.)

### **Die Basisstufe als Ort für die Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz**

#### **Auftrag**

Mit Mandat vom 27. Oktober 1994 hat die Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) eine Studiengruppe "Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen" eingesetzt. Die Studiengruppe wurde beauftragt, "Perspektiven zum Auftrag des öffentlichen Bildungswesens betreffend der Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder zu umreißen". Ferner sollte die Studiengruppe "Vorschläge zur weiteren Entwicklung dieser ersten Stufe im Bildungswesen, insbesondere bezüglich Auftrag und Funktion, pädagogischer Aspekte und Strukturen" unterbreiten.

#### **Ausgangslage**

Die Studiengruppe hat sich zunächst intensiv mit der Notwendigkeit einer Neugestaltung der Bildung und Erziehung der genannten Altersgruppe befasst. Dabei stellte sie fest, dass die Altersgrenze "Vier bis Acht" entwicklungspsychologisch

---

<sup>1</sup> Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hrsg.). (1997). Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Bern: EDK, Dossier 48A. Bezugsadresse: Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern (Tel. 031 309 51 11).

nicht trennscharf begründet werden kann, genau so wenig wie ein Kindergarteneintrittsalter von fünf oder sechs Jahren bzw. ein Schuleintrittsalter von sechs bis sieben Jahren. Trotzdem kommt die Studiengruppe zum Schluss, dass der Handlungsbedarf für die Schaffung eines Schulangebots für die Bildung und Erziehung im Alter von vier bis acht eindeutig gegeben ist. Die Übergangsproblematik Kindergarten–Primarschule wie auch die zunehmend heterogenen soziokulturellen Voraussetzungen und unterschiedlichen Lernpotentiale der heutigen Schülerpopulation, auf welche in Jahrgangsklassen immer weniger eingegangen werden kann, werden als wichtigste Begründungen für die Ausgestaltung einer Basisstufe gesehen.

Nach der Beurteilung der Veränderungsnotwendigkeit hat die Studiengruppe die Argumente für die Schaffung einer Basisstufe zusammengestellt.

### **Argumente für die Basisstufe**

*Für eine Zusammenführung von Kindergarten und Unterstufe der Primarschule sprechen zahlreiche Gründe. Im Bericht hat die Studiengruppe folgende neuen Argumente im speziellen aufgeführt:*

- *Pädagogische Kontinuität:* Die Basisstufe macht es möglich, Kinder über entscheidende Jahre hinweg zu begleiten. Sie führt Kinder bruchlos vom spielerischen zum systematischen Lernen.
- *Flexible Lösungen:* Die Basisstufe ist so strukturiert, dass die Schullaufbahn prozesshaft und nicht punktuell beginnt. Ebenso fließend sollen Kinder im Anschluss an die Basisstufe in die Primarstufe übertreten.
- *Individualisierung:* Die Basisstufe ermöglicht durch entsprechende Rahmenbedingungen, dass Kinder ihren eigenen (Lern-)Weg gehen können. Von besonderer Bedeutung für diese Zielsetzung sind die Abkehr von Jahrgangsklassen und die Formulierung der Lernziele auf das Ende der Basisstufe hin.
- *Gemeinschaftsbildung:* Die Basisstufe soll das Erleben und Mitgestalten einer Gruppe ermöglichen.
- *Integration:* Die Basisstufe nimmt alle Kinder auf. Die umstrittene punktuelle institutionsbezogene Schulfähigkeits-Abklärung wird zugunsten eines kind- und gruppenbezogenen Integrationsprozesses abgebaut.
- *Frühe Förderung:* Die Basisstufe stellt aufeinander abgestimmte Bildungs-, Erziehungs- und sonderpädagogische Angebote bereit, damit die aus entwicklungspsychologischer und sozialpädagogischer Sicht sinnvolle frühe Förderung möglich wird.
- *Elternmitverantwortung:* Die Basisstufe ist der geeignete Ort, die Erziehungsberechtigten von Anfang an stärker in die Schulangelegenheit ihrer (noch jungen) Kinder einzubeziehen und so den Austausch zwischen Schule und Elternhaus gezielt aufzubauen und zu fördern.
- *Schule und ausserschulische Betreuung:* Die Basisstufe ist auf die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Betreuungsangeboten vorbereitet und ermöglicht die Nutzung entsprechender Synergien.
- *Günstiger Zeitpunkt:* Da in verschiedenen Kantonen grundlegende Reformen im Volksschulbereich angegangen werden, ist der Zeitpunkt für die Schaffung einer Basisstufe in Verbindung mit einer Neukonzeption der Schulstrukturen günstig.

### **Bausteine der Basisstufe**

Gestützt auf die Erfahrungen aus anderen Ländern und auf Überlegungen der Studiengruppe entstanden die Bausteine einer Basisstufe für die Schweiz. Als erster

Baustein für die Basisstufe hat die Studiengruppe Leitideen formuliert. Diese Leitideen beschreiben Grundqualifikationen in Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Die didaktischen Grundsätze bilden einen zweiten Baustein. Sie konkretisieren die Vorstellungen des Lernprozesses, wie er in der Basisstufe und in den Anschlussstufen ermöglicht werden soll. Der dritte und vierte Baustein werden im folgenden ausführlicher dargestellt. Sie beinhalten die Beschreibung der Strukturen bzw. der Lehrpersonen.

### Strukturen und Organisation

- Die Basisstufe ist Teil der *obligatorischen Schulzeit* und damit auch integriert in die Schule bzw. die Schulkultur.
- Der *Eintritt* in die Basisstufe erfolgt im Alter von vier Jahren. Um den individuellen Bedürfnissen der Kinder und den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen entsprechen zu können, kann der Eintritt auch sechs Monate früher oder später erfolgen und ist zweimal pro Jahr (August/Februar) möglich. Der Entscheid über den Zeitpunkt des Eintritts liegt bei den Eltern.
- In der Regel wird die Basisstufe in *vier Jahren durchlaufen*, sie kann aber grundsätzlich in einem Zeitrahmen von drei bis fünf Jahren besucht werden.
- Die Klassen sind *altersheterogen* zusammengesetzt. In der Regel befinden sich Kinder im Alter von vier bis acht Jahren in einer Klasse. Die Altersspanne kann auch grösser sein, beispielsweise wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen im Alter von neun Jahren noch die Basisstufe besuchen. Die prozentuale Verteilung der einzelnen Jahrgänge ist sekundär, es wird lediglich darauf geachtet, dass ein Jahrgang nicht massiv übervertreten ist. Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in die Klasse integriert.
- In der Basisstufe besuchen *18 bis 24 Kinder* eine Klasse. Jedes Kind mit besonderen Bedürfnissen (ob hochbegabt oder geistig behindert, fremdsprachig oder aus schwierigen sozialen Verhältnissen) zieht eine angemessene Reduktion der Klassen grösser und/oder eine Anpassung der Stellenprozent der Lehrpersonen nach sich.
- Die Basisstufe ist *örtlich* in die Volksschule integriert. Die Raumgestaltung ist den Bedürfnissen der Kinder und der Didaktik dieser Stufe angepasst. Dazu braucht es zusätzliche Gruppenräume.
- Die Kinder besuchen die Basisstufe während *18 bis 22 Stunden* pro Woche. Der Unterricht erfolgt blockweise und regelmässig, was fünf bis sieben Halbtagen pro Woche entspricht, ein Halbtage besteht aus mindestens drei vollen Stunden. Auf Lektionen wird verzichtet. Individuelle Lösungen in bezug auf die Präsenz der Kinder in der Basisstufe müssen möglich sein.
- *Zwei Lehrpersonen* teilen sich bei normaler Klassenzusammensetzung und Klassen grösser 150 Stellenprozent. Eine der zwei Lehrpersonen soll über eine sonderpädagogische Ausbildung, einen entsprechenden Ausbildungsschwerpunkt oder eine spezielle Weiterbildung verfügen. Die Aufgaben und Arbeitszeiten der Lehrpersonen werden in der Regel einmal pro Jahr festgelegt. Die besondere Art der Klassenführung bedingt eine enge Zusammenarbeit der Lehrpersonen.

### **Lehrpersonen: Anforderungen und Ausbildung**

*Die Basisstufe setzt auch neue Anforderungen an die Lehrpersonen, welche in einem Anforderungsprofil zu definieren sind. Dieses Profil hat Auswirkungen auf die Ausbildung der Lehrpersonen, die thesenartig wie folgt skizziert werden kann:*

1. Die Grundausbildung enthält *gemeinsame Teile* für alle Lehrpersonen der Volksschule und *stufenspezifische Teile*, in welchen besondere Qualifikationen für die Basisstufe erworben werden.
2. Die *Zulassungsbedingungen* und die *Dauer* der Grundausbildung sind für Lehrkräfte der Basisstufe dieselben wie für die Lehrpersonen der Primarstufe.
3. Die Stufenspezialisierung ist zentraler Bestandteil der Grundausbildung; diese wird daher mit einem *Stufendiplom* abgeschlossen.
4. In der *Berufseinführungsphase* werden die stufenspezifischen Kompetenzen vertieft und reflektiert.
5. In der *Fortbildung und Weiterbildung* werden stufenspezifische Qualifikationen erweitert. Dadurch kann eine "weiche Spezialisierung" gefördert werden, d.h. im Laufe ihrer beruflichen Weiterbildung können Basisstufenlehrkräfte zu Expertinnen und Experten für bestimmte Aufgaben der Basisstufe werden (z.B. für interkulturelle Erziehung oder sonderpädagogische Aufgaben) und in einem Schulhausteam solche besonderen Aufgaben übernehmen.
6. Ein *Stufenwechsel* von der Primarstufe in die Basisstufe und umgekehrt ist durch berufs begleitende Weiterbildung möglich.

### **Realisierung der Basisstufe.**

Die Realisierung dieser Basisstufe stellt einen grossen Innovationsschritt dar. Sie kann vollumfänglich, in Teilen, anlässlich einer Gesamtreform oder etappiert erfolgen. Die vollständige Realisierung kann zum Beispiel im Rahmen einer umfassenden Überprüfung und Umgestaltung der Schulstrukturen eines Kantons erfolgen. Dies setzt Vorarbeiten voraus, die im einzelnen im Bericht dargestellt werden. Im weiteren könnte eine vollständige Realisierung auch – zumindest für eine bestimmte Zeit – im Rahmen von kommunalen Schulentwicklungsprojekten geschehen. Diese Variante könnte schneller realisiert werden als eine vollständige Umgestaltung im kantonalen Rahmen. Teilrealisierungen sind zahlreiche möglich. So kann die Ausbildung der Lehrpersonen für eine neu definierte Stufe einen ersten wichtigen Schritt bedeuten. Ebenso kann ein Schulentwicklungsprojekt in einer Gemeinde wichtige Erfahrungen für die Umsetzung dieser Vorstellungen bringen.

Eine Realisierung der Basisstufe macht auch eine Überprüfung und Umgestaltung der Anschlussstufen notwendig, denn die heute zwischen Kindergarten und Unterstufe der Primarschule bestehenden Übergangsprobleme sollen nicht einfach zeitlich verschoben werden.

### **Anträge der Studiengruppe**

Die dargestellten Überlegungen führen die Studiengruppe dazu, Anträge für verschiedene Vorgehensweisen vorzuschlagen. Dies ist wichtig, weil das beschriebene Modell einer Basisstufe auch auf die weiteren Stufen der Volksschule Auswirkungen haben wird. Die Umsetzung, deren Zweckmässigkeit im Bericht dargestellt wird, bedarf eines gut geplanten Vorgehens. Die Anträge umfassen deshalb folgende Aspekte:

*Anträge zum Bericht*

- Der Bericht der Studiengruppe ist zur Kenntnis zu nehmen und möglichst umgehend einer breiten Vernehmlassung zu unterziehen.
- Es sind Veranstaltungen zur Diskussion des Berichts in den Regionen und Kantonen zu unterstützen.

*Anträge zur Umsetzung*

- Als konkrete Hilfe für die Realisierung einer Basisstufe ist auf schweizerischer Ebene ein Rahmenlehrplan zu erarbeiten.
- Den Kantonen soll empfohlen werden, die Basisstufe im Rahmen von nächsten Reformen einzuführen und entsprechende Schulentwicklungsprojekte zu ermöglichen.

*Anträge zur Weiterentwicklung der Volksschule*

- Die Inhalte und die Organisation der Volksschule sind grundsätzlich zu überprüfen, und zwar so, dass die Klassenjahrgänge gemischt sind und der Unterricht jeweils auf Lernziele am Ende der Basis-, Primar- bzw. Sekundarstufe ausgerichtet ist.
- Die zukünftige Ausbildung der Lehrpersonen soll dieser neuen Organisationsform der Volksschule entsprechen; d.h. die Kategorienbildung ist für die einzelnen Stufen (Basisstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I) vorzunehmen. Die Dauer der obligatorischen Schulzeit ist zu überprüfen und neu zu definieren.
- Die Studiengruppe hofft, dass die Idee der Basisstufe breit diskutiert wird und die bedeutenden Vorteile die Realisierung dieser Innovation vollständig oder schrittweise ermöglichen.

Bern, November 1997

Studiengruppe Bildung und Erziehung  
der vier- bis achtjährigen Kinder im  
schweizerischen Bildungswesen

## Veranstaltungsberichte

### **Die Pädagogische Hochschule Weingarten - ein mögliches Modell für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz?**

Zu dem von der GKLL-Projektleitung der Innerschweiz organisierten Besuch vom 19./20. November 1997 in Weingarten

#### *Gesehenes, Gehörtes und Gelesenes: Nachdenken über Impressionen*

##### *1. Vorbemerkung*

Wer sich schwer tut mit der "Akademisierung" unserer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, beschwört die Bilder einer an deutschen Massenuniversitäten anonymisierten Ausbildung künftiger Lehrpersonen: das verwissenschaftlichte disziplinäre Studium ohne jeden Berufsbezug, den Widerspruch zwischen dem Inhalt des Gelehrten und den Formen des Lernens, die Entfremdung zwischen den Lehrenden und Lernenden und das Fehlen persönlicher Beziehungen selbst unter den Studierenden, die sich ihrer Vielzahl wegen nicht kennen. Die so denken, befürchten, dass die an den Seminaren im Prozess einer stetigen inneren Reform entwickelte Lehr- und Lernkultur im Zuge der Verwissenschaftlichung der Ausbildung auch an den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen verloren geht und mit ihr eine Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die erwachsenengemäss exemplarisch selber tut und umsetzt, was sie im Aufbau eines pädagogischen Theoriehorizontes lehrt.

Wer meint, dass hierzulande bundesdeutsche Verhältnisse (und Missstände) reproduziert werden sollen, geht von falschen Voraussetzungen aus. Anders als in Deutschland bleiben unsere Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überschaubar. Zudem darf nicht übersehen werden, dass in der zweiphasigen deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf das grundständige, rein wissenschaftlich orientierte Studium eine anders gerichtete, ebenso einseitige, jetzt berufspraktisch-pragmatische Ausbildung von 3-4 Semestern Dauer folgt, ein Referendariat mit Schulpraxis auf der Zielstufe und theoretisch-didaktischen Lehrveranstaltungen an Studienseminaren. Nicht so bei uns. Was wir an unseren Pädagogischen Hochschulen verwirklichen wollen, ist ein einphasiges, wissenschaftliches und zugleich schulbezogenes Studium, eine Berufsbildung, die die erziehungswissenschaftliche Theorie und die Schulpraxis nicht gestaffelt hintereinander schaltet, sondern sie im Wechselbezug vernetzt. Auf höherer Ebene bleibt unsere Ausbildung somit "seminaristisch", was heisst, dass sie im Berufsbezug Wissen und Tun integriert.

##### *2. Ein Hochschulstudium als die beste Vorbereitung auf die komplexe Schulwirklichkeit?*

Die Studierenden der kleinsten der Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg (etwas über 2000 Studentinnen und Studenten, 101 Dozentinnen und Dozenten) haben sich inkl. Prüfungssessionen in 7 Semestern (Verbundlehramt Grund- und Hauptschule) resp. in 8 Semestern (Lehramt an Realschulen) in drei Studienbereichen zu qualifizieren: in den Erziehungswissenschaften (mit den ergänzenden Studienfächern Psychologie, Soziologie, Philosophie und Theologie), in einem Hauptfach und zwei Nebenfächern, Fächern, die unter Bezugnahme auf den

Fächerkanon der Zielstufe der Haupt- und Realschule frei wählbar sind, während diejenigen, die den Schwerpunkt auf die Grundschule legen, Deutsch oder Mathematik als Hauptfach sowie je ein Nebenfach aus den Bereichen der musisch-ästhetischen Inhalte und der Heimat- und Sachkunde wählen.

Diese Fachstudien bestimmen auch auf der Unter- und Mittelstufe den späteren Einsatz im Schuldienst, sofern sich für die Studienabgängerinnen und -abgänger überhaupt eine Stelle als lebenslang Beamtete finden lässt (je nach Schultyp finden 70 - 90% der Diplomierten nie zu einem Lehramt).

Die wissenschaftlichen Fachstudien und Abschlüsse schaffen die Voraussetzung, dass die Lehrberufe von der Gesellschaft als akademische Berufe anerkannt werden. Der Studienplan geht im Aufbau der Lehrkompetenzen davon aus, dass eines recht wissen und können mehr ist als Halbheit im Hundertfältigen (Goethe) und dass sich die Wahrnehmungsschärfe, die Reflexionsfähigkeit und das Urteilsvermögen der Lehrenden nur in vertiefender Auseinandersetzung mit einigen wenigen Wissensbereichen entwickeln lässt. Darum könne in der Auseinandersetzung mit einer oft schwierigen Schulrealität nur bestehen, wer sich den wissenschaftlichen Anforderungen im einzelnen gestellt, sich in den spezialisierten Fachstudien und im erziehungswissenschaftlichen Studium bewährt habe. Nur wer sich im besonderen als Fachfrau oder Fachmann qualifiziert habe, sei zum Transfer seines Wissens und Könnens und dadurch zur Erweiterung der erworbenen Kompetenzen fähig.

Diesen Sachverhalt gilt es auch bei uns zu bedenken, wenn wir uns mit der Frage konfrontieren, wie lange wir noch Lehrpersonen ausbilden, die in allen Fächern und Lernbereichen der Primarstufe kompetent sein sollen, von der Einschulung der Kinder weg bis in ihr Pubertätsalter. Dass diese Unspezialisiertheit einer Höherqualifikation der Lehrkräfte im Wege steht, haben wir längst eingesehen. Es fragt sich, wie lange unsere Schulorganisation auf der Primarstufe der Ausbildung von Fächergruppenlehrerinnen und -lehrern noch im Wege steht.

### *3. Das Selbstverständnis der Studierenden: Ich werde Lehrerin / Lehrer*

Während die Lehramtsstudentinnen und -studenten an den deutschen Universitäten zwei Fächer als Wissenschaftsdisziplinen per se studieren, verbindet sich an der Pädagogischen Hochschule Weingarten die Fachwissenschaft mit der Fachdidaktik. Anders als die Lehrkräfte der Sekundarstufe II, die ihr Berufsverständnis auf ihre Fachkompetenz ausrichten und sich als "Germanisten" etc. ausweisen, verstehen sich die in Weingarten Studierenden nicht als Fachwissenschaftler, sondern als angehende Lehrpersonen. Wohl sollen auch sie sich in ihren Fächern auskennen, als berufsrelevant mitbedacht sind hier jedoch immer zugleich die Fragen: Was wähle ich für meinen Unterricht aus der Fülle des Stoffes aus? Welche Kinder will ich erziehen? Wo kommen sie her? Was sind ihre Lernvoraussetzungen, was ihre Interessen? Wie finden sie sich im Lernvorgang in der Auseinandersetzung mit den Inhalten zusammen als Klasse?

Das wird - so ist anzunehmen - auch an den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen so sein. Der Besuch von Lehrveranstaltungen in Weingarten und die Gespräche mit den Dozentinnen, den Dozenten und mit den Studierenden haben indessen gezeigt, dass die Zusammenführung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

dazu verleitet, nicht mehr zu unterscheiden, was das eine und was das andere ist. Eine Fachdidaktik ohne Fachwissenschaft sei "ein totes Geschäft", wird uns gesagt. Das trifft wohl zu, geht doch jeder didaktischen Analyse eine Sachanalyse voran, die eine genaue Sachkenntnis voraussetzt. Darum ist es richtig, dass die beiden ersten Studiensemester nach Plan rein wissenschaftlich ausgerichtet sein sollen. Eine elementarwissenschaftliche Sachkompetenz ist das Fundament aller didaktischen Reflexion. Erst gilt es zu wissen, was im Zielbezug die Lerngegenstände sind, ehe ich mich entscheide, wie sich der Lernvorgang optimal und effektiv gestalten lässt.

Die Praxis, soweit ich sie in der kurzen Zeit des Besuchs wahrnehmen können, ist in Weingarten freilich anders. Da gibt es Lehrveranstaltungen, selbst für Studienanfängerinnen und -anfänger, die sich voraussetzungslos einem didaktischen Pragmatismus verschreiben, wie wir dies von den Studienseminaren her kennen: So macht man das! Freilich habe ich kein fachwissenschaftliches Seminar oder Kolloquium besucht. Darum sei diese Feststellung relativiert. Immerhin ist sie für uns Anlass, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu überdenken.

#### *4. Einmal mehr die Frage nach dem Verbund von Theorie und Praxis*

Eines sei vorweg gesagt: Auf der institutionellen Ebene gibt es diese immer wieder als zentrales Qualitätsmerkmal einer effektiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung geforderte wechselweise Verbindung von Theorie und Praxis nicht. Nach einem Studium von 7 oder 8 Semestern (minimale Studiendauer, de facto auch länger) treten die Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Weingarten über in die Studienseminare und bestehen ihren Vorbereitungsdienst mit wöchentlich ca. 9 Lektionen begleitetem Unterricht und weiterführenden Lehrveranstaltungen. Freilich schaffen lediglich die Kandidatinnen und Kandidaten mit den allerbesten Examensnoten den zeitverzugslosen Umstieg von der Pädagogischen Hochschule ins Studienseminar.

Anzunehmen wäre, dass die Dozentschaft der Studienseminare mit der Hochschule die Curricula abstimmt. Dem ist jedoch, wie auch andernorts in Deutschland, nicht so. Zum ersten Mal, sagt der Professor für allgemeine Pädagogik, der seit 1970 in Weingarten lehrt, hätten sich jüngst die Fachkolleginnen und -kollegen der beiden Institutionen, die für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Nacheinander zuständig sind, zu einem Kontaktgespräch getroffen. Diese Bezugslosigkeit führt dazu, dass die Referendarinnen und Referendare beim Übertritt ins Studienseminar entweder zu hören bekommen, es gelte zunächst alles hinter sich zu lassen und zu vergessen, was sie an Schulpädagogik und Fachdidaktik bislang gehört hätten, denn jetzt beginne die handfeste Vorbereitung auf die Schulrealität, oder aber es würden die selben erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorien, wie sie die Pädagogische Hochschule vermittelt hat, in Vorlesungen und Seminaren ein zweites Mal referiert.

Was zufolge der fehlenden Zusammenarbeit der Institutionen nicht funktioniert, sollte sich im grundständigen Studium berufspropädeutisch wenigstens in Ansätzen ergeben. Das Studienkonzept der Pädagogischen Hochschule besagt denn auch: "Ein Spezifikum der Lehrerausbildung an der PH stellt (im Unterschied zu den schulfernen Universitäten) die Schulpraxis dar. In vier Wochentagspraktika wird

das Unterrichten vor Ort in der Schule ausprobiert, und in zwei Blockpraktika kann der Student (die Studentin?) seine pädagogischen Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum an einer Schule seiner Wahl üben."

Die Professoren - unter den 64 Inhabern eines Lehrstuhls zähle ich bloss 5 Frauen, und das neben Englisch und Mathematik in den Fächern Haushalt / Textiles Werken (2) und Sport - und die akademischen Räte unterrichten wöchentlich 8 Lektionen. Zudem gehen sie die von mehreren wenig geschätzte Verpflichtung zur Praxisbegleitung während wöchentlich 4 Lektionen ein. Der Rektor gesteht, dass sich zufolge der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Ausbildung - man strebt als nichtuniversitäres "Fossil" in der deutschen Lehrerbildung (so der Rektor) verständlicherweise nach wissenschaftlicher Legitimation und Dignität - die Tendenz verstärkt, auch in Weingarten die "Praxis abzukoppeln". Damit verlöre die Pädagogische Hochschule eine der drei "Säulen", auf denen sich das Studium aufbaut.

Nicht erkennbar ist, ob und wie die Praktika mit den Studien in Schulpädagogik und den Fachdidaktiken gekoppelt sind. Der Umstand, dass die Hochschule keinen Einfluss auf die Auswahl der über 100 Praxislehrerinnen und -lehrer nehmen und diese auch nicht speziell ausbilden kann, lässt vermuten, dass die Lektionen wohl vorbesprochen und ausgewertet werden, dass für die Tagespraktika, die während 4 Semestern jeweils am Mittwochmorgen durchgeführt werden, kein Konzept für einen systematischen Aufbau besteht. Zudem sind die Studierenden während der Blockpraktika, die in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden, von ihren Dozentinnen und Dozenten nicht betreut. Die Blockpraktika sollen denn auch demnächst abgeschafft werden!

##### *5. Die Hochschule ist Ort der Ausbildung und zugleich Forschungsstelle*

Das Wissenschaftsverständnis der Dozentschaft der Pädagogischen Hochschule Weingarten geht davon aus, dass Hochschullehrerinnen und -lehrer, die künftige Lehrpersonen ausbilden, einerseits die Berufspraxis kennen müssen (eine dreijährige Lehrtätigkeit ist eine Habilitations- und Berufungsvoraussetzung, die freilich die Rekrutierung von akademischen Nachwuchskräften sehr erschwert) und andererseits in der Schulentwicklungsforschung engagiert sein sollen. Die Pädagogische Hochschule Weingarten weist zwei Forschungsschwerpunkte aus: einerseits in politisch-gesellschaftlicher Erziehung und Arbeitslehre, andererseits in Schulgeschichte. Während die Forschungsvorhaben bislang vornehmlich personenbezogen waren, ist zur Zeit eine Entwicklung hin zur institutionsbezogenen Forschung im Gang.

##### *6. Die Selbstorganisation des Studiums*

An der Pädagogischen Hochschule Weingarten wählen sich die Studierenden aufgrund des "Vorlesungsverzeichnisses" die Lehrveranstaltungen in den Fächern, die sie aufgrund der allgemeinen Studienbedingungen für sich selber bestimmt haben, frei aus. Eine Abfolge der Vorlesungen, Seminare und Übungen ist nicht vorgegeben, und wo es sich im Grundstudium um Pflichtleistungen handelt, ist dafür gesorgt, dass die Studentinnen und Studenten zum mindesten personell unter den Parallelveranstaltungen auslesen, was und wer ihnen passt.

Diese Studienseלבstverantwortung ist erwachsenengemäss und als das begrüßenswert. Sie findet ihre Grenzen jedoch dort, wo es darum geht, in definierter Abfolge Lerneinheiten aufeinander abzustimmen und in der Lehre Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit in den Praktika zu schaffen. Im Interesse der Gewährleistung einer inneren Systematik im Studienaufbau wird sich an unseren Pädagogischen Hochschulen die Freiheit der Studierenden ungeachtet der modularen Struktur der Ausbildung einschränken müssen. Das bedeutet nicht, dass die im einzelnen zu formulierenden Auflagen die Studierenden ihrer individuellen Selbstverantwortung entheben. Das Konzept einer erwachsenengemässen Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nimmt konsequent Abstand von den bislang praktizierten schulischen Lehr- und Lernformen, wie sie auf der Sekundarstufe II üblich sind.

### *7. Die Weiterbildung - auch eine Aufgabe der Pädagogischen Hochschule*

Anders als die in unserem Land im Aufbau begriffenen Pädagogischen Hochschulen besitzt Weingarten das Promotionsrecht in Erziehungswissenschaft oder in der Didaktik eines Unterrichtsfaches (Dr. phil. päd.). Seit geraumer Zeit kommt ihr zudem in Zusammenarbeit mit der Universität Konstanz resp. Tübingen das Recht zur Habilitation zu, letzteres im Interesse der Sicherung eines Nachwuchses an Ausbilderinnen und Ausbildern von Lehrpersonen, die sich zusätzlich zu ihren fachwissenschaftlichen Qualifikationen auch über pädagogische Kompetenzen und über die Kenntnis der Schulpraxis ausweisen.

Während sich Weingarten diesbezüglich von unseren Konzepten Pädagogischer Hochschulen unterscheidet, integriert sich dort in gleicher Weise, wie bei uns geplant, die Weiterbildung. Bereits während des Grundstudiums, in der Regel jedoch nach der 1. oder 2. Staatsprüfung, können sich die Studierenden und im weiteren auch die Lehrpersonen im Schuldienst auf eine "Erweiterungsprüfung" vorbereiten, z.B. ein weiteres Fach studieren oder sich im Hinblick auf spezielle Funktionen qualifizieren (Beratung, Ausländerpädagogik, Informatik, Darstellendes Spiel, Medienpädagogik). Das wird auch bei uns so sein, zusätzlich unter Anrechnung von Modulen der Grundausbildung als Zusatz- und Weiterbildung auch im Hinblick auf einen Wechsel der Schulstufe.

Was bei uns jedoch erst noch zu prüfen und am Beispiel Weingarten zu studieren ist, das sind die "Kontaktstudien" Erwachsenenbildung und Medienpraxis / Journalismus. Diese beiden Studienbereiche stehen ausserhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie sind auch nicht an die Bedingungen der Zulassung zum Lehramtsstudium gebunden. Als interessant und zukunftsweisend erachte ich diese Ausweitung des Bildungsauftrags der Pädagogischen Hochschule deshalb, weil dies dem Postulat entgegenkommt, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Beziehung zu anderen Berufsausbildungen zu bringen sei, dies insbesondere im Zusammenhang mit Studiengängen, die zu weiteren qualifizierten Vermittlungsberufen führen.

### 8. *Die Hochschule als Institution, die die Qualität von Lehre und Forschung selbständig sichert*

In Baden-Württemberg gibt es 7 Pädagogische Hochschulen. Weingarten ist die kleinste. Der Bewährungsdruck ist gross. Es gilt auch seitens der Universitäten Anerkennung zu finden. Das zwingt zu einer aufmerksamen Selbstevaluation von Lehre und Forschung. Dies zu leisten ist Aufgabe der 4 Fakultäten: (1) Erziehungswissenschaft, (2) Sprachen und musische Disziplinen, (3) Mathematik und Naturwissenschaften, (4) Geschichte, Geographie, Gemeinschaftskunde, Theologie und Sport.

Die Fakultäten stellen sich dieser Verpflichtung zur Qualitätssicherung und zur permanenten Optimierung von Lehre und Forschung auf unterschiedliche Weise. Allen gemeinsam ist indessen die Auflage, dass sich die Dozentinnen und Dozenten der Evaluation ihrer Lehrveranstaltungen durch die Studierenden auszusetzen haben und dass letzteren bezüglich der Weiterentwicklung der Institution ein Mitbestimmungsrecht zukommt.

In der Schweiz haben die derzeitigen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht den Status universitärer Selbstverwaltung, wie sie in den Rektoratsverfassungen verbürgt ist. Die Verlagerung auf die Tertiärstufe muss auch bei uns zur Folge haben, dass sich die Pädagogischen Hochschulen als Bildungsinstitutionen autonom und selbstverantwortlich wissen hinsichtlich der Entwicklung ihrer Curricula und bezüglich der Sicherung der Qualität ihrer Umsetzung. Desgleichen muss ihnen ein hochschulgemässes Berufungsrecht zugestanden werden. Hierbei kann die an Pädagogischen Hochschulen wie Weingarten geübte Praxis für uns durchaus beispielhaft sein.

### 9. *Der genius loci*

Die Denkschrift der Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen charakterisiert die Institution des Lehrerinnen- und Lehrerbildung als "Haus des Lernens". In Weingarten ist sie auf dem Martinsberg zugleich das Haus des 1056 gegründeten, im 18. Jahrhundert zu einer grossen barocken Klosteranlage ausgebauten Benediktinerstifts mit ihrer bedeutenden Basilika. Noch weht in den Räumen der Geist einstiger benediktinischer Gelehrsamkeit, und die Stukkaturen der Decken in den weiten Korridoren zeugen von der Majestät des württembergischen Königs, dessen Sommersitz der "Schlossbau" nach der Aufhebung des Klosters geworden ist. Wer hier in dieser geistlich-herrschaftlichen, dem Schema des Escorial entsprechenden Architektur der grandiosen Klosteranlage mit ihrem weiten Ausblick auf die Terra Benedictina oder in dem aufs schönste restaurierten frühbarocken "Fruchtkasten" studiert, dem Haus, in dem Korn und Wein gelagert waren und in dem sich jetzt eine 23'000 Bände umfassende Bibliothek findet, und wer täglich über die Freitreppe zu der den Flecken beherrschenden Basilika emporsteigt, deren Inneres eines der besten Werke barocker Raumkunst ist, den wird das prägende Erlebnis des Geistes dieses Ortes ein Leben lang begleiten.

Dass unsere Pädagogischen Hochschulen auf ihre Art, wenn auch weit bescheidener, zu ihrem je eigenen *genius loci* finden, ist ein wichtiges Anliegen im Zuge der Neugestaltung unserer Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

### *10. Das Fazit*

Die Möglichkeit, die sich in Weingarten geboten hat, einen Blick in den Alltag der dortigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun, hat zum Nachdenken über die bei uns als Ausbildungs-, Fort- und Weiterbildungs-, Forschungs- und Dienstleistungsinstitutionen erst noch zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen angeregt. Nichts ist so ansteckend wie das Beispiel. Das edle Beispiel mache die schweren Taten leicht. So steht es bei Goethe zu lesen. Freilich kann nicht alles, was sich in Weingarten zu sehen, zu hören und zu lesen war, für uns modellhaft sein. Manches ruft der Kritik und ist bei uns anders gedacht. Wir wollen in der Neugestaltung unserer Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen unseren Leitideen folgenden und den hiesigen Bedingungen angepassten eigenen, jedoch nicht weniger anspruchsvollen Weg gehen. Darum halten wir uns in der Auswertung der Eindrücke und Feststellungen, die uns der Einblick in das Ausbildungskonzept der Pädagogischen Hochschule Weingarten und den dortigen Studienalltag vermittelt hat, an die Maxime: Prüfet alles und behaltet das Beste.

Heinz Wyss

---

### **Die strukturelle Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Voraussetzung ihrer inneren Reform**

Drittes "Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung", 5. Dezember 1997 auf Schloss Lenzburg

---

### *Unterwegs zu einer erwachsenen- und hochschulgemässen Didaktik der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer*

Das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau und der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) haben in Zusammenarbeit mit dem Stapferhaus die Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz ein weiteres Mal zum Informationsaustausch und Gespräch eingeladen. Nachdem in den beiden vorangehenden Tagungen auf Schloss Lenzburg (vgl. BzL 2/96, 1/97) die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der zu reformierenden Ausbildung sowie die Frage der Qualifikationsstandards der Lehrerbildnerinnen und -bildner Gegenstand der Referate und Diskussionen waren, setzten sich die Initianten und Organisatoren der Lenzburger Gespräche, Markus Diebold (ZBS), Hans Ulrich Glarner (Stapferhaus), Oswald Merkli und Walter Weibel (beide Erziehungsdepartement AG) diesmal zum Ziel, im Nachdenken über die Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern Impulse zur Entwicklung didaktischer Konzepte zu vermitteln und dadurch Perspektiven einer inneren, didaktischen Reform aufzuzeigen. Weitervermittelt und reflektiert sollte in diesem Zusammenhang

auch werden, was sich an Innovationen ausserhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Tertiärbereich tut.

In Referaten vorgestellt und in Ateliers diskutiert wurden am 5. Dezember 1997 im Stapferhaus (1) das Studienmodell der "sequenzierten Modularität" und seine Umsetzung in der Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufe II an der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern (P. Bonati), (2) die Besonderheiten und Merkmale der anwendungsorientierten Weiterbildung von Fachleuten in den Bereichen Wirtschaft, Handel und Verwaltung am Beispiel der HWV Baden (U. Siggenthaler), (3) das Modell des autonomen, den individuellen Möglichkeiten und Zielen angepassten Lernens im Fern- und Präsenzstudium am Studienzentrum Brig (K. Grünwald), (4) die Nutzung der im Rahmen der Assessment-Centers entwickelten Methoden in Lern- und Prüfungssituationen am Seminar Liestal (Astrid Eichenberger) sowie (5) die Arbeit der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit in settings, wie sie im Rahmen der Vollzeitangebote der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern in der angewandten Psychologie realisiert werden (R. Hugi). In kritischer Würdigung und bildungsphilosophischer Vertiefung dessen, was in Referaten und Gesprächen angesprochen worden war, verdichtete der Leiter der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern (K. Weber) zur Synthese der wesentlichen Aspekte einer Studienkonzeption, die, ausgerichtet auf die Autonomie der Lernenden, im Lerntransfer zur wirksamen Umsetzung des Wissens ins Handeln führt, und fasste in seinem die Tagung abschliessenden Grundsatzreferat zusammen, was Essenz und Profil der didaktischen und methodischen Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein müsste.

#### *Vom Lehrgang zum modular strukturierten Studium*

Die Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) der Universität Bern hat ein Konzept der Erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung (EDA) entwickelt, das einerseits die Kohärenz und Verbindlichkeit der Studien und damit ihre Wirksamkeit für den Unterricht erhöht und das sich zugleich als flexibel erweist, indem es dem Umstand Rechnung trägt, dass die Studierenden ihre professionelle Ausbildung in der erziehungswissenschaftlichen Theorie, der Didaktik und der Schulpraxis aufgrund verschiedenster Voraussetzungen aufnehmen. So situiert sich die EDA im Studienverlauf u.a. zu unterschiedlichem Zeitpunkt (dem fachwissenschaftlichen Studium nachgestaffelt oder gleichzeitig mit diesem oder dieses unterbrechend). An der AHL finden sich zudem Studierende, die in einer beruflichen Erstausbildung bereits ein Lehrdiplom für eine andere Stufe erworben haben und die über eine entsprechende, oftmals mehrjährige Unterrichtserfahrung verfügen, zusammen mit anderen, die sich eben erst beruflich orientiert haben. Diese Vielfalt des Möglichen bedingt einen hohen Grad der Individualisierung des Studiums. Vollzeitlich Studierende komprimieren ihre wissenschaftliche und schulpraktische Ausbildung auf ein Jahr. Ein im Gesamtumfang und in den Ansprüchen diesem Studienjahr entsprechendes, die Inhalte jedoch aufteilendes EDA-Teilzeitstudium kann sich aber auch über max. sechs Jahre erstrecken. Die Möglichkeit zur zeitlichen Aufgliederung erlaubt es den Studierenden, zugleich einer Erwerbstätigkeit nachzugehen resp. Familienarbeit zu leisten. Desgleichen erleichtert diese liberale Regelung die Planung der

Berufslaufbahn dank der Anrechnung von Ausbildungsteilen der Erstausbildung in der Weiterbildung. Diese Individualisierung des Studiums und die Verzahnung von Grundausbildung und Weiterbildung setzt voraus, dass sich der Studienplan modular strukturiert. Die Module sind eindeutig zu benennen und detailliert zu beschreiben, damit die Studierenden um die Ziele und Inhalte, die ihnen gemässen Lehr- und Lernformen, die Dauer, den Umfang (Lehrveranstaltungsstunden + nicht dozentengeleitetes Studium + Hausarbeit = Arbeitsstunden) und um die zu erbringenden Leistungen wissen. Genau zu definieren ist gleichfalls, wie diese auszuweisen sind: in einer Prüfung, einer schriftlichen Arbeit, einem Referat oder mittels der Entwicklung einer Unterrichtseinheit für die Zielstufe.

#### *Grenzen der individuellen Studiengestaltung*

Die modulare Konzeption der Ausbildung schafft Raum zur persönlichen Gestaltung des Studienverlaufs. Das ruft der Frage, wo dieser freiheitlichen Regelung Grenzen gesetzt sind.

Die Vernetzung von Theorie und Praxis setzt ein Lehren und Lernen im systemischen Kontext voraus. Die berufspraktische Ausbildung stützt sich ab auf definierte Voraussetzungen des fachbezogenen und des didaktischen-fachdidaktischen Wissens und folgt in ihrem Aufbau einer inneren Logik. Die einzelnen Module lassen sich somit nicht in willkürlicher Abfolge ableisten. Ihre Kohärenz bedingt zudem eine intensive Absprache unter den Dozentinnen und Dozenten sowie ihre Verständigung mit den Lehrpersonen, die mit der Anleitung der Praktika und mit der Betreuung der Kandidatinnen und Kandidaten beauftragt sind.

#### *Weitere Ansätze zur Entwicklung einer hochschulgemässen Didaktik*

In exemplarischer Weise setzt das Studienzentrum Brig in Zusammenarbeit mit der Fernuniversität Hagen in den Lernprogrammen um, was ein modulares System zu leisten vermag. Die über 500 Studierenden wissen im einzelnen, was sie wie zu lernen haben, damit sie die vorgegebenen Ziele erreichen.

Ähnliche Aufgaben der Neugestaltung der Ausbildung, wie sie sich im Aufbau Pädagogischer Hochschulen stellen, gilt es auch im BIGA-Bereich anzugehen. Darum ist es aufschlussreich, zu wissen, welche Überlegungen planungsleitend sind, wenn es um die Transformation derzeitiger höherer Fachschulen - anlässlich der Lenzburger Tagung zum Beispiel der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule (HWV) Baden - in Fachhochschulen geht. Von Interesse ist u.a. die durchgehende Organisation des Unterrichts in Halbtagesblöcken. Sie erweist sich als wirksamstes Mittel, die Lehrenden zu veranlassen, ihre Lehr- und Lernformen zu variieren und ihr methodisches Repertoire zu erweitern, und sie fordert von den Studierenden eine Bereitschaft, in eigenständigem Lernen über längere Zeit an einer Sache zu bleiben. So arbeiten die Studierenden an der HWV u.a. in Kleingruppen im Realbezug zur Praxis an Projekten, deren Ergebnisse von den auftraggebenden Unternehmen und Verwaltungsstellen beurteilt werden. Die Prüfung der erbrachten Leistung orientiert sich an marktwirtschaftlichen Kriterien. Die Beurteilung ihrer Effizienz entspricht der beruflichen Ernstsituation. Damit wird der Ausbildungsort zugleich auch Arbeitsort. Das wird auch an einer Pädagogischen Hochschule der

Fall sein, sofern diese ihren Forschungs- und Dienstleistungsauftrag ernst nimmt. Einer rigorosen Qualitätskontrolle haben sich die Dozentinnen und Dozenten zu unterziehen. Evaluiert wird die Institution als Ganzes, ihre Leitung, die an ihr praktizierte Lehr- und Lernkultur und das Ausbildungsklima. Dieses Qualitätsmanagement schliesst die Beurteilung der Lehrenden durch die Studierenden ein. Die Ermittlung ihrer Stärken und Schwächen schafft die Voraussetzung zur Sicherung und Optimierung der Ausbildungsqualität.

Ähnliche Ziele verfolgt die Assessment-Methode in ihrer Bezogenheit auf die Anforderungen an Personen in definierter Funktion. Sie fördert in diagnostischen Verfahren die Fähigkeit der Einschätzung von Stärken und Schwächen und erweitert in der konkreten Arbeit aufgrund vielfältiger Lernmethoden und diversifizierter verhaltensorientierter Prüfverfahren das Repertoire der Lern-, Evaluations- und Beurteilungsmöglichkeiten. Die Frage, wieweit diese wirtschaftsorientierte selektive Diagnostik, die wirkungsvoll bei der Besetzung von Kaderstellen im Unternehmensbereich eingesetzt wird, einer förderselektiven Diagnostik, wie sie in der Lehrerbildung in formativen Beurteilungsprozessen praktiziert wird, gerecht zu werden vermag, muss sich erst noch weisen.

#### *Die funktional ausgerichteten Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dürfen die persönlichkeitsbezogenen nicht ausblenden*

Die Lehr- und Lernprozesse seien "mehr von den Beteiligten gestiftet als von den Methoden gesteuert". So Astrid Eichenberger. Darum war im Rahmen der Tagungsarbeit auch zu bedenken, welche persönlichkeitsbezogenen, die Berufsbiographieentwicklung fördernden "Lernarrangements in die Angebotsarchitektur der Fort- und Weiterbildung eingebaut werden müssen, damit die Lehrerinnen und Lehrer die nächstmögliche Kompetenzstufe in ihrer Professionalität erreichen" (R. Hugli). Zu diesem Zweck sollten wir mehr zu wissen über uns selbst, über unsere persönlichen Orientierungs- und Wertsysteme und über die Motive der eigenen Sinnfindung. Dieses Lernen führt zur Reflexion unserer Alltagserfahrungen. Es bricht Routinen auf. Es ermöglicht Distanz zu persönlich stereotypen Reaktionsweisen und leistet dadurch einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Professionalität der Lehrpersonen. Darum gilt es auch zu überlegen, welcher Stellenwert dem biographischen Lernen, wie es z.B. in der bernischen Vollzeitfortbildung in angewandter Persönlichkeitspsychologie gepflegt wird, an Pädagogischen Hochschulen bereits in der Grundausbildung zukommt.

#### *Grundsätzliches zum Lehren und Lernen heute*

Was Referate und Gespräche zum aktuellen und künftigen Profil der Lehr- und Lernvorgänge im tertiären Bildungsbereich im einzelnen ausgesagt und erhellt hatten, fügte sich im Referat des Leiters der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern, eines "Grenzgängers zwischen den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und zwischen der Theorie und der Praxis" (K. Weber), zu einem gesellschaftsanalytisch und bildungsphilosophisch begründeten Gesamtbild dessen, was das Lehren und Lernen heute kennzeichnet. Im Rückblick auf die Tagung klärte

K. Weber den heutzutage inflatorisch verwendeten Begriff des Selbstlernens. Er zeigte auf, von welchen Voraussetzungen das sogenannte autonome Lernen ausgeht, was es beinhaltet, welches seine plausiblen Ziele und was seine irritierenden Fragwürdigkeiten sind. Auszuleuchten war vor allem das Spannungsfeld zwischen dem selbstverantworteten Lernen und den Zielsetzungen und Bedingungen institutioneller Lernarrangements.

Ein Zeichen der Zeit im Bildungsbereich ist die Zunahme der Bedeutung individueller Lernbedürfnisse und -projekte gegenüber den institutionellen Bildungsaufträgen. Das Lernen gestaltet sich unabhängiger von vorgegebenen Studienzeiten und -räumen. Damit erhöht sich die persönliche Verantwortung der Lernenden für das Gelingen ihrer Lernprozesse. Diese gestalten sich zunehmend reflexiv, d.h. das Lernen wird auf die Lernenden zurückverwiesen. An die Stelle der direkten Einwirkung der Lehrenden und ihres persönlichen Bezugs zu den Lernenden tritt das Arrangieren elaborierter Lernumwelten. Das erweitert die individuellen Optionsmöglichkeiten der Studierenden.

Diese Entwicklung verbindet sich mit einer durchgehend feststellbaren, gerade in den Kreisen der Lehrpersonen deutlich artikulierten Revalorisation der Praxis. Bei aller Anerkennung der positiven Aspekte dieser didaktischen Revolution stimmt doch manches nachdenklich. Die Lehrerinnen und Lehrer lehren nicht mehr. Als "faciliators des Lernens" (K. Weber) sorgen sie nur mehr dafür, dass das Lernen unter effektivitätsversprechenden Bedingungen stattfindet. Zudem entleert sich das Lernen von seinen Inhalten. Diese werden, austauschbar und unverbindlich, zu beliebigen instrumentalen Lernstoffen im Hinblick auf den Erwerb formaler Schlüsselqualifikationen. Das Fazit: Die einstigen Bildungswissenschaften sind zu Lern- und Verstehenswissenschaften geworden. Die Enttraditionalisierung des Wissens und der Biographien und die Dynamisierung der Wissensproduktion und -anwendung erzwingen im Zusammenhang mit der revolutionären Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien eine permanente Weiterbildung und damit den Zwang zu lebenslangem Lernen.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird sich diesen irreversiblen Zeitströmungen nicht entziehen können und dürfen. Sie wird sich auf die Individualisierung der Bildungspläne und der Berufskarrieren ausrichten müssen, doch wird sie die Verantwortung für den Erfolg und die Wirksamkeit der Ausbildung bei aller Selbstverantwortlichkeit der Studierenden nicht gänzlich auf die künftigen Lehrpersonen abschieben können. K. Weber erachtet darum vertragliche Abmachungen zwischen den Dozentinnen und Dozenten und den Studierenden als geeignete Instrumente, zu beiden Seiten die Verbindlichkeit des an den Wissenschaften, den Lebenswelten und den Anforderungen an die Rolle und die Berufspraxis der Lehrerinnen und Lehrer orientierten Lernens zu erhöhen. Die Praxis der Ausbildungsregelung mit Lernverträgen, die Formulierung der Ziele, die Beschreibung der Lernstrategien und Rahmenbedingungen, die Festlegung der Ressourcen und Zeitpläne, die Aufteilung der Verantwortlichkeit zwischen den Lernenden, den Lehrenden und der Institution sowie die Gestaltung der Qualitätssicherung durch Erfolgskontrollen, all dies könnte Gegenstand eines vierten Lenzburger Forums sein!

Heinz Wyss

## Buchbesprechungen

---

MÜLLER, Romano (1997). **Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen**. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.-10. Klasse in der Schweiz. Aarau: Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft, Band 21). 398 Seiten (inkl. Anhang), Fr. 86.-

---

Mit seinem rund 400 Seiten starken Band legt Romano Müller eine umfangreiche Untersuchung zu einzelnen Aspekten des Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen vor, dies zu einer Zeit, da die Diskussion um die interkulturelle Erziehung und ihre institutionelle Umsetzung in den Schulen in vollem Gang ist. Müllers Arbeit gehört dabei zu den wenigen, die sich ernsthaft und wissenschaftlich fundiert mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit bzw. Anderssprachigkeit bei ausländischen Kindern und Jugendlichen und den damit verbundenen Problemen im schulischen und gesellschaftlichen Kontext auseinandersetzen. Nach wie vor ist hierzulande in diesem Bereich ein Manko an soliden empirischen Studien festzustellen.

Die Arbeit beginnt mit einer Einleitung, in der die zentrale Fragestellung umrissen wird: die Ergründung des Zusammenhangs zwischen sozialpsychologischen Variablen und dem Grad der Beherrschung der Zweitsprache (L2) Standarddeutsch im schulischen Kontext. Müller konstruiert ein Modell, das die folgenden (unabhängigen) sozialpsychologischen Variablen enthält: einerseits exogene Variablen (sozioökonomischer Status, Einwanderungszeitpunkt, Dauer des Schulbesuchs, Zugehörigkeit zu einer ethnolinguistischen Gruppe [Erstsprache L1, Monolinguale vs. Bilinguale]); andererseits endogene Variablen, die Aspekte der Integration (soziale und sprachliche Integration, Kontaktart und -häufigkeit, Assimilationsangst), der Motivation (schulsprachliches Selbstvertrauen, Selbstkonzept in bezug auf schulische und soziale Fähigkeiten, schulsprachliche Motivation) und der sprachlichen und kognitiven Begabung betreffen. Als davon abhängige Variablen werden die Beurteilung der schulsprachlichen Leistung durch die Lehrkraft und die in Sprachtests erzielten Resultate gesehen.

Im theoretischen Teil werden verschiedene L2-Erwerbsmodelle diskutiert. Hier kommt deutlich zum Ausdruck, dass Müller sozialpsychologische Ansätze bevorzugt, so z.B. das Akkulturationsmodell von Schumann (1978), das Intergruppenmodell von Tajfel, Turner & Giles (1979) und insbesondere die Modelle zur sprachlichen Identität und Motivation von Gardner & Lambert (1972 u.a.). Kritik wird hingegen an der rationalistischen Position Chomskys geübt, insbesondere an dessen Begriff des Language Acquisition Device (LAD), und zwar in der Hinsicht, dass dieses rein formal-syntaktisch und kognitionsunabhängig verstanden werde und soziale Faktoren des Spracherwerbs ausschliesse. In der Folge werden die bereits erwähnten Hauptvariablen der Untersuchung im Licht der aktuellen sozialpsychologischen Forschung diskutiert und in Müllers Modell zu drei komplexen Variablenkonstrukten (Integrativität, sekundäre Motivation, Begabung) kombiniert, in deren Abhängigkeit die schulbezogenen Kompetenzen in der L2 Standarddeutsch untersucht werden sollen.

Im empirischen Teil werden das Design der Studie und das Datenkorpus detailliert dargestellt. Die Sprachdaten wurden mittels Fragebogen und Sprachtests bei Schülerinnen und Schülern der 6. bis 10. Klasse in der industrialisierten Mittellandregion Aargau / Solothurn erhoben. 162 der Probanden waren einsprachig mit Deutsch als L1, 185 waren zweisprachig, davon 73 mit L1 Italienisch und 64 mit L1 Türkisch. Die Wirkungen der einzelnen Variablen wurden statistisch mit Varianzanalysen ausgewertet.

Die Ergebnisse der Studie bestätigen Müllers Annahme, dass zur Voraussage schulsprachlicher Leistungen in erster Linie das schulsprachliche Selbstkonzept und Selbstvertrauen sowie die sprachliche und nicht-sprachliche Begabung massgeblich sind, während andere motivationale und integrationsbezogene Variablen höchstens eine sekundäre Rolle spielen. In dieser Hinsicht finden sich zwischen ein- und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern keine nennenswerten Unterschiede, und es werden landläufige Meinungen widerlegt, wonach eine verminderte schulsprachliche Kompetenz bei zweisprachigen Kindern vor allem durch Faktoren wie Kontaktqualität und -frequenz, sprachliche Einstellungen oder Motivationslage zu begründen sei oder sich primär durch Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozioökonomischen Schicht erklären lasse. Die in den Sprachtests ausgewiesenen schlechteren schulsprachlichen Leistungen der zweisprachigen Kinder werden – so die wesentliche Schlussfolgerung der Studie – nicht durch das Faktum der Zweisprachigkeit an sich verursacht, sondern durch die fehlende gebührende Berücksichtigung der Erstsprache L1. Im Schulsystem erfahren die L1-Kenntnisse als Sprach- und Wissenskompetenzen keine Wertschätzung (die L1 ist kein zu benotendes Schulfach), was sich auf das schulisch-kognitive L2-Selbstvertrauen negativ auswirkt. Für das überhäufige Schulversagen zweisprachiger Kinder und Jugendlicher, das sich besonders bei der Selektion zur Sekundarstufe I zeigt, sind also weder ungenügende Integration noch mangelnde Motivation verantwortlich zu machen, sondern vor allem strukturelle und organisatorische Bedingungen der Institution Schule, welche zu einer Verminderung des Selbstvertrauens in die eigenen schulsprachlichen Fähigkeiten führen. Die Kritik des Autors richtet sich denn auch nicht eigentlich an die Lehrkräfte, sondern in erster Linie an die Bildungsverantwortlichen und Bildungspolitiker, von denen er Reformen im Bereich der Selektionspraxis und eine vermehrte Berücksichtigung und Wertschätzung der L1-Kompetenzen von zweisprachigen Schülerinnen und Schülern fordert.

Romano Müllers Studie gibt Aufschluss über die Rolle, welche verschiedenen sozialpsychologischen Faktoren beim Erwerb der Schulsprache Standarddeutsch als L2 zukommt. Die komplexen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen, die elaborierte statistische Analyse und die Deutung ihrer Ergebnisse erfordern allerdings von der Leserschaft einiges an Konzentration. Als Nicht-Psychologe mag man sich bisweilen fragen, ob die Vielzahl der einbezogenen Faktoren und ihr Einfluss auf den L2-Erwerb wirklich kontrollierbar sind. Von einem (sozio-)linguistischen Standpunkt aus wäre es sicher lohnend gewesen, etwas Näheres über das gesellschaftliche Umfeld der Probanden, über ihre Sprach- und Bildungsbiographien und ihren Umgang mit der Deutschschweizer Diglossieproblematik zu erfahren. So oder so ist aber dieser wichtigen Forschungsarbeit hoch anzurechnen, dass sie dank

ihrer empirisch gewonnenen Daten und der detaillierten Analyse imstande ist, oft gehörte Vorurteile und vorschnell gefasste Meinungen zu relativieren oder gar zu widerlegen und dass sie darüber hinaus auf längst fällige Reformen in der schweizerischen Bildungslandschaft drängt, die der Realität einer multikulturellen und vielsprachigen Gesellschaft vermehrt Rechnung tragen.

Hansmartin Zimmermann

---

FLACH, Herbert, LÜCK, Joachim & PREUSS, Rosemarie (1995). **Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten**. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt a. Main: Lang. 271 Seiten.

---

Ein Blick auf den Untertitel birgt die Gefahr, das Buch als eine weitere Studie zum Thema Lehrerbildungsreform auf jenen Stoss Bücher zu legen, dem nicht erste Priorität zukommt (also dann gelesen wird, wenn Muss und Soll erbracht sind). Dem Berufsbildner, der selbst inmitten einer Lehrerbildungsreform steckt, bleibt ein zweiter Blick bei Titel und Vorwort haften: Erfahrungen und Vorstellungen von Lehrerstudentinnen und -studenten stehen im Zentrum, die "zu den bildungstheoretischen und hochschuldidaktischen Positionen und Realitäten der Lehrerausbildung in Beziehung gestellt" werden sollen.

Das scheint bemerkenswert: Ein Zusammenzug verschiedener Ergebnisse von Studentenbefragungen zur Lehrerbildung. Gegenstand der Studie sind veröffentlichte und z.T. auch unveröffentlichte Erhebungen an Studierenden, die in der BRD und in der DDR seit 1970 durchgeführt wurden.

Die Zielsetzung der Studie schliesslich, "(...) jene Fragestellungen und Problemfelder deutlich zu machen, die für Bemühungen um eine zukunftsorientierte Reform der Lehrerbildung wichtig sind", weist über den innerdeutschen Rahmen hinaus. Dies auch dann, wenn die Ergebnisse bildungstheoretisch und -politisch im Hinblick auf die Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung reflektiert werden.

Besondere Schwierigkeiten bei diesem Vorhaben erwachsen aus der Unterschiedlichkeit der Ausbildungssysteme der beiden Länder, dem grossen Zeitraum, in dem die Studien entstanden sind (während denen z.T. Ausbildungsreformen stattgefunden haben), den in ihrer Grundausrichtung zwar ähnlichen aber nicht identischen Fragestellungen der analysierten Studien und ihrer unterschiedlichen Begrifflichkeit. Dies alles erschwert einen Vergleich natürlich erheblich.

In einem ersten Teil werden deshalb Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Ausbildungssysteme in der BRD und der DDR und gemeinsame Problemfelder erörtert. Von den aufgeführten Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten der Ausbildungssysteme seien hier besonders hervorgehoben:

- In der BRD gilt seit den Sechziger- und Siebzigerjahren die Zweiphasigkeit der Ausbildung mit einem ersten, universitären Ausbildungsteil und anschliessendem Referendariat. In der DDR galt Einphasigkeit, d.h. dass nach Abschluss des Universitätsstudiums die Lehrbefähigung ausgesprochen wurde.
- In beiden Deutschland handelt(e) es sich um eine akademische Lehrer- und Lehrerinnenausbildung.

- Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung wird beiderorts weitgehend als Wissenschafts- bzw. Disziplinentheorie praktiziert. Dies führt nach Angabe der Autoren zu einer Zersplitterung und Überfrachtung der Studieninhalte.
- Das Fachlehrerprinzip in der Schule bringt eine Übergewichtung der fachwissenschaftlichen Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer.

Forschungsmethodisch stellt sich u.a. die Frage, wie Ausbildungsqualität überhaupt gemessen werden kann, und ob und wie weit die beigezogenen Studien aufgrund ihrer unterschiedlichen Untersuchungskriterien miteinander verglichen werden können. Die Interpretation der aufgeführten Ergebnisse ist denn auch kaum nachzuvollziehen ohne Berücksichtigung des jeweiligen Bedingungs Zusammenhangs (der Befragung und der Befragten). Ein umfangreicher Anhang versucht hier die notwendigen Hintergrundinformationen zu liefern.

Im Ergebnisteil werden Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrerstudenten und -studentinnen zu den folgenden Problembereichen dargestellt: Studierenerwartungen und Studienmotive, Berufsbezogenheit und Wissenschaftsorientierung der Lehrerausbildung, Ausbildungsbereiche (fachwissenschaftliche Ausbildung, erziehungswissenschaftliche Ausbildung, Fachdidaktik und Unterrichtsmethodik, Praktika), wissenschaftliches Anspruchsniveau des Lehrerstudiums, die zweite Phase der zweiphasigen Ausbildung, Absolvent bzw. Absolventinnen und Ausbildung.

Es ist kaum verwunderlich, dass bei den Ergebnissen der Befragungen in recht guter Übereinstimmung eher kritische Stimmen vorherrschen. Eher mag schon überraschen, dass sich diese Tendenz trotz unterschiedlicher Ausbildungssysteme in beiden Staaten zeigt. Auch wenn verschiedene Gründe hinter dieser Übereinstimmung stecken werden, scheinen die Ergebnisse doch auf einige Problembereiche hinzuweisen, die fast jede Untersuchung in der einen oder anderen Form zutage fördert. Zusammenfassend seien hier einige genannt, bei denen die Befragten mehrheitlich Reformbedürftigkeit orten:

- *Mangelnde Berufsbezogenheit der Ausbildung*, verstanden u.a. als ungenügende Berücksichtigung der beruflichen Anforderungen, als mangelhafte Vorbereitung für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen und als Mangel an beruflich bedeutsamen Lehrinhalten und beruflicher, praktisch-pädagogischer Tätigkeiten. Interessant hierbei ist die Tendenz, dass die Ausbildung an den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen (BRD) und an den Instituten für Lehrerbildung (DDR) im Hinblick auf die Orientierung an den beruflichen Anforderungen und das pädagogische Klima tendenziell positiver bewertet wird als die universitäre, zweiphasige Ausbildung. Die vermehrte Ausrichtung an den Wissenschaften scheinen die Studierenden nicht als Fortschritt zu werten.

Die Autoren weisen allerdings auf die Notwendigkeit der Unterscheidung von Wissenschaftlichkeit und Wissenschaftsorientierung hin. Zielsetzung der Ausbildung dürfe nicht die Orientierung am traditionellen universitären Wissenschafts- und Bildungsverständnis sein (Wissenschaftsorientierung), sondern Wissenschaftlichkeit bezeichne als notwendige Qualität der akademischen Lehrerausbildung eine bestimmte Qualität der Ausbildungsinhalte und die hochschulpädagogische Gestaltung des Ausbildungsprozesses.

Der Vorwurf mangelnder Berufsbezogenheit richtet sich besonders ausgeprägt gegen die erziehungswissenschaftliche Ausbildung und hierbei besonders gegen die Pädagogik (Erziehungstheorie, Grundlagen der Pädagogik, Geschichte der Pädagogik). Allerdings wird von den Autoren bzw. der Autorin nicht einer simplen, auf Rezeptvermittlung ausgerichteten Ausbildung das Wort geredet. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung müsse vor allem Hilfe zur theoretischen Reflexion pädagogischen Handelns und der praktischen Reflexion beinhalten.

- *Unzureichende Vorbereitung für die beruflichen Anforderungen:* In vielen Belangen fühlen sich die Studierenden praktisch übereinstimmend nicht gut auf ihre zukünftige Arbeit vorbereitet. Sie wünschen sowohl in den erziehungswissenschaftlichen wie auch in der Fachausbildung eine stärker und entschiedener berufs- und praxisorientierte Ausbildung.

Berufliche Kompetenz zu fördern kann nicht bedeuten, den Ernstfall einzuüben. Die Studierenden müssten aber besser befähigt werden, das erworbene Wissen in pädagogischen Situationen nutzen zu können. Nicht nur Vermittlung und Aneignung von Wissen, sondern die Fähigkeit zu seiner Anwendung und zum Umgang mit ihm sollen im Zentrum der Ausbildung stehen.

Als berufsrelevante Inhalte, die in der Ausbildung schlecht abgedeckt sind, nennen Absolventen und Absolventinnen vor allem: Schülerbeurteilung, Differenzieren und Individualisieren, Disziplinprobleme, Unterrichtsmethodik, Motivieren der Schüler und Schülerinnen, Zusammenarbeit mit Eltern.

- *Unzureichende Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis:* Fast durchgängig werden von den Studierenden die Praktika in Bezug auf die Festigung der Studien- und Berufseinstellung positiv eingeschätzt. Eine Beeinträchtigung dieser Einschätzung erfährt jedoch das Praktikum der ersten Phase der zweiphasigen Ausbildung, das vorrangig als Studienfeld und nicht als Handlungsfeld erlebt wird.

Generell wird eine stärkere Durchwirkung von theoretischen mit praktischen Ausbildungsteilen gefordert und deren Integration mit Hilfe sorgfältiger Vorbereitung, Anleitung und Nachbereitung des Praktikums. Die Autoren erinnern daran, dass Praxis allein noch keine Vermittlung von Theorie und Praxis bewirke und verweisen auf die Notwendigkeit einer professionellen Begleitung der Praktika.

- *Organisatorische Gestaltung der Ausbildung:* Die Kritik zielt hier besonders auf die mangelnde Koordinierung der Studienanforderungen. Die Aufsplitterung der Ausbildungsfächer in zusätzliche Lehrgebiete und Einzelthemen dürfte die Undurchsichtigkeit für die Studentinnen und Studenten wesentlich fördern. Die Isolation der Inhalte in der Wahrnehmung der Studierenden führt nicht nur zum Gefühl der Wissenshuberei, sondern auch zu einer zusätzlichen Erschwerung des Transfers in den praktischen Schulalltag.

Bei der "Gretchenfrage", ob sich aus der Studie für Deutschlands Lehrerbildung Reformbedürftigkeit ableiten lasse, kommen die Autoren zu einem negativen Schluss, was strukturell-organisatorische "äussere" Reformen betrifft. Sie billigen aber "inneren" Reformen ein weites Feld zu. Allfällige Impulse des Lesers zu Veränderungen werden jedoch gleich wieder gebremst durch den Verweis auf zwei theoretische

Dimensionen, die es vorerst zu klären gelte: Die Wechselbeziehung von Wissenschaftsdisziplin und Lehrgebiet und die Frage, wieweit Pädagogik als Handlungswissenschaft zu verstehen und in der Ausbildung von Lehrern auch so zu gestalten sei.

Man kann sich natürlich fragen, ob die Autoren die Frage nach der Reformbedürftigkeit hätten stellen dürfen. Sie haben sie jedoch gestellt und im Leser Erwartungen geweckt. Ihre Antwort bleibt seltsam vage: Weitere Forschung ist notwendig. Der Leser wird auf später vertröstet. Dem praktisch tätigen Lehrerbildner bleibt ein etwas schales Gefühl zurück.

Die vorliegende Studie zeichnet sich nicht in erster Linie durch brillante bildungspolitische Schlussfolgerungen aus, sondern durch die Analyse von Problemfeldern in der Lehrerbildung, gründend auf Aussagen von Studierenden. Sie scheint mir sehr gut geeignet, um, ausgehend von einzelnen Problemfeldern, zurückzugreifen auf die zugrundeliegenden Erhebungen. Die extensive Auslegeordnung, die hier bewerkstelligt worden ist, kann helfen, sehr gezielt an einzelne Studien heranzukommen. Besonders für Lehrerbildnerinnen und -bildner, die an Konzepten der Lehrerausbildung arbeiten, scheint mir die Studie eine Fundgrube zu sein. Allerdings sind aufgrund der Studie, aus den aufgeführten Gründen, nur relativ allgemeine Aussagen möglich. Für die Verwendung der Arbeit beispielsweise als Argumentationshilfe müsste von Fall zu Fall auf die einzelnen Erhebungen zurückgegriffen werden. Das vorliegende Buch kann dazu sozusagen als Wegweiser dienen.

Weiter denke ich, dass die Studie auch Anregungen geben kann für die Evaluation von Unterricht und Unterrichtskonzepten in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Die zitierten Untersuchungen liefern eine ansehnliche Auswahl an Auswertungskriterien.

Nicht zuletzt liegt der Reiz der Studie von Flach, Lück & Preuss darin, dass hier über weite Strecken Betroffene der Lehrerausbildung zu Worte kommen. Mit der Berücksichtigung ihrer Erwartungen und Forderungen dürfte die Chance steigen, zu einer Lehrerbildung zu gelangen, mit der sich die Auszubildenden identifizieren können.

Roland Rüegg

---

**SCHÜPBACH, Jürg (1997). Nachdenken über das Lehren. Vorder- und Hintergrundiges zur Didaktik im Schulalltag. Bern: Haupt, 326 Seiten. Fr.58.-**

---

Didaktik hat im Sinne der Wissenschaftstheorie von L. Fleck den Charakter einer "populären Wissenschaft". Diese stellt einen allgemeinen und werthaltigen Verständnishorizont dar, in dem sowohl Fragen als auch Lösungsperspektiven zum Unterricht entwickelt und wissenschaftliche Erkenntnisse handlungspraktisch übersetzt werden (vgl. Beitrag von R. Künzli in diesem Heft).

Das Buch von Jürg Schüpbach, Dozent am Sekundarlehramt der Universität Bern, ist ein gutes Beispiel für diese These. Es ist kein systematisches Lehrbuch zur Didaktik, das aus sachlich-neutraler Distanz über didaktische Positionen und Modelle referiert. Schüpbach nimmt zur Unterrichtspraxis vielmehr dezidiert Stellung und vertritt bestimmte Werte. Es geht ihm um einen Unterricht, in dem die Sache

bzw. das Lernziel und die Beteiligten gleichermaßen wichtig sind. In diesem Sinne vertritt er eine pädagogische (personale) Didaktik. "Alles Lernen ist keinen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gehen" (Pestalozzi, Tagebuch 1774). Dieser Satz Pestalozzis könnte gleichsam als Leitmotiv über die ganze Arbeit von Schüpbach gestellt werden. Dementsprechend ist das Buch nicht als Lehrbuch, sondern als didaktisches "Lesebuch" konzipiert, das zum Nachdenken über den eigenen Unterricht anregen und den Blick für das unterrichtliche Geschehen schärfen soll. Es trägt dazu bei, "das eine oder andere (im Unterricht) bewusster zu machen und allenfalls den Absichten und Zielvorstellungen entsprechend zu ändern" (S. 15).

Schüpbach behandelt in neun Kapiteln ausgewählte didaktische Grundsätze, die für die Lehrpraxis ebenso grundlegend wie elementar sind, angefangen von einer "Checkliste wichtiger Kleinigkeiten" in der Unterrichtsgestaltung ("Les Petits Riens") bis zur Bedeutung der "Meta-Kognition und Bewusstseinsbildung" für die Entwicklung der Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Er beschränkt sich dabei nicht nur auf die Begründung dieser didaktischen Postulate, sondern zeigt an vielen Praxisbeispielen, wie sie im Unterricht verwirklicht werden können.

Auch in sprachlicher Hinsicht ist das Buch ein Lesebuch im besten Sinne des Wortes. Die Texte sind in einer einfachen und bilderreichen Sprache verfasst, die ohne spezielle Vorkenntnisse verständlich ist und zum Lesen animiert. Als Anknüpfungspunkte dienen wissenschaftliche Bücher und ebenso literarische Texte, Zeitungsnotizen, Bestseller und Bilder. Vorder- und Hintergründiges im Schulalltag wird mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft und dadurch verstehbar gemacht.

Wem dient das Buch? Es kann einerseits als Lektüre für die praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen (auch der Gymnasiallehrer/innen) zur persönlichen Weiterbildung empfohlen werden. Es liefert Anstöße zur Entwicklung einer "reflektierten Praxis", die bekanntlich für die didaktische Professionalität grundlegend ist. Es bildet andererseits eine Pflichtlektüre für die Weiterbildung von Praxislehrpersonen, weil es hilft, die eigenen didaktischen Positionen und Werte zu klären. Dieses Buch liefert schliesslich auch einen wichtigen Beitrag für die Qualitätsdiskussion zum Unterricht. Didaktische Qualitätssicherung und "entwicklung bedarf überprüfbarer Qualitätskriterien. Was ist für guten Unterricht wesentlich? Schüpbach liefert dafür einen klaren Rahmen. Nicht dass alle Kriterien und Ansprüche sakrosankt wären, über Prioritäten und Gewichtungen wird man diskutieren müssen, aber sie bilden einen fruchtbaren Ausgangspunkt für die Diskussion und Bewusstseinsbildung. Ebenso bietet das Buch für Fachdidaktiker/innen einen Bezugspunkt für die Entwicklung und Ausbildung.

In der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eignet es sich nicht so sehr für den Studienbeginn, wohl aber bietet es eine wertvolle Basis für Diskussionen mit fortgeschrittenen Lehrerstudierenden oder Absolventen und Absolventinnen des Aufbaustudiums. Wenn Didaktik als "Zeigelehre" verstanden wird, ist das Buch von Schüpbach ein gelungenes Beispiel dafür.

Helmut Messner

## Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-) Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

### Psychologie

- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Bäuerle, S. (1998). *Gewalt in Schulen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bierhoff, H.W. (1997). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H.W. & Wagner, U. (Hrsg.). (1997). *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brown, J. (1998). *Keine Räuber unterm Bett. Wie man Kindern Ängste nimmt*. München: DTV.
- Bruner, J. (1997). *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Carl Auer.
- Engelkamp, J. (1997). *Das Erinnern eigener Handlungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hoppe-Graff, S. (1997). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huldi, M. (1997). *Die Intelligenzstruktur von Mittelschülern*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.). (1998). *Emotion, Motivation, Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, H. (Hrsg.). (1997). *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch*. Bern: Huber.
- Meier-Seethaler, C. (1997). *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*. Bern: Huber.
- Pfammatter-Brugger, J. (1997). *Das Frauenbild bei Alfred Adler und seine pädagogischen Konsequenzen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Rheinberg, F. (1997). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sader, M. (1998). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Schmid-Stalder, F. (1997). *Linkshändige Kinder in der Schule*. König: Edition Soziothek.
- Schorr, A. (1998). *Gefühlserkennung und Empathie in der Kindheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuster, B. (1998). *Interaktionen zwischen Müttern und Kindern*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Steiner, C. (1997). *Emotionale Kompetenz*. Bern: Huber.
- Trautner, H.M. (1997). *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band II*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (1997). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. & Mandl, H. (Hrsg.). (1997). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hogrefe.
- Wendt, D. (1997). *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilhelm, P., Myrtek, M. & Brügger, G. (1997). *Vorschulkinder vor dem Fernseher. Ein psychophysiologisches Feldexperiment*. Bern: Huber.

### Didaktik / Fachdidaktik

- Eichelberger, H. (1997). *Handbuch zur Montessori-Didaktik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Gardenghi, M. & O'Connell, M. (Hrsg.). (1997). *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Gudjons, H. (1997). *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. (1997). *Interessensförderung - Eine Studie zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möckel, A. (1997). *Lese-Rechtschreibschwäche als didaktisches Problem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, F.-X. (1997). *Trainingsprogramm für rechtschreibschwache Kinder*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Peltsch, St. (Hrsg.). (1998). *Auch Bilder erzählen Geschichten. Beziehungen zwischen Text und Bild im Kinder- und Jugendbuch*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

**Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie**

- Abel, J. et al. (1997). *Einführung in die Empirische Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Aurin, K. & Wollenweber, H. (Hrsg.). (1997). *Schulpolitik im Widerstreit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgart, F. (Hrsg.). (1997). *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. & Reinhartz, P. (Hrsg.). (1997). *Pädagogik des Ästhetischen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhm, W. (1997). *Entwürfe zu einer Pädagogik der Person*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttcher, W. u. a. (Hrsg.). (1998). *Bildung und Solidarität. Über das nicht selbstverständliche Verhältnis zweier Konzepte*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Eichelberger, H. (1997). *Lebendige Reformpädagogik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Glumpler, E. & Rosenbusch, H. S. (Hrsg.). (1997). *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gustafsson, L.H. (1997). *Kinder - weit weg und doch ganz nah. Die neuen Stufen zum Erwachsenwerden*. Zürich: Kreuz.
- Heissenberger, P. (1997). *Strukturelle und zwischenmenschliche Gewalt aus pädagogischer Sicht*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Hilbig, N. (1997). *Mit Adorno Schule machen - Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildeschmitt, A. & Schnell, I. (Hrsg.). (1998). *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Jaschke, H. (1997). *Grenzen finden in der Erziehung*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Lütgert, W. (1997). *Einführung in die Schulpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marshak, D. (1997). *The Common Vision. Parenting and Educating for Wholeness*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- März, F. (1998). *Personengeschichte der Pädagogik. Ideen - Initiativen - Illusionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muchow, M. & Muchow, H. (1998). *Der Lebensraum des Grossstadtkindes*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Nielandt, K. (1997). *Die Relevanz der Kantischen Ethik für das theoretische Selbstverständnis einer emanzipierten Pädagogik*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Niemeyer, Ch. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte eines Wissenschaft*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisierungstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Ratke, F. O. (1997). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rekus, J. (Hrsg.). (1998). *Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Schmitt, H., Link, J. & Tosch, F. (Hrsg.). (1997). *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zech, R. (1997). *Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsformen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

- Allgäuer, R. (1997). *Evaluation macht uns stark. Zur Unverzichtbarkeit von Praxisforschung im schulischen Alltag*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Gruntz-Stoll, J. & Thommen, B. (1997). *Einfach verflixt. Verflixt einfach. Paradoxe Situationen. Paradoxe Interventionen*. Dortmund: borgmann.
- Hanhart, S., Schulz, H. R. (1997). *Lehrlingsausbildung in der Schweiz*. Zürich & Chur: Rügger.
- Rekus, J. u.a. (1998). *Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Santini, B. (Hrsg.). (1998). *Wofür sind unsere Schulen Lernorte?* Luzern: ABSK.

## Zeitschriftenspiegel

- (BB) *Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Freiburg (CH): Universitätsverlag.  
 (BJDP) *British Journal of Developmental Psychology*. Cambridge: Black Bear Press.  
 (EP) *Empirische Pädagogik*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.  
 (E&U) *Erziehung und Unterricht*. Oesterreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: Pädagogischer Verlag.  
 (G) *Grundschule*. Braunschweig: Westermann Verlag.  
 (IRE) *International Review of Education*. Hamburg: Kluwer.  
 (NS) *Neue Sammlung*. Seelze-Velber: Friedrich.  
 (NSP) *die neue schulpraxis*.  
 (P) *Pädagogik*. Weinheim: Beltz.  
 (P&S) *Pädagogik & Schulalltag*. Neuwied: Luchterhand.  
 (PR) *Pädagogische Rundschau*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.  
 (SS) *schweizer schule*. Sarnen. Friedrich Reinhardt.  
 (S&K) *Sprache und Kognition*. Bern: Huber.  
 (U) *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*. Weinheim: Juventa.  
 (ZfP) *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz.  
 (ZBE) *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.  
 (ZPP) *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Huber

### Allgemeine Pädagogik

- Benner, D.: Umgang und Wissen als Horizonte einer Bildungstheorie für die Schule (NS, 1997, 37. Jg., Heft 4, 547-462).  
 Brunner, I. & Schmidinger, E.: Portfolio - ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung (E&U, 1997, 147 Jg., Heft 10, 1072-1086).  
 Gamsjäger, E. & Sauer, J.: Kann die Volksschule die beim Eintritt gegebenen Ungleichheiten kompensieren? - Stabilität bzw. Veränderung der Volksschule (E&U, 1997, 147 Jg., Heft 10, 1060-1067).  
 Held, P.: Sich selbst und die Klasse besser kennenlernen (P, 50. Jg., Heft 1, 12-16).  
 Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergen den Bildungsbegriff ab (1997, ZfP, 43. Jg., Heft 6, 949-968)?  
 Nestvogel, R.: Interkulturelles Lernen, Migration und soziale Wahrnehmung (ZBE, 1997, 20. Jg., Heft 4, 15-20).  
 Seeger, N.: Kontakt und Begegnung mit sich selbst und anderen (P, 50. Jg., Heft 1, 23-24).  
 Wächter, J.-D.: Verantwortung lernen? Der Beitrag der Schule zur Werterziehung (P&S, 1997, 52. Jg., Heft 4, 552-557).

### Pädagogische Psychologie

- Gadonne, V.: Das Bewusstsein in der kognitiven Psychologie (K&S, 1997, Jg. 16, Heft 3-4, 133-150).  
 Kaiser, C.: Körpersprachliches Ausdrucksverhalten im Unterricht (P&S, 1997, 52. Jg., Heft 4, 536-547).  
 Konrad, K.: Wie Metakognitionen das Lernverhalten beeinflussen: Handlungstheoretische Analysen selbstgesteuerter Lernprozesse bei Studierenden (EP, 1997, vol. 11, no. 4, 467-495).  
 Lösel, F., Averbek, M. & Bliesner, T.: Gewalt in der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz (EP, 1997, 11. Jg., Heft 3, 327-350).  
 Lourenco, O.: Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts and suggestions (BJDP, vol. 15, part 4, 425-438).  
 Minnameier, G.: Zur Frage des Aufbaus kognitiver Strukturen. Ein "Abriss" der Aeblichen Konzeption und erste Ueberlegungen zu ihrer Rekonstruktion (PR, 1997, Jg. 51, Heft 6, 643-660).

- Mohr, A. & Becker, P.: Strategien von Schülerinnen und Schülern im Umgang mit Gewalt in der Schule (EP, 1997, 11. Jg., Heft 3, 351-368).
- Reber, R., Niemeyer, M. & Flammer, A.: Kontrollüberzeugungen bei Haupt- und Realschülern: Evidenz für die Verwendung individueller Bezugsnormen bei Schülern (ZPP, 11. Jg., Heft 3/4, 187-194).
- Schlangen, B. & Stiensmeier-Pelster, J.: Implizite Theorien über die Veränderbarkeit von Intelligenz als Determinanten von Leistungsmotivation (ZPP, 11. Jg., Heft 3/4, 167-176).
- Schweer, M.K.W.: Interpersonales Vertrauen, Ausbildungsatmosphäre und persönlicher Lernerfolg. Eine empirische Untersuchung zu den Korrelaten erlebten Vertrauens in der pädagogischen Beziehung (EP, 1997, vol. 11, no. 4 447-466).
- Strack, F., Förster, J. & Werth, L.: Selbstreflexion und Wiedererkennung (K&S, 1997, Jg. 16, Heft 3-4, 151-158).

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

- Da Cunha Pereira, R.: Teacher's In-Service Education: A proposal for Turning teachers into teacher-researchers (IRE, 1997, vol. 43, no. 5/6, 569-579).
- Drerup, H.: Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis (ZfP, 1997, 43. Jg., Heft 6, 853-876).
- Joss, H.: Schulentwicklung: Erwachsene und Heranwachsende stärken (SS, 1998, Heft 1, 16-22).
- Lindauer, T.: Stichwort: Schulen ans Netz (SS, 1998, Heft 1, 2).
- Mayr, J.: Bildungsforschung an Pädagogischen Akademien - Bilanz und Ausblick (E&U, 1997, 147 Jg., Heft 10, 1132-1146).
- Oelkers, J. & Krichbaum, G.: Muss es eine vergleichende Leistungsbeurteilung geben (G., 1998, 30. Jg., Heft 1, 48-50)?
- Oelkers, J.: Öffentliches Streiten über die Schule ist wichtig (G., 1998, 30. Jg., Heft 1, 46).
- Tillmann, K.-J.: Brauchen Lehrer Lehrpläne? (NS, 1997, 37. Jg., Heft 4, 585-602).

#### **(Fach-) Didaktik/Methodik**

- Andresen E.: Lernen durch Lehren (P, 1997, 49. Jg., Heft 11, 20-22).
- Gasser, P.: Wie gut ist eine "Werkstatt"? Beurteilungskriterien für den Werkstatt-Unterricht (NSP, 1998, Jg. 68, Heft 1, 5-9).
- Geissler, K.A.: Alles nur ein Spiel (P, 1998, 50. Jg., Heft 1, 29-30).
- Jürgens, E.: Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung (PR, 1997, Jg. 51, Heft 6, 677-698).
- Petillon, H., Flor, D.: Empirische Studien zum Modellversuch "Lern- und Spielschule" (U, 1997, 25. Jg., Heft 4, 331-349).
- Raufüss, D.: Handeln im Unterricht? Präzisierungen sind dringend erforderlich (PR, 1997, Jg. 51, Heft 6, 699-710).
- Schöll, G.: Metakognitiv orientiertes Aufmerksamkeitstraining in der Grundschule (U, 1997, 25. Jg., Heft 4, 350-364).
- Thurn, S.: Differenzierender Unterricht: Nötig und möglich (P, 1997, 49. Jg., Heft 12, 30-35).
- Treud, K. & Zaremba: Lerngymnastik gegen Lernstörungen (G, 1998, 30. Jg., Heft 1, 37-41).
- Winkel, R.: Didaktische Suchbewegungen oder : Zur Konkretion kommunikativer Didaktik (P&S, 1997, 52. Jg., Heft 4, 462-469).

---

#### **SLZ - Zeitschrift für Schweizer Lehrerinnen und Lehrer**

Schwerpunkthemen Dezember 1997 - März 1998

- SLZ Nr. 12/97 Jugendkultur  
Gottlieb in der Schule
- SLZ Nr. 1/98 Multikulturelle Pädagogik  
Geschichte für die Zukunft
- SLZ Nr. 2/98 Blockzeiten  
Disziplin

Bezugsquelle: Administration "SLZ", Sekretariat LCH, Postfach 189, 8057 Zürich.

## Veranstaltungskalender

12.-15.5.1998 in Basel

### **WORLDDIDAC 1998 Basel**

Die Ausschreibung der WORLDDIDAC 1998 Basel hat in der Branche ein sehr positives Echo ausgelöst. Sie findet vom 12. bis 15. Mai 1998 in den Hallen der Messe Basel statt. Namhafte Anbieter aus dem In- und Ausland haben sich bereits mehrere Monate vor dem Anmeldeschluss für eine Teilnahme entschieden und damit die Stellung der WORLDDIDAC 1998 Basel als eine der wichtigsten internationalen Bildungsmessen bestätigt. Das gute Echo auf die Ausschreibung ist angesichts des starken Konzentrationsprozesses in der bildungsbezogenen Messelandschaft Europas ein klares Indiz dafür, dass sich die Bildungsmesse mit ihrer Doppelstrategie, das internationale Angebot für Schule und berufliche Aus- und Weiterbildung einem internationalen Publikum zu präsentieren, richtig positioniert hat.

Mit Ausstellern aus rund 30 verschiedenen Ländern wird die WORLDDIDAC 1998 Basel wiederum zum wichtigen Treffpunkt von Entscheidungsträgern aus Schule und Verwaltung, Industrie und Dienstleistungsunternehmen. Für den internationalen Lehrmittelhandel zählt die alle zwei Jahre in Basel stattfindende WORLDDIDAC zu einer der bedeutendsten Plattformen. Die hohe Internationalität der WORLDDIDAC 1998 Basel widerspiegelt sich auch thematisch in der Veranstaltung "Africa - Europe: Dialogue on Education for Change", die vom Nord-Süd Zentrum des Europarates in Lissabon koordiniert wird. Mit Workshops und Seminaren werden europäische und afrikanische Verleger, Lehrer, Erziehungsexperten und Nicht-Regierungs-Organisationen die Thematik vertieft behandeln.

Informationen: WORLDDIDAC 1998 Basel, Messe Basel, Kommunikation, Bernd Schuster, Postfach, 4021 Basel.

12.-15.5.1998 in Basel

### **WBZ-AFD/CID an der WORLDDIDAC: Qualität durch Evaluation**

#### *Bedürfnisevaluation in der Aus- und Weiterbildung*

Im Rahmen der WORLDDIDAC präsentiert die WBZ den Ansatz "Qualität durch Evaluation" und die Software ISEB/SIIB.

*Die Erhebung von Bedürfnissen gewinnt immer mehr an Bedeutung.* Im Rahmen der bildungspolitisch vorgesehenen Verwirklichung teilautonom geleiteter Schulen sowie der Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung wird die Qualitätssicherung im Unterricht und somit die Weiterbildung der Lehrpersonen zur zentralen Aufgabe von Schulleitungen. Schulen als teilautonome Unternehmen, auf welcher Stufe und in welchem Bereich auch immer, bedürfen einer Strategie der schulinternen und -externen Aus- und Weiterbildung und müssen darum die Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse Lernender und der Lehrerschaft erheben.

*Die WBZ hat Evaluation und insbesondere die Bedürfnisanalyse für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildung zu einem Schwerpunktthema erklärt.* Einerseits sollen adäquate Methoden bei der Entwicklung des eigenen Programms zur Anwendung kommen; andererseits soll eine Methodensammlung zur Evaluation so aufbereitet werden, dass sie im pädagogischen Alltag konsequente Anwendung findet. Einer Evaluationskultur im Bildungsbereich soll der von ihr propagierte Ansatz "Qualität durch Evaluation" und die Software ISEB/SIIB zum Durchbruch verhelfen.

Der von Marc-André Nadeau, Université Laval in Québec, Kanada, entwickelte *Ansatz ISEB* (Interaktives System zur Ermittlung von Bedürfnissen) ist ein erprobtes, computerunterstütztes System zur Erfassung von Bildungsbedürfnissen, zu verschiedenen Befragungen wie z. B. der Leitbildentwicklung, zu Schüler- und Elternfeedback, zur Evaluation von Lehrgängen und anderen Wirkungsanalysen. Es erleichtert eine auf Lernende ausgerichtete Planung von Bildungsmassnahmen und einen zielgerechten und sparsamen Einsatz der Mittel. Folgende *Etappen* bilden den Kern des Verfahrens:

*Expertenmeinung:* Ermitteln der Gesamtmenge aller möglichen Bedürfnisse. Unterschiedliche Verfahren werden für diese Etappe vorgeschlagen und erläutert.

*Fragebogen erstellen:* Auf der Basis der formulierten Bedürfnisse bietet das System Anleitung zur Entwicklung eines Fragebogens im Hinblick auf eine spätere differenzierte Auswertung.

**Befragung:** Das System unterstützt das sonst so aufwendige Verfahren durch eine Programmkomponente, mit der die Befragten ihre Antworten direkt am Bildschirm eingeben können.

**Auswertung:** Für die einzelnen Bedürfnisse wird die relative Wichtigkeit errechnet und das Niveau der Verwirklichung dieser Bedürfnisse festgestellt.

**Analyse:** Bei der Analyse bietet das System eine Anzahl von numerischen und grafischen Darstellungsmöglichkeiten, um die Abweichung von Ist- und Sollzustand, die Wichtigkeit der Bedürfnisse und die Prioritätensetzung für Weiterbildung oder Grundausbildung zu veranschaulichen. Bei der Interpretation der Ergebnisse offeriert das System Unterstützung.

Im Verlauf mehrerer Jahre hat Professor Nadeau den Ansatz erprobt, verfeinert und weiterentwickelt. Die neueste Version der *Software SIIB (französische Version)* wurde von der WBZ ins Deutsche übersetzt. Über inzwischen zwei Jahre wurde das Programm in verschiedenen Zusammenhängen wie z. B. der Planung von Weiterbildungskonzepten, dem Einholen von Schülerfeedback, in Schulentwicklungsprojekten, in der innerbetrieblichen Ausbildung usw. praktisch erprobt. Die gesammelten Erfahrungen beim Einsatz in unterschiedlichen Problemstellungen dienen dazu, das Produkt zu optimieren. Das Software-Programm wird ergänzt durch:

- ein Manual, das die notwendigen Angaben zum Gebrauch der Software enthält. Diese Angaben können auch "Online" bei der Anwendung der Software konsultiert werden.
- die Sonderpublikation "Evaluation" mit der Beschreibung des theoretischen Ansatzes.
- den Ordner "Evaluation - Instrumente" mit einer Menge nützlicher Vorlagen, so dass der Anwender in der Lage ist, im speziellen Fall eine Bedürfnisanalyse zu planen und durchzuführen.
- ein Praxis-Handbuch, das auf praktische Fragen, z. B. bei der Erstellung eines Fragebogens, antwortet.

Nebst der in Zusammenarbeit mit der WBZ erstellten deutschsprachigen Software ISEB existiert auch die französische Version SIIB (Système interactif d'identification de besoins) und eine englische Version NAIS (Need Assessment Identification System). Für die Schweiz, Deutschland, Österreich, Ungarn und Polen besitzt die WBZ die Lizenz für den Verkauf der Software ISEB/SIIB. Sie hat mit der Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) einen Vertrag für den Vertrieb der Software abgeschlossen.

Informationen: WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. (041) 249 99 11 Fax: (041) 240 00 79, Email [wbz-cps@wbz-cps.ch](mailto:wbz-cps@wbz-cps.ch) (Guido Baumann).

---

15./16.5.1998 in Konstanz

### **Intelligenzmodelle, Intelligenzförderung und schulische Lehr-/Lernkultur**

(wbz-Kurs Nr. 97.27.01)

Die Bücher des Psychologen und Pädagogen Howard Gardner haben in Amerika eine intensive kontroverse Debatte über Intelligenz und optimale schulische Förderung in Wissenschaft, Schule und Öffentlichkeit ausgelöst und zu neuartigen Förderkonzepten der schulischen Bildung geführt, die seit über 10 Jahren erprobt werden. Inzwischen ist ein grosser Teil der Bücher von Gardner übersetzt worden und erreicht auch im deutschsprachigen Raum erstaunlich hohe Auflagenzahlen. Der Erfolg basiert u.a. auf einer interdisziplinären Sicht des menschlichen Geistes, auf einer Abkehr vom traditionellen Intelligenzkonzept, auf einer Schulkritik und auf einem unerschütterlichen Optimismus in die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten des menschlichen Denkens, wenn man (nur) die neuen Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften richtig umsetzt. Im Kurs sollen die Modellgedanken Gardners kritisch analysiert (auch im Hinblick auf die 'emotionale Intelligenz' von Goleman) und Umsetzungsmöglichkeiten für die eigene Unterrichtspraxis überprüft werden.

Kursleitung: Prof. Dr. Kurt Reusser, Universität Zürich; Winfried Humpert, Seminar Marienberg Rorschach.

Anmeldung und Auskunft: wbz, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. (041) 249 99 18, Fax (041) 240 00 79.

---

2.6.1998 in Solothurn (Didaktisches Institut NW EDK)

**Perspektiven einer Schule der Zukunft**

Vortrag des Philosophen Hans Saner

19.30 Uhr, Aula des Lehrerseminars, Obere Sternengasse, Solothurn.

---

3.–5.9.1998 in Freiburg, Schweiz

**Von der Bürgertugend zur politischen Kompetenz? Öffentliche Tagung zur politischen Bildung in der Schweiz**

Aus Anlass des 150jährigen Bestehens der Schweizerischen Bundesverfassung von 1848 organisiert das Pädagogische Institut der Universität Freiburg im Rahmen eines Mandates der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) eine öffentliche Tagung zum Stand und zu den Perspektiven der politischen Bildung in der Schweiz.

Die Beiträge und Diskussionen sind folgenden Fragen gewidmet: Welche historischen Etappen hat die politische Bildung in der Schweiz durchlaufen? Wie wird politische Bildung heute in der Schweiz praktiziert? Welches sind ihre zentralen Inhalte, didaktischen Mittel und psychologischen Vorbedingungen? Wie können Defizite der schweizerischen politischen Bildung behoben werden? Welche gesellschaftlichen und politikwissenschaftlichen Perspektiven dienen als Grundlage der politischen Bildung von morgen?

Alle Interessierten, besonders Fachlehrkräfte und Personen aus der Bildungsforschung, der Lehrerbildung und der Politikwissenschaft sind zu dieser Tagung herzlich eingeladen. Kontaktadresse für weitere Auskünfte, Anmeldungen und Beitragsvorschläge:

Prof. Dr. Fritz Oser, Dr. Roland Reichenbach, Pädagogisches Institut, "Politische Bildung", Rue Faucigny 2, CH-1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 60/61, Fax: 026 300 97 11, E-mail Fritz.Oser@unifr.ch.

---

25./26.9.1998 in der Paulus Akademie Zürich

**Tagung zum Thema "Haben Sozialrechte in der Schweiz eine Chance?"**

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession.

Veranstalter: Arbeitskreis philosophierender Frauen in der Sozialen Arbeit in Zusammenarbeit mit der Paulus-Akademie.

Themen u.a.: Sozialrechte - Restgrösse der Menschenrechte (Silvia Staub-Bernasconi) - Zur philosophisch-ethischen Begründung der Sozialrechte (Max Keller) - Vernehmlassung zu den Sozialzielen der revidierten Bundesverfassung - Interessen und Machtverhältnisse (Aldo Lombardi, angefragt) Workshops zum Recht auf Bildung, Arbeit, Wohnen, Existenzsicherung, eigenständiges Aufenthaltsrecht von Migrantinnen.

---

1.-3.10.1998 in Zürich (Paulus-Akademie)

**Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen**

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

Der Kurs will Frauen ansprechen, die sich vom Thema der sexuellen Gewalt betroffen fühlen und die in ihrem Berufsalltag damit konfrontiert sind. Theoretisches Wissen, Handlungsstrategien und Selbsterfahrung sind Schwerpunkte des Kurskonzeptes.

Kursleitung: Annemarie Leiser und Verena Zurbriggen, Zürich.

Information: Paulus-Akademie, Carl-Spitteler-Str. 38, Postfach 361, 8053 Zürich, Tel. 01 381 37 00.

---

ab Herbst 1998, Dauer: 3 Jahre

**Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik**

Der Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik bietet kontinuierlich berufsbegleitende Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik an. Die Weiterbildung umfasst die Supervision der beruflichen Praxis, Theorieveranstaltungen zur Psychoanalytischen Pädagogik und Psychoanalyse sowie gruppenanalytische Selbsterfahrung. Der Weiterbildungsgang ist für DiplompädagogInnen, DiplompsychologInnen, LehrerInnen und DiplomsozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen zugänglich.

Informationen: FAPP, Leipziger Strasse 10; D-60487 Frankfurt/M.

---

## Kurznachrichten

### UNESCO

#### Schweizer Lehrkräfte in Polen

Vom 4. Juli bis 12. August 1998 lädt Polen zehn Lehrkräfte jeden Alters und aller Stufen und zehn Mittelschüler zu einem Sprachlager ein (Kosten für die Teilnehmer nur für Hin- und Rückreise). Lagerziel: Polnischen Mittelschülern (15- bis 19jährig) wird von den Schweizern Deutsch als Umgang- und Alltagssprache im Unterricht und in Lagerateliers nähergebracht und eintrainiert; gleichzeitig findet ein intensiver gegenseitiger Kulturaustausch statt. Zusammen mit der anschliessenden, einwöchigen offerierten Reise durch Polen ergibt das: erlebten Geschichtsunterricht, unerwartete menschliche und kulturelle Begegnungen, eine ganz neue Lehrerfahrung. Interessenten wenden sich bitte umgehend an den Beauftragten für Sprachlager Polen der nationalen schweizerischen UNESCO-Kommission, Herrn Otmar Zehnder, Lehrerseminar, 6432 Rickenbach SZ, Tel. P 041 811 28 39; Schule 041 818 70 70.

### CH-EDK

#### Rechtsschreibreform: Einführungsstermin 1.8.1998 definitiv

Nachdem sich 1996 die deutschsprachigen Staaten in Wien über eine Orthographiereform geeinigt und sich dabei auch auf den Einführungsstermin 1. August 1998 verständigt hatten, sind während der beiden letzten Jahre - vorab in Deutschland - immer wieder Kontroversen aufgeflammt und Gerichtsverfahren gegen die Reform angestrengt worden. Diese Auseinandersetzungen haben auch hierzulande zu Verunsicherungen geführt und die zügig an die Hand genommenen Vorbereitungs- und Umstellungsarbeiten immer wieder in Frage gestellt.

Auf Einladung der Deutschen Kultusministerkonferenz KMK haben nun am 6. Februar 1998 politische Vertreter Deutschlands, Österreichs, Liechtensteins und der Schweiz in Bonn getagt und eine Lagebeurteilung vorgenommen. Nach ihrer gemeinsamen Einschätzung hat die gründliche Auseinandersetzung mit der Kritik an der Neuregelung deutlich gemacht, dass das beschlossene Regelwerk besser durchdacht und solider gearbeitet ist, als dies in der öffentlichen Diskussion oft dargestellt wird. Die erfolg-

reiche Umsetzung in praktisch allen Schulen, sehr gute Erfahrungen mit Testgruppen innerhalb öffentlicher Verwaltungen sowie die Tatsache, dass Tausende von Schulbüchern und verschiedene Presseorgane, die bereits den neuen Regeln entsprechen, ohne die geringsten Schwierigkeiten gelesen werden, sind der Beweis dafür.

Sofortige Änderungen des neuen Regelwerks im Sinne "einer Reform der Reform" sind unter diesen Umständen nicht erforderlich. Dem Inkrafttreten der seinerzeitigen Beschlüsse am 1.8.1998 in Schule und Verwaltung steht daher nichts entgegen, und es bedarf in keinem der betroffenen Länder einer erneuten Beschlussfassung. Die noch hängigen Gerichtsverfahren in Deutschland betreffen lediglich eine für diesen Staat allenfalls nachzureichende gesetzliche Grundlage; sie haben auf den Einführungszeitpunkt keinen Einfluss. Eine zwischenstaatliche Kommission beobachtet während der sog. Übergangsfrist (d.h. bis zum Jahre 2005), während der Altes neben Neuem Gültigkeit haben wird, sorgsam Entwicklung, Akzeptanz oder allfällig auftauchende Probleme bei der Umsetzung der Reform. Damit wird unterstrichen, dass die Orthographiereform nicht als Kraftakt, sondern als Prozess verstanden wird, bei dem Schule, Verwaltung und Printmedien eine Vorreiterrolle spielen.

In der Schweiz sorgen Bund und Kantone, gemäss ihrer jeweiligen Zuständigkeit, gemeinsam dafür, dass die Umsetzung der Reform ab 1. August 1998 zu greifen beginnt.

### CH-EDK

#### Nationales Konzept für den Fremdsprachenunterricht in den Schulen

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren lässt ein Konzept für den Fremdsprachenunterricht in der Schweiz erstellen. Sie nimmt damit Vorstösse aus verschiedenen Kantonen auf, die auf einen frühen und intensiven Einbezug des Englischen abzielen. Die EDK legt gleichzeitig Wert darauf, dass weiterhin eine Nationalsprache als erste Fremdsprache im Unterricht an den Schulen geführt wird. Die EDK hat eine Expertengruppe unter dem Vorsitz von Professor Georges Lüdi, Universität Basel, eingesetzt, welche als Weiterentwicklung der bisherigen Arbeiten und Empfehlungen der EDK im Bereich

des Fremdsprachenlernens ein Konzept für den Fremdsprachenunterricht in den Schulen für die viersprachige Schweiz erarbeiten wird. Insbesondere sollen verschiedene Modelle für das Sprachenlernen während der obligatorischen Schulzeit entwickelt werden, die sowohl Zielsetzungen und Anspruchsniveaus in den verschiedenen Sprachen als auch die Qualität der Sprachkompetenzen am Ende der Primar- und Sekundarstufe miteinbeziehen. Der bildungspolitische Rückhalt während der Erarbeitungsphase wird durch eine mit Fachexpertinnen und -experten und mit politischen Vertreterinnen und Vertretern besetzte Begleitgruppe gewährleistet. Im Frühjahr 1998 ist ausserdem ein Hearing für interessierte Kreise geplant, dessen Resultate in die Vorschläge der Expertengruppe einfließen sollen. Die Ergebnisse der Expertengruppe sind per Sommer 1998 zu erwarten. Die Kantone sind ersucht worden, mit Entscheidungen zuzuwarten, bis die Ergebnisse dieser Studie vorliegen.

#### **CH-EDK**

##### **Freier Zugang zu den höheren Bildungsinstitutionen**

Die Erziehungsdirektorenkonferenz konnte an ihrer Plenarversammlung vom 13. November 1997 in Aarau mit Befriedigung feststellen, dass die geplanten interkantonalen Vereinbarungen über den Zugang zu den höheren Bildungsinstitutionen gut vorankommen. Der interkantonalen Universitätsvereinbarung vom 20. Februar 1997 sind bereits sechs Kantone und das Fürstentum Liechtenstein beigetreten; in allen übrigen Kantonen sind die Beitrittsverfahren im Gang. Die Entwürfe für neue Vereinbarungen für die Fachhochschulen und die Fachschulen haben in der Vernehmlassung eine gute Aufnahme gefunden; insbesondere kann davon ausgegangen werden, dass das Beitrittsverfahren für die Fachhochschulvereinbarung im kommenden Frühjahr eröffnet wird. Die Vereinbarungen werden insgesamt sicherstellen, dass der Zugang zu allen höheren Bildungsinstitutionen offen bleibt und angemessene Abgeltungen unter den Kantonen geleistet werden.

Die EDK erliess ferner ein "Profil der Musikhochschulen" und beschloss, sich mit dem Projekt "Lernen ohne Grenzen" an der Expo 2001 zu beteiligen. Das Profil der Musikhochschulen umschreibt die Bedingungen, die die höheren Musikschulen

(Konservatorien, Akademien, Jazzschulen) erfüllen müssen, um den Status von Fachhochschulen zu erreichen.

#### **CH-EDK**

##### **Wahl eines neuen Präsidenten**

Anlässlich ihrer Plenarversammlung vom 5. März 1998 wählte die Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren EDK Landammann und Regierungsrat Hans Ulrich Stöckling, seit 1988 Erziehungsdirektor des Kantons St. Gallen, Präsident des Fachhochschulrats, zu ihrem neuen Präsidenten. Er tritt die Nachfolge des Berner Regierungsrats und Erziehungsdirektors Peter Schmid an, der auf Ende Mai 1998 zurücktritt.

#### **CH-EDK**

##### **Fachhochschul- und Fachschulvereinbarungen**

Die EDK legt die Entwürfe zweier Vertragswerke vor, die im Bereich des höheren Bildungswesens zusammen mit der Universitätsvereinbarung eine optimale Nutzung der Studienangebote ermöglichen, die Mobilität der Studierenden gewährleisten und eine adäquate Finanzierung sicherstellen: die interkantonalen Vereinbarungen über die Fachhochschulen FHV und über die Fachschulen FSV. Die Plenarversammlung vom 5. März 1998 hat sie einer ersten Lesung unterzogen und in allen wesentlichen Bestimmungen ein Einverständnis erzielt, so dass davon auszugehen ist, dass sie am 4. Juni 1998 aufgrund der noch nötigen Detailbereinigungen von der Plenarversammlung verabschiedet und die Kantone sowie das Fürstentum Liechtenstein eingeladen werden können, den beiden Abkommen beizutreten. Freilich setzt dies voraus, dass sich die EDK vorher auch auf die zur Zeit noch umstrittene Höhe der von den Kantonen zu entrichtenden Maximalbeiträge für die Ausbildung an Fachschulen verständigen kann.

Für die künftige institutionelle Ausgestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Fachhochschulvereinbarung FHV von Bedeutung, verstehen sich die zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen doch als "eine besondere Kategorie von Fachhochschulen" (vgl. die Thesen EDK/VDK vom 18.2.1993, Ziff. 2, und die Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995). Der Vortrag zum Vereinbarungstext besagt denn auch:

"Für den interkantonalen Zugang zu den Studien und den Lastenausgleich sollen dieselben Lösungen gelten wie für die übrigen anerkannten Fachhochschulen. Die vorliegende Vereinbarung ist daher grundsätzlich auch auf die Pädagogischen Hochschulen anwendbar", dies freilich mit der Auflage, dass bis zur erfolgten Klärung des Status und der Studienorganisation der Pädagogischen Hochschulen "für die Übergangszeit 1999-2002 noch keine beitragspflichtigen PH-Studiengänge" vorzusehen sind.

Ziel der FHV ist es, "für alle anerkannten Fachhochschulen in der Schweiz eine einheitliche Regelung (zu) schaffen, die den freien Zugang zu den Studien, die Gleichbehandlung der Studierenden und die interkantonale Abgeltung für die Studienkosten gewährleistet". Das Abkommen tritt in Kraft, wenn ihm 15 Kantone beigetreten sind. Es verpflichtet die Kantone als Träger oder im regionalen Verbund als Mitträger von Fachhochschulen, "die Studiengänge für Bewerberinnen und Bewerber aus den anderen Vereinbarungskantonen zu den gleichen Bedingungen offen zu halten wie für ihre eigenen Studierenden" (Bericht zum Entwurf der FHV). Somit ist in der weiteren Planung der Pädagogischen Hochschulen davon auszugehen, dass sowohl die Freizügigkeit der Studierenden aufgrund der interkantonalen Zugangsbestimmungen als auch die Abgeltung der Kosten, die die Wohnsitzkantone der Studierenden im Rahmen des interkantonalen Lastenausgleichs zu leisten haben, so geregelt werden, wie dies die vorliegende Fachhochschulvereinbarung festlegt, was besagt, dass sich die Lehrerbildungsinstitutionen "neben den Universitäten als zweite Kategorie von Hochschulen" etablieren und dass sie wie diese "allen geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern offen stehen" (Bericht zum Entwurf der FHV).

Anders die interkantonale Fachschulvereinbarung FSV. Sie strebt eine flexible Lösung an, die es den Kantonen gestattet, Fachschulen des tertiären Bereichs Bewerberinnen und Bewerbern anderer Vereinbarungskantone als Ausbildungsinstitutionen anzubieten und umgekehrt festzulegen, für welche ausserkantonalen schulischen Angebote sie zur Übernahme der finanziellen Abgeltung bereit sind. Gemäss diesem "à la carte"-Verfahren werden in der Folge einerseits die Fachschulangebote der Kantone, andererseits die Fachschulen, für die die einzelnen

Kantone gemäss der vorliegenden Vereinbarung Ausbildungsbeiträge entrichten, aufgelistet. Dieses Abkommen regelt den "Markt" von Schulangebot und -nachfrage und führt zusammen mit der Fachhochschulvereinbarung und der Universitätsvereinbarung zu flächendeckenden einheitlichen Lösungen im Tertiärbereich des Bildungswesens.

#### CH- Peter-Hans Frey Stiftung

In Zürich besteht seit 1989 die Peter-Hans Frey Stiftung mit dem Zweck, alljährlich einen Preis für eine besondere pädagogische Leistung zu verleihen. Der Preis kann Personen, die ihren ständigen Wohnsitz in der Schweiz haben oder Schweizerbürgern und Schweizerbürgerinnen, die im Ausland tätig sind, zuerkannt werden. Es dürfen Preise an Professoren, Professorinnen, Lehrer und Lehrerinnen an Hoch-, Mittel- und Volksschulen, Fachschulen, Anstalten, aber auch an private Forscher und Forscherinnen mit *praktischer Tätigkeit* auf dem Gebiete der Pädagogik verliehen werden. Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen und privaten Schulen und Institutionen werden in gleicher Weise berücksichtigt. Sind pädagogische Leistungen gemeinsam von mehreren Personen erbracht worden, so darf der Preis gemeinsam zuerkannt werden.

Der Preis der Peter-Hans Frey Stiftung wird jedes Jahr verliehen. Er beträgt in der Regel Fr. 10'000.-. Die nächste Preisverleihung findet im Herbst 1998 statt.

Begründete Nominationen werden an den Präsidenten der Stiftung, Dr. John Rufener, Rietstrasse 16, 8123 Ebmatingen bis zum 30. April 1998 erbeten. Eigenbewerbungen können nicht berücksichtigt werden. Die Bewerbungen sollten von mindestens zwei begründenden Empfehlungen begleitet sein. Über die Bewerbungen kann keine Korrespondenz geführt werden. Wir bitten zudem, allfällige Unterlagen (z.B. Bücher, Arbeitsunterlagen usw.) erst auf Verlangen der Stiftung zuzusenden.

#### CH Konzentrationsprozess bei den Fachhochschulen

Die Eidgenössische Fachhochschulkommission beantragt dem Bundesrat, bis zum Jahr 2003 statt zehn nur sieben Fachhochschulen mit Namen Westschweiz, Bern-Mittelland, Zentralschweiz, Südschweiz, Südostschweiz, Zürich-Nordostschweiz und Nord-

westschweiz zu errichten. Die derzeit 240 Studiengänge sollen dabei um 30 reduziert und 36 Höhere Fachschulen der Wirtschaft, der Technik und der Gestaltung zusammengeschlossen werden.

#### CH Leseforum Schweiz

Seit 1992 engagiert sich das Leseforum Schweiz in Forschung und Lehre sowie in der praktischen Tätigkeit der Alphabetisierung, der Leseförderung und der Schriftlichkeit. Durch die Herausgabe eines jährlich erscheinenden Bulletins mit wissenschaftlichen und praxisbezogenen Beiträgen vermittelt es einen Überblick über laufende Projekte im Bereiche des Lesens und der "literacy" in der Schweiz und im angrenzenden Ausland. Es verknüpft die Forschung mit der Praxis. Im schweizerischen Rahmen ermöglicht es als Vereinigung von Einzelpersonen, Gruppen und Institutionen durch Veranstaltungen interregionale Kontakte. Als Sektion der International Reading Association IRA pflegt das Leseforum Schweiz den Informationsaustausch auf internationaler Ebene. Präsiert von Andrea Bertschi-Kaufmann (Dozentin an der HPL Zofingen und Mitglied des Vorstandes der SGL), hat es am 4. Februar 1998 in Luzern seine Jahresversammlung zum Thema "Bilderschrift" durchgeführt. Die 11th European Conference on Reading (Thema: "Literacy - Challenge for the new Millennium") findet vom 1. bis 4. August 1999 am Stavanger College in Norwegen statt. Auskunft betreffend die Mitgliedschaft und den Kongress erteilt die Geschäftsstelle des Leseforums Schweiz beim Schweizerischen Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, 8032 Zürich. Tel. 01 261 90 44, Fax 01 261 91 45.

#### CH Ein Lernladen für die Deutschschweiz

Ein Laden, in dem Bücher, Hefte, Disketten, Dias, CD-ROM und Videobänder für die Schule verkauft werden, ist in Zürich eröffnet worden. Das *Pestalozzianum* dessen Gebäude sich gleich oberhalb des neuen Geschäfts befinden, sowie der *Lehrmittelverlag* des Kantons Zürich und die *Stiftung Bildung und Entwicklung* sind die Initianten und Betreiber des "Lernmedien-Shops". Die vor einem Jahr gegründete schweizerische Stiftung widmet sich globalen Dimensionen heutigen Lernens und bietet Veranstaltungen, Dienstleistungen und Materialien zu

Themenbereichen wie beispielsweise Nord-Süd-Beziehungen, Menschenrechte oder Multikultur. Die Büros ihrer Deutschschweizer Regionalstelle sind mit dem neuen Lernladen räumlich verbunden, so dass dieser der Stiftung gleichzeitig als Anlauf- und Beratungsstelle dient. Der Präsident des schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes, *Beat Zemp*, wies bei der Eröffnung auf die Bedeutung der richtigen Wahl von Lernmedien für den Erfolg schulischen Unterrichts hin und bezeichnete den neuen Zürcher Lernladen als eine geeignete Möglichkeit für die rund 60 000 Lehrerinnen und Lehrer in der deutschen Schweiz, sich über das entsprechende Angebot zu informieren. Video- und Computergeräte erlauben es, Testläufe gleich am Ort durchzuführen.

Ob es um die "Welt der Wörter" geht, die Gewaltthematik oder die Suchtprävention, das kleine Einmaleins oder um Englischkurse für computerkundige Autodidakten - den Lernladen verstehen die Initianten auch als Einladung an eine breitere Öffentlichkeit, einen Blick in die Welt des Lernens zu werfen und vor allem auch die Möglichkeiten zu nutzen, welche neue Medien für selbstgesteuertes Lernen bieten. Lernmedien-Shop, Stampfenbachstrasse 121, Zürich. Öffnungszeiten: Dienstag bis Freitag, 10 bis 18 Uhr.

#### ZH Einer von 20 Schulpflichtigen besucht eine Privatschule

Im Schuljahr 1996/97 besuchten annähernd 6000 schulpflichtige Knaben und Mädchen eine der 60 Privatschulen auf Kantonsgebiet. Gemessen an der Gesamtzahl der Schulpflichtigen auf der Primar- und Sekundarstufe I entspricht dies einem Anteil von 5 Prozent. Auf der nachobligatorischen Sekundarstufe II absolvierten 3900 Jugendliche - knapp 9 Prozent der Gesamtschülerchaft - eine Mittelschul- oder Berufsausbildung an einer privaten Ausbildungsstätte. Am grössten ist das Schulangebot nicht-staatlicher Trägerschaften auf der Tertiärstufe: 6800 Studierende (17%) bildeten sich an einer privaten Institution beruflich weiter.



## Brief der Präsidentin an die Mitglieder

Schleinikon, im März 1998

Liebe Mitglieder

"Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer" hiess das Thema unseres gut besuchten, erfolgreichen Kongresses im November 1997.

Die Herausforderung an- und die Chance wahrgenommen haben die Kongressorganisatorinnen und -organisatoren unter der Leitung von Anton Hügli, indem sie ein ausserordentlich interessantes, vielseitiges und spannendes Programm zusammenstellten. Es ist mir ein Anliegen, ihnen auch an dieser Stelle für die inhaltlich und organisatorisch grossartige Arbeit zu danken.

Als Herausforderung hat Hans Badertscher seinerzeit seine Wahl zum ersten Präsidenten der SGL verstanden. Zur Chance für unsere Gesellschaft ist diese Wahl geworden. Er hat sich und sein Wissen, das enorm ist, voll eingebracht und dadurch der SGL sehr viel gebracht. Sich den Fragen der Lehrer/innenbildung zu widmen, ist für ihn nicht nur Berufsinhalt, sondern auch persönliches Engagement. Sowohl sein Wissen als auch sein "Wissen wie" setzte er grosszügig für die SGL ein. Wir haben von ihm gelernt und . . . profitiert. Dafür danke ich ihm im Namen des Vorstandes und der Mitglieder nochmals sehr herzlich.

Eine echte Chance für den Vorstand war es, mit Verena Fankhauser, Kurt Eggenberger und Hans Kuster zusammenarbeiten zu dürfen. Während langer Zeit haben die drei Mitglieder ihre Fähigkeiten, ihr Wissen und ihre Energie auch für die Anliegen der SGL eingesetzt. Ihre Mitarbeit bedeutete uns viel. Mit grossem Bedauern nahmen wir vom Rücktritt der in der Sache äusserst kompetenten und menschlich sehr "gmögigen" Kollegin und Kollegen Kenntnis. Sie wissen, wie sehr wir ihnen zur Dankbarkeit verpflichtet sind und dass wir ihnen alles, alles Gute wünschen.

Einer neuen Herausforderung stellte sich die Kommission der SGL für Fort- und Weiterbildung. Sie hat die Aufgabe übernommen, Fort- und Weiterbildungskurse über die WBZ bedürfnisgerecht zu organisieren. Da sie sich als Dienstleistung für die Mitglieder der SGL versteht, wird sie sich mit einem Schreiben an alle wenden, um die Bedürfnisse und Kurswünsche der Ausbilderinnen und Ausbilder der Lehrerinnen und Lehrer zu erfragen. Wir freuen uns, in Zukunft Kurse auszuschreiben, die Ihnen, liebe Mitglieder, dienen und von Ihnen gewünscht werden.

Über weitere Herausforderungen und Chancen, die auf den Vorstand zukommen und wahrgenommen werden, möchte ich Ihnen im nächsten Brief berichten.

Ganz wichtig ist mir jedoch eines: Wir möchten Ihnen, den Mitgliedern, und der Sache der Lehrer/innenbildung wirklich dienen. Dazu gehört auch, dass wir mit Freude auf Ihre Anregungen, Bedürfnisse und Wünsche eingehen. Sie, liebe Mitglieder, sind unsere Herausforderung und Chance.

Mit freundlichen Grüssen

Die Präsidentin:  
Dorothea Meili-Lehner



### Protokoll der SGL/SSFE- Mitgliederversammlung 1997

Ort: Freitag, den 7. November 1997, 17.45 - 19.15 Uhr  
im Kongresszentrum Messe Basel, Messeplatz, 4021 Basel  
Vorsitz: Prof. Dr. Hans Badertscher, Präsident SGL/SSFE

#### 1. Begrüssung

Der Präsident der Gesellschaft, Hans Badertscher, begrüsst die anwesenden Mitglieder der SGL/SSFE zur Mitgliederversammlung 1997.

#### 2. Konstituierung der Versammlung

Als Stimmzähler werden Andreas Dick und Jürg Rüedi, als Protokollantin wird Regula Stiefel Amans vorgeschlagen und gewählt.

Die Traktandenliste wird ergänzt durch die Wahl eines Rechnungsrevisors und einer Revisorin. Das letztjährige Protokoll wird genehmigt und mit Applaus für den Protokollanten Hermann Wartenweiler verdankt.

#### 3. Berichte

##### 3.1 Der Jahresbericht 1997 des Präsidenten

Der allen Mitgliedern zugestellte Jahresbericht 1997 wird ohne weitere Wortmeldungen verdankt.

##### 3.2 Der Geschäftsbericht der BzL 1996/97

Heinz Wyss erläutert den im Saal aufliegenden Geschäftsbericht:

- Publikation der überarbeiteten Referate der von der Aebli-Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz initiierten und durchgeführten Symposien (BzL, Heft 1/1997 und 2/1997)
- Spezialnummer zur Berufspädagogik, unter der Verantwortung von Peter Füglistler als Gastredaktor (Heft 2/1997)
- Das Heft 3/1997, betreut von Prof. Kurt Reusser und Prof. Fritz Osterwalder, zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis wird verspätet erscheinen
- Die Zahl der Abonnenten stieg von 802 auf 830.

Für ihren grossen Einsatz und die gute Teamarbeit verdankt werden Redaktorin und Lektorin Christine Pauli und die weiteren Redaktionsmitglieder sowie Michael Fuchs (Buchbesprechungen, Neuerscheinungen), Ueli Jurt (Zeitschriftenspiegel), Beat Trottmann (Veranstaltungskalender und Kurznachrichten), Heidi Lehmann (Schreibbüro) und Eveline Schneuwly (Geschäftsstelle).

Der Geschäftsbericht wird genehmigt und verdankt.

#### 4. Jahresrechnungen 1997

##### 4.1 Jahresrechnung SGL/SSFE vom 13.9.1996 - 16.10.1997

Der Kassier Hans Kuster legt die Jahresrechnung vor: Das Vermögen ist von 33'969.30 Fr. auf 38'746.50 Fr. gestiegen. ( Einnahmen: 51'091.40 Fr. / Ausgaben: 46'314.20 Fr.)

Nach dem befürwortenden Revisionsbericht von Dr. Christine Putz und Victor Müller wird die Jahresrechnung einstimmig genehmigt und mit Applaus verdankt.

##### 4.2 Jahresrechnung BzL per 20.10.97

Der Rechnungsabschluss bewegt sich im gleichen Rahmen wie 1996. Die gleichen Revisoren verdanken die Abrechnung und beantragen Decharge. Die Zustimmung erfolgt einstimmig und Christine Pauli, der Kassiererin der BzL sowie der Rechnungsführerin Eveline Schneuwly wird gedankt für ihre Arbeit.

#### 5. Ersatzwahlen und Neuwahlen

- a) **Rücktritte:** Kurt Eggenberger, Verena Fankhauser und Hans Kuster (Kassier). Ein grosser Applaus dankt ihnen für ihren langjährigen Einsatz.



- b) **Wahlen in den Vorstand:** Gemäss Statuten umfasst der Vorstand mindestens 6 Mitglieder. Der Präsident schlägt aber vor, den Vorstand dergestalt zu erweitern, dass verschiedene Regionen, Zielstufen und unterschiedliche Kategorien von Lehrkräften vertreten sind. Vorgeschlagen und vorgestellt werden die folgenden Persönlichkeiten, deren Curricula vitae mit der Einladung zugestellt worden sind:  
Dr. Franz Baeriswyl, (Direktor der Abt. "Höheres Lehramt" der Universität Freiburg)  
Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann (Dozentin an der HPL des Kt. Aargau /Leitung NF-Projekt)  
Heidi Derungs (Abteilungsleiterin der Bündner Frauenschule / Politikerin)  
Dr. Bernhard Schnidrig (Lehrerbildner am Institut St. Ursula in Brig / Schulberater)  
Dr. Tina Hascher (Vizedirektorin am Sekundarlehramt der Universität Bern)  
Dr. Willi Stadelmann (Leiter der Zentralschweizerischen Beratungsstelle für Schulfragen)  
Elena Mock (Berufspädagogik ISFPF, Tessin) wird zusätzlich von Herrn G. Ghisla (IAA Locarno) als Vertreterin der italienischen Schweiz zur Wahl empfohlen.  
Alle Vorgeschlagenen werden einstimmig und mit Applaus in den Vorstand gewählt.
- c) **Revisorenwahl:** Jürg Rüedi und Hans Anliker werden vorgeschlagen und gewählt.
- d) **Redaktionsmitglied BzL:** Durch den Rücktritt von Dr. Peter Füglistler ergab sich eine Vakanz. Vorgeschlagen als weiteres Redaktionsmitglied wird Dr. Helmut Messner (Dozent am Didaktikum Aarau). Er hat 1997 bereits aktiv in der Redaktion mitgewirkt. Helmut Messner äussert sich begeistert über die gute Zusammenarbeit mit der Redaktion im Laufe seines „Schnupperpraktikums“ und erklärt sich interessiert an der Redaktionsarbeit. Nachdem keine weiteren Vorschläge mehr eingereicht werden, erfolgt die Wahl von Helmut Messner einstimmig und mit Applaus.

## 6. Neuwahl des Präsidenten / der Präsidentin

Hans Badertscher erinnert daran, dass er bereits im Mai 1996 hatte zurücktreten wollen (vgl. BzL 3/96), dass er das Präsidium aber nochmals ein Jahr übernommen habe mangels einer Nachfolgerin oder eines Nachfolgers.

Dieses Jahr nun schlägt der Vorstand einstimmig Frau Dorothea Meili-Lehner zur Wahl als neue Präsidentin vor.

Dorothea Meili-Lehner stellt sich vor. Sie ist 1940 geboren und hat nach eigenen Worten eine typische Frauenkarriere durchlaufen. Als langjährige Primarlehrerin hat sie im Laufe der Zeit immer intensiver in der Primarlehrerausbildung des Kantons Zürich mitgewirkt, bis sie dort als hauptamtliche Seminarlehrerin und schliesslich 1988 als Schulleiterin des Primarlehrerinnen- und Primarlehrerseminars Irchel des Kantons Zürich gewählt wurde. Sie erzählt davon, wieviel ihr die Schule bedeute und wie begeistert sie immer noch von ihrer Arbeit als Seminarlehrerin sei. Sie hat viel Erfahrung mit schulpolitischen Fragen, da sie lange in verschiedenen Gremien auf Gemeinde- und Bezirksebene mitgearbeitet und auch als Präsidentin gewirkt hat. Als langjährige Vizepräsidentin hat sie sich sehr eingesetzt für die SGL, hat dort viel gelernt und möchte sich auch weiterhin mit Energie und Arbeitskraft dafür einsetzen.

Frau Dorothea Meili-Lehner wird einstimmig, bei zwei Enthaltungen, zur neuen Präsidentin gewählt. Sie empfängt die Gratulation von Hans Badertscher und einen grossen Applaus der Versammlung.

Anschliessend dankt Dorothea Meili-Lehner Hans Badertscher für sein langjähriges persönliches Engagement im Vorstand und als Präsident. Sie erinnert daran, dass sein grosses Wissen über die Lehrerbildung und sein Einsatz für die Gesellschaft das Gesicht der neugegründeten SGL stark mitgeprägt hat. Auch würdigt sie seinen Rieseneinsatz in den verschiedensten Kommissionen und die Art, wie er sein Wissen und seine Beziehungen der SGL nutzbar gemacht hat.

Hans Badertscher wird mit lang anhaltendem Applaus verabschiedet. Damit übernimmt Dorothea Meili-Lehner das Präsidium und die Führung der Versammlung.



## 7. Budget 1998

### 7.1 SGL/SSFE

Das von Hans Kuster präsentierte Budget mit ausgeglichener Rechnung (Einnahmen und Ausgaben je 47'000.-Fr.) wird genehmigt.

### 7.2 BzL

Christine Pauli, die Kassierin, zeigt auf, dass das Budget ausgeglichen ist, dass aber die Fr.5000.-, (1997 budgetiert, aber zurückgestellt) für die Erneuerung des Schreibbureaus neu aufgenommen werden. Das Budget wird genehmigt.

## 8. Arbeit der Fachkommission Fachdidaktik: Information

Kurt Eggenberger berichtet an Stelle des Kommissionspräsidenten, Peter Labudde, über die Arbeit in der Fachkommission Fachdidaktik, welcher auch Teilnehmerinnen und Teilnehmer der welschen und italienischen Schweiz angehören.

Die Kommission hat eine Tagung über fachdidaktische Forschung vorbereitet, dann aber die Ressourcen in die heutige Tagung einlaufen lassen, um Überschneidungen zu vermeiden.

Kurt Eggenberger berichtet über generelle Interpretationsschwierigkeiten der Kommission bezüglich ihres Mandats. Es gilt, eine Form der Abgrenzung zur Aufgabe der Weiterbildungszentrale und andererseits der Zusammenarbeit mit der WBZ zu finden. Die Kommission schliesst aus diesem Grund ihre Arbeit mit einem Bericht auf den 3. Dez. zu Handen der SGL vorläufig ab. Sie ist grundsätzlich bereit zur Weiterführung, verlangt aber eine erneute Diskussion der Aufgabenverteilung innerhalb der WBZ.

## 9. Arbeit der Kommission Fort- und Weiterbildung

Die Kommission Fort- und Weiterbildung wurde erst vor kurzem konstituiert. Sie hat den Auftrag, Projekte und Weiterbildungsbedürfnisse bei der WBZ einzugeben.

Veronika Baumgartner berichtet kurz über verschiedene Projekte.

## 10. Kooperation mit anderen Organisationen

Wichtig ist dem Vorstand die Kommunikation v.a. mit folgenden Gremien:

- der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK)
- der Kommission Allgemeinbildung der EDK (KAB)
- der ALB (Arbeitsgruppe Lehrerbildung der EDK)
- der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)
- der Weiterbildungszentrale (WBZ)
- dem Schweizerischen Lehrerverein (LCH)

Andreas Dick verweist auf

- die Vereinigung der Schweizerischen Pädagogischen Arbeitsstellen für Schulentwicklung (Centre de Recherche Pédagogique CODICRE-CH)
- den Verband der Deutschschweiz und Graubündens unter dem Präsidium von Willy Stadelmann (CODICRE-D-CH)
- den Verband der Westschweiz und des Tessins mit Präsident Jean Pachoud (CODICRE-F-CH)

Ein grosses Anliegen ist dem Vorstand auch der Mitgliedereinbezug und die Kongressorganisation.

## 11. Jahreskongress 1998: Vorinformation

Heinz Wyss berichtet von ersten Vorabklärungen. Er weist darauf hin, dass Jahreskongresse Marksteine nach innen und nach aussen seien und dass die Hauptreferate jeweils in der BzL des darauffolgenden Jahres publiziert würden.

Als neuer Standort ist die Zentralschweiz vorgesehen. Wahrscheinlich wird Willi Stadelmann (ZBS Luzern) die Aufgabe der Kongressorganisation angehen. Zeitpunkt und Thema sind noch offen.



## 12. Verschiedenes. Anregungen aus dem Plenum

G. Ghisla unterbreitet Vorschläge zur interkulturellen Erweiterung der Gesellschaft. Er plädiert für ein 4teiliges Logo der SGL. Er regt an, die BzL mehrsprachig zu publizieren. Er bedauert den "Substanzverlust", der dadurch entstehe, dass z.B. in der italienischen Schweiz kaum wahrgenommen werde, was in der deutschen Schweiz geforscht und publiziert wird. Titus Guldemann berichtet von langen Diskussionen im Vorstand und davon, dass die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen mit der welschen Schweiz gesucht worden sei (v.a. mit der GREFE, einer Vereinigung welscher Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner), dass die Versuche aber wenig gefruchtet hätten. Am letztjährigen Kongress sei ein enormer finanzieller Aufwand für Einladungen und Uebersetzungen getätigt worden, für letztlich 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der welschen Schweiz.

Guido Baumann verweist auf die Möglichkeit der WBZ, mit ihren Kursen die ganze mehrsprachige Schweiz anzusprechen, und hofft auf eine intensive Zusammenarbeit mit der SGL. Kurt Reusser spricht von einem vertrauten Problem und erläutert die Gründe, warum dieses nicht einfach zu lösen ist. Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Zeitschrift für Bildungsforschung, wo das Problem der Zweisprachigkeit formell, nicht aber wirklich inhaltlich gelöst sei. Statt nominell zweisprachigen BzL sollte versucht werden, vermehrt Beiträge aus der Suisse romande in deutscher Sprache zu publizieren.

Rudolf Arni erinnert daran, dass die gemeinsame Arbeit mit welschen Partnern an Kongressen und in Kommissionen zwar schwierig sei, weil man sich nicht 100% verstehe, dass sie aber viel bringe.

Dorothea Meili-Lehner verspricht, im Vorstand weiterhin nach neuen Wegen zur Zusammenarbeit zu suchen.

Basel, 7. November 1997

Die Protokollantin:  
Regula Stiefel Amans

---

## Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen

### Stellungnahme der SGL/SSGF zum Bericht und Antrag der EDK-Kommission DMS

#### Vorbemerkungen

Die SGL/SSFE geht nicht auf alle Fragen ein, die die Einladung zur Vernehmlassung zum Bericht und Antrag der EDK-Kommission DMS "Entwicklungsprojekt Diplommittelschulen" formuliert. Als Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung befassen wir uns insbesondere mit der Vorbildung, auf die sich eine qualifizierte Grundausbildung der Lehrpersonen, die sich für alle Stufen dem tertiären Bildungsbereich zuordnet, abstützen hat. Im besonderen betrifft dies den Antrag Ziff. 3.3, der besagt, dass "DMS-Absolventinnen und -Absolventen zu den Bildungsgängen für Eingangsstufenlehrkräfte und Fachgruppenlehrkräfte an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen zugelassen werden" sollen.

Summarische Stellungnahme zu den Fragen 1 bis 3

#### Frage 1:

*Zeitpunkt und Stellenwert der Schaffung einer DMS 3, die als Mittelschule eine erweiterte und vertiefte allgemeine Vorbildung vermittelt und auf anspruchsvolle Berufsausbildungen vorbereitet.*

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE erachtet es in Anbetracht der Verknappung der Lehrstellen und der Möglichkeiten zur weiterführenden schulischen Ausbildung Jugendlicher als äusserst wünschenswert, das Bildungsangebot zu erweitern. Sie unterstützt die Bestrebung zur Schaffung einer allgemeinbildenden Schule, die im Hinblick auf anfordernde Berufsausbildungen im paramedizinischen Bereich, in sozialen-fürsorgerischen und sozialpädagogisch-erzieherischen Berufsfeldern, in



künstlerisch-gestalterischen Tätigkeitsfeldern sowie im Dienstleistungsbereich die nötigen allgemeinbildenden schulischen Voraussetzungen schafft.

*Frage 2:*

*Stellung der DMS innerhalb der Sekundarstufe II*

Die Kommission besagt in Ziff. 5 ihres Berichts, in der Überarbeitung der RAD werde "besonders darauf geachtet, dass die Unterschiede des Diploms . . . einer dreijährigen DMS und des Maturitätsausweises klar zum Ausdruck kommen".

Einerseits ist sich die Kommission bewusst, dass die DMS "Bedürfnisse einer bestimmten Schulpopulation" aufnimmt, "die spezielle Bildungsziele (im Gesundheitsbereich, Sozialbereich, Erziehungsbereich, Kunstbereich und Dienstleistungsbereich) anstrebt" (Zusammenfassung Ziff. 2.2), andererseits will sie nicht wahrhaben, dass die DMS "eine Mittelschule auf niedrigerem Niveau sei als das Gymnasium" (Ziff. 3.2.4). Dabei geht es nicht so sehr um das "Niveau" als um das unterschiedliche Ausbildungsprofil der beiden Schultypen, das ihr Nebeneinander rechtfertigt. Die DMS 3 ist keine Maturitätsschule. Sie bereitet nicht auf Hochschulstudien und somit nicht auf die tertiarierte Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vor.

Der DMS 3 ist ein eigenständiger Schultyp der Sekundarstufe II. Er unterscheidet sich in seiner Zielsetzung vom Bildungsauftrag des Gymnasiums. Aufgabe der DMS 3 ist es nicht, ihre Schülerinnen und Schüler zur Hochschulreife zu führen und sie zu akademischen Studien zu befähigen. Die DMS 3 vermittelt vielmehr eine qualifizierte Vorbildung, auf deren Grundlage sich eine anspruchsvolle Berufsbildung im Gesundheitswesen, im Hinblick auf soziale und erzieherische Aufgaben sowie auf gestalterische Tätigkeiten und im Bereiche der Dienstleistungen aufbauen lässt: In diesem Sinne ist sie tatsächlich – wie der Bericht sagt – ein "dritter Weg zwischen den Gymnasien und den Lehrgängen der Berufsbildung". Ihr Ziel kann es nicht sein, auf Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten vorzubereiten.

*Frage 3:*

*Zur Gliederung der DMS.*

Wo eine zweijährige und eine dreijährige Diplommittelschule nebeneinander geführt werden, sollen sie sich nicht allein in der Dauer der Ausbildung unterscheiden, sondern mit je eigenem Anspruchsprofil je eigene Bildungsziele verfolgen. Dies freilich so, dass Übertritte vom einen Typus in den andern erleichtert werden.

**Ausführliche Stellungnahme zur zentralen Frage 4**

*Frage 4:*

*Zu den anschliessenden Ausbildungen*

*Ausgangslage*

Die EDK legt in ihren "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" vom 26. Oktober 1995 unter lit. B, Ziff. 4 fest: "Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Primar- und der Sekundarstufe I und II an Pädagogischen Hochschulen ist in der Regel die gymnasiale Maturität . . . Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Vorschule und für Fachlehrkräfte ist das Diplom einer anerkannten Diplommittelschule, die Berufsmaturität oder die gymnasiale Maturität".

Sofern die Zulassung zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und der Sekundarstufe I und II nicht eine gymnasiale Maturität voraussetzt, entscheiden die Kan-



tone über die Anerkennung "anderer Abschlüsse der Sekundarstufe II", so insbesondere über die "von Berufsmaturitäten und von Diplomen anerkannter Diplommittelschulen", während "die Zulassung von Berufsleuten mit mehrjähriger Berufserfahrung" eine "individuell gehaltene Sonderregelung" voraussetzt.

#### *Anders der Antrag der DMS-Kommission*

In Abweichung von den oben zitierten *"Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen"* beantragt die DMS-Kommission "unter Berücksichtigung der neueren Entwicklungen" ergänzende Empfehlungen zur Lehrerbildung. Diese sollen "die Zulassung von DMS-Absolventinnen und -Absolventen mit Fachmaturität zu folgenden Bildungsgängen an den Pädagogischen Hochschulen" regeln:

gemäss den EDK-Empfehlungen

- Ausbildungen von Lehrkräften für die Vorschule
- Ausbildungen von Fachlehrkräften für Handarbeit, Hauswirtschaft und musische Fächer auf der Primarstufe und Sekundarstufe I

neu zusätzlich

- Ausbildungen von Lehrkräften für die Eingangsstufe
- Ausbildungen von Lehrkräften für die Primarschule
- Ausbildungen von Fächergruppenlehrkräften auf der Primarstufe und Sekundarstufe I

#### *Zugänge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung soll sich aufgrund der Empfehlungen der EDK vom 26. Oktober 1995 inskünftig durchgehend dem Tertiärbereich zuordnen und institutionell an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten angesiedelt werden. Dabei sind grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Zugangs vorgesehen:

- der schulische Weg der Vorbildung: die gymnasiale Maturität,
- die Aufnahme von Absolventinnen und Absolventen anderer Bildungswege der Sekundarstufe II (DMS, Berufsmaturität) sowie von Berufsleuten mit ausgewiesener Praxiserfahrung aufgrund individualisierter allgemeinbildender Ergänzungsstudien und der in einer obligaten Prüfung zu ermittelnden Ausbildungsbefähigung.

Der eine Zugang ist aufgrund eidgenössischer Anerkennungsvorschriften (MAR) geregelt, der zweite, gleichwertige, kann sich nicht ausschliesslich am gymnasialen Kanon der Lernziele und -inhalte orientieren, sondern muss berufliche, soziale und persönliche Kompetenzen ebenso in Betracht ziehen.

#### *Stellungnahme der SGL/SSFE*

Die Kommission will den Absolventinnen und Absolventen der DMS 3, die aufgrund eines nicht weiter definierten berufsbezogenen Praktikums ohne jede Ergänzung und vertiefende Erweiterung ihrer Allgemeinbildung eine "Fachmaturität" erwerben, den direkten Zugang zur Lehrerbildung ermöglichen.

*Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE lehnt diesen Antrag der DMS-Kommission entschieden ab. Sie widersetzt sich dem Ansinnen, die Standards einer gymnasialen Vorbildung, auf die sich das Lehrerinnen- und Lehrerstudium abstützen muss, mit der Schaffung einer "Fachmaturität" zu unterlaufen.*



### **Begründung der Stellungnahme der SGL/SSFE unter Bezugnahme auf einzelne Aussagen der DMS-Kommission und ihre Anträge**

- Das Diplom einer dreijährigen DMS sowie die darauf abgestützte "Fachmaturität" schaffen nicht ausreichende Voraussetzungen zur prüfungsfreien Aufnahme in eine Pädagogische Hochschule.  
Die sachbezogenen Anforderungen an ein Lehrerinnen- und Lehrerstudium setzen eine gymnasiale Maturität oder eine ihr entsprechende qualifizierte Allgemeinbildung der Studienanwärterinnen und -anwärter voraus, und das für alle Stufenausbildungen, für
  - das Primarlehrerinnen- und Primarlehrerstudium,
  - die Ausbildung der allf. künftigen Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe,
  - die Ausbildung der Fächergruppenlehrkräfte für die Sekundarstufe I.
- Unter Bezugnahme auf die Bildungstradition des Kindergartens und in Anbetracht der bildungspolitischen Optionen einzelner Kantone räumen die EDK-Empfehlungen vom 26. Oktober 1995 für die spezifische Ausbildung der ausschliesslich in der Vorschulerziehung tätigen Lehrpersonen sowie für Fachlehrkräfte für Handarbeiten und Hauswirtschaft oder andere Einzelfächer (soweit es diese Monofach-Ausbildungen und -Lehrämter inskünftig noch geben wird) eine Sonderregelung ihrer Ausbildung ein (Zugang mit Diplom einer anerkannten DMS). Die SGL/SSFE ist der entschiedenen Meinung, dass diese Sonderregelung nur für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner Geltung haben kann, nicht jedoch für die besonders anspruchsvolle Ausbildung der Lehrpersonen für die Eingangs- oder Basisstufe (mit Lehrberechtigung für das 1. und 2. Schuljahr). Auf weitere Sicht wird dies auch für die inskünftig in Fächergruppen oder auf der Primarstufe einstweilen auch in den Allrounder-Auftrag einzubindenden bisherigen Monofächer nicht mehr der Fall sein können. Eine Zusammenfassung der Fächer Werken textil, nichttextil ("Handarbeit") und Hauswirtschaft sowie der musischen Fächer in einer Fächergruppe ist ebenso abzulehnen wie die S. 33, Ziff. 3.3.6 anvisierte *"Fächergruppenlehrkraft für verschiedene Fächerkombinationen, insbesondere für Kombinationen mit den Fächern Handarbeiten und Hauswirtschaft sowie musischen Fächern"*, zu deren Ausbildung die DMS 3-Absolventinnen und -Absolventen einen direkten Zugang haben sollen. Die Ausbildung der Lehrpersonen, die im Rahmen von Fächergruppen musisch-gestalterische und handwerklich-praktische Aufgaben wahrnehmen, haben nicht weniger hohen kognitiven Ansprüchen zu genügen als die Lehrerinnen und Lehrer anderer Fächer.
- Die SGL/SSFE verweist auf die Entwürfe der Reglemente betr. die Anerkennung der Diplome der Lehrerinnen und Lehrer, die die Zugangsbedingungen eindeutig regeln werden.
- Absolventinnen und Absolventen der Diplommittelschule haben aufgrund ihres anderen Bildungsweges, der gezielt auf spezifische Berufsbildungen im paramedizinischen, sozialen, sozialpädagogisch-erzieherischen und künstlerisch-gestalterischen Bereich vorbereitet, wie die Inhaberinnen und Inhaber von Berufsmaturitäten vor der Zulassung zum Primarlehrerinnen- und Primarlehrerstudium ihre Allgemeinbildung in einer individualisierten Vorbereitung zu ergänzen und sich in einer Prüfung über ihre Ausbildungsbefähigung auszuweisen, sofern sie nicht nach dem DMS 3-Abschluss mittels einer "Passerelle" in eine Maturitätsschule übertreten und eine MAR-Maturität erwerben.
- Das DMS 3-Diplom schafft die Voraussetzung, um in einem zusätzlichen, die Allgemeinbildung erweiternden und vertiefenden Ausbildungsgang eine den Anerkennungsbedingungen des MAR entsprechende gymnasiale Maturität zu erwerben. Eine "Fachmaturität", die das DMS 3-Diplom lediglich durch einen nicht weiter definierten "fachspezifischen Praxisteil" ergänzt, ist ebenso wenig einer gymnasialen Maturität gleichwertig wie eine Berufsmaturität. Beide berechtigen nicht zur direkten Zulassung zu den Studiengängen der Pädagogischen Hochschule.
- Jede Lösung, die erneut durch ungleiche Ausbildungsvorbedingungen und Ausbildungsanforderungen einzelne Kategorie von Lehrpersonen diskriminiert und hierarchi-



sche Strukturen zementiert oder gar neu institutionalisiert, und dies insbesondere zum Nachteil der Frauenberufe, widerspricht den Grundsätzen

- einer Gesamtkonzeption geplanten Höherqualifikation aller Lehrkräfte,
- dem Anspruch der Professionalisierung von Ausbildung und Berufsausübung aller Lehrkräfte,
- dem zentralen Anliegen, dass die Ausbildung aller Lehrpersonen in ihren Anforderungen an die Vorbildung gleichwertig sein soll,
- gleichwertig ebenso als eine alle Lehrerinnen und Lehrer zu reflektiertem professionellem Handeln befähigende Ausbildung in ihrem Wissenschaftsanspruch und bezüglich des zu fordernden didaktischen Könnens.

Benachteiligung der Frauen?

S. 31, Ziff. 3.3.2: "Eine Nichtzulassung von DMS-Absolventinnen und -Absolventen wäre . . . eine eindeutig die Frauen benachteiligende Regelung".

Welche Umkehr der Dinge! Diskriminiert werden die Frauen dann, wenn ihre Berufe durch eine ungerechtfertigte Abstufung der Zugangs- und Ausbildungsanforderungen nicht gleichwertig sind, so dass ihnen die Anrechnung der Module ihres Bildungsgangs in der Weiterbildung zufolge der unterschiedlichen Vorbildungsvoraussetzungen nicht voll als "credits" angerechnet werden können.

### Stellungnahme der SGL/SSFE zum Antrag auf Schaffung einer "Fachmaturität"

Frage 5:

Zur "Fachmaturität"

"Fachmaturität" v.s. Berufsmaturität

Die Kommission besagt S. 23, Ziff. 2.3 ihres Berichts: "Der fachspezifische Praxisteil ist vergleichbar mit dem Zusatz, welcher von Diplomierten einer Handelsschule verlangt wird, um eine kaufmännische Berufsmaturität erwerben zu können."

Diese Bezugnahme auf die im Fachhochschulgesetz von Maturitätseinhaberinnen und -inhabern vor dem Eintritt in eine Fachhochschule geforderte berufliche Praxis, die auch von Diplomierten einer Handelsschule verlangt wird, mag für DMS-Absolventinnen und -Absolventen im Hinblick auf die Ausbildung im Gesundheitsbereich, Sozialbereich, Erziehungsbereich, Kunstbereich und Dienstleistungsbereich angezeigt sein. Die Unterrichtsberufe (die sich von den sozialpädagogischen Berufen wie Heimerziehung, Kleinkindererziehung etc.) abheben, setzen nicht in erster Linie die Vorwegnahme einer Sozial- und Erziehungspraxis voraus, sondern vielmehr eine breite, vertiefte, dem Maturitätsniveau entsprechende oder, was im Falle der DMS-Absolventinnen und -Absolventen anzustreben ist, eine mit einer Maturität auszuweisende allgemeine Bildung.

Der "fachspezifische Praxisteil"

S. 23, Ziff. 2.3L "Der fachspezifische Praxisteil ist . . . gleichsam eine Brücke zur Erwachsenen- und Berufswelt". Zusammenfassung Ziff. 2.4: "Offen bleibt noch, welche Inhalte der fachspezifische Praxisteil haben wird."

"Brücken" oder Passerellen sind anzustrebende Entwicklungen in einem dynamischen Bildungssystem. Freilich sind sie so zu bauen, dass sie die Voraussetzung für weiterführende Bildungsinstitutionen schaffen. Wohl wird in Aussicht gestellt, dass die Inhalte dieser komplementären Ausbildung mit den anschliessenden Fachhochschulen geklärt werden. Mit der Reduktion der das Diplom ergänzenden Ausbildung auf einen "fachspezifischen Praxisteil" engt die DMS-Kommission die Ausrichtung des Ergänzungsstudiums in einer Weise ein, die den Ansprüchen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht gerecht wird.



#### Aufnahmeprüfung oder Eignungserklärung?

*S. 43, Ziff. 4.1.5 "Das Diplom nach drei Jahren DMS, ergänzt durch einen fachspezifischen Praxisteil oder allgemeine Berufserfahrung, führt zur Fachmaturität. Diese berechtigt zum prüfungsfreien Eintritt in die entsprechende Fachhochschule. Vorbehalten sind Eignungsabklärungen".*

Es wird ein Zugang zur Pädagogischen Hochschule ohne Abklärung der unabdingbaren schulischen Vorbildungsqualifikationen postuliert. Wie steht dieses Ansinnen zur Förderung der Höherqualifikation aller Lehrkräfte? Wie verhält es sich zum Anspruch an die Sachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer und wie zu den Standards eines wissenschaftsbezogenen Theorieverständnisses? Wie lässt sich dies mit der Professionalisierung der Lehramtsstudien vereinbaren?

#### "Fachspezifische Verhandlungen"?

*S. 32, Ziff. 3.3.4: "Eine generelle Bereitschaft, das DMS-Diplom für den Zugang zur Primarschulbildung anzuerkennen, ist nicht sichtbar . . . Beim Ausschuss Lehrerbildung der EDK (wird die Zulassung von DMS-Absolventinnen und -Absolventen) davon abhängig gemacht, dass durch eine Zusatzausbildung das DMS-Diplom zur gymnasialen Maturität erweitert wird".*

Wie versteht die DMS-Kommission den Prozess des "Aushandelns", wenn sie die konsultierten Organe so wenig ernst nimmt? Wie stellt sie sich zu ihrer eigenen Aussage, dass es gelte, "den Zugang zur Ausbildung für Lehrkräfte der Primarschule ab(zu)klären, der bis jetzt nur in einzelnen Kantonen offenstand"? (S. 32)

#### Stellungnahme zur Weiterentwicklung der DMS

##### Frage 6:

##### Leitideen und Empfehlungen

Zusammenfassend hält die SGL/SSFE fest, dass sich das in Ziff. 4.1.5 formulierte Postulat der "prüfungsfreien" Aufnahme der DMS 3-Absolventinnen und -Absolventen in die "entsprechende" Fachhochschule, sofern sie aufgrund eines "fachspezifischen Praxisteils" die "Fachmaturität" erworben haben, nicht auf die Regelung des Zugangs zu den Pädagogischen Hochschulen beziehen kann,

- nicht für die Ausbildung von Lehrkräften für die Eingangsstufe,
- nicht für die Ausbildung von Lehrkräften für die Primarschule,
- nicht für die Ausbildung von Fächergruppenlehrkräften auf der Primarstufe und Sekundarstufe I.

Gesellschaft für Lehrerinnen-  
und Lehrerbildung SGL/SSEF

Der Präsident:  
Prof. Dr. Hans Badertscher



Vom Ist zum Soll  
De l'actuel au souhaitable

Die WBZ wieder  
an der

A nouveau le  
CPS présent à la

**WORLD  
DIDAC  
1998**

Halle 321  
Stand A33

halle 321  
stand A33

**Basel**  
**12.-15. Mai 1998**

**Bâle**  
**12-15 mai 1998**

**ISEB**

Computerunterstütztes System  
zur Ermittlung von Bedürfnissen  
Lehrgangplanung  
Schulentwicklung  
Wirkungsanalysen  
Befragungen

**Qualität  
durch Evaluation**

**SIIB**

Support informatisé  
pour l'analyse de besoins  
Planification de programmes  
Développement de l'école  
Analyse des impacts  
Enquêtes

**Qualité  
par l'évaluation**

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

CRIBLEZ Lucien, Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn, Abteilung Pädagogik, Barfüssergasse 28, 4509 Solothurn. - DICK Andreas, Dr. Wissenschaftlicher Berater des Erziehungsdepartements Freiburg, Murtengasse 34, 1700 Fribourg. - ELKANA Yehuda, Prof. Dr., ETH, Wissenschaftsphilosophie, ETH-Zentrum STW, 8092 Zürich. - GRETHER, Armin, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - GROSSENBACHER Silvia, Dr., Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - HÜGLI Anton, Prof. Dr., Pädagogisches Institut, Riehenstrasse 154, 4058 Basel. - KÜNZLI Rudolf, Prof. Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - MARANTA Alessandro, ETH, Wissenschaftsphilosophie, ETH-Zentrum STW, 8092 Zürich. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum Lehrerbildungszentrum, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - MESSNER Rudolf, Prof. Dr., Gesamthochschule Kassel, Universität des Landes Hessen, Fachbereich 01 Erziehungswissenschaften, Heinrich-Plett-Str. 40, Postfach 101380, D-34109 Kassel, Deutschland. - MOSER Heinz, Höhere Fachschule im Sozialbereich HFS, Thiersteinerallee 57, 4053 Basel. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abt. Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - RÜEGG Roland, lic. phil. Staatliches Seminar für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer, Weltstrasse 40, 3006 Bern. - SCHÄRER Michèle, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - WYSS Heinz, Obergässli 3, 2502 Biel. - ZIMMERMANN Hansmartin, lic. phil., Université de Genève, Département d'allemand, 12, Boulevard des Philosophes, 1211 Genève 4.