



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Wirksamkeit der Lehrerbildung

Schule und New Public Management

Lehrpersonen für Kindergarten und Schule

15. Jg. Heft 1/1997



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

**BEITRÄGE
ZUR
LEHRERBILDUNG**

JAHRGANG 15
HEFT 1
MÄRZ 1997
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

Christine Pauli, Elfenweg 2A, 3400 Burgdorf, Tel. 034 422 46 59 ,
E-Mail: cpauli@paed.unzih.ch
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Rämistrasse 74, 8001 Zürich, Tel. 01 257 27 61 (27 53), E-Mail: reusser@paed.unzih.ch
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel. und Fax 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee, Tel. 041 921 57 42
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei
Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, Tel. 064 771 42 68

Zeitschriftenspiegel

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

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüpstrasse 66, 3322 Schönbühl,
Tel. 031 859 15 70 (P), 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73 (G), E-Mail:
lehmahe@sis.unibe.ch
Lektorat: Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs oder
Frau Lehmann (Adresse siehe oben)

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können bei den Redaktoren oder bei Frau
H. Lehmann bezogen werden (Adressen s. oben). Manuskripte in vierfacher Ausführung bitte
an ein Redaktionsmitglied schicken.

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 / Abonnementmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern
(Frau E. Schneuwly), Tel. (nur montags) 031 631 83 20.
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 20.– (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

| | | |
|---|---|-----|
| Editorial | <i>Heinz Wyss, Christine Pauli, Kurt Reusser</i> | 3 |
| Schwerpunkt: | Wirksamkeit der Lehrerbildung | |
| | Vorwort zum Schwerpunktthema | 5 |
| | <i>Lucien Criblez</i> Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext | 6 |
| | <i>Jürgen Oelkers</i> Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung | 15 |
| | <i>Fritz Oser</i> Standards in der Lehrerbildung Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitäts- merkmalen entsprechen | 26 |
| | <i>Martin Wild-Näf</i> Ausbildungstyp oder Ausbildungsgang? Kritische Überlegungen zur Frage der "richtigen" Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern | 38 |
| | <i>Christian Brühwiler und Maria Spychiger</i> Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes | 49 |
| | <i>Bernd Kersten und Annette Gasser-Dutoit</i> Zielstrebigkeit in der Primarlehrer-Ausbildung: Welche Studierenden wollen (nicht) Lehrer werden? | 59 |
| Schule und NPM | <i>Hermann J. Forneck</i> Wirkungsorientierte Schulen! Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion | 69 |
| Lehrpersonen für Kindergarten und Schule | <i>Margot Heyer-Oeschger und Patricia Büchel</i> Lehrkräfte für vier- bis achtjährige Kinder? Die Diskussion um die weitere Entwicklung von Kindergarten und Unterstufe - Konturen eines neuen Berufsbildes | 82 |
| EDK | <i>Heinz Wyss</i> Hundert Jahre interkantonale Zusammenarbeit in Bildung und Kultur. Eine Festschrift zum diesjährigen Jubiläum der EDK | 98 |
| Bildungsforschung | Kurzberichte aus der Bildungsforschung | 101 |
| | <i>Helmut Messner</i> 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung | 103 |

| | | |
|-------------------------------------|--|------------|
| Veranstaltungs- berichte | <i>Heinz Wyss</i> Tagung "Schule und soziale Arbeit", veranstaltet von der Abteilung Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik der Universität Bern, 15.-17.11.1996 in Bern | 107 |
| | <i>Heinz Wyss</i> Qualifikation und Qualifizierung der zukünftigen Lehrerbildnerinnen und -bildner. Zweites Forum Lehrerbildung, 22.11.1996 auf Schloss Lenzburg | 111 |
| | <i>Heinz Wyss</i> Zum Ende des Pestalozzi-Gedenkjahres 1996: die Feier des Abschlusses der kritischen Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis, 7.12.1996, Neuhof, Birr | 117 |
| | <i>Christine Le Pape</i> Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht - Begegnung, Austausch, Umsetzung. 8. Forum Langue 2 (EDK/NF), 15.-18.1.1997 in Yverdon | 119 |
| Leserinnenbrief | | 123 |
| Buchbesprechungen | <i>Hermann Siegenthaler</i> HAEBERLIN, Urs (1996). Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft | 125 |
| | <i>Heini Summermatter</i> JÜRGENS, Eiko (1995). Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage | 127 |
| | <i>Fritz Schoch</i> KÜFFER, Urs (1996). Schulen mit Zukunft. Berichte, Reflexionen und Anstösse zur Weiterentwicklung der Schule | 129 |
| Neuerscheinungen | aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung | 131 |
| Zeitschriftenspiegel | | 134 |
| Veranstaltungs- kalender | Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse | 136 |
| Kurznachrichten | | 139 |
| SGL-Teil | Brief des Präsidenten an die Mitglieder | 142 |
| | Jahreskongress der SGL/SSFE 1997 in Basel | 143 |
| Autorinnen und Autoren | Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer | Umschlag D |

Editorial

Ein weiteres Mal publizieren die "Beiträge zur Lehrerbildung" Vorträge der Veranstaltungsreihe "Lehrerbildung für eine Schule im Wandel" der *Aebli Näf Stiftung*, in der Absicht, die Referate einem weiteren Kreis interessierter Fachpersonen zugänglich zu machen. Diesmal sind es die überarbeiteten Fassungen der Referate von *Fritz Oser* und *Jürgen Oelkers* zu den "Standards in der Lehrerbildung" und zu ihrer "Effizienz und Evaluation", gehalten anlässlich des Symposiums vom 1. November 1996 an der Universität Zürich, zudem die ersten, noch vorläufigen Ergebnisse des nationalen Forschungsprojektes "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz". Diese breit angelegte Untersuchung erhebt den Ist-Zustand der Lehrerbildung und überprüft, wieweit die derzeitigen Ausbildungsbedingungen gewährleisten, dass sich die Lehrpersonen die notwendigen professionsspezifischen Kenntnisse, Haltungen und Handlungskompetenzen aneignen. Die Beurteilung dieses Sachverhalts setzt die Verständigung auf definierte Kriterien und somit den Konsens voraus, welches die angestrebten Qualitäten guter Lehrerinnen und Lehrer sind. Gestützt auf diese Leitvorstellung, fragt die Studie nach den konstitutiven Qualitätsmerkmalen einer effektiven Ausbildung.

Die beiden Leiter des Projekts machen in ihrem Vorwort deutlich, dass die vorliegenden Texte der Auswertung der Erhebungen und damit den Resultaten des Projekts vorgreifen. Sie sind unter diesem Vorbehalt zu lesen. Aufgrund der in diesem Heft publizierten ersten Teilergebnisse lässt sich freilich schon jetzt ermitteln, was in der Ausbildung der Lehrpersonen berufsrelevant und verhaltenswirksam ist und welche Fragen und Aspekte eine bis anhin kaum existente empirische Lehrerbildungsforschung zu thematisieren haben wird.

Der Beitrag von *Lucien Criblez* gibt Auskunft über das Design des Forschungsunternehmens im Rahmen des umfassenden nationalen Vorhabens, dessen Ziel es ist, die Effektivität unseres vielgestaltigen föderalistischen Bildungswesens zu ermitteln. Das in seiner Anlage sozialwissenschaftlich ausgerichtete, empirische Projekt basiert vor allem auf der Befragung der Absolventinnen und Absolventen von Lehrerbildungsinstitutionen, der an ihnen Unterrichtenden, der Junglehrerinnen und -lehrer nach einem ersten Jahr und sodann nach mehreren Jahren Berufspraxis sowie auf Experteninterviews. Auf diese Weise werden Daten erhoben, die in vergleichender Evaluation Auskunft über die Stärken und Schwächen der heutigen Ausbildungssysteme geben sollen. *Lucien Criblez* nimmt die Vorstellung des Projektdesigns zum Anlass, nach dem zu fragen, was Forschung über die Lehrerbildung leisten kann und soll und welches die Grenzen und Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Standards entsprechenden Forschung in der Lehrerbildung sind.

Im folgenden referieren die am Projekt beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erste Auswertungsergebnisse. Diese beziehen sich ausschliesslich auf die Befragung der Studierenden bei Abschluss ihrer Grundausbildung. *Martin Wild* präsentiert Einschätzungen der Effektivität der wissenschaftlichen und schulpraktischen Berufsvorbereitung durch die Absolventinnen und Absolventen der Grundausbildung. *Bernd Kersten* und *Annette Gasser* untersuchen, wie es um die Stabilität resp. Instabilität des Berufsziels der Studierenden in der Ausbildung der Primarlehrpersonen an Mittelschulseminaren einerseits, in nachmaturitären Studiengängen andererseits steht. *Maria Spychiger* und *Christian Brühwiler* führen die Analyse der Daten zu den Ausbildungs- und Berufsmotiven weiter, indem sie danach fragen, wie die Lehrerstudentinnen und -studenten ihre Laufbahn- und Berufswahl begründen. *Fritz Oser* stellt dar, warum es wichtig ist, auch in der Lehrerbildung über Standards zu sprechen und welches diese Standards sind bzw. sein sollen. Er schlüsselt in seinem Überblick die Kompetenzfelder der Lehrpersonen auf und nennt die Vorbedingungen, die gegeben sein müssen,

damit sich die professionellen Standards auf der Basis des beruflichen Wissens und Könnens und der reflektierten Erfahrungen entwickeln. Das Expertenwissen und -können der Lehrpersonen baut sich nach *Oser* dann auf, wenn in der Ausbildung Theorie, Empirie, Qualitätserhaltung durch Evaluation und Umsetzung in die Praxis zusammenwirken. Die komplexen, situativ eingebetteten professionellen Verhaltensweisen sind so einzuüben, dass sich Wissen und Handeln verbinden. Die Optimierung der Lehrerbildung ist nach *Oser* nicht von der Verbesserung der praktischen Ausbildung zu erhoffen, wie dies manche postulieren, freilich auch nicht einseitig von der Optimierung der theoretischen Schulung und nicht von der Erneuerung der Inhalte, sondern vom Aufbau der Standards, dabei vor allem von der systematischen Integration der drei Elemente Theorie, Übung und Praxis.¹ *Jürgen Oelkers* unterzieht die behaupteten Wirkungen der Grundausbildung, wie sie in deren Zielen vorgegeben sind und deklariert werden, einer kritischen Analyse und stellt ihnen entgegen, was sich wirklich tut: die berufliche Sozialisation der Lehrpersonen in der Praxis. Damit stellt sich das Problem des Transfers dessen, was die in sich geschlossene Grundausbildung an die Praxis weitergibt und wie sich die Phasen der Lehrerbildung im lebenslangen Lernen verknüpfen. Das führt zu anderen Strukturen, die im wesentlichen eine Entlastung der Erstausbildung zugunsten des weiterführenden Ausbildungsprozesses und damit die kontinuierliche Qualitätsoptimierung und -sicherung anvisieren.

Ein zweiter Schwerpunktbeitrag dieses Heftes ist der Diskussion der Zusammenführung von Kindergarten und Schule und der Entwicklung eines Berufsbildes der Lehrpersonen gewidmet, die vier- bis achtjährige Kinder erziehen und unterrichten. *Margot Heyer-Oeschger* geht ein aktuelles pädagogisches und schulstrukturelles, bildungspolitisch brisantes Thema an, das der Ausbildung von Lehrpersonen für die "Basis- oder Eingangsstufe".

Nicht minder aktuell ist die Auseinandersetzung mit der geforderten Orientierung des Bildungswesens an den Regeln der "Wirkungsorientierten Verwaltungsführung" und ihre Auswirkung auf die Schule und das Berufsverständnis der Lehrpersonen. Zur Kontroverse der "Akteure" und der "Widersacher" des New Public Management im Bildungsbereich nimmt in der Weiterführung der von *Ulrich Herrmann* und *Rolf Dubs* initiierten Diskussion (vgl. Heft 3/1996) *Hermann J. Forneck* mit einem grundsätzlichen Beitrag kritisch Stellung.

Schliesslich ist in eigener Sache zu sagen, dass sich *Dr. Helmut Messner* erfreulicherweise bereit erklärt hat, im Redaktionskollegium den durch die Demission von *Peter Füglistner* vakanten Platz einzunehmen. *Helmut Messner* ist durch seine Publikationen und seine langjährige Lehrtätigkeit an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen, dann in Bozen und jetzt als Dozent am Didaktikum Aarau bestens ausgewiesen und mit den Aufgaben der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer vertraut.²

Heinz Wyss, Christine Pauli, Kurt Reusser

¹ Im zweiten Teil seiner Aussagen, den wir im Heft 2/1997 publizieren werden, zeigt *Oser* aufgrund der Auswertung der Befragung der Lehrerstudentinnen und -studenten auf, wie diese anhand von sechs ausgewählten Standards die Lern- und Übungsintensität der Grundausbildung einschätzen, welche Bedeutung sie den einzelnen Standards zumessen und welche Beachtung sie ihnen in der Ausübung des Berufes zu schenken beabsichtigen.

² Gemäss § 4 der Statuten der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) wählt die Jahresversammlung die BzL-Redaktorinnen/Redaktoren. Das Redaktionskollegium schlägt *Helmut Messner* dem Vorstand der SGL zuhanden der Jahresversammlung 1997 zur Wahl als Redaktor vor und lädt ihn bis zu seiner formellen Wahl als Gastredaktor zur Mitwirkung in der Schriftleitung ein.

Vorwort zum Schwerpunktthema "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz"

Die hier vorliegenden Aufsätze sind aus Anlass eines Symposiums zur Reform der Lehrerbildung im Rahmen einer Veranstaltungsreihe der Aebli Näf-Stiftung entstanden. Zugleich stellen sie Teile bzw. Teilresultate eines Projektes zur Überprüfung der Wirkung der Lehrerbildung in der Schweiz dar, dies im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP 33. Die einzelnen Aufsätze beabsichtigen nicht, ein abschliessendes Urteil über die Lehrerbildung der Schweiz zu geben, vielmehr geht es erst einmal darum, die richtigen Fragen stellen zu können.

Dass sich heute die Lehrerbildung in grosser Umwandlung befindet, wird überall behauptet. Wir, die Autoren, stimmen bei, dass viel diskutiert wird; ob tatsächlich Veränderungen anstehen, dessen sind wir nicht so sicher. Letztlich kämpft die Lehrerbildung stets mit den gleichen Problemen, den gleichen immer schon erspürten und erahnten Defiziten. Eine empirische Erhebung und die damit verbundene Analyse macht diese Tatsache deutlich. Es gibt nämlich eine Reihe von Fragen, die stets den Kern von Ausbildungen betreffen: Die Frage des Ausbildungskanons, der Berufsmotivation, des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung, von akademischer und praktischer Ausbildung, von Professionalisierungserhöhung, von Übungsintensität der Ausbildungskompetenzen, von Effektivität und Effizienz, Strukturoptimierung u.ä.

In diesem Heft gibt Criblez eine Übersicht über das Gesamtprojekt. Oelkers verankert die Arbeit systematisch auf dem Hintergrund der Analyse falscher Kausalitäten. Oser legt den Teil des Projektes vor, in dem es um Standards in der Lehrerbildung geht. Wild-Näf setzt sich kritisch mit der Diskussion um die Struktur der Ausbildung auseinander, Spychiger und Brühwiler untersuchen Begründungen für die Wahl des Lehrberufs, und schliesslich legen Kersten und Gasser-Dutoit Probleme der Berufserziehung im Verhältnis zum Berufswunsch vor.

Die Teile sind naturgemäss noch nicht kohärent, sie ersetzen nicht den Schlussbericht, der Ende 1997 fertiggestellt werden wird. Das Projekt befindet sich mitten in der Auswertungsphase. Was wir vorlegen, gleicht einem Fenster hin zu einer komplizierten Landschaft. Dabei ist die Tatsache nicht förderlich, dass "Lehrerbildung" bislang kaum Thema empirischer Forschung gewesen ist. Die Modellannahmen sind jeweils enorm, die Datenbasis bisher überraschend schwach. Wir hoffen, dass sich das ändern wird, auch wenn weitere Forschung nötig sein wird.

Fritz Oser, Jürgen Oelkers

Lehrerbildung als Forschungsgegenstand

Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext

Lucien Criblez

Der Beitrag situiert das an den Universitäten Bern und Freiburg durchgeführte Nationalfondsprojekt zur "Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" einerseits im Rahmen des übergeordneten Nationalfondsprogramms "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme ...", andererseits im gegenwärtigen bildungspolitischen Kontext der Schweiz. Am Beispiel dieses Nationalfondsprojektes werden jedoch auch grundsätzlichere Überlegungen zu Schwierigkeiten und Chancen von Forschung über Lehrerbildung formuliert.

1. Einleitung

"Die Art und Weise, wie man Pädagogik und Psychologie an unseren Schulen (den Lehrerseminaren; LC) immer noch lehrt, ist insbesondere durch zwei Merkmale ausgezeichnet: Als Überzeugungsmittel gilt der autoritative Akzent, als Begeisterungsmittel der Enthusiasmus. Der autoritative Akzent gestattet keine Einrede. Eben darum stellt er sich notwendigerweise da ein, wo man z.B. bloss Systemtreue übt, statt vorliegende Tatsachen unvoreingenommen zu prüfen und zu fixieren. Und der Enthusiasmus muss das Gefühl des Mangels an wissenschaftlicher Sicherheit in den jungen Herzen durch den Rausch übertrumpfen. In beiden Fällen trägt weder die Wissenschaft, noch der Schüler einen realen Gewinn davon. ... Wo hingegen das Experiment in psychologisch-pädagogischen Fragen herangezogen wird, da ist es mit dem wertlosen Gefühlstaumel zu Ende" (Messmer, 1906, S. 27).

So formulierte Oskar Messmer 1906, zu dieser Zeit Seminarlehrer im Lehrerseminar Rorschach, seine Kritik an der bisherigen Praxis der Lehrerbildung. Als Schüler Ernst Meumanns war Messmer wesentlich am Versuch beteiligt, das am Vorbild einer experimentellen Psychologie orientierte Programm einer experimentellen Pädagogik (Meumann, 1900 und 1911/15) zu realisieren und Pädagogik als eine Art 'exakter' Sozialwissenschaft zu etablieren. Als Lehrerbildner lag Messmer zudem viel an der Didaktik, die er zu einer sog. experimentellen Didaktik weiterentwickeln wollte (Messmer, 1906 und 1908). Das wissenschaftliche Hoffnungsprogramm, von dem ein Beitrag zur Lösung der sozialen Frage erwartet wurde, war konstitutioneller Teil der Reformpädagogik, auch wenn das Scheitern dieses Programms schnell deutlich wurde und die Reformpädagogik einer Wissenschaftlichkeit im empirischen Sinne immer weniger verpflichtet war. Oskar Messmer selbst suchte nach dem Scheitern seiner ambitionierten experimentellen Didaktik neue Sicherheiten in einer religiösen Gemeinschaft.

Die Anekdote zeigt zweierlei: Erstens sollten die Hoffnungen in sozialwissenschaftliche Forschung und deren Möglichkeiten, pädagogische Praxis anzuleiten, zu steuern und soziale Probleme zu lösen, begrenzt werden. Wer von sozialwissenschaftlicher Forschung letzte Sicherheiten, sei es für das pädagogische Handeln oder für bildungspolitische Entscheide, erwartet, setzt wohl, wie Messmer, auf das falsche Pferd. Denn zur modernen Wissenschaft gehört unlöslich Wissenschaftskritik, die Kritik hat Wissenschaft in einem modernen Sinne überhaupt erst konstituiert. Zweitens beschreibt

die von Messmer formulierte Kritik am vorherrschenden Unterricht in der Lehrerbildung nicht nur Facetten vergangener Lehrerbildung, sondern wahrscheinlich auch ein Selbstverständnis von Lehrerbildung, wie es heute noch teilweise vorzufinden ist. Die sog. "realistische Wendung" (Roth, 1962) hat in der Lehrerbildung der Schweiz nur partiell stattgefunden, was unter anderem an der grossen Unsicherheit, die in der momentanen Reformphase hinsichtlich des Stellenwertes der Wissenschaft in der zukünftigen Lehrerbildung vorherrscht (Criblez, 1996a), deutlich wird.

Aber auch auf einer andern Ebene blieb das Verhältnis von Wissenschaft und Lehrerbildung, von Forschung und Lehrerbildung, bislang eher schwierig: Forschung *über* Lehrerbildung, die nicht einen einmaligen, regional beschränkten und relativ zufälligen Charakter hat, ist in der Schweiz bislang inexistent. Das heisst: Lehrerbildung selbst ist bislang gar nicht zum Gegenstand moderner Sozialwissenschaft geworden - die einen mögen sich darüber freuen, die andern dies beklagen. Für solche Forschungen würde die Vielgestaltigkeit der schweizerischen Lehrerbildungssysteme zwar geradezu eine optimale, quasi-experimentelle Situation anbieten (Criblez, 1994). Trotzdem ist über Lehrerbildung in der Schweiz bislang vor allem programmatisch nachgedacht worden. Mit Ausnahme von Curriculumvergleichen für die Primarlehrerausbildungen von Karl Frey Ende der sechziger Jahre (Frey et al., 1969) gab es in neuerer Zeit keine vergleichende Forschung, weder zwischen ähnlichen Ausbildungsgängen gleicher Zielstufe noch zwischen unterschiedlichen Lehrerbildungskonzeptionen.¹

2. Das nationale Forschungsprogramm 33 (NFP 33)

Als die EDK sich im Rahmen der europäischen Integrationsdebatte mit der Problematik der gegenseitigen Anerkennung der Lehrdiplome zu beschäftigen begann, stellte sie fest, dass schon die Aufgabe, einen Überblick über die Vielgestalt der schweizerischen Lehrerbildung zu gewinnen, nicht einfach ist (vgl. jetzt Badertscher et al., 1993; Adler, 1995). Und die Expertengruppe der OECD, welche anfangs der neunziger Jahre die Bildungspolitik der Schweiz begutachtete, kam zum Schluss: "Wie in jedem föderalistischen Staat ist man erstaunt über die Verschiedenartigkeit der Formen der Grundausbildung der verschiedenen Lehrerkategorien. Daraus erwachsen diverse Nachteile, man könnte aber auch glücklich sein über diese Vielfalt; und zwar von dem Moment an, wo aus Erfahrungen positive Erkenntnisse gezogen werden, die dann von den verschiedenen kantonalen und interkantonalen Ausbildungsinstitutionen übernommen werden könnten" (EDK, 1990, S. 149/150).

Dass der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung zu Beginn der neunziger Jahre ein Nationales Forschungsprogramm, bekannt unter dem Kürzel NFP 33, lancierte, ist sicher *nicht* auf diese Situation in der schweizerischen Lehrerbildung zurückzuführen. Viel eher gibt der ausführliche Titel des Programms über die Motive, 15 Millionen Franken für die Bildungsforschung zur Verfügung zu stellen, Auskunft. Dieser Titel lautet: "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme in der mehrsprachigen Schweiz" (Schweiz. Nationalfonds, 1991). Sechs Jahre nach der Publikation dieses Ausführungsplanes müssten wohl die drei Bezugspunkte, nämlich die Mehrsprachigkeit sowie die demographische und technologische Entwicklung, durch zumindest einen, vielleicht durch zwei weitere Bezugspunkte ergänzt werden, nämlich durch die Herausforderung der auf Dauer gestellten

¹ Eine Durchsicht aller bei der Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau unter Stichwort "Lehrer" registrierter Projekte seit 1974 bestätigt dies.

finanziellen Krisen der öffentlichen Hand sowie durch diejenige der neuen Vorstellungen über staatliches Handeln (vgl. unten).

Die Zielsetzung des Programms, die gleichzeitig auch als Zielsetzung des Projektes im Bereich der Lehrerbildung gelten kann, ist wie folgt beschrieben worden: "Ausgangspunkt ist die Notwendigkeit, unser Wissen über die Bildungssysteme zu vertiefen und auf den neuesten Stand zu bringen. Es geht darum, mehr verlässliches Wissen darüber zu gewinnen, wie diese Systeme funktionieren, über die Stärken und Schwächen, aber auch über die Grenzen ihrer Wirksamkeit, die ihnen schon durch die vielfältigen, einander oft widersprechenden Anforderungen gesetzt sind" (ebd., S. 3).

Die ersten Projekte im NFP 33 haben 1993 begonnen, Ende 1997 werden die meisten Projekte abgeschlossen sein. Insgesamt werden mit den zur Verfügung stehenden 15 Millionen Franken 35 Projekte gefördert, die weitgehend alle Bildungsbereiche umfassen. Das letzte Projekt, ein Projekt zur Entwicklung von Evaluationsmodellen für den Hochschulunterricht, hat am 1. November 1996 begonnen. Inzwischen sind erste Resultate auch schon publiziert worden². Die Lehrerbildung ist im NFP 33 mit zwei Projekten vertreten. Neben dem Projekt zur Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Bern und Freiburg hat Charles Landert ein Projekt zur Evaluation der Lehrerfortbildung in der Schweiz durchgeführt.

3. Das Projekt "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz"

Das Projekt zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme steht unter der Leitung der Proff. Jürgen Oelkers in Bern und Fritz Oser in Freiburg. Es hat im Frühsommer 1994 begonnen und wird bis Ende 1997 dauern. Der Nationalfonds hat für das Projekt 500'000.-- Franken zur Verfügung gestellt. Weitere Mittel wurden aus Eigenmitteln der beiden Trägerinstitute, dem Institut für Pädagogik der Universität Bern und dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg, zur Verfügung gestellt. Zudem hat das Projektteam Evaluationsaufträge für einzelne Lehrerbildungsinstitutionen übernommen.

Insgesamt kann es im Projekt nicht darum gehen, die Lehrerbildungsinstitutionen vergleichend zu bewerten, denn dies "fällt in die Zuständigkeit der politischen Instanzen und der Trägerschaften" (Schweiz. Nationalfonds, 1991, S. 3) der Lehrerbildungsinstitutionen. Als generelles Ziel des Projektes kann gelten, dass erstmals vergleichende Daten zur Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz zur Verfügung gestellt werden sollen. Dies scheint gerade im Hinblick auf die Reform der Lehrerbildung entscheidend, auch wenn mancherorts diese Reform heute als 'Verwaltungsakt' verstanden wird. Nur wer weiss, was die heutige Lehrerbildung leistet, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, kann auch fundiert darüber entscheiden, wie sie in Zukunft aussehen soll.

Im Projekt werden 6 Teilprojekte unterschieden, wobei der grosse Teil der Teilprojekte eher im Bereich der empirischen Sozialforschung, der kleinere Teil eher im Bereich der qualitativen Sozialforschung anzusiedeln ist.

- a) Befragung der Studierenden am Ende ihrer Ausbildung
- b) Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder

² vgl. etwa den Tagungsband von Trier (1995) oder die ersten publizierten Ergebnisse von Grin (1994), Szaday/Büeler/Favre (1996), Wicki/Schöni (1996) sowie Leu/Rütter (1996).

- c) Befragung der ehemaligen Studierenden nach 1 Jahr Schulpraxis (kleine Längsschnittstudie)
- d) Befragung von Lehrerinnen und Lehrern mit 2-5 Jahren Berufserfahrung (Fallstudien)
- e) Erarbeiten von institutionellen Profilen
- f) Experteninterviews

Zur Stichprobe kann folgendes angeführt werden: Grundsätzlich sollten alle Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz, deren Ausbildungskonzeption nicht primär die Ausbildung von Monofachlehrkräften vorsieht (in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft, Musik, Religion, Turnen sowie die Handelslehrkräfte) in die Untersuchung mit einbezogen werden. Aus unterschiedlichen Gründen haben rund die Hälfte der angefragten Ausbildungsinstitutionen auf eine Mitarbeit verzichtet. Hinsichtlich der geographischen und konfessionellen Verteilung der Stichprobe ergeben sich deshalb vor allem im Bereich der seminaristischen Ausbildungskonzeptionen einige Lücken bei den staatlichen Lehrerseminaren der Innerschweiz und des Kantons Bern.

a) *Befragung der Studierenden kurz vor Abschluss ihrer Lehrerausbildung (standardisierte Befragung)*

Die Befragung der Studierenden kurz vor Abschluss ihrer Ausbildung wurde im Frühsommer 1995 durchgeführt. Einige Nachbefragungen fanden - wegen anderer Abschlusstermine oder organisatorischer Schwierigkeiten im Frühsommer 1995 - in der ersten Hälfte 1996 statt. Das Befragungsinstrument enthielt Fragen zu folgenden Bereichen:

- Fragen zur Person (sozialstatistische Daten, kulturelle Herkunftsmilieus)
- Fragen zur Vorbildung
- Allgemeine Fragen zur Ausbildung
- Fragen zur Ausbildungskultur
- Fragen zu den Ausbildungs- und Berufsmotiven
- Fragen zu den Erwartungen an die Ausbildung
- Fragen zur Persönlichkeitsbildung
- Fragen zu einzelnen Ausbildungsbereichen (Pädagogik/Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, einzelne Fächer)
- Fragen zur berufspraktischen Ausbildung

Aus der Befragung liegen knapp 1300 auswertbare Fragebögen vor. Die weiteren Projektbeiträge in diesem Heft befassen sich vor allem mit der Auswertung dieser Datenmenge.

b) *Befragung der Ausbilder und Ausbilderinnen (standardisierte Befragung)*

Die Befragung der Ausbilder und Ausbilderinnen ist mit der ersten Befragung der Studierenden organisiert worden. Das Instrument ist teilweise identisch mit dem Instrument zur Befragung der Studierenden. Die für diese Befragung spezifischen Teile wurden im Herbst 1995 und im Winter 1995/96 konstruiert und ausgetestet. Die Befragung wurde im März/April 1996 durchgeführt. Speziell wurden Daten erhoben zur Situation der Ausbilderinnen und Ausbilder an den Ausbildungsinstitutionen, zur Fort- und Weiterbildung, zum Berufsfeldkontakt, zur Qualitätssicherung in der Ausbildungsinstitution, zum Professionsverständnis sowie zur Reform der Lehrerbildung.

c) *Befragung der ehemaligen Studierenden ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung (standardisierte Befragung)*

Die Bereitschaft der Studierenden für eine zweite Befragung ein Jahr nach Abschluss ihrer Ausbildung (=Längsschnitt) wurde bei der ersten Befragung erhoben. Rund zwei Drittel der Befragten waren bereit, einen zweiten Fragebogen auszufüllen. Die Befragung wurde im November/Dezember 1996 durchgeführt. Es handelt sich zum Teil um eine Replikation der ersten Befragung. Die Fragen sind jedoch spezifisch auf die inzwischen erlebten Unterrichtserfahrungen zugeschnitten.

d) *Befragung von amtierenden Lehrkräften, die ihre Ausbildung vor 2, 3, 4 oder 5 Jahren abgeschlossen haben (standardisierte Befragung)*

Diese Befragung stellt organisatorisch insofern einige Probleme, als die Adressen der Lehrkräfte, die ihre Ausbildung vor 2, 3, 4 oder 5 Jahren abgeschlossen haben, nur über die Personaldaten der Erziehungsdirektionen erschlossen werden können. Nur wenige Ausbildungsinstitutionen verfügen über funktionierende Ehemaligenkarteien. Vereinzelt Abklärungen bei den Erziehungsdirektionen ergaben, dass die benötigten Daten nur teilweise vorhanden sind (so fehlen bei den Personaldaten oft die Angaben zu Ausbildungsort und Patentierungsjahr). Zudem stellen sich Datenschutzprobleme. Die Datenerhebung für vier Fallstudien erfolgte mit demselben Instrument wie die Befragung der ehemaligen Studierenden.

e) *Erstellen von institutionellen Profilen der beteiligten Institutionen (Dokumentenanalyse)*

Für die Auswertung der Daten der vier Befragungen sind Hintergrundinformationen zu den Institutionen nötig. Aufgrund der von den Institutionen erhaltenen Dokumente wurden sog. institutionelle Profile erstellt, die bei der Auswertung als unabhängige Variablen verwendet werden können (Beispiele: Art der Institution, Zugangsvoraussetzungen, Grösse der Institution usw.).

f) *Befragung von Expertinnen und Experten in der Lehrerbildung (qualitative Interviews)*

Die Befragung (Interviews) wird aus Kapazitätsgründen auf eine Auswahl von Expertinnen und Experten der Lehrerbildung beschränkt. Befragt werden Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, Inhaberinnen und Inhaber leitender Funktionen in den Erziehungsdirektionen sowie Direktorinnen und Direktoren bzw. Ausbildungsleiterinnen und -leiter der Ausbildungsinstitutionen. In der Befragung der Expertinnen und Experten werden einzelne Fragen v.a. zum Problemfeld der Wirksamkeit und der Wirksamkeitsannahmen vertieft, die mit den standardisierten Befragungen nicht in der notwendigen Breite und Tiefe bearbeitet werden konnten (z.B. Fragen des Verhältnisses zwischen den beiden Ausbildungsorten Berufspraxis und Ausbildungsinstitution, Fragen des Verhältnisses zwischen Allgemeinbildung/fachwissenschaftlicher Ausbildung einerseits, erziehungswissenschaftlicher und berufswissenschaftlicher Ausbildung andererseits usw.). Die Interviewbefragung ist im Moment noch im Gang.

Die Forschungen über die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern werden weder die Bildungspolitik anweisen können, wie Lehrerbildung in Zukunft sinnvoll zu strukturieren ist, noch den Ausbilderinnen und Ausbildnern empfehlen können, wie Lehrerbildung optimal und möglichst wirksam zu organisieren ist³. Im Nationalfonds-

³ Auf die Probleme eines technologischen Verständnisses von Lehrerbildung hat jüngst Frank-Olaf Radtke aufmerksam gemacht (Radtke, 1996).

projekt wird versucht, einige fundierte Daten über diese Ausbildungen zur Verfügung zu stellen, die auch Quervergleiche zwischen den Institutionen ermöglichen.

Soll der Wissenschaft in der Lehrerbildung in Zukunft ein grösserer Stellenwert zukommen, gehört dazu auch und unlöslich Wissenschaftskritik. Wenn sich jedoch die Wissenschaft auf Kritik reduziert, ist für eine zukünftige Lehrerbildung wenig gewonnen. Sollen Wissenschaft, Forschung und Lehrerbildung in Zukunft konstruktiv zusammenkommen, sind Stärken und Schwächen, Möglichkeiten und Grenzen einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung auszuloten - und zwar in doppelter Hinsicht: hinsichtlich des Stellenwertes von Wissenschaft und Forschung *in der* Ausbildung, aber auch hinsichtlich der Erforschung der Lehrerbildung selbst. Zu letzterem versucht das nationale Forschungsprojekt "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" im Rahmen des NFP 33 einen Beitrag zu leisten. Die Resultate werden wegen des bisherigen Mangels an Forschung im Lehrerbildungsbereich als Resultate eines neuen Forschungsbereichs zu lesen sein: mit Kinderkrankheiten versehen, aber trotzdem als erste Ergebnisse, die zu weiteren Forschungen motivieren sollen.

Die Datenerhebung im Projekt "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" ist weitgehend abgeschlossen, die Auswertungen der einzelnen Teilprojekte und deren anschliessende Synthese werden die Hauptschwerpunkte der Arbeit im letzten Projektjahr 1997 sein. Die Beiträge in diesem Heft der "Beiträge zur Lehrerbildung" beziehen sich vor allem auf das erste Teilprojekt, die Befragung der Studierenden bei Abschluss ihres Studiums. Ein kleiner Ausblick auf zukünftige Resultate sei deshalb erlaubt. Im Rahmen der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder wurden auch Fragen zur jetzigen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestellt. Eine Frage betraf den wünschbaren zukünftigen systematischen Ort der Lehrerbildung. Vergleicht man die Antworten hinsichtlich der unterschiedlichen Lehrerkategorien, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 1).

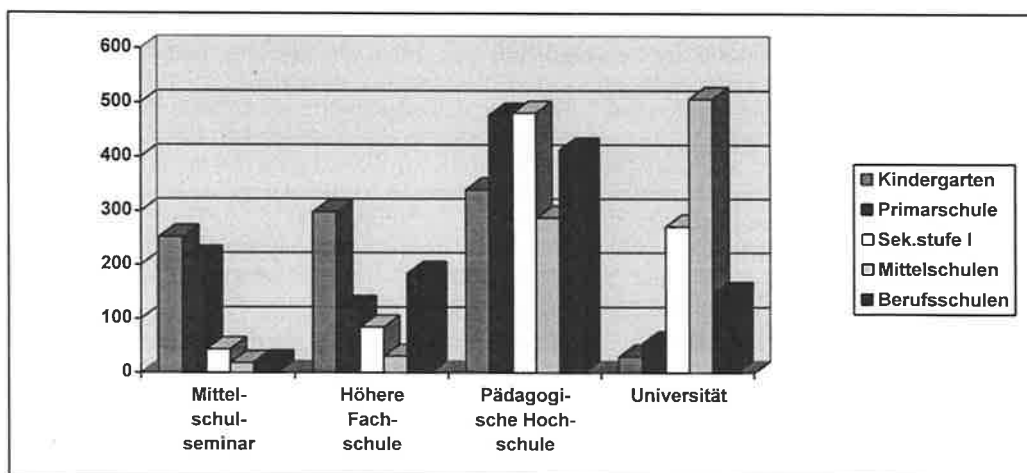


Abbildung 1: Gewünschter zukünftiger systematischer Ort der einzelnen Ausbildungsgänge (Mehrfachnennungen möglich; N=763-881, Befragung der Ausbilder und Ausbilderinnen).

Die Graphik zeigt, dass für die meisten Ausbilderinnen und Ausbilder die zukünftige Lehrerbildung am ehesten in einer Pädagogischen Hochschule organisiert werden soll. Eine Ausnahme bildet die Gymnasiallehrausbildung, die nach Ansicht der Ausbilderinnen und Ausbilder auch in Zukunft an der Universität stattfinden soll. Rund zwei Drittel der Antwortenden können sich jedoch auch vorstellen, dass die Ausbildung für Kindergärtnerinnen in Zukunft unterhalb des Fachhochschulniveaus situiert werden könnte.

Hier werden Differenzierungen nötig sein. So müsste etwa geklärt werden, wie sich die Selbstzuschreibungen von Fremdzuschreibungen unterscheiden usw.

4. Forschung über Lehrerbildung - ein Ausblick

Wozu Forschung über Lehrerbildung? so liesse sich zum Schluss fragen. Zwar werden uns die Strukturdiskussionen um die Lehrerbildung in den nächsten Jahren weiter in Atem halten, Reformen sind langwierig - und noch wenn sie beschlossen sind, dauert es - wie am Beispiel des Kantons Bern im Moment deutlich wird - rund 10 Jahre, bis die Reform abgeschlossen sein wird. Aber verstellen die momentanen Strukturdebatten nicht den Blick auf andere, künftige Diskussionen, die uns bevorstehen? Vielleicht wird mit einer solchen Frage auch deutlich, was Forschung über Lehrerbildung heute eigentlich leisten kann und soll. Die Strukturdiskussionen verstellen wahrscheinlich den Blick auf Diskussionen, mit denen sich die Lehrerbildung in nächster Zukunft beschäftigen muss:

Einerseits werden die Versuche, das staatliche Handeln neu zu definieren, auch für die Reform der Lehrerausbildung in Zukunft eine wesentliche Rolle spielen. Unter Stichworten wie "New Public Management" oder "Wirkungsorientierte Verwaltungsführung" werden heute neue Konzepte staatlichen Handelns eingeführt, die auch für die Bildungspolitik Konsequenzen haben. So sollen Schulen mit grösserer Autonomie ausgestattet werden, die einzelnen Verwaltungseinheiten, also auch die einzelnen Schulen und die Institutionen der Lehrerausbildung, sollen als sog. "agencies" funktionieren⁴. Dies bedeutet einerseits grössere Verantwortlichkeit, grössere Professionalität der einzelnen Lehrpersonen (auch eine Herausforderung für die Lehrerbildung), andererseits dürfte das bislang grosszügige Vertrauen in die Wirksamkeit der Ausbildungen kritischer werden und die grössere Autonomie wird zwingend mit andern, und wohl auch intensiveren Kontrollformen einhergehen. In dieser Perspektive scheint sinnvoll zu sein, was bislang in der Schweiz keine Tradition hatte: die Lehrerbildung zum Forschungsgegenstand zu machen. Nur mit seriösen Forschungsergebnissen wird sie in Zukunft ihre (teure) Existenz gegenüber 'Sparmodellen' der Lehrerausbildung, wie sie in England etwa eingeführt wurden, legitimieren können.

Die Situation, dass die Lehrerausbildung überhaupt legitimationsbedürftig wird, hat einerseits - wie erwähnt - mit den Ideen neuen staatlichen Handelns zu tun, andererseits jedoch mit der Situation der öffentlichen Budgets. Lehrerbildung war in der Schweiz bislang fast vollumfänglich staatlich finanziert, in den meisten privaten Ausbildungsinstitutionen in hohem Masse staatlich subventioniert. Da seit einiger Zeit die öffentlichen Budgets auf allen staatlichen Ebenen (Gemeinde, Kantone und Bund) in Schwierigkeiten geraten sind, und ein Ende dieser Krisen nicht absehbar ist, wird sich auch die Lehrerbildung mit Finanzierungsfragen in Zukunft intensiver beschäftigen müssen. Auf diesem Hintergrund werden vor allem von politischer Seite im Moment zwei Forderungen an das Bildungssystem - und damit auch an die Lehrerausbildung als

⁴ vgl. zur Diskussion etwa Dubs, 1996a, 1996b und 1996c; Herrmann, 1996; Criblez, 1996b, vgl. auch Forneck (in diesem Heft).

vergleichsweise teurer Zweig dieses Systems - gestellt: Die Mittel sollen effizienter und effektiver eingesetzt werden. Das heisst für die Lehrerbildung: Es ist zu überprüfen, ob die Mittel am richtigen Ort eingesetzt sind und es ist zu überprüfen, ob sie da auch effizient eingesetzt sind. Dass die Absicht, die Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau zu definieren und den Lehrberuf zu professionalisieren (was ja letztlich auch mit höherem Sozialstatus und besseren Einkommen verbunden sein soll), diesen neuen Tendenzen entgegenläuft, liegt auf der Hand.

Ein letztes: Sieht man sich die Diskussionen um die Struktur der Lehrerbildung in den USA und in England an, so stellt man in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre einen Perspektivenwechsel mit folgenschweren Konsequenzen für die Lehrerbildung fest. Schule und Lehrerbildung gelten heute in dieser Diskussion nicht mehr einfach als Agenturen zur Lösung gesellschaftlicher Probleme, sondern als *Mitverursacher gesellschaftlicher Problemlagen* (Criblez, 1997). Die Lehrerbildung ist dadurch unter vehementen Legitimationsdruck geraten.

Alle drei erwähnten Entwicklungen, der zunehmende Effizienz- und Effektivitätsdruck unter Gesichtspunkten einer Neudefinition staatlichen Handelns ebenso wie unter denjenigen der knapper werdenden finanziellen Ressourcen, aber auch der erwähnte Perspektivenwechsel in der öffentlichen Wahrnehmung von Lehrerbildung, der uns auch bevorstehen könnte, werden den öffentlichen Legitimationsdruck für die Schule ganz allgemein und für die Lehrerbildung im speziellen enorm erhöhen. Mit Qualitäts-, Effizienz- und Effektivitätsbehauptungen wird diesem Legitimationsdruck nicht zu entgehen sein. Und die Strukturreformen allein werden nicht in der Lage zu sein, alle anstehenden Probleme zu lösen. Ist diese Sicht einer künftigen (bildungs-)politischen Entwicklung nur annähernd richtig, tut die Lehrerbildung gut daran, mit *Forschungsergebnissen* auf Versuche ihrer Demontage vorbereitet zu sein.

Literatur

- Adler, J. (1995). *Kurzübersicht über die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz*. o.O. [Aarau]: Erziehungsdepartement (=Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau/Materialien 1.3).
- Badertscher, H. et al. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.
- Criblez, L. (1994). Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16, 139-160.
- Criblez, L. (1996a). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 61-74.
- Criblez, L. (1996b). Schulreform durch New Public Management? *Schweizer Schule*, 11, 3-22.
- Criblez, L. (1997). Zur Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, (erscheint in Nr. 5/1997).
- Dubs, R. (1996a). New Public Management und Schule. *Schweizer Schule*, 11, 23-32.
- Dubs, R. (1996b). Schule und New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 330-337.
- Dubs, R. (1996c). *Schule, Schulkultur und New Public Management*. St.Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- EDK (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz*. Bericht der OECD. Bern: EDK (=Studien und Berichte Bd. 5).
- Frey, K. et al. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz*. 2 Bde. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Grin, F. (1994). *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation*. Rapport de tendances. Genève: Université.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14, 314-329.
- Leu, A., Rütter, H. & de Bary, A. (1996). *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Messmer, O. (1908). Das psychologische und das didaktische Problem. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 49, 291-292/301-303/308-310.
- Messmer, O. (1906). Über die Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 16, 27-46.

- Meumann, E. (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. Referat an der zürcherischen Schulsynode vom 24. September 1900 in Thalwil. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 70-105.
- Meumann, E. (1911/15). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*. 3 Bde. Leipzig: Engelmann.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-480.
- Schöni, W., Wicki, M. & Sonntag, K.-H. (1996). *Arbeit und Bildungsqualität*. Studien in der Textil- und Chemieindustrie. Chur/Zürich: Rüegger.
- Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung/Abteilung Nationale Forschungsprogramme (1991). *Nationales Forschungsprogramm 33*. Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme in der mehrsprachigen Schweiz. Ausführungsplan. Bern: s.n.
- Szaday, Chr., Büeler, X. & Favre, B. (1996). *Schulqualität und Schulentwicklung*. Trendbericht. Bern/Aarau: SKBF.
- Trier, U.P. (Hrsg.) 1995. *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen*. Symposium Bern 1995. Bern/Aarau: SKBF.

Effizienz und Evaluation in der Lehrerausbildung¹

Jürgen Oelkers

Der Beitrag verfolgt drei Ziele: Zunächst werden Effektbehauptungen der Lehrerausbildung analysiert, in einem zweiten Schritt werden einige Probleme der "tatsächlichen Wirkungen" erläutert und abschliessend kommen wünschbare Strukturen künftiger Lehrerbildung zur Sprache. Kritisiert werden vereinfachte Annahmen über die "Wirkung" der Ausbildung, und zwar sowohl im Hinblick auf die heutige Forschungssituation als auch bezogen auf Theorien der Ausbildungsreform. Das gilt nicht zuletzt auch für die Methoden der Evaluation, die sich auf sehr komplexe und schwer fassbare Prozesse einstellen muss. Am Ende steht ein Plädoyer für die Entlastung der Grundausbildung, die nicht mit Forderungen überfrachtet werden darf. Grundausbildung und Weiterbildung sollten in einem neuen Verhältnis verstanden werden.

Mein Referat vertritt drei Thesen, eine zu den *Effektbehauptungen* der Lehrerausbildung, eine zweite zu den *tatsächlichen Wirkungen* und eine dritte zu den *wünschbaren Strukturen*. Unter "Effektbehauptungen" verstehe ich die Ziele der Ausbildung vor Berufsbeginn, unter "tatsächlichen Wirkungen" den Transfer von Ausbildungserfahrungen in das Berufsfeld, unter "wünschbaren Strukturen" Organisationsformen, die die Lehrerbildung, vom Status Quo aus gesehen, signifikant verbessern können. "Verbessern" wäre eine Erhöhung der Ausbildungsqualität, zwischen "gut" und "besser" würden allgemeine Gütekriterien entscheiden, die transparent festgelegt sind.

Meine *erste These* lautet: Die Lehrerbildung verfügt über eine spezifische pädagogische Sprache, in der grossflächige Zielsetzungen kommuniziert werden, die im wesentlichen für die Identität der *Ausbildung* sorgen. Die Ziele konzentrieren nahezu alle Effektbehauptungen auf die *Grundausbildung*, von der die massgebliche Prägung der künftigen Lehrkräfte erwartet wird. Die Projektion auf die Grundausbildung erfolgt *gesamthaft*, Ziele der Lehrerbildung sind immer solche, die die ganze Ausbildung betreffen. Von "Behauptungen" lässt sich sprechen, weil schon die Ausbildungsrealitäten nur schwach oder allenfalls vage mit den Zielsetzungen korreliert werden.

Meine *zweite These* lautet: Die Lernerfahrungen im Ausbildungsfeld werden überwiegend individuell generalisiert. Mit der Patentierung wird das Ende der Ausbildung bescheinigt, so der "fertige Lehrer" oder die "fertige Lehrerin", die tatsächlich aber *durch den Beruf* sozialisiert werden. Faktoren wie die Schulkultur vor Ort oder der professionelle Alltag bestimmen Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften weit mehr als die Grundausbildung, daran ändern auch Weiterbildungsmassnahmen in der heutigen Form kaum etwas. Das zentrale Problem, der *Transfer* der Ausbildung in die Felder und Formen des Berufs, hat keine optimale Organisation, so dass Lösungen generell in einem gestuften Missverhältnis zu den Zielen stehen.

Meine *dritte These* lautet: Die Struktur der Lehrerausbildung hat fast immer zwei Hauptelemente, die Erstausbildung als geschlossene Lerneinheit und Massnahmen der Weiterbildung, die offen, partikular und zeitlich breit gestreut angeboten werden. Bei beiden Elementen fehlen objektivierende Kontrollen, der Effekt wird mit Zertifikaten

¹ Vortrag auf dem Symposium "Über gegenwärtige und zukünftig erwünschte Wirkung von Lehrerbildung" am 1. November 1996 im Pädagogischen Institut der Universität Zürich.

beschrieben oder von persönlicher Zustimmung abhängig gemacht. Dafür stehen kommunikative Formeln wie "Praxisbezug" oder "Praxisnähe" zur Verfügung, die für Ablehnung oder Annahme eines Ausbildungsangebots sorgen, auch die Ausbildungsselektion bestimmen, aber nicht Transferkontrollen anleiten oder auch nur nahelegen. Was einen "Praxisbezug" *hat*, muss nicht noch einmal überprüft werden; *Praxisbezug selbst* ist eine Beurteilung vor, während oder am Ende einer Ausbildungssequenz, die einen Test auf sich selbst nicht machen muss.

Für diese Thesen steht eine eher schwach ausgeprägte empirische Forschung zur Verfügung, historische Analysen fehlen nahezu ganz, ich kann die Thesen also nur in aller Vorsicht erläutern. Die sprachliche Prägnanz - es sollen *Thesen* sein - darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es *Vermutungen* über ein Berufsfeld und seine Ausbildungsstrukturen sind, die schon von ihrer Differenziertheit her allzu scharfen Generalisierungen widerstreiten. Gleichwohl sind Verallgemeinerungen möglich, wie nicht zuletzt die international vergleichende Analyse anzeigt; die Analyse des Feldes kann aber natürlich immer für Überraschungen sorgen, also für Abweichungen und Kontradiktionen zu den Hypothesen der Forschung.

1. Erläuterungen zu den Effektbehauptungen der Lehrerbildung

Die *Ziele* der Lehrerbildung reagieren auf *Erwartungen*, die entweder das Ausbildungssystem selbst erzeugt oder die an das System herangetragen werden. Oft sind diese Erwartungen diffus und widersprüchlich, immer aber sind sie grossflächig und meistens unerfüllbar. Es sind rhetorische Formeln öffentlicher Kommunikation über Erziehung und Bildung, mit denen sich Ausbildungssysteme auseinandersetzen müssen, wenn sie ihre Modernität bestimmen wollen. Oft interagieren dabei System und Umwelt, es ist in vielen Fällen unklar, ob eine Erwartung von der Lehrerbildung erzeugt oder von ihr übernommen wird. Wenn daraus aber Ausbildungs*ziele* werden, müssen zugleich Ausbildungseffekte behauptet werden. Die Ausbildung übernimmt Erwartungen und macht sie zu ihren eigenen, schon um den Test der Öffentlichkeit zu bestehen; daraus folgt eine Anpassung des Curriculums, das je nach Richtung der Modernisierung erweitert oder verengt wird.

Ich gebe zwei inzwischen historische Beispiele, das programmierte Lernen der sechziger und die Gruppendynamik der siebziger Jahre: Behavioristische Lernprogramme wurden aus Gründen der *Effizienz* ausbildungsrelevant, wer diese Programme schon in der Lehrerausbildung beherrschen lernte, so war die Erwartung, würde effektiver, nämlich in kürzerer Zeit mit besserem Erfolg mehr Kinder unterrichten können. Diese sehr starke Effektbehauptung wurde über die Ausbildungsziele implementiert, die Ausbildung reagierte gleichsam auf sich selbst mit starken Vermutungen über den Transfer in die Praxis. Diese Vermutungen wurden mit gelingenden Beispielen erhärtet, gegenteilige Effekte wurden in der Propagierungsphase ausgeschlossen oder gar nicht erst angefragt. Die *Nachteile* des psychologischen Paradigmas wurden zugunsten des Glaubens an die höhere Effizienz abgeschattet, zugleich schien "programmiertes Lernen" die Lösung aller lästigen Unterrichtsprobleme zu bieten, ähnlich wie heute die Einführung interaktiver Lerntechnologien propagiert wird. Die *neue* wird wahrgenommen als die *patente* Lösung, für diese Erwartung muss die heterogene und widerständige Praxis zu *einem* innovativen Bild zusammengezogen werden.

Ähnlich und doch ganz anders liegt der Fall der Gruppendynamik, der nicht technisch, sondern "emanzipatorisch" angelegt war. Darunter wurden persönlichkeitsverändernde Effekte von Selbsterfahrungsgruppen verstanden, die auf die Lehrerbildung und den

Lehrerberuf übertragen wurden. Hier liegt eine Analogie zum ersten Beispiel: Auch gruppensdynamische Verfahren wurden als Patentlösungen reklamiert, mit denen sich viele, wenn nicht alle Probleme der Praxis lösen würden, wenn nur genügend Zeit und ausreichend Mittel zur Verfügung ständen. Wiederum stand ein Effizienzargument im Hintergrund, wengleich eines, das ein anderes, ein sozialpsychologisches Paradigma voraussetzte. Und natürlich war auch dieses Paradigma in der Phase der Propagierung nicht strittig, sondern wurde gerade als Garant des Effektes verwandt.

In beiden Fällen garantierte *Forschung* - wengleich nicht Lehrerbildungsforschung die Dignität des Angebotes. Die Konzepte konnten nur deswegen so durchschlagend verwendet werden, weil behavioristische und sozialpsychologische Forschung die gewünschten Effekte zu bestätigen schien, ohne dass Sekundäranalysen vorgenommen wurden. Die Eile der Übernahme hat zwei Voraussetzungen, die Wahrnehmung von Ausbildungsdefiziten auf der einen, den richtigen Zeitpunkt der Wissenschaftsmoden andererseits. Das "programmierte Lernen" wurde ausbildungsrelevant, weil und soweit es lineare Transfereffekte versprach, einen direkten Praxisbezug oder eine verwendungsfähige Lehrtechnologie. Ähnlich später die "Gruppendynamik": Sie sollte Formen der Entfremdung aufheben und authentische Beziehungen ermöglichen, also negative Effekte beseitigen, die immer auch der Lehrerbildung zugeschrieben wurden. In beiden Fällen hätte die Rezeption weder früher noch später erfolgen können. Der Zeitpunkt war weder zufällig noch beliebig: Die behavioristische Psychologie konnte zu Beginn der sechziger Jahre ein nahezu unbestrittenes, von der überwiegenden Fachwelt bestätigtes Programm technischen Lernens vorlegen, das kaum zehn Jahre später seine Grundlagen verlor. Die Gruppendynamik liess sich zu Beginn der siebziger Jahre als fortschrittliche Praxis der Emanzipationspädagogik vertreten, die wiederum zehn Jahre später ihren Einfluss dramatisch einbüsste.

In diesem Sinne spreche ich von Interaktionen zwischen Ausbildungssystem und seinen Umwelten, solchen der Bezugswissenschaften, der Politik und der grösseren Öffentlichkeit. An den Themen- und Programmkarrieren bestimmter Ausbildungsanteile lässt sich ablesen, wie flexibel die Lehrerbildung zu reagieren vermag, solange sie autonom operieren kann und ihren Kern behält. Die beiden Beispiele wurden ausprobiert, aber sie beherrschten nur für kurze Zeit die Aufmerksamkeit und dies auch nur, weil genügend Avantgarde vorhanden war, die irgendwann, in beiden Fällen sehr schnell, zurücksteckte oder an den Rand gedrängt wurde. Die Struktur der Ausbildung lässt allerdings Wiederholungen zu oder erzwingt sie sogar, weil "Lehrerbildung" immer auch eine Modernisierungsanpassung ist. Heutige konstruktivistische Didaktiken haben wiederum einen Avantgarde-Flair, können Bezugswissenschaften reklamieren, natürlich auch Forschung und den Konsens der Aktivisten. Ähnlich die Implementation von *Edutainment*, die Erweiterten Lernformen, die Modernisierung durch Rückgriffe auf die historische Reformpädagogik etc.

Man kann diese Suchbewegungen *positiv* verstehen, Lehrerbildung ist eine ständig tastende Operation, die ein komplexes und oft undankbares Berufsfeld zu bedienen hat, dem sie sich annähern und von dem sie sich zugleich unterscheiden muss. Der "Praxisbezug" der Ausbildung darf nie die Praxis selbst sein, soll die Ausbildung nicht überflüssig erscheinen, aber was die Differenz ausmacht, ist oft unklar oder bleibt vage, gesichert durch die Konzentration auf *Novizen*, also die *Erst- und Grundausbildung*, aber durch diese selbst (die *Novizen*) leicht, nämlich hinterher, zu entlarven, sofern nicht bestimmte Sicherungen zur Verfügung stehen. Oft sind diese Sicherungen solche der besonderen pädagogischen Gesinnung, der Moral und Haltung des Lehrers und der Lehrerin, die durch die Sprache der Ausbildung vermittelt oder bestätigt werden. Diese Sprache setzt sich auch dann durch, wenn die Ausbildungsangebote für empirische oder historische Differenzierung sorgen will. Die Spra-

che spiegelt die *Ideale* des Berufes, nicht etwa diesen selbst; die Effektbehauptungen der Ausbildung beziehen sich also immer auf idealisierte Erwartungen der *künftigen* Praxis, sowie diese *vor* der Praxis antizipiert wird.

Das erklärt, warum die Ausbildungsziele für die *Grundausbildung* reserviert werden. Ihr kausales Schema ist denkbar einfach: Novizen, wie immer der psychologische Umgang mit ihnen gestaltet werden soll, werden gedacht als Anfänger vor dem Anfang. Ihnen sollen bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten - neuerdings "Kompetenzen" - vermittelt werden, die sie nicht schon haben und die aber am Ende der Ausbildung gleichsam vollständig oder wenigstens zureichend vorhanden sind. Anfang und Ende der Ausbildung beziehen sich auf den *Anfang* des Berufs, nicht jedoch auf dessen *Ende*; die Ausbildung *muss* behaupten, dass sie für jene Ausrüstung sorgt, die einen Berufsanfänger, zu unterscheiden vom Ausbildungsnovizen, befähigen, den Beruf auszuüben, nämlich erste Situationen des Ernstfalls so gestalten, dass Scheitern ausgeschlossen wird. Diese professionelle Initiation wird als kausaler Effekt der *Ausbildung* betrachtet, der Berufsbeginn wäre ohne Ausbildung keiner, der gelingen könnte. Die Ausbildung ist so die Ursache professioneller Kompetenz.

Die Effektzuschreibung ist *ganzheitlich*, die *gesamte* Ausbildung erscheint als Kausalfaktor für den kompetenten Berufsbeginn, nicht etwa einzelne Teile, die man nach Erfolg oder Misserfolg gewichten könnte. Über Angebotsveränderungen entscheidet nicht der tatsächliche Effekt, sondern die Theorie der *Ausbildung*, also Projektionen der Berufsdienstlichkeit, die sich heute überwiegend aus dem Wissenschaftsmarkt ableiten. Es ist erwartbar, dass Stichworte wie der "unverschulte Kopf" oder die "emotionale Intelligenz" sofort zu Slogans der Ausbildungskommunikation werden, auch wenn oder weil mit beiden Programmen Konsequenzen verbunden wären, die die gesamte Ausbildung auf eine neue Grundlage stellen würden. Damit wird seit den Anfängen der professionellen Lehrerausbildung immer mal wieder gespielt, ohne dass sich die komplexe und vielfach widersprüchliche Struktur selbst nur der Grundausbildung auf *eine* "neue" Grundlage stellen lassen würde. Der Zugriff auf News ist *eklektisch*, und er richtet sich nach Vermutungen der *Brauchbarkeit*, der *Innovation* und der notwendigen *Trendanpassung*, die nie so übertrieben wird, dass die Strukturen, etwa der Kanon der Fächer, das Verhältnis von vorbereitender Reflexion und praktischen Übungen, die Hierarchie der Werte, nachhaltig gefährdet würde. Auch die Lehrerbildung verstösst nicht gegen ihre Erfahrungen.

Die *Ausbildungserfahrungen* sollen oder dürfen *kein Selbstzweck* sein, das System wird so beschrieben, dass es sich *nicht* lediglich auf sich selbst bezieht. Der *Transfer* aber ist die kritische Grösse von Ausbildungen, auf ihn richten sich alle Effektbehauptungen, die davon ausgehen, dass *nachträgliche* Erfahrungen sich unmittelbar oder wenigstens signifikant mit dem *vorgängigen* Ausbildungsangebot und so den Kompetenzen verknüpfen lassen, und zwar möglichst in jedem Falle gleich, da ja der Beruf, das praktische Ziel der Ausbildung, identisch erwartet wird. Man würde also bei starker Verschiedenheit der Personen mehr oder weniger einheitliche Qualitäten erwarten, die sich auf *benennbare* Ausbildungseinheiten zurückführen lassen, Reflexionspotentiale auf Pädagogik und Psychologie, Unterrichtskompetenz auf Didaktik und Praktikum, Fachwissen und -können auf bestimmte Wissenschaften. Dieser Effekt ist zentral für die Legitimation der Ausbildung, aber er tritt so nicht ein, weil die Kausalität zu einfach erwartet wird. Das wird mich im Kommentar zu meiner zweiten These beschäftigen.

2. Erläuterungen zu den tatsächlichen Wirkungen der Lehrerbildung

Die professionelle Lehrerbildung hat seit ihren Anfängen im 18. Jahrhundert immer einen *liberalen* und einen *technischen* Aspekt gehabt. Merle Borrowman hat dies 1956 für die Geschichte der amerikanischen Lehrerbildung dokumentiert, ähnlich hat Gunnar Thiele schon 1938 die historischen Ausgangspositionen der deutschen Lehrerbildung beschrieben. "Liberal" bezieht sich dabei auf Traditionen der humanistischen Bildung, "technisch" auf Methoden des Schulunterrichts, überwiegend des Volksschulunterrichts. Oft sind *Praxisnähe* oder *Praxisferne* der Lehrerbildung mit diesen beiden Kriterien zu fassen versucht worden: Die Ausbildung galt als "praxisnah", wenn sie *technisch* angelegt war, als "praxisfern", wenn sie *liberal* verfuhr, also Menschenbildung vor die Berufsqualifizierung setzte.

Die heutige Diskussion spiegelt diese historische Struktur eindrücklich: Wenn der dramatische "Holmes-Report" über die Zukunft der amerikanischen Lehrerbildung (1995) *Praxisnähe* und *Erziehung* zu den entscheidenden Kriterien der Ausbildung erhebt, dann lässt sich dagegen das Scheitern technischer Konzepte und die Grenze der Grundausbildung ins Feld führen (Labaree, 1995), ohne das Legitimationsproblem - die möglichst weitgehende Übereinstimmung von Effekt und Behauptung - gelöst zu haben. Man kann die Entwicklung vom Novizen zum Experten mit humanistischen Kategorien beschreiben (etwa als "mind's journey from novice to expert": Bruer (1993)), ohne dadurch die technischen Erwartungen der Studierenden reduziert oder verändert zu haben. Man kann neue, für die Auszubildenden überzeugende Schlagworte kommunizieren (wie "knowledge is power": Berliner, 1987), man kann auch die Realität des Berufsfeldes verstärken und auf die *Unsicherheit* von Unterricht und Erziehung verweisen (teaching as an uncertain craft: McDonald, 1991), Gegenbewegungen, die gerade darauf technisch reagieren, sind jederzeit erwartbar, schon weil niemand Lehrer wird oder Lehrerin, der nur weiss, wie *unsicher* das Feld ist. Schafft die Lehrerbildung keine Sicherheit, wird sie woanders besorgt, die Unsicherheit von Novizen ist ausbildungsbestimmend, was nicht heisst, dass die Ausbildung irgendeine Sicherheitsgarantie für das spätere Berufsfeld übernehmen kann, während auch der "reflective practitioner" (Schön, 1983) sich irgendwie auf diese Erwartung beziehen muss.

Auffällig ist bei allen diesen *Konzeptdiskussionen* nicht nur die relativ schwache empirische Basis, sondern zugleich die prognostizierte *Eindeutigkeit* der *künftigen* Wirkungen. Wenn neue Prioritäten der Lehrerbildung bestimmt werden (Schwebel, 1989 und viele andere; siehe auch Mayr, 1994 oder Radtke, 1996), dann scheint allein mit dem Wechsel schon der bessere Effekt garantiert. Oft sind Autoren neuer Konzepte Akteure der Lehrerbildung selbst, sie entwerfen gleichsam die eigene Zukunft, die schon aufgrund der rhetorischen Sprache nicht anders als ideal erscheinen kann. Das *Verhältnis* der Kausalitäten - Ausbildung *und* Beruf - wird ausgeblendet, die neue Konzeption der Lehrerbildung ändert die Wirklichkeiten durch sich selbst, während jede Veränderung nicht nur ein schwieriges, sondern zugleich ein selbsttätiges Lernfeld voraussetzt, das sich nicht durch innovative Kommandos bewegen lässt (vermutlich auch nicht durch gutwillige Konsensbildung).

Untersucht man professionelle Einstellungen von fest- oder teilangestellten Lehrern und Lehrerinnen, die mehrjährige Praxis aufweisen (vgl. Bauer/Kopka/Brindt, 1996), dann lassen sich nur geringe Effekte der Ausbildung nachweisen. Das gilt für die Erstausbildung ebenso wie für anschliessende Phasen oder Programme der Weiterbildung. "Pädagogische Handlungskompetenzen (werden) vor allem durch die Praxis am Arbeitsplatz Schule erworben" (ebd., S. 236), ich könnte auch sagen, im Bewusstsein

von *Praktikern* ist die Effektbehauptung umgekehrt proportional zu der der Ausbildung. Offenbar sozialisiert vorrangig die unmittelbare Anforderung des Berufsfeldes, wenigstens verdrängt oder entwertet diese Erfahrung vielfach die Erfahrung der Ausbildung, die ja überwiegend komplett *vor* den Ernstfallsituationen absolviert wird. Es zeigt sich dann, so eine massgebende deutsche Studie (Terhart u.a., 1994, S. 205), "dass sich die meisten Lehrkräfte darüber einig sind, dass mit wissenschaftlichem Wissen für die konkrete Praxis wenig auszurichten ist". Aber die Lehrerbildung sollte genau das *ausschliessen*, also den Vorrang des konventionellen Berufswissens oder der lokalen Kultur vor Ort relativieren und wissenschaftlich gesteuerte Innovationen voranbringen. Offenbar ist dies das *Problem*, aber nicht der *Effekt* der Ausbildung. Das spätere Lehrerhandeln wird am "Berufswissen" orientiert, so wie es unmittelbar vor Ort und unter Bedingungen des Ernstfalls erfahren und gespeichert wird. Wissenschaftliches Wissen, aber auch allgemeine philosophische Reflexion und selbst quasi-technologische Verhaltensformen werden abgewiesen oder nur dann aufgenommen, wenn sie zu den Relevanzen der Praxis passen (ebd., S. 199f.).

Diese Ergebnisse basieren überwiegend auf Befragungen, meistens unterstützt mit qualitativen Interviews, die sich auf *Einstellungen* oder *Meinungen* richten. Auf diese Weise werden subjektive Realitäten erfasst, Bewusstseins- und Reflexionsformen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt von *Personen* abgerufen werden. Diese Methode lässt sich auch auf die Ausbilder selbst anwenden (Spirgi/Stadelmann, 1995), mit dem eigenartigen Effekt, dass die Wirkungsrelativität antizipiert wird, also im Bewusstsein der Ausbilder als zentrales Problem verankert ist, ohne jenseits der grossen Konzepte Abhilfe thematisieren zu können. Die Ausbilder wissen um die Diskrepanz zwischen Ziel und Effekt, sie kennen auch die entscheidenden Strategien der Studierenden, *trotzdem* eine wirkungsvolle Ausbildung zu erreichen, aber sie (die Ausbilder) thematisieren immer noch die Ziele in Antizipation von Effekten, also unterstellen, die Schwierigkeiten liessen sich bei geeigneten Innovationen überwinden.

Demgegenüber kann man auch fragen, ob nicht die Befragungsmethode mehr als die *zugestandenen* Schwächen hat (Bauer/Kopka/Brindt, 1996, S. 51ff.). Zunächst kann die momentane Erinnerung an die Ausbildung trügen, vermutlich nicht nur mit der Zunahme der Zeit, sondern auch aufgrund der Selektivität der Wahrnehmung während der Ausbildung. Dann können die Kausalitäten durchaus paradox verrechnet werden, was also der eigenen, der professionellen Kompetenz zugeschrieben wird, die man haben *muss*, will man überhaupt Lehreridentität entwickeln, kann der Ausbildung entstammen, ohne dass dies akut bewusst wäre. Niemand erfindet die Formalstufen neu, niemand ist völlig autonom gegenüber der Dramaturgie des Unterrichts, sehr viele Reflexionen berufstätiger Lehrer entstammen hochtheoretischen Kontexten, die wenigstens auch in der Lehrerbildung vermutet werden können. Das Kriterium unmittelbarer Relevanz ist eine Reaktion auf den zeitknappen und oft hektischen Berufsalltag, aber es sagt nichts darüber aus, wie signifikante Einstellungen zustandekommen oder wie der Transfer des Wissens vor sich geht.

Hier liegt vermutlich eine entscheidende Schwäche der bisherigen Forschung, sie verfügt nicht über eine mediale Theorie des Wissens, sondern konzentriert sich auf Befragungspersonen, deren Antworten nicht ihrerseits kausal betrachtet werden. Würde man erweitern fragen, kämen andere Resultate zustande: Alle grossen Themen der Lehrerliteratur und erweitert des Lehrerbewusstseins der neunziger Jahre - ich nenne nur: Gewalt in der Schule, multikulturelle Erziehung, feministische Pädagogik oder Koedukation - sind nicht nur erziehungswissenschaftlich erzeugt worden und waren in der Lehrerausbildung präsent, sondern bestimmten Prioritäten praktischer Reform, während sie von vielen Lehrkräften als *ihre persönliche* Präferenz dargestellt werden. Oft sind beim Wissenstransfer *Medien* beteiligt, nicht einfach Seminar- oder Ausbil-

dungssituationen. Diese mediale Alltäglichkeit verhindert etwa auch, *vorgängige* Ausbildungssituationen als Kausalfaktoren für die Wissenserzeugung anzugeben, einfach weil Medien, etwa solche der spezifischen Lehrerkommunikation, die Themen präsent halten. Sie sind *damit* akut, also "praxisfähig" oder lehrernah, was nichts über ihre Herkunft aussagt und schon gar nichts über Defizite der Ausbildung. Sie lassen sich also *allein* über Interviews oder *Feedbackgespräche* (ebd., S. 42f.) nicht bestimmen. Ich könnte auch sagen, diese Methode spiegelt eine Ideologie der Lehrerausbildung selbst, nämlich dass alles auf den Lehrer ankomme, weil die handelnde Person über die Kausalitäten verfügt. Aber das spart die Frage aus, wie die Kausalannahmen zustandekommen, also was die Erklärung der Ursachen verursacht.

Man kann also - und vermutlich geschieht das oft - der Ausbildung *absprechen*, was nur *ihr* zu verdanken ist. Vielfach sind Effekte auch nur negativ erinnert, während sie tatsächlich positive Verwendung finden, etwa wenn grossflächige Theorien in der Ausbildung als praxisfern bezeichnet werden, auf die professionelle Reflexionen zurückgreifen. Gerade die Lehrerverberufung steht unter starkem Innovationsdruck, den sie nur fremdtheoretisch, mit Wissen, das sie nicht selbst erfindet, bearbeiten kann. Sieht man die Sache so, nämlich inhaltlich, dann hat die Lehrerbildung plötzlich trotz Ablehnung *hohe* Relevanz, als Lieferant und Filter allgemeiner Deutungen, ohne die keine Schulinnovation zustandekäme.

Ich wähle zur Illustration wiederum zwei Beispiele, sehr aktuelle, die nicht unter einen Veraltungsverdacht gestellt werden können, einerseits die Marktdiskussion, andererseits die autonome Schule. Meine generelle Beschreibung trifft auch hier zu, beide Themen kommen zu keinem zufälligen Zeitpunkt auf den Markt, beide haben Forschung und Theorie hinter sich und beide sind geeignet, öffentlichen Innovationsdruck zu erzeugen, dem sich auch die Lehrerausbildung nicht entziehen kann, selbst wenn sie im Falle der Bildungsmärkte sich in ihrer Identität verletzt fühlt und auch fühlen muss. Aber sie transportiert die Themen, einhergehend mit medialen Präsentationen, die sich politisch verlängern lassen, was wiederum Anpassungsdruck der Lehrerausbildung erzeugt. Zu keinem Zeitpunkt kommt hier das je individuelle Lehrerbewusstsein ins Spiel, während beide Systeme, Ausbildung wie Praxis, mit den Folgen der Themenplatzierung umgehen müssen. Nimmt man allein das Lehrerbewusstsein - so wie es sich zum Zeitpunkt der Befragung und in Reaktion auf die Fragen artikuliert - zum Indikator für Defizite oder Erfolge der Lehrerausbildung, dann erfasst man *wesentliche* Effekte *nicht*, vor allem solche, die nicht der persönlichen Kausalität zuzurechnen sind und diese doch beeinflussen. "Praxisbezug" ist ein Reflex auf Zumutungen, keine Analyseformel.

In diesem Sinne ist meine eigene These zu relativieren: Der starke sozialisierende Effekt der Berufserfahrung *nach* Abschluss der Ausbildung entsteht durch personale Beurteilungen, nicht durch Analysen medialer Steuerungen, etwa solchen der Ausbildungsliteratur im Zusammenhang mit Verwendungen, die der eigenen Kompetenz zugeschrieben werden. Auch ist unbekannt, wie die über zweihundert Jahre stabile Negativeinschätzung der Abnehmer sich verhält zu den teilweise sehr weitgehenden Veränderungen der Ausbildung selbst. Wird mit den bisherigen Methoden nur die Klagesemantik erfasst, während heutige Seminare kaum noch etwas mit der Tradition gemein haben, auf die sie sich selber ständig berufen? Auffällig ist auch, dass die Sprache der Negativbeurteilung zwischen ganz unterschiedlichen Ausbildungssystemen *identisch* ist, aber eine universitäre Ausbildung wie in Deutschland, eine akademische wie in Oesterreich oder eine seminaristische wie bislang in der Schweiz können nicht einfach den gleichen Nichteffect haben.

Genauere Forschung ist also notwendig. Aber das schliesst nicht aus, trotz der Vorbehalte gegen allzu grossflächige Konzeptdiskussionen, die Struktur der Ausbildung zu

analysieren und mit dem heute verfügbaren Wissen Schwachstellen zu beschreiben, um Verbesserungen ausprobieren zu können. Dies ist das Thema meines dritten Schrittes, die Erläuterung der Thesen zu den wünschbaren Strukturen der Lehrerausbildung.

3. Erläuterungen zu den wünschbaren Strukturen der Lehrerausbildung

"Lehrerausbildung" hiess strukturell immer *eine*, möglichst eine *einheitliche* Ausbildung für alle Personen einer bestimmten Kategorie. Nicht selten war das Ziel sogar, die Ausbildung für *alle* Lehrerkategorien zu vereinheitlichen, meistens mit dem Argument, dass der Beruf ja im Kern auch einheitlich sei. Lehrerinnen und Lehrer müssten *überall* "erziehen" und "unterrichten", also sollten sie auch gleich, für *den einen* Beruf, ausgebildet werden. Von dieser Zielsetzung sind wiederum die Realitäten zu unterscheiden, weder hat der Lehrerberuf einheitliche Wurzeln noch auch hat er sich differenzfrei oder differenzschwach entwickelt. Selbst wer von der Typologie der Schulen abrückt, ist sofort auf Unterschiede der Schulstufen, der sozialen Milieus, der Entwicklungsstände und nicht zuletzt der Anforderungen an das Lehrpersonal verwiesen, die sich kaum mit einheitlichen Ausbildungsangeboten bearbeiten lassen.

Die Idee der *einen* Ausbildung *für alle* reflektiert auf Strukturen der Ausbildung, nicht auf Erfordernisse der Praxis. Wesentlich ist dabei die Projektion der Effekte auf die Erstausbildung, die irgendwie mit laufender Weiterbildung verknüpft werden sollen, ohne dass so recht transparent wäre, wie dies angesichts der fehlenden Homogenität des Praxisfeldes (ganz abgesehen von der Individualität des Personals) erreicht werden soll. Weiterbildung ist oft eine rein punktuelle Erfahrung, die kaum etwas mit der Grundausbildung gemein hat und auf gemischte Erwartungen des Berufsfeldes einerseits, der Lehrerperson andererseits ragiert. Die Angebote sind derart heterogen, dass schon dadurch die Einheit der Ausbildung unterlaufen wird. Offenbar qualifizieren sich heutige Lehrerinnen und Lehrer nach einem *hochindividuellen* Bedarf, einerseits ihres beruflichen Feldes, andererseits ihrer persönlichen Wünsche. Beides *kann*, aber *muss nicht* interagieren, wie der wachsende Marktanteil psychotherapeutischer Kurse in der Lehrerfort- und -weiterbildung zeigen kann, gelegentlich eine Flucht in Esoterik eingeschlossen.

Geprüft worden nach Kriterien der Effizienz ist das bisherige Feld *nicht*, es hat jahrzehntelang nur mit Selbstkontrollen wachsen können, die eher *weich* sind, eher *keine* Konsequenzen haben und die dazu neigen, die Themen oder Theoreme der Ausbildung auf *diese selbst* anzuwenden. Auf diese Weise entsteht Immunität, die einerseits schützt, aber andererseits auch dazu führt, auf Transferkontrollen weitgehend zu verzichten. In dieser Hinsicht spiegelt die Lehrerbildung ihr Objekt, die Schule, die ihrerseits nur zufällig weiss, wie sie wirkt, während jede Benotung die Darstellung von Wirkungen behauptet, die sich mehr oder weniger präzise auf *Unterricht*, Lernen in Zeiteinheiten nach Programm, beziehen sollen.

Der Verzicht auf Transferkontrollen erklärt sich teilweise aus dem bequemen Notensystem, mit dem sich die Lehrpersonen die eigene Leistung bescheinigen, teilweise muss auch der staatliche Schutz und das irritierend hohe öffentliche Vertrauen in Rechnung gestellt werden. In der Schweiz wenigstens herrscht eine hohe Schulzufriedenheit, obwohl oder weil die genauen Schuleffekte weitgehend *unbekannt* sind und sich aber mit individuellen Noten *verrechnen* lassen. Ähnlich operiert die Lehrerausbildung, sie erteilt am Ende staatliche Patente, aber muss keine Leistungsnachweise führen (Oelkers, 1996, 1996a). Entsprechend unentwickelt sind Evaluationen in die-

sem Bereich, wobei eine Einstellungsanalyse rasch deutlich macht, dass derartige Kontrollmöglichkeiten, gar noch *ökonomisch* konzipiert, auch gar nicht als relevant für die Lehrerausbildung angesehen werden (Hofer/Criblez, 1996). Der Effekt wird tatsächlich von der Ausbildung und *nur* von ihr erwartet; "nur von ihr" schliesst aus, dass unabhängige Untersuchungen *effektsteigernd* verstanden werden. Effektivität ist keine präferierte Grösse in Einstellungsuntersuchungen, dafür sind dies Persönlichkeit und vor allem Interpersonalität, also Erwartungen sozialer oder "zwischenmenschlicher" Erfahrungen als wesentliches Kriterium des "Lehrerseins".

Die Lehrerausbildung verbraucht aber staatliche *Mittel*, sie verfolgt *Ziele*, die sich mit Effizienzforderungen in Verbindung bringen lassen, sie hat Aufgaben und zeigt Leistungen, über die *Abnehmer* urteilen können. Eine erste wünschbare Struktur wären dann Feedbacksysteme zwischen Ausbildnern und Abnehmern, die auf Veränderungen sowohl der Lehrerbildung als auch der Schulpraxis reagieren können. Nur so lässt sich über die Angemessenheit oder Unangemessenheit eines Ausbildungsprogramms entscheiden, das verstanden werden muss vom Ausbildungszweck, nämlich der Vorbereitung für den Lehrerberuf. Dieser Zweck wird auch nur dann *nicht einheitlich*, nicht als *ein* Programm *für alle* verstanden, weil ganz unterschiedliche Anforderungen ausgetauscht werden müssen.

Eine zweite wünschbare Struktur, die hier anschliesst, wären Evaluationen oder unabhängige Datenerhebungen, die bei *neutralen* Anbietern in Auftrag gegeben werden müssen. Diskursprinzipien allein reichen nicht hin, die Probleme der Lehrerbildung konkret und vor Ort bearbeiten zu können. Weil verschiedene Seiten interagieren müssen, ist oft der Interessensausgleich vorrangig, während die Schwachstellen unerkannt bleiben oder zugedeckt werden. Stärken und Schwächen eines Ausbildungssystems lassen sich oft besser - wenigstens oft mit mehr Zustimmungswahrscheinlichkeit - *von Aussen* beschreiben, wobei die Unabhängigkeit der Beobachter garantiert sein muss. Es handelt sich dabei nicht um Gesamtevaluationen, sondern um lokale Studien, die der Systementwicklung dienen. Wünschenswert wäre auch, die Datenerhebung regelmässig zu wiederholen, also gleichsam Daueraufträge zu vergeben, wobei der Anbieter natürlich wechseln kann.

Eine dritte wünschbare Struktur bezieht sich auf ein anderes Feld, nämlich das Verhältnis von Grundausbildung und Weiterbildung. Bislang wird die Grundausbildung wie ein abgeschlossenes System betrachtet, das keine Nachfrage erzeugen muss, sondern vom staatlichen Patentierungsauftrag lebt. Unter "Grundausbildung" muss aber kein starrer Zeitblock verstanden werden, der - nach *Ausbildungsfächern* aufgeteilt - nur *eine* Effektivität kennt, das Erreichen des Ausbildungsziels, zu unterscheiden vom Berufsziel. Statt einfach Fächer oder Gefässe der Ausbildung über einen Zeitraum von fünf Jahren und mehr zu kombinieren, wäre ein flexiblerer Einsatz des Wissens und Könnens der Ausbildung angesagt. Die Probleme der Lehrerausbildung müssen praktisch erzeugt werden, andernfalls entsteht sofort der Verdacht, die Ausbildung "gehe an der Praxis vorbei", was Abnehmer der Ausbildung häufig mitteilen, wenn man sie denn, was selten der Fall ist, befragt und ernst nimmt. Die praktischen Erfahrungen gehören also an den *Anfang* der Ausbildung, der Einsatz der verschiedenen Wissenschaften *folgt nach*, wobei nicht, wenigstens nicht in den ersten Phasen, Fächer, sondern Probleme studiert werden, für deren Bearbeitung wissenschaftliche Informationen unerlässlich sind. Das überträgt auf die Lehrerbildung nur das, was John Dewey 1910 in "How We Think" als allgemeine Theorie der Problemlösung vorgeschlagen hat, nach Massgabe der wissenschaftlichen Forschung und nicht der seinerzeitigen Lehrerbildung.

Das zentrale Kriterium meiner Vorschläge ist der praktische Effekt der Ausbildung. Ich gehe davon aus, dass viele heutige Angebote diesem Kriterium *nicht* genügen,

ohne dass darüber schon letzte Klarheit herrschen würde. Wenn ich den Singular gebrauche - *der* praktische Effekt -, dann nur aus Gründen der Rhetorik, die Paradoxie der Ausbildung besteht gerade darin, Zielen zu folgen, die *vielfältige* Effekte ermöglichen, auch solche, die den Zielen radikal widersprechen. Diese Paradoxie lässt sich nur auf *eine* Weise kontrollieren, durch Verstärkung einer Datenerzeugung, die *nicht* einfach mit der Anbietermeinung solidarisch ist. Das verlangt zugleich ein Abrücken von der bisherigen Patentierung, die, ohne nachfolgende Erfahrungen zu kalkulieren, Berufsfertigkeit bescheinigt und allein dadurch Weiterlernen zumindest nicht nahelegt. Meine vierte wünschbare Struktur ergibt sich aus dieser Überlegung: Zwischen Ausbildung und Schulpraxis müssen andere, zum Teil ganz neue Anreizsysteme gefunden werden, die den Wissenstransfer auf eine neue Stufe stellen und Klagen der Praxisferne zumindest auf beiden Seiten, Wissenschaft wie Praxis, mit Leistungsnachweisen konfrontieren. Allein die *Behauptung* praktischer Relevanz muss ebenso zurückgewiesen werden können wie die Zuschreibung von Irrelevanz *vor* dem Ausprobieren des Angebots. Das verlangt zielgerechtere Angebote und bessere Kontrollen.

Das Studium *wissenschaftlicher* Angebote muss sich lohnen können, aber es muss auch verbindlichen Charakter haben. Ein intelligenter Einsatz wissenschaftlicher Befunde oder Problemlösungen lässt sich vermutlich nicht primär mit Novizen erreichen, wenn es richtig ist, dass deren Relevanzen sich hauptsächlich vom Gewinnen einer Handlungssicherheit leiten lassen. Das würde bedeuten, die Interaktion von Wissenschaft und Praxis - mit Interaktion meine ich den Austausch, nicht einseitige Inanspruchnahme, die keine Vorteile für beide hätte - stärker auf die Weiterbildung zu konzentrieren und hier gestufte Belohnungssysteme einzusetzen. Das würde zugleich meine fünfte wünschenswerte Struktur beschreiben, mehr Flexibilität in der Nutzung der Ressourcen, also deutlich ein Verschwendungsverbot, das naheliegt, wenn man die Verluste berechnet, die allein der falsche oder nicht sehr effektive Einsatz der Wissenschaften in der heutigen Ausbildung offenbar hat. Ein anderer, gezielterer Einsatz der Ressourcen würde diese Verschwendung begrenzen, wenn sich Seminar und Universität oder meinetwegen Pädagogische Hochschulen wiederum verlustfrei und belohnungsfähig darauf einstellen könnten.

All das wird die idealisierende Sprache der Lehrerbildung, ihre gleichsam zwingende Rhetorik nicht ausser Kraft setzen, aber die Effekte könnten den Charakter blosser Behauptungen überwinden und die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Ausbildung liesse sich unbefangener unter Beweis stellen. Bei stärker empirischen Korrelationen zwischen Zielen und Wirkungen könnte die Ausbildung pauschalen Verdächtigungen besser entgegentreten und wäre auch besser in der Lage, die eigene Rhetorik zu kontrollieren, also zwischen Absicht und Wirkung zu unterscheiden und pauschale Erwartungen zurückzuweisen. Lehrerbildung ist, damit schliesse ich, zu schwierig und zu bedeutsam, um sie länger einer überholten Organisationsform anzuvertrauen. Insofern folgt aus meinem Plädoyer ein Reformansatz, der imstande sein muss, sich ständig selber zu reformieren. Das Kriterium für Erfolg oder Misserfolg ist dabei nicht die Wissenschaft, sondern ihr intelligenter Einsatz für die Praxis, der also ihrerseits nicht die Deutungshoheit überantwortet werden kann oder darf. Das Schwierige sind die heiklen Interaktionen, die Balancen zwischen Anbietern und Abnehmern der Lehrerbildung, die lernen müssen, ihre beiderseits einseitigen Perfektionsideale zu disziplinieren und doch je für sich Vorteile aus der Kooperation zu ziehen. Das lässt sich nicht einfach dadurch erreichen, dass "Praktiker" Wissenschaftler werden oder "Wissenschaftler" Praktiker, die Ressourcennutzung setzt *Verständnis* voraus, aber nicht einen beliebigen Rollentausch. Und am Ende muss je Bilanz gezogen werden.

Literatur

- Bauer, K.O., Kopka, A. & Brindt, St. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbildung. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim/München.
- Berliner, D. (1987). Knowledge is Power: A Talk to Teachers about a Revolution in the Teaching Profession. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers. A Festschrift for N.L. Gage* (S. 3-33). New York: Random House.
- Borrowman, M.L. (1956). *The Liberal and the Technical in Teacher Education: A Historical Survey of American Thought*. New York: Bureau of Publication, Teachers College.
- Bruer, J.T. (1993). The Mind's Journey from Novice to Expert. *American Educator*, 17 (2), S. 6-15, 38-46.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Hofer, C. & Criblez, L. (1996). *Die Ausbildung für Kindergarten- und Primarlehrkräfte am Seminar Liestal aus der Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder*. Ms. Bern: Institut für Pädagogik der Universität Bern.
- Labaree, D.F. (1995). A Disabling Vision: Rhetoric and Reality in "Tomorrow's Schools of Education". *Teachers College Record*, 97 (2) (Winter), 166-205.
- Mayr, J. (Hrsg.). (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Oesterreichischer Studien Verlag. (= Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, hrsg. v. H. Altrichter/M. Schratz, Bd. 11)
- McDonald, J. (1992). *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*. New York: Teachers College Press.
- Oelkers, J. (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D.Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 39-53). Weinheim/Basel.
- Oelkers, J. (1996a). Befunde und Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Pädagogik* Heft 11.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen. (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, hrsg. v. B. Dewe, H.-H. Krüger & W. Marotzki, Bd. 8).
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schwebel, M. (1989). The New Priorities and the Education Faculty. In R. Wiesniewski & F. Durcharme (Eds.), *The Professors of Teaching: An Inquiry* (S. 52-66). New York: State University of New York Press.
- Spirgi, B. & Stadelmann, M. (1995). *Wie die Lehrerbildung bilden soll. Eine empirische Untersuchung über Auffassungen von Dozenten der Lehrberufsbildung zu subjektiven Curricula und deren Implikation zu permanenten Fragen der Lehrerbildung*. Bd. I/II. Lizentiatsarbeit Universität Bern/Institut für Pädagogik. Ms. Bern. (Druck Bern 1997).
- Terhart, E., Czerwenka, K., Erich, K., Jordan, F. & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M. u.a.
- Thiele, G. (1938). *Geschichte der Preussischen Lehrerseminare. Erster Teil: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der Preussischen Lehrerseminare*. Berlin. (= Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. LXII/Teil 1).
- Tomorrow's Schools of Education. A Report from the Holmes Group*. (1995). East Lansing, MI: The Holmes Group.

Standards in der Lehrerbildung¹

Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen²

Fritz Oser

Dieser Aufsatz hat zwei Teile. Im ersten werden Lehrerkompetenzen in der Weise beschrieben, dass sie hohen Qualitätsansprüchen auf der Handlungsebene entsprechen. Wenn die Bedingungen a) theoretische Fundierung, b) empirisches Wissen, c) evaluative Kriterien und d) Handlungstradition erfüllt sind, sprechen wir von Standards in der Lehrerbildung. Standards sind mehr als pädagogisch-psychologische Wissenseinheiten. Sie liegen auf der Ebene wissenschaftlich reflektierter Handlungsmuster von Lehrpersonen in sich dauernd wandelnden Kontexten. Sie sind somit auch mehr als automatisierte Fertigkeiten (Skills), und sie sind dergestalt, dass sie nicht von Fachleuten anderer Professionen oder von Laien wahrgenommen werden können. Aufgrund von Gesprächen mit Verantwortlichen der Lehrerbildung entwickelten wir 88 solcher Standards. Sie sollen hier vorgestellt werden. In der nächsten Nummer werden erste Ergebnisse zur Frage, mit welcher Intensität die Lehrerbildungsanstalten der Schweiz die Standards ausbilden, vorgestellt.

Was alles Schuld an schlechter Lehrerbildung sei

Die Überprüfung der Wirksamkeit der Lehrerbildung hängt mit Vorstellungen über die Qualität dieser Bildung zusammen. Diese Vorstellungen sind teilweise festgelegt in Zielen und Normen im Sprachduktus "Man sollte erreichen, dass eine junge Lehrperson...". Meistens aber wird gar nicht reflektiert, was wirksam sein sollte, sondern es wird attribuiert, dass gewisse Elemente der Lehrerbildung an sich wirksam seien. Diese Attributionen sind oft falsch oder unzulässig oder auf problematischen logischen Schlüssen beruhend oder auf fehlenden empirischen Tatsachen fussend. So etwa wird angenommen, dass Praktika in jedem Fall einer hochqualifizierten Professionalisierung dienlich sind. Aber eine längere Dauer von Praktika kann unter Umständen nur eine stärkere Sozialisierung in ein Schulhaus bedeuten, ohne dass Lehrerhandeln verbessert und verändert wird. Es kann sogar verschlechtert und kristallisiert werden, weil z.B. in Studienseminaren oft die Meinung herrscht, die wissenschaftliche Reflexion und die Handlungskritik seien aus dem Praxisfeld auszuklammern. An junge Lehrerinnen und Lehrer wird die Empfehlung ausgesprochen, das zu vergessen, was an der Universität gelernt worden sei. Damit Praktika aber fruchtbar werden, müssen bestimmte komplizierte Bedingungen unterstellt werden. Andere falsche Kausalannahmen sind etwa, wenn unterstellt wird, eine wenig strukturierte offene Ausbildung sei für die Lehramtskandidaten und -kandidatinnen in jedem Fall eine effektivere Ausbildung, oder mehr Fachunterricht würde diesen jungen Lehrpersonen zu einem wirkungsvolleren Unterricht verhelfen, oder fachdidaktische Schwerpunktsetzung in der Ausbildung müsse zu mehr Motivation hinsichtlich der Neugestaltung von Curricula für den späteren Unterricht führen. Aber dies sind nur Beispiele.

¹ Unter dem gleichen Titel erscheint eine in Bearbeitung stehende grössere Schrift.

² Teil 2: "Wie werden Standards in der Schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse" folgt im nächsten Heft (*Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (2), 1997).

Wenn die Wirksamkeit tatsächlich von feststellbaren Bedingungen abhängt, dann müssten diese herausgefunden und systematisch überprüft werden. Eine Gruppe dieser Bedingungen sind Handlungskompetenzen, die Lehrpersonen zu erwerben haben. Wie kann man diese feststellen und welches sind Strukturierungen, Erwerbsmöglichkeiten, Förderungen und Behinderungen bezüglich ihres Erwerbs? Welche Handlungsspielräume ermöglichen diese Kompetenzen? Was ist professionell gesehen absolut notwendig und wie kann dessen Erreichung überprüft werden?

Wissen und Handeln, zwei Geschwister im Streit

Shulman, von der Wissenspsychologie beeinflusst, war der erste, der von der professionellen Wissensbasis für Lehrer und Lehrerinnen gesprochen hat (1986, 1987). Dieser Autor unterschied in einer etwas später entwickelten Form a) fächerspezifisches, inhaltliches Wissen, das insbesondere in den Lehrerbildungsinstitutionen der USA vernachlässigt sei; b) generelles pädagogisches Wissen (wobei hier eher Unterrichtsmanagement und Didaktik gemeint sind); c) curriculares Wissen, das Ziele, Material, Programme umfasst; d) pädagogisches Sachwissen, die Umsetzung von Inhalten in Handlungseinheiten betreffend; e) Wissen um die Kinder und Jugendlichen als Lernende; f) Wissen um erzieherische Kontexte; und g) Wissen um Bildungsabsichten und entsprechende philosophische Begründungen. Diese Wissensarten entsprechen nicht ganz der deutschsprachigen Terminologie, sie offenbaren aber dasselbe Problem, nämlich dass Wissen und Einsicht niemals Handeln garantieren und dass vielwissende Lehrpersonen nicht unbedingt gute oder erfolgreiche Lehrpersonen sind. Shulman schlägt deshalb ein Handlungsmodell vor (Verstehen, Transformation, Instruktion, Evaluation, Reflexion), das aber keineswegs überzeugt. Denn durch dieses Handlungsmodell schimmert der Gedanke, man müsse Wissen immer umsetzen, durch. Dass diese Annahme problematisch ist, wird schon aus der Tatsache ersichtlich, dass es ein Wissen gibt, das wichtig und notwendig an sich ist (z.B. entwicklungspsychologisches Wissen), das aber nicht direkt umgesetzt werden kann.

Um den Bruch zwischen Handeln und Wissen zu korrigieren, hat Bromme (1992, S. 126) eine interessante Begriffsdichotomie eingeführt. Er spricht einerseits von Wissen als kognitiver Struktur und andererseits von Wissen als Logik des Handelns, wobei diese Unterscheidung auf Ryle (1969) zurückgeht. Allerdings ist auch sie fragwürdig, denn zu einem reflektierten Handeln braucht es mehr als nur Handlungswissen. Hingegen bedarf es zur Festigung einer kognitiven Struktur nicht immer auch des verwendeten Handelns in Kontexten.

Wir haben deshalb eine Unterscheidung eingeführt, die Wissen und Handeln in vielfältiger Weise miteinander verbindet. In ihr soll aber Wissen nicht bloss Handlungswissen sein, sondern von komplexen übergreifenden Wissensstrukturen mitgestaltet werden. Zugleich erhält die Unterscheidung zwischen berufsrelevantem versus nicht berufsrelevantem Wissen eine grosse Bedeutung. Wir sprechen von Standards des Lehrerberufs.

Standards, die eine Profession bestimmen

Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten, nennen wir Standards. Standards sollten in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen. Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Pro-

fessioneller, kann man nicht von Standards sprechen. Standards sind einerseits durch Leistungs- und Qualitätsniveaus geprägt, andererseits können sie auch Richtschnur für eine Ausbildung und deren Evaluation werden. Standards für den Piloten geben dem Fluggast die absolute Sicherheit, heil an einen Ort geflogen zu werden. Standards für den Mediziner bestehen in Diagnose- und Heilverfahren, vor allem dann, wenn diese mit einer feststehenden Ausbildung verbunden sind. Was aber sind genau Standards für Lehrpersonen?

Verschiedene Autoren gebrauchen diesen Begriff ohne genau zu sagen, was gemeint ist und vor allem, was nicht gemeint ist. So etwa spricht Damon (1991) von "Practice based standards for English", wobei eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zusammenhang mit einem guten Sprachunterricht aufgelistet werden. Dieses Programm ist aber niemals empirisch überprüft worden, und seine Formulierung dient lediglich der Curriculumbeschreibung für die Ausbildung. Die jungen Lehrerinnen und Lehrer müssen verschiedene Übungen absolvieren, die diesem Programm entsprechen, um Standards zu erreichen. Auch Shulman selber verwendet den Begriff der Standards (z.B. 1987), dies aber mehr um mit seinen Wissenskategorien möglichst nahe an das, was die Praxis erfordert, heranzukommen. "Knowledge of educational contexts" etwa bezieht sich auf die hochdifferenzierte Anwendung bestimmter Wissensbestände auf unterschiedliche Altersklassen in Lehr-Lernsituationen. Es gibt in den USA ein National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), der fünf Ideale zur Erhebung und Überprüfung von Teaching Standards vorschlägt, nämlich a) das Commitment von Lehrpersonen für Schüler und Schülerinnen und deren Lernen, b) das Wissen um den Inhalt, der gelernt wird, und das Wie dieses Lernens, c) die Verantwortung der Lehrperson für das Lernmanagement und das Monitoring des Lernens von Schülern und Schülerinnen, d) das systematische Denken über die eigene Praxis und das Lernen durch Erfahrung, und schliesslich e) die Mitgliedschaft von Lehrpersonen in einer professionellen Lerngemeinschaft (vgl. Haertel 1991, S. 7). Aus diesen fünf Idealen werden die einzelnen Standards gewissermassen abgeleitet. Diese fünf Elemente aber machen nicht klar, was Standards tatsächlich sind. Auch formell wird nicht festgehalten, was für Kriterien Standards bestimmen und welche professionellen Kompetenzen als Standards bezeichnet werden können.

In unseren Untersuchungen verwenden wir den Begriff Standard für beides, *nämlich a) für eine hochprofessionelle Kompetenz, und b) für deren optimale Erreichung. Wir meinen also, Standards seien optimal ausgeführte bzw. optimal beherrschte und in vielen Situationen anwendbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nur von Professionellen Verwendung finden können, aber nicht von Laien oder von Personen anderer Professionen.*

Wir haben vier Kriterien aufgestellt, die alle gleichzeitig vorhanden sein müssen, damit von einer erreichten Kompetenz, von einem Standard gesprochen werden kann.

Kriterien für Standards, die eine Profession bestimmen

Berufliche Kompetenzen, die praktisch erprobt, theoretisch reflektiert, empirisch verifiziert und qualitätsmässig evaluiert werden, sind nicht immer in jener Weise ausgebildet, wie sie sein sollten. Diese globale Defizithypothese hat uns in dieser Arbeit in besonderer Weise beschäftigt, denn wir sind erstens davon ausgegangen, dass im Fall der Lehrerbildung, durch die Unbestimmtheit der Programme, die Standards nicht genügend zum Zuge kommen und zweitens durch die Struktur der Ausbildung eine genügende Kompetenzerweiterung hinsichtlich der Standards gar nicht stattfinden kann. Nehmen wir als Beispiel die komplexe Fähigkeit "Gruppenunterricht effektiv und

lernträchtig organisieren". Wie wird diese professionelle Handlung zu einem Standard? Es sind, wie gesagt, vier Kriterien notwendig:

- a) Das Kriterium der Theorie: Es muss Theorien (nicht-falsifizierte Hypothesensysteme) darüber geben, welche Bedingungen zu optimalem Lernen führen. Zum Gruppenunterricht etwa gibt es eine Fülle von Theorien, die in der entsprechenden pädagogisch-psychologischen Literatur vorgestellt werden. Diese Theorien sind miteinander öffentlich diskutiert und stets Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen. Die Theorien basieren in diesem Falle auf Erkenntnissen der Sozialpsychologie. Theorien sind also begründete Annahmen über die Wirkung und die Wirkungsbedingungen von Standards.
- b) Das Kriterium der Empirie hängt mit dem der Theorie zusammen. Es ist durch empirische Untersuchungen erworbenes Wissen bezüglich der Theorien. Zwar gibt es Theorien ohne Empirie, es gibt aber keine Empirie ohne Theorie. Es müssen zumindest *einzelne* Forschungsergebnisse zu den komplexen Handlungsformen vorgelegt werden können. Dies ist hier offenbar der Fall. Zur Wirkung der Gruppenarbeit, zur Frage, warum wenig Lehrpersonen Gruppenarbeit wählen, zur Frage, wie einzelne Kinder innerhalb der Gruppe aufeinander wirken, zur Frage der Effizienz unter Kooperationsbedingungen etc. gibt es eine grosse Menge von Forschungsergebnissen.
- c) Das Kriterium der Qualität: Insbesondere die Novizen-Expertenforschung der letzten Jahre hat die Rationalität von Qualitätsunterschieden verändert. Man unterscheidet nicht mehr absolut gutes oder schlechtes Unterrichten, aber es gibt Wissen über Expertenhandeln, das hinsichtlich verschiedener Aspekte wirkungsvoller ist als Novizenhandeln. Die Novizen-Expertenforschung hat also mit Präzision Unterschiede in der Qualität der vorliegenden Standards herausgearbeitet. Man weiss heute z.B., wo die Schwachstellen der Gruppenarbeit liegen, so etwa in der mangelnden Anforderung, in der zeitraubenden Vorstellung der Resultate einzelner Gruppen, in der Zielunklarheit u.a. Umgekehrt kann man mit relativ hoher Übereinstimmung qualitativ gute von qualitativ schlechter Gruppenarbeit unterscheiden.
- d) Das Kriterium der Ausführbarkeit: Hier wird eine Tradition der Techniken und Verhaltensweisen angesprochen, die im Unterricht immer schon eine Rolle spielte. Unterricht und Erziehen geschehen stets *vor* ihrer reflexiven Erfassung. Sie gehen aller Forschung voran, und sie haben somit einen Status des professionellen Bestandes. Ein Standard muss also in der Praxis repräsentierbar und einsetzbar sein; insofern unterscheidet er sich von anderen Formen professionellen Wissens. Standards sind repetierbar, sie können als komplexe, in die Situation eingebettete Verhaltensweisen eingeübt werden.

Diese vier Kriterien bestimmen jede einzelne Fähigkeit bzw. Fertigkeit, die den Stellenwert eines Standards erreichen kann. Eine Handlungsweise ohne Basistheorie beruht im besten Fall auf einer Handlungsregel, mehr nicht. Sie ist im schlechtesten Fall ein Handlungsrezept. Eine Theorie ohne Handlungstradition bleibt unwirksam. Und Handlungsweisen ohne empirische Überprüfung ihrer Wirksamkeit sind oft blind. Es bedarf also nachgewiesenermassen aller vier Kriterien, damit man von einem Standard sprechen kann. Insbesondere sind Evaluations- bzw. Qualitätsmerkmale notwendig, damit der bessere vom schlechteren Einsatz unterscheidbar wird.

Angesichts der vier aufgestellten Kriterien muss die Frage gestellt werden, ob Standards so etwas wie Skills sind. In der Tradition der pädagogisch-psychologischen Literatur sind Skills Fertigkeiten, die voll automatisiert und weitgehend gedächtnisentlastend ablaufen. Lesenlernen ist für die unteren Primarklassen ein Skill, Autofahren, Maschinenschreiben für Erwachsene, die Verwendung von Grundformeln der Chemie

für den Chemiker u.ä. sind Skills. Skillartige Fertigkeiten können motorisch oder geistig oder in beiden Formen zusammen aufgebaut werden; ihr wesentliches Merkmal besteht in der Automatisierung und im sicheren Ablauf unter ähnlichen Bedingungen. In der amerikanischen Literatur wurde schon früh Kritik an den sogenannten "Basic Teaching Skills" geübt. Shavelson (1973, S. 144) legt überzeugend dar, dass die entscheidende Frage nicht ist, wie ein "teaching skill" zu realisieren ist (z.B. durch Erklären, Fragen, Verstärken), sondern unter welchen Bedingungen und warum die Entscheidung getroffen wird, einen solchen Skill einzusetzen. Das führt uns direkt zu den Standards.

Standards sind keine Skills, weil ihr Einsatz reflexiv, unter Anwendung von Theorien in je unterschiedlichen Situationen geschieht. Die Ausübung des Skills "Lesen" z.B. läuft unter verschiedenen situationalen Gegebenheiten gleich ab. Der Standard "Konfliktlösung zwischen Schülern" läuft in neuen Situationen unterschiedlich ab. Lesenlernen als Technik erfordert nur die Beherrschung *ohne* Reflexion, Konfliktlösung zwischen Schülern erfordert dem gegenüber eine Beherrschung eines Diskursablaufs verbunden *mit* einer Reflexionen. Wären Standards nur Skills, so wären sie leicht und ohne grosse Probleme zu erwerben. Weil sie aber komplex sind und reflexiv in die Anwendung überführt werden müssen, ist ihr Erwerb zeitaufwendig und notwendigerweise übungs- und praxisintensiv.

Kategorisierung der Standards

Die Standards der professionell ausgebildeten Lehrperson sind im folgenden aufgeführt und gruppiert. Den Eingang in die jeweilige Gruppe fanden die einzelnen Kompetenzen durch Expertengespräche. So wie die Standards vorliegen, haben sie die Form von Fragen, die z.B. am Ende der Ausbildung gestellt werden können, die natürlich ebenso für Erhebungen dienen können. Es sind 88 Standards, deren unterschiedliche Wichtigkeit diskutiert werden müsste; diese Wichtigkeit steht hier aber nicht zur Diskussion. Es wäre eine eigene Untersuchung und Darstellung wert, herauszufinden, welche der 88 Standards für alle Lehrerbildungsanstalten, also Ausbildungsstätten übergreifend, Priorität haben. Es muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass gewisse Standards in den erwähnten Expertengesprächen eine höhere Bedeutung erhalten haben als andere. Das könnte dazu führen, dass innerhalb der Gruppierungen der Standards nochmals Hierarchien gebildet werden müssten, nicht aber, dass ein einzelner Standard nicht wichtig sei.

Die Darstellung der Standards, wie sie hier vorliegt, ist unvollständig. Es ist aus Raumgründen unmöglich, auch nur annähernd das jeweilige zentrale Wissen für den einzelnen Standard vorzustellen. Für jeden Standard wäre ein eigenes Kapitel notwendig, das zudem im jetzigen Zustand der Forschung nur kurze Zeit Geltung beanspruchen könnte. So etwa hat schon Aebli in den 70er Jahren versucht, ein Kompendium von professionellen Handlungsfähigkeiten zusammenzustellen. Ich gebe deshalb nur Hinweise, in welche Richtung gesucht werden kann, wenn der betreffende Standard aufgebaut werden soll. Wenn wir z.B. den Standard "Umgang und Abbau von Leistungsangst" der ersten Gruppe in Betracht ziehen, so ist es erforderlich, eine grosse Forschungstradition (z.B. Lazarus, 1980; Jacobs, 1987; Pekrun, 1991 u.a.), die auch unterschiedliche pädagogisch-psychologische Paradigmen in Anspruch genommen hat und die von einem Reichtum an Messinstrumenten und einer Fülle von praktischen Fällen begleitet werden, miteinzubeziehen. Will man uns also den Vorwurf der Oberflächlichkeit machen, dann müssen wir dies mit dem Hinweis darauf zurückweisen, dass es die Aufgabe dieses Aufsatzes ist, die Standards nur in

einer Übersicht darzustellen und auf erste Forschungen in diesem Zusammenhang zu verweisen.

Die Standards haben wir in 12 Gruppen eingeteilt. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Gruppen. Zu jeder Gruppe gibt es eine unterschiedlich grosse Anzahl von Standards.

Tabelle 1: Übersicht über die Standardgruppen

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

Wir stellen die 88 einzelnen Standards in der Übersicht kurz vor, verweisen auf deren Gesamtrelevanz und werden an anderer Stelle die ausführlichere Begründung jedes Standards vornehmen. Die Darstellung soll entsprechend der in Tabelle 1 erfolgten Gruppierung vorgenommen werden.

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die folgenden Fähigkeiten braucht die Lehrkraft, um mit den Kindern eine positive Beziehung aufzubauen und im Klassenzimmer ein menschliches, angstfreies Klima zu schaffen, was natürlich eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist:

| |
|--|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| - mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen. |
| - den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben. |
| ³ wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können. |
| - zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu "gelernter Hilflosigkeit" führen. |
| - wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann (Pygmalion-Effekt). |
| - wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit bekommen können. |

³ = leicht verbessert seit dem letzten Fragebogen.

2. Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose

Um bei kritischen Entwicklungen und auftretenden Problemen eingreifen und richtig handeln zu können, muss die Lehrkraft das Geschehen im Klassenzimmer einerseits und die einzelnen Schülerinnen und Schüler andererseits stets sorgfältig und aufmerksam im Auge haben:

| |
|--|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| <ul style="list-style-type: none"> ° - zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf zu reagieren. |
| <ul style="list-style-type: none"> - den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales Verhalten usw.) zu diagnostizieren. - Nachahmungsprozesse unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten. |
| <ul style="list-style-type: none"> ° - unterschiedliche Gefährdungen (z.B. Gewalt, Drogen, Selbstmord usw.) in jedem Alter, das ich unterrichte, festzustellen und entsprechend einzugreifen. |
| <ul style="list-style-type: none"> ° - die Ablösung vom Elternhaus zu verstehen und auf unterschiedliche Ablösungsformen zu reagieren. - wie man spezifische Lernschwierigkeiten diagnostizieren kann. |

3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken

Über die folgenden Fähigkeiten muss eine Lehrkraft verfügen, wenn in der Schulklasse Konflikte und Schwierigkeiten auftauchen:

| |
|---|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| <ul style="list-style-type: none"> - wann und wie ich aussenstehende Expertinnen und Experten (Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.) heranziehe. - unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln. - was man tun muss, wenn ein Schüler oder eine Schülerin umgestuft werden muss. - wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann. |
| <ul style="list-style-type: none"> ° - wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit die Auseinandersetzung zu suchen habe. |

4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten

Mit Hilfe der folgenden Kompetenzen fördert die Lehrkraft das soziale Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler und macht aus einer heterogenen Klasse eine Gemeinschaft von Menschen, die sich gegenseitig akzeptieren und unterstützen:

| |
|---|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| <ul style="list-style-type: none"> - wie Schülerinnen und Schüler durch Belohnung und Bestrafung alte Gewohnheiten verlernen und neue erwerben können. - wie ich vielfältiges prosoziales Verhalten (z.B. helfen, unterstützen, beistehen usw.) fördern kann. - wie lern- und/oder körperbehinderte Kinder in einer Klasse integriert werden können. |
| <ul style="list-style-type: none"> ° - Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen. |
| <ul style="list-style-type: none"> ° - wie Schülerinnen und Schüler befähigt werden, rational/konstruktiv Konflikte zu lösen. - wie ich Kinder dahingehend unterstützen kann, dass sie Freundschaften aufbauen können. |

5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten

Die folgenden Kompetenzen befähigen Schülerinnen und Schüler, selbständig und effizient zu lernen:

| |
|---|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| - wie Schülerinnen und Schüler Lernstrategien erarbeiten, ihr Lernen überwachen und über ihre Lerngewohnheiten nachdenken können. |
| - wie Schülerinnen und Schüler alleine ein Thema erarbeiten können. |
| - wie man mit Schülern und Schülerinnen Fehler so bespricht, dass sie etwas daraus lernen. |
| - wie man Schülerinnen und Schülern zeigt, wie sie ihre Lernschritte einteilen können. |
| - dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie sich selbst kontrolliert. |
| ° - den Schülern und Schülerinnen zu zeigen, wie sie ein Lerntagebuch führen können. |
| - wie Schülerinnen und Schüler lernen, sich allein in einer Bibliothek zurechtzufinden. |
| - wie man vermeiden kann, dass Schüler und Schülerinnen schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann. |
| - wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht. |
| - wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden. |
| - Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen und auszuprobieren. |

6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts

In dieser Kategorie sind die Fähigkeiten der Lehrkraft, einen abwechslungsreichen und methodisch reichhaltigen Unterricht zu gestalten, zusammengefasst:

| |
|---|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| - den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird. |
| - die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, klar und eindeutig zu bestimmen und zu gestalten. |
| - die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen. |
| - verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen. |
| - Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen. |
| - Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten. |
| - jahrgangsübergreifend zu unterrichten. |
| - wie man eine Werkstatt vorbereitet und Werkstattunterricht sinnvoll organisiert. |
| - wie man Diskussionen von Schülerinnen und Schülern, die spontan entstehen, fruchtbar gestaltet und auch effizient zu einem Ende bringen kann. |

7. Leistungsmessung

Diese Kategorie umfasst die Fähigkeiten, welche es einer Lehrkraft ermöglichen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vielseitig, gerecht und effizient zu überprüfen und zu beurteilen:

| |
|--|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| - unterschiedliche Methoden der Evaluation anzuwenden. |
| ° - den Fortschritt der Leistung mit unterschiedlichen Kriterien und Instrumenten zu messen. |
| - wie man schriftliche und mündliche Arbeiten unterschiedlich beurteilen kann. |
| - dass der Schüler und die Schülerin die Kriterien dessen, was gefordert ist, kennen muss, um erfolgreich zu sein. |
| - einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen. |

8. Medien des Unterrichts

In dieser Kategorie sind die Kompetenzen der Lehrkraft, Medien im Unterricht sinnvoll einzusetzen, zusammengefasst:

| |
|--|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| - Vorteile der neuen Technologien für den Unterricht zu nutzen und Nachteile zu vermeiden. |
| - Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter, Folien, Dias usw.) selbst herzustellen und im Unterricht sinnvoll einzusetzen. |
| - Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modell etc.) bereitzustellen und sie so einzusetzen, dass sie der Anschauung dienen. |

9. Zusammenarbeit in der Schule

Die folgenden Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit der Lehrkraft, mit Kollegen und Kolleginnen, mit der Schulaufsicht, mit der Schulleitung und mit den Eltern zusammenzuarbeiten, mit all denjenigen Personen also, die ebenfalls an der Gestaltung der Schule mitbeteiligt sind, eine Kooperation aufzubauen:

| |
|---|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| - wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können. |
| - professionelle Regeln des Umgangs mit Schülerschaft, Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln. |
| - ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren. |
| - mich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen. |
| *4- auf welchen Gebieten und wie ich mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss. |
| - den Unterricht von Kolleginnen oder Kollegen zu beobachten und differenziert feed-back zu geben. |
| - wie positiver Wettbewerb innerhalb der Schule gefördert werden kann. |
| - wie man die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sinnvoll einsetzt. |

10. Schule und Öffentlichkeit

Bei diesen Kompetenzen geht es um die Fähigkeit der Lehrkraft, Kontakte mit der Öffentlichkeit herzustellen und die Schule nach aussen zu vertreten:

| |
|--|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| - wie die Anliegen von Schule und Lehrerschaft in der Öffentlichkeit und gegenüber den vorgesetzten Stellen vertreten werden können. |
| - wie mittels Methoden der Selbst- und Fremdevaluation die Leistungen der Schule öffentlich dargestellt werden können. |
| - welche Möglichkeiten der Einflussnahme ich auf bildungspolitische Fragen habe (z.B. Budgetverteilung, Klassengrösse, Erlasse und Richtlinien). |
| - dass Schulen in ein lokales Umfeld eingebunden sind und wie man Kontakte mit der Öffentlichkeit sinnvoll herstellen kann. |
| - die öffentliche Aufgabe der Schule an Elternabenden und ähnlichen Veranstaltungen darzustellen. |

11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft

Diese Kategorie beinhaltet das Wissen, die Fähigkeiten und persönlichen Ressourcen, die eine Lehrkraft benötigt, um den Schulalltag ohne unnötigen Kräfteverschleiss erfolgreich bewältigen zu können:

4 *= neu dazugekommen seit dem letzten Fragebogen.

| |
|--|
| Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, z.B. ... |
| ° - wie ich mich vor Überlastung (burn-out-Syndrom, Zynismus, Resignation) wirkungsvoll schützen kann. |
| - wie ich mir ein persönliches Fortbildungsprogramm zusammenstellen kann. |
| ° - welche administrativen Arbeiten während des Schuljahres anfallen und wie ich meine "Klassenadministration" effektiv organisiere. |
| - wie ich mich über neue schulgesetzliche Vorgaben, über Verordnungen, Erlasse und Richtlinien informieren kann. |
| ° - unterschiedliche Computerprogramme kräftesparend für Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sinnvoll einzusetzen. |

12. Allgemeine und fachdidaktische Standards

Die nachfolgenden Kompetenzen haben mit klassischen didaktischen oder fachdidaktischen Themen zu tun. Sie sind leichter zu erfüllen als andere Bereiche, weil ihre Handlungswirkung leicht sichtbar wird:

| |
|---|
| Ich habe in der Fachdidaktik # gelernt z.B. ... |
| - gesellschaftlich und fachlich bedeutsame Lerninhalte auszuwählen. |
| - Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren. |
| - die ausgewählten Lerninhalte sach- und lernlogisch (z.B. vom Konkreten zum Abstrakten; vom Einfachen zum Schwierigen) zu gliedern. |
| - den Unterricht so aufzubauen, dass verschiedene Formen der sozialen Interaktion möglich sind. |
| - mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren. |
| - unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltspezifisch angepasst einzusetzen. |
| - Methoden zu variieren und die Methodenwahl zu begründen. |
| - welches die wichtigsten Schritte des Problemlösens sind und wie man sie im Unterricht verwirklicht. |
| - wie man Schülerinnen und Schülern reale Erfahrungen ermöglicht, diese reflektiert und mit vermitteltem Wissen koppelt. |
| ° - wie man mit Schülerinnen und Schülern einen Begriff oder ein Konzept aufbaut und anwendet und sie dabei aktiv mitarbeiten lässt. |
| - den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher klar zu strukturieren. |
| - die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulbücher zum Fach aufzuzeigen. |
| - Fachlehrmittel zu bewerten, auszuwählen und dem Lehrplan entsprechend einzusetzen. |
| ° - mit den Schülerinnen und Schülern übersichtliche und realistische Tages-, Wochen-, Halbjahres- und Jahrespläne zu erstellen. |
| - zu einer Lektion oder Lektionsgruppe eine inhaltliche Strukturskizze zu erstellen. |
| - exemplarisch Inhalte auszuwählen. |
| - die Inhalte des Fachlehrplanes sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten. |
| - selber Übungsmaterialien, ähnlich wie sie sich in einem Lehrbuch finden, herzustellen. |
| - wie man sinnvoll Hausaufgaben erteilen und überprüfen kann. |
| - den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur mehrfachen Verarbeitung (schriftlich, bildlich, sensumotorisch, auditiv) von neuen Lerninhalten zu geben. |
| * - alternative Lehr-Lern-Strukturen wie Projekte, Epochenunterricht, handlungsorientierten Unterricht etc. erfolgreich durchzuführen. |

Soweit die Übersicht über die einzelnen Standards und mögliche vorläufige Gruppierungen.

Fragen, die auf uns zukommen, lauten: Sind dies *alle* Standards? Erfüllen die Lehrerbildungsanstalten durch ihre Arbeit die Erreichung aller oder nur einzelner Standards? Führen strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung automatisch zu einer

besseren Erreichung? Gibt es nicht Wissen, das nicht in Standards umgesetzt werden muss und trotzdem hohe Relevanz besitzt? Ist nicht Verstehen wichtiger als Handeln und somit einzige Voraussetzung für Handeln in Lehr-Lernkontexten? Dazu einige Antworten: Einmal ist festzuhalten, dass der Vollständigkeitsanspruch für Standards unsinnig und wertlos ist. Es gibt Akzentuierungen von Standardgruppen in der Ausbildung und es gibt mitunter Ergänzungen, die für eine Ausbildungsstätte und ihre Identität von Bedeutung sind. Ebenfalls kann man sich vorstellen, dass die Verantwortlichen der Lehrerbildung einige der Standards akzentuieren und eine Transferwirkung auf anderen professionellen Kompetenzen erwarten.

Ob die Lehrerbildungsanstalten Standards ausbilden, ist eine Frage, die das ganze Projekt per se beschäftigt. Wir werden im zweiten Teil des Aufsatzes erste Ergebnisse dazu vorlegen.

Die Frage nach den Strukturen, die Standards ermöglichen oder verhindern, ist an dieser Stelle zu früh gestellt. Der Abrutscher in neue falsche Kausalannahmen würde demnach zu schnell überhand nehmen. Es lässt sich aber allgemein sagen, dass strukturelle Veränderungen, die Theorie, Empirie, Evaluation und Praxis zusammenbringen, stets das Wohl der Ausbildung im Auge haben und nicht einfach nur statuspolitischen Erfordernissen unterliegen.

Hingegen muss die Frage nach dem Wissen, das nicht in Standards eingebettet ist, beantwortet werden. Sie geht einher mit der Frage, ob Standards so etwas wie Schlüsselqualifikationen seien oder durch diese ergänzt werden müssten. Um es vorwegzunehmen, Standards sind keine Schlüsselqualifikationen, und Wissen, das nicht in Handeln umgesetzt wird, kann genauso wichtiges Wissen sein, wie jenes, das sich direkt auf Standards bezieht. Es muss nur nach Relevanzkriterien für Wissenschaft und Beruf ausgewählt und vorgestellt werden. Schlüsselqualifikationen (vgl. Gonon 1996) beziehen sich auf verschiedene Professionen übergreifende Fähigkeiten, wie Abstraktionsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit u.ä. Und Wissen, das nicht auf Standards bezogen ist, kann immer zum Verstehen von pädagogischen Sachzusammenhängen, in jedem Falle positiv genutzt werden. Dazu gehört z.B. Wissen über das Gedächtnis, über Identitätsformation im Jugendalter, über grosse Schulreformmodelle, über Schulrecht u.a. Dieses Wissen haben wir bei unserer Untersuchung miteinbezogen. Es wird aber hier noch nicht mit in die Darstellung der ersten Resultate eingebracht. Es bedarf eines gesonderten Aufsatzes, um das komplizierte Verhältnis dieses Wissens zu den Standards zu eruieren.

Zur Frage der Übungsintensität als Mittel der Erreichung von Standards

Wie weiter oben angedeutet, sind Standards darauf angelegt, übungsintensiv ausgeführt und wiederholt in kontextueller Vielfalt eingesetzt zu werden. Die am wenigsten intensive Form der Auseinandersetzung besteht darin, nur theoretisch etwas davon zu hören, die intensivste Form vereint Theorie, Übung und Praxis in der Anlegung eines sogenannten Portfolios. Das würde bedeuten, dass, wenn die Wissensebene allein angesprochen ist, kein Standard entstanden ist. Umgekehrt wäre die Erreichung eines Standards die Frucht einer langen Auseinandersetzungsperiode. Dazwischen liegen Lernprozesse, die zeigen, dass Standards entweder nur geübt oder nur in Theorie und Übung oder nur in Theorie und Praxis ausgeführt worden sind, also auch unvollständig angeeignet bleiben. Portfolios sind Sammlungen von reflektierten Erfahrungsstücken, Unterrichtsmaterialien, analysierten Video-, Tagebuch- und Unterrichtsprotokollaufzeichnungen, Berichten über Zusammenarbeit mit Expertenlehrern

u.ä. Portfolios sind stets das Resultat eines längeren Theorie-, Übungs- und Praxis-Umgangs hinsichtlich einer professionellen Kompetenz. Sie sind ein Hinweis der Erreichung von Standards. Zwar muss zugegeben werden, dass auch die höchste Form, nämlich ständiges Aufeinanderbeziehen von Theoriestücken, zahlreiche Übungsgelegenheiten und ausdauernde Reflexion episodischer Erfahrungen in der Praxis, noch keineswegs automatisch zu einem qualitativ besseren Unterricht führen. Trotzdem ist mindestens anzumerken, dass durch dieses intensive Zusammenbringen von Theorie, Empirie, Evaluation und Praxis Vorbedingungen geschaffen werden, dass Standards erreicht werden können und Expertenwissen erworben werden kann. Die Intensität, mit der Theorie, Übung und Praxis aufeinander bezogen und von der wissenschaftlichen Forschung her beleuchtet worden sind, ist also hier ein Indikator für die Ermöglichung der Erreichung von Standards und damit auch für die Ermöglichung eines besseren Unterrichts.

Nun müssen wir uns fragen, wie diese unterschiedliche Gebrauchs- und Verbrauchsintensität hinsichtlich eines Standards erhoben werden kann. Dies soll im Teil 2 dieses Aufsatzes geschehen, der in der nächsten Nummer der BzL erscheinen wird.

Literatur

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Damon, W. (1991). *Assessment for Professional Development: The Brown Practice-Based Standards*. Studienprogramm am Department of Education, Brown University, Providence, RI.
- Damon, W. (1991). *Inventing the Future: Teacher Education and Assessment for Professional Development*. Studienprogramm am Department of Education, Brown University, Providence, RI.
- Gonon, P. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Haertel, E.H. (1991). New Forms of Teacher Assessment. *Review of Research in Education*, 17, 3-29.
- Jacobs, B. (1987). Die Auswirkungen transparenzschaffender Massnahmen auf die aktuelle Angst der Schüler vor einer Klassenarbeit - eine Metaanalyse zum Saarbrücker Schulangstprojekt. *Empirische Pädagogik* 1 (2), 139-160.
- Lazarus, R.S. (1980). The stress and coping paradigm. In C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman & P. Maxim (Eds.), *Theoretical bases for psychopathology*. New York: Spectrum.
- Pekrun, R. (1991). Prüfungsangst und Schulleistung: Eine Längsschnittanalyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 99-109.
- Ryle, G. (1969, Orig. 1949). Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam
- Shavelson, R.J. (1973). What is The Basic Teaching Skill? *The Journal of Teacher Education*, 14, 144-151.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3rd Edition (p. 3-36). New York/London: Macmillan.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Ausbildungstyp oder Ausbildungsgang?

Kritische Überlegungen zur Frage der "richtigen" Struktur der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern¹

Martin Wild-Näf

Auf der Folie der aktuellen Reformdiskussionen um die zukünftige Struktur der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in diesem Beitrag kritisch nach dem Bezugspunkt dieser Diskussionen gefragt. Dazu werden in einem methodisch orientierten ersten Teil Schwierigkeiten in der begrifflichen Fassung und der argumentativen Unterstützung des Konstrukts "Ausbildungstyp" diskutiert. In einem zweiten Teil werden auf zwei verschiedenen Wegen Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungsstrukturen empirisch untersucht. Der eine Weg führt über die Analyse von Individualdaten, der andere über aggregierte Ausbildungsmittelwerte. Die Resultate beider Analysen sind nur in einem allgemeinen Sinn interpretierbar. Es zeigt sich jedoch, dass die Ebene der einzelnen Ausbildungen gegenüber derjenigen von Ausbildungstypen vermutlich einen grösseren Wert für die Erklärung von Ausbildungsunterschieden besitzt. Der Beitrag schliesst mit einem Plädoyer für eine verstärkte Unterstützung der konzeptuellen Arbeit zur zukünftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch theoretische und empirisch-vergleichende Forschung.

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Frage der zukünftigen Struktur der Ausbildung von Lehrkräften wirft in der Schweiz hohe Wellen (vgl. Wyss, 1996). Die dabei vertretenen Interessenstandpunkte sind höchst divergent: Während die einen für die Beibehaltung des seminaristischen Weges in der Ausbildung von (Primar-) Lehrkräften votieren, streiten die anderen für eine nachmaturitäre Ausbildungskonzeption (vgl. Beck, 1994; Beck, 1996; Criblez & Hofer, 1996; Hügli, 1994; Kuratle, 1996; Strittmatter, 1996; Wyss, 1992). Selbst im Lager der Befürworter einer nachmaturitären Lehrerbildung sind die Positionen verschieden: Es wird darum gerungen, ob die Lehrerbildung an Fachhochschulen oder an den Universitäten angesiedelt werden soll (vgl. Hügli, 1996; Oelkers, 1993; Oser, 1996; Reusser, 1996). Im Zentrum dieser Diskussionen um die zukünftige Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht die Frage, nach welchen Regeln die zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung organisiert werden soll. Dabei werden Strategien gesucht, die eine grundsätzliche Strukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in bezug auf ihren systematischen Ort im Bildungssystem (Sekundarstufe II oder tertiärer Bildungsbereich), Vorbildungsansprüche, Curriculum etc. erlauben.

Unterschiedliche Positionen bei der Beantwortung der Frage nach der angemessenen zukünftigen Ausbildungsstruktur der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung können nur eingenommen werden, wenn die zur Diskussion stehenden Konzeptionen verglichen, bewertet und beurteilt werden. Diese bildungspolitischen Beurteilungen fussten bis anhin vor allem auf normativen Argumentationen, was zur Frage führt, ob nicht vielleicht aus empirischer Sicht eine Klärung der aufgeworfenen Fragen erwartet werden könnte. Da zum Beispiel bereits heute seminaristische und nachmaturitäre Ausbildungen für angehende Primarlehrkräfte existieren, könnte untersucht werden,

¹ Dieser Beitrag basiert auf einem Referat, welches im Rahmen der von der "Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz" am 1. November 1996 organisierten Tagung "Über gegenwärtige und zukünftige erwünschte Wirkung von Lehrerbildung" in Zürich gehalten wurde.

ob zwischen diesen zwei Gruppen unterschiedliche Ausbildungseffekte festzustellen sind. Im Rahmen des Nationalfondsprojektes "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" hat sich diese Möglichkeit des Vergleichs von verschiedenen Ausbildungsstrukturen im Hinblick auf unterschiedliche Ausbildungseffekte ergeben. Der folgende Beitrag bezweckt, in einem ersten methodisch orientierten Abschnitt aufzuzeigen, welches die Schwierigkeiten sind, die sich der bildungspolitischen Diskussion und der empirischen Forschung stellen, wenn sie versucht, verschiedene Ausbildungsstrukturen miteinander zu vergleichen. In einem zweiten Teil wird exemplarisch der Versuch unternommen, auf empirischem Wege Unterschiede zwischen Ausbildungsstrukturen aufgrund von Qualitätseinschätzungen einzelner Ausbildungsfächer zu eruieren. Dabei werden zwei verschiedene Lösungsansätze analysiert. Es werden zum einen Individualdaten von Studierenden und zum anderen aggregierte Mittelwerte von Ausbildungsgängen im Hinblick auf Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungsstrukturen geprüft.

1. Begriffliche Probleme im Zusammenhang mit der Diskussion um Ausbildungsstrukturen

Bei einer methodischen Herangehensweise an das geschilderte Problem stellt sich als erstes die Frage, welches denn eigentlich der zur Diskussion stehende Gegenstand ist. Dabei stellt man fest, dass phänomenologisch gesehen der Begriff "Ausbildungsstruktur" nur sehr schwer festzumachen ist. Identifizierbar sind Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die einen oder verschiedene Ausbildungsgänge für zukünftige Lehrkräfte anbieten. Zum Beispiel wird an einer Institution ein Ausbildungsgang für Personen angeboten, die Primarlehrkräfte werden wollen und einen Volksschulabschluss besitzen. Daneben besteht jedoch in vielen Kantonen häufig an derselben Institution ein Ausbildungsgang, der ebenfalls zum Berufsziel Primarlehrkraft führt, als Vorbedingung jedoch eine Matura voraussetzt. Als weiteres Beispiel können die Universitäten Zürich, Bern und Freiburg genannt werden, die sowohl eine Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II anbieten (vgl. Abb. 1). Wenn nun Diskussionen um Ausbildungsstrukturen geführt werden, geht es nicht um eindeutig lokalisierbare Institutionen oder Ausbildungsgänge. Aufgrund von meistens nicht explizit genannten Bedingungen, wie zum Beispiel der Art des Berufsziels oder des systematischen Ortes eines Ausbildungsganges im Bildungswesen, wird um mehrere Ausbildungsgänge eine Klammer geschlossen, die sie als derselben Ausbildungsstruktur zugehörig bezeichnet.

Sowohl der empirischen Forschung als auch der konzeptuellen bildungspolitischen Diskussion stellt sich nun dasselbe Problem. Ein Vergleich von Ausbildungskonzeptionen setzt Kategorien voraus, welche identische Ausbildungskonzeptionen zusammenfassen. Angesichts der Heterogenität der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung² ist jedoch zu fragen, wie gross der gemeinsame Nenner innerhalb dieser Kategorien, ich werde sie im weiteren "Ausbildungstypen" nennen, ist. Kann zum Beispiel von "der" Kindergärtnerinnenausbildung gesprochen werden, wenn man weiss, wie verschieden die einzelnen Ausbildungsgänge ausgestaltet sind, die zusammen den Ausbildungstyp "Kindergarten" bilden? Neben der Gemeinsamkeit des selben Berufsziels und systematischen Ortes existieren in bezug auf Lehrplan, Ausbildungsorganisation etc. viele Unterschiede zwischen diesen Ausbildungsgängen, was es fragwürdig macht, sie in einer Kategorie zusammenzufassen. Die Bedingungen,

² Eine Übersicht über diese Heterogenität in bezug auf Grundstruktur, Fächervielfalt, Eingangsvoraussetzungen etc. vermittelt Badertscher (1993).

aufgrund derer die Ausbildungstypen konstruiert werden, definieren die in einem Ausbildungstyp zusammengefassten Ausbildungsgänge nur zu einem kleinen Teil.

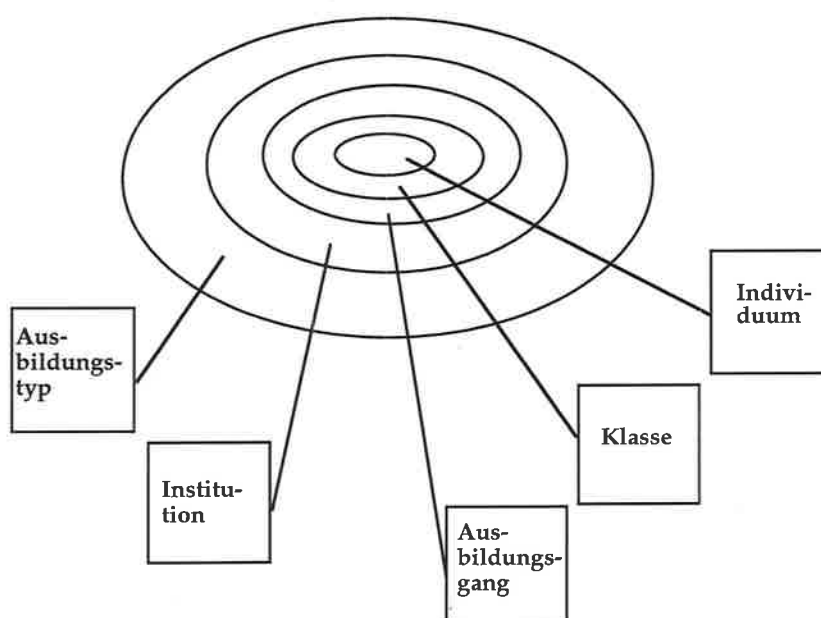


Abbildung 1: Verschiedene Aggregationsebenen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dazu stellt sich das Problem, dass viele Institutionen verschiedene Ausbildungsgänge für Lehrkräfte unterschiedlicher Stufen anbieten. Ausbildungstypen sind jedoch operational definiert nicht die Aggregation einzelner gleichartiger Institutionen, sondern gleichartiger Ausbildungsgänge. Kategorienscharfe Ausbildungstypen sind aber nur dann zu konstruieren, wenn ein Ausbildungstyp zugleich eine Institution darstellt. Sobald Ausbildungsgänge einer Institution in verschiedenen Ausbildungstypen enthalten sind, entstehen Interpretationsschwierigkeiten, weil in den verschiedenen Kategorien Effekte ein und derselben Institution enthalten sind. Als Fazit ist zu ziehen, dass sowohl die bildungspolitische Diskussion als auch die empirische Forschung über verschiedene Typen von Ausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer einen Bereich betreffen, der so eindeutig und abgegrenzt gar nicht existiert.

Diese Ebene der Ausbildungstypen ist jedoch nicht nur begrifflich schwierig zu fassen. Auch viele der Argumente, welche im unterstützenden oder kritisierenden Sinn darauf bezogen werden, halten einer kritischen Analyse kaum stand. Das grösste Problem dieser Argumente besteht darin, dass ein grosser Erklärungsabstand zwischen der Ebene des Phänomens und der Aussageebene besteht. Zum Beispiel werden Aussagen über Ausbildungstypen getroffen, wenn behauptet wird, dass eine möglichst frühe Begegnung mit dem Lehrberuf besonders motivierend wirkt oder dass der Berufsentscheid von Personen mit Matura zielbewusster sei. Wenn nun auf empirischer Basis Antworten auf die zugrundeliegende Frage gesucht werden, welche Folgen der Anspruch einer Matura als Vorbildung auf die Zusammensetzung der Studierenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat, sind sozialstatistische Daten auf der Individualebene zu erheben. Im Falle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt je-

doch zwischen der Individualebene der Studierenden als weitere Aggregationsebenen die Klasse oder Gruppe, in welcher ein Unterricht stattfindet, der Ausbildungsgang, der mehrere Jahrgangsklassen umfasst und die Institution, die einen oder mehrere Ausbildungsgänge anbietet (vgl. Abbildung 1). Inwiefern die Klasse, der Ausbildungsgang und die Institution die Interaktion zwischen Individualebene und Ebene des Ausbildungstyps beeinflussen, bleibt ungeklärt.

Die bisherige Darstellung hat zu zeigen versucht, dass sich im Zusammenhang mit der Reformdiskussion um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz begriffliche und argumentative Schwierigkeiten um die "Ausbildungstypen" stellen. Nach diesen methodischen Überlegungen wird im folgenden exemplarisch eine empirische Annäherung an die Frage der Ausbildungstypen versucht und die Frage gestellt, auf welchem Wege sich aus empirischer Sicht Unterschiede zwischen Ausbildungstypen untersuchen lassen. Als Beispiel wird die Frage gestellt, ob sich aus der Perspektive von Studierenden an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen verschiedenen Ausbildungstypen Unterschiede in der Qualität der berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung feststellen lassen.

2. Beurteilungsunterschiede zwischen Ausbildungstypen aufgrund von Individualdaten

Im Rahmen des Nationalfondsprogrammes "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" wurden Studierende im Moment des Abschlusses ihrer Ausbildung mittels Fragebogen in verschiedener Hinsicht befragt (vgl. zu den Fragebereichen der Studierendenbefragung die Beschreibung von Criblez in diesem Heft). Sowohl im Bereich der berufswissenschaftlichen Ausbildung mit den Fächern Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie als auch im Bereich der berufspraktischen Ausbildung wurde den Studierenden je ein ganzer Katalog von Einzelfragen³ gestellt, und zum Schluss wurden die Studierenden zusätzlich um eine Globalbeurteilung des Faches gebeten. Die Abbildung 2 zeigt das Muster, nach dem nach einer solchen Globalbeurteilung gefragt wurde. Diese drei Beurteilungsfragen aus der berufswissenschaftlichen und die eine Frage aus der berufspraktischen Ausbildung sollen im folgenden als abhängige Effektivariablen dienen, um feststellen zu können, ob sich zwischen verschiedenen Ausbildungstypen Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung der Ausbildungsqualität feststellen lassen.

Wie schätzen Sie die Qualität der Ausbildung im Fach X an Ihrer Ausbildungsinstitution ganz allgemein ein?

- ₁ sehr schlecht
- ₂ schlecht
- ₃ mittelmässig
- ₄ gut
- ₅ sehr gut

Abbildung 2: Fragemuster für die Gesamtbeurteilung im Ausbildungsbereich X

Während sozialstatistische Daten in der Regel ein zuverlässiges Bild über die Zusammensetzung einer Stichprobe ergeben, stellen sich bei der Auswertung subjektiver Einschätzungsdaten einige spezifische Probleme (Kromrey, 1994a; Kromrey, 1994b).

³ Detaillierte Auswertungen aufgrund dieser weiteren, spezifischeren Fragen sind vorgesehen. Ein Artikel zur Methodenkultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in Vorbereitung.

Die Frage an Studierende nach der Einschätzung von Unterrichtsqualität zum Beispiel ist im Kern eine Frage nach der Akzeptanz dieses Unterrichts. Diese Akzeptanz bietet sicherlich wichtige Informationen, weil sie Auswirkungen auf den Lernprozess und das Lernresultat hat. So wird eine angehende Lehrkraft die im Didaktikunterricht erworbenen Kenntnisse später vermutlich eher einsetzen, wenn sie von der Qualität des Didaktikunterrichts überzeugt ist. Allerdings ist zu beachten, dass der Grad der Akzeptanz nicht nur von der wahrgenommenen Unterrichtsqualität, sondern von vielen weiteren Faktoren abhängen kann. Kromrey (1994b, S. 156) nennt als Beispiele das persönliche Interesse an einem Fach, den Prüfungserfolg, individuelles Studierverhalten oder Studiererfahrung.

Ein weiteres Problem stellt die Tatsache dar, dass bei Qualitätseinschätzungen ein beträchtlicher Ausstrahlungseffekt existiert. Die Antworten auf einzelne Items werden nicht unabhängig voneinander gegeben. Eine zum Beispiel negative Beurteilung verschiedener Ausbildungsbereiche kann aufgrund einer allgemeinen Unzufriedenheit mit der Gesamtausbildung entstehen. In einem solchen Falle ist es nicht mehr angebracht, eine detaillierte Interpretation einzelner Variablen vorzunehmen. Eine Auswertung im Hinblick auf den allgemeinen Eindruck genügt. Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass durchaus differenzierte Urteile abgegeben werden. Das zeigt sich daran, dass die Konfiguration von zum Beispiel zwei Faktoren zu neuen dritten oder vierten Faktoren führt. Hier ist es nun wiederum unangebracht, nur den allgemeinen Eindruck zu bewerten. Wenn der Mittelwert über sehr hohe und sehr tiefe Einzelwerte gebildet wird, entsteht eine "mittelmässige" Gesamtbeurteilung, die die realen Verhältnisse nicht widerspiegelt.

Als unabhängige Variablen dienen uns im folgenden die Ausbildungstypen. Die Kategorie der Ausbildungstypen haben wir gebildet, indem wir Ausbildungsgänge zusammengefasst haben, die dasselbe Berufsziel anstreben und in demselben Bildungsbereich (Sekundarstufe II, tertiärer Bildungsbereich) angesiedelt sind. Die Angaben zur Stichprobe in Tabelle 1 zeigen deutlich, wie heterogen die verschiedenen Ausbildungstypen untereinander sind. So unterscheiden sich die Ausbildungstypen in bezug auf die Anzahl einbezogener Ausbildungen. Diese Unterschiede sind dadurch zu erklären, dass erstens eine unterschiedliche Zahl Ausbildungsgänge pro Ausbildungstyp in der deutschen Schweiz existieren. So gibt es mehrere Dutzend Ausbildungsmöglichkeiten für angehende Lehrkräfte der Primarschulstufe, jedoch nur eine Institution mit zwei Ausbildungsgängen für Lehrkräfte von Berufsschulen. Zum zweiten erklärten sich aus den unterschiedlichsten Gründen nicht alle angefragten Ausbildungsgänge bereit, an dieser nationalen Untersuchung teilzunehmen. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl einbezogener Ausbildungsgänge und ihrer unterschiedlichen Grösse differiert die Anzahl befragter Studierender pro Ausbildungstyp.

Tabelle 1: Angaben zur Stichprobe

| Ausbildungstyp | Anzahl Ausbildungs- gänge | Anzahl befragter Personen | Prozentanteil Frauen | durchschnitt- liches Alter |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Primarschule seminaristisch | 11 | 351 | 72.5 | 21.66 |
| Primarschule nachmaturitär | 10 | 404 | 78.5 | 25.06 |
| Kindergarten | 11 | 245 | 99.2 | 21.87 |
| Sek. I Grundansprüche | 2 | 35 | 34.4 | 30.53 |
| Sek. I erweiterte Ansprüche | 5 | 110 | 48.1 | 26.13 |
| Berufsschullehrkräfte | 2 | 41 | 7.3 | 35.90 |
| Sek. II | 4 | 65 | 43.1 | 31.22 |
| Fachgruppenlehrkräfte | 2 | 35 | 91.4 | 22.89 |
| Total | 47 | 1286 | 73.4 | 24.35 |

Die Beurteilungen der Fächer Allgemeine Didaktik, Pädagogik und Psychologie wurden zu einem Gesamtwert pro Person gemittelt, der dem Wert der berufspraktischen Ausbildung gegenübergestellt wurde. Weil die Qualität der berufswissenschaftlichen Fächer auf einer fünfstufigen, diejenige der berufspraktischen Ausbildung jedoch auf einer sechsstufigen Skala erhoben wurde, war eine z-Transformation⁴ notwendig, um die zwei Werte miteinander vergleichen zu können (vgl. Abb. 3).

Der Vergleich unter den Ausbildungstypen zeigt für die berufswissenschaftliche Ausbildung, dass die Ausbildung für Kindergartenlehrkräfte die beste Bewertung erhält ($AM^5=0.51$; $s^6=.86$). Die inferenzstatistische Überprüfung⁷ ergibt zu allen anderen Ausbildungstypen signifikante Unterschiede. An zweiter Stelle steht die nachmaturitäre Ausbildung für Primarlehrkräfte ($AM=0.04$; $s=1.03$), die sich signifikant von den Ausbildungen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erweiterte Ansprüche, der Sekundarstufe zwei und der seminaristischen Primarschullehrerbildung abhebt. Die seminaristische Primarlehrerbildung ($AM=-0.16$; $s=.96$) erhält wiederum deutlich bessere Noten als die Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I erweiterte Ansprüche ($AM=-0.4$; $s=.96$). Alle anderen Unterschiede sind nicht signifikant. Bei der berufspraktischen Ausbildung haben die Studierenden der Ausbildung für die Sekundarstufe I Grundansprüche ($AM=0.7$; $s=.75$) und von Berufsschulen ($AM=0.53$; $s=.92$) die besten Noten erteilt. Diese zwei Ausbildungen unterscheiden sich signifikant von allen anderen Ausbildungstypen. An dritter Stelle stehen die Ausbildungen für den Kindergarten ($AM=0.16$; $s=.95$) und die nachmaturitäre Primarlehrerbildung ($AM=0.12$; $s=.99$), die sich wiederum signifikant von den Ausbildungen für die Sekundarstufe I erweiterte Ansprüche ($AM=-0.43$; $s=1.01$) und Sekundarstufe II ($AM=-0.29$; $s=1.04$) abheben.

⁴ Mittels z-Transformation werden Werte eines Kollektivs zu Werten der Standardnormalverteilung standardisiert, indem die Differenz zwischen jedem Individualwert und dem Kollektiv-Mittelwert durch die Standardabweichung des Kollektivs dividiert wird. Eine z-transformierte Verteilung hat einen Mittelwert von 0 und eine Streuung von 1 (vgl. Bortz, 1993, S. 45).

⁵ Arithmetisches Mittel

⁶ Standardabweichung

⁷ Nach der Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse zur Feststellung von allgemeinen Mittelwertsunterschieden ($p<.01$) wurde für den a-posteriori-Vergleich aller in diesem Abschnitt erwähnten Unterschiede zwischen einzelnen Mittelwerten das Verfahren nach Duncan gewählt ($p<.05$).

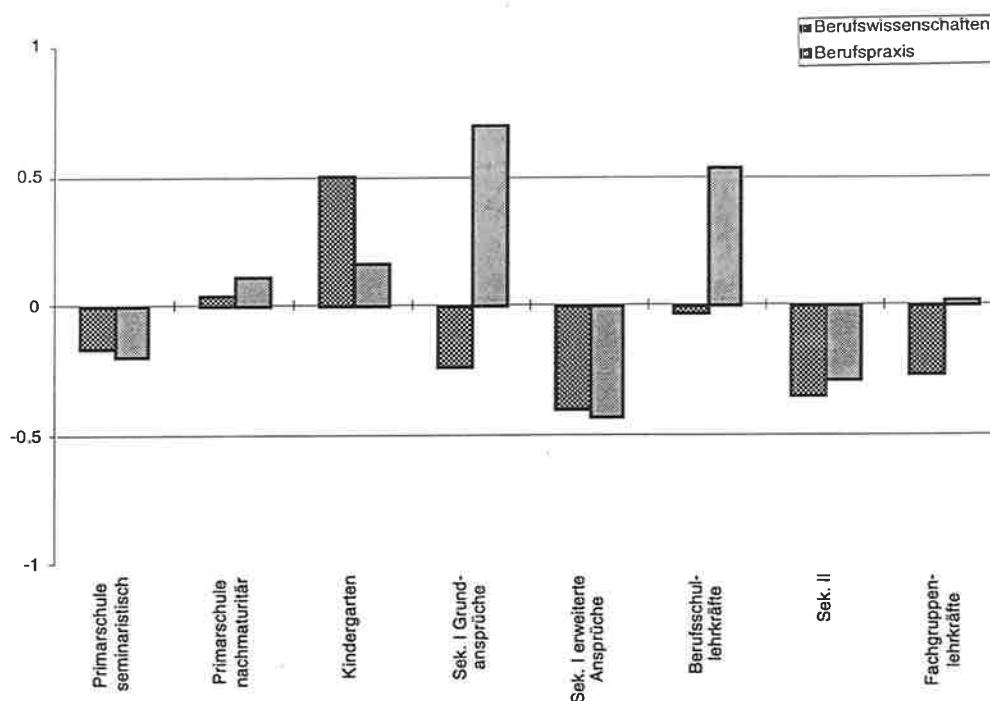


Abbildung 3: Standardisierte Mittelwerte pro Ausbildungstyp für die berufswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung (vgl. für die Anzahl einbezogener Personen pro Kategorie die Angaben in Tabelle 1)

Gegenüber den beschriebenen Auswertungen und Beurteilungen ist allerdings ein gravierender Einwand vorzubringen. Die Varianz innerhalb eines Ausbildungstyps ist bei beiden geprüften Variablen grösser als diejenige zwischen den Ausbildungstypen. Das heisst, dass sich die verschiedenen Ausbildungsgänge, die einen einzelnen Ausbildungstyp bilden, mehr voneinander unterscheiden als die verschiedenen Ausbildungstypen untereinander. Entsprechend ist die aufgeklärte Varianz⁸ der berufswissenschaftlichen Ausbildung mit .28 und der berufspraktischen Ausbildung mit .25 ziemlich gering, was für einen kleinen Voraussagewert der Variablen "Ausbildungstyp" spricht. Die Gründe dafür liegen vermutlich zum einen darin, dass in den Kategorien des Konstrukts "Ausbildungstyp" Ausbildungsgänge zusammengefasst sind, die mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten besitzen (vgl. Kapitel 1). Zum anderen streuen die zugrunde liegenden Individualdaten schon deshalb beträchtlich, weil sie auf subjektiven Einschätzungen beruhen (vgl. oben). Im folgenden wird deshalb versucht, die Distanz zwischen der Individualebene, auf der die Daten erhoben wurden und dem Ausbildungstyp als Ebene der Analyse zu verkleinern, indem die Ebene des Ausbildungsganges miteinbezogen wird.

⁸ Die aufgeklärte Varianz (r^2) bezeichnet den Vorhersagewert der unabhängigen auf die abhängige Variable. Wenn kein Zusammenhang besteht, beträgt ihr Wert 0. Wenn durch die unabhängige Variable der Wert der abhängigen Variable eindeutig vorausgesagt werden kann, beträgt der Wert 1.

3. Beurteilungsunterschiede zwischen Ausbildungstypen aufgrund aggregierter Ausbildungsmittelwerte

Die Individualdaten werden im folgenden zu einem Mittelwert pro Ausbildungsgang verrechnet, so dass nicht mehr die individuellen Werte der Studierenden, sondern aggregierte Mittelwerte der verschiedenen Ausbildungsgänge im Hinblick auf Unterschiede zwischen Ausbildungstypen untersucht werden. Um die Anzahl der vielen einzelnen Ausbildungsgänge zu reduzieren, wird anschliessend eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. In diese Clusteranalyse werden pro Ausbildungsgang die zwei Mittelwerte der berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildung einbezogen. Ziel ist es, Gruppen von Ausbildungsgängen zu finden, welche in bezug auf diese zwei Variablen ähnliche Ausprägungen aufweisen.

Die statistischen Berechnungen ergeben eine deutliche Lösung mit vier unterschiedlichen Gruppen (vgl. Abb. 4). Die Varianzanalyse mit diesen vier Faktoren und den abhängigen Variablen "Berufswissenschaftliche Ausbildung" und "Berufspraktische Ausbildung" ergeben .85 und .91 aufgeklärte Varianz, wobei wie gezeigt zu beachten ist, dass die Varianzanalysen mit Mittelwerten von Ausbildungsgängen und nicht mit Individualdaten gerechnet wurden.

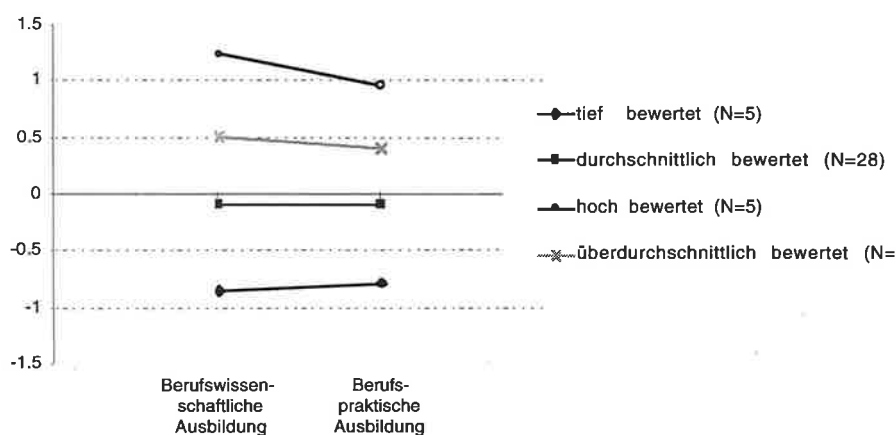


Abbildung 4: Beurteilung der berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungen in unterschiedlich bewerteten Ausbildungsgängen

Wenn nun trotzdem versucht werden soll, Aussagen über Ausbildungstypen zu erhalten, kann die Kategorie "Ausbildungstyp" als Etikettierungsvariable verwendet werden. Dazu werden die einzelnen Ausbildungstypen und die unterschiedlichen Gruppen aufeinander bezogen (vgl. Tabelle 2). Das Bild, das sich nun ergibt, erscheint differenzierter als die oben beschriebenen Unterschiede zwischen den Ausbildungstypen. Zum Beispiel lassen sich für den Bereich der Ausbildung von Lehrkräften für die Primarstufe sowohl im seminaristischen als auch nachmaturitären Weg Institutionen finden, die hoch bewertet werden. Der Unterschied zwischen der seminaristischen und nachmaturitären Ausbildung für Lehrkräfte ist insgesamt minim. Mit sechs von elf Ausbildungsgängen, die überdurchschnittlich oder hoch bewertet werden, schneidet

die Ausbildung für Kindergärtnerinnen besonders gut ab, wobei zu fragen ist, ob dieser Befund Folge einer hohen Ausbildungsqualität oder einer unkritischen Einschätzung der zukünftigen Kindergärtnerinnen ist. Als weitere Tendenz fällt auf, dass von neun universitären Ausbildungsgängen nur gerade einer eine mehr als durchschnittliche Bewertung erhält.

Tabelle 2: Gruppierung der Ausbildungsgänge nach Ausbildungstypen

| Ausbildungstyp | tief bewertet | | durchschnittlich bewertet | | überdurchschnittlich bewertet | | hoch bewertet | | Total | |
|-----------------------------|---------------|----|---------------------------|-----|-------------------------------|----|---------------|----|-------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Primarschule seminaristisch | 1 | 10 | 8 | 80 | 1 | 10 | 1 | 10 | 11 | 100 |
| Primarschule nachmaturitär | - | - | 7 | 70 | 2 | 20 | 1 | 10 | 10 | 100 |
| Kindergarten | 1 | 9 | 4 | 36 | 4 | 36 | 2 | 18 | 11 | 100 |
| Sek. I Grundansprüche | - | - | 1 | 50 | 1 | 50 | - | - | 2 | 100 |
| Sek. I erweiterte Ansprüche | 2 | 40 | 2 | 40 | 1 | 20 | - | - | 5 | 100 |
| Berufsschullehrkräfte | - | - | 1 | 50 | - | - | 1 | 50 | 2 | 100 |
| Sek. II | 1 | 25 | 3 | 75 | - | - | - | - | 4 | 100 |
| Fachgruppenlehrkräfte | - | - | 2 | 100 | - | - | - | - | 2 | 100 |
| Total | 5 | | 28 | | 9 | | 5 | | | |

4. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrages war die Feststellung, dass die Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz zur Diskussion steht, wobei unterschiedliche Konzepte propagiert und argumentativ miteinander verglichen werden. Mit begriffsanalytischen Überlegungen wurde zu zeigen versucht, dass die miteinander verglichenen Ausbildungstypen nicht eindeutige Kategorien darstellen. Die Gründe dafür liegen darin, dass sich die Ausbildungsgänge in bezug auf Lehrplan, Ausbildungsorganisation, Standards etc. stark unterscheiden und dass sich die Kategoriengrenzen überschneiden. Es ist jedoch nicht nur die bildungspolitische Diskussion, die an dieser Unschärfe leidet, sondern auch die empirische Forschung, die einen Vergleich zwischen Ausbildungstypen zu machen versucht. Auf dieser Folie ist es nicht erstaunlich, dass der Vergleich von Ausbildungstypen aufgrund von Individualdaten ein wenig befriedigendes Ergebnis zeitigt, wenn subjektive Daten beigezogen werden, die aufgrund der unterschiedlichen Einschätzungen der befragten Personen stark streuen. Zwar sind auch bei diesem methodischen Vorgehen Aussagen über Ausbildungstypen zu gewinnen. Die Genauigkeit dieser Aussagen ist jedoch sehr gering. Viel mehr als allgemeine Tendenzen lassen sich nicht zeigen und verallgemeinerungsfähige Aussagen lassen sich schon gar nicht gewinnen.

Meines Erachtens ist es angemessener, nicht in erster Linie Ausbildungstypen, sondern Ausbildungsgänge untereinander zu vergleichen. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass sich der Erklärungsabstand zwischen der Individualebene, auf der die

Daten erhoben werden, und der Auswertungsebene verkleinert. Die hier vorgeschlagene Betonung der Ausbildungsgänge gegenüber den Ausbildungstypen entspricht einer aktuellen Tendenz im Rahmen der Schulqualitätsdiskussion. Nachdem man sich vor allem in den 70er Jahren darum bemühte, das bessere Schulsystem empirisch festzustellen und politisch durchzusetzen, führte die Erfolglosigkeit dieses Unterfangens zu einem steigenden Interesse an der Schule als "pädagogische Gestaltungseinheit" (vgl. Fend, 1988). Eine Konzentration auf die Ebene der einzelnen Schule oder des einzelnen Ausbildungsganges hat nicht zum Ziel, auf die Erklärungsmöglichkeiten für Qualitätsmerkmale zu verzichten, die oberhalb oder unterhalb dieser Ebene liegen. So ist es durchaus angebracht, Effekte des Ausbildungstyps auf einzelne Ausbildungsgänge zu diskutieren und zu untersuchen. Grundsätzlich werden jedoch zukünftig mehrebenenanalytische Verfahren notwendig sein, die die Wirkungen der verschiedenen relevanten Ebenen aufzeigen und in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung ausdifferenzieren (vgl. Büssing, 1990; Fend, 1995; Saldern, 1986).

Allerdings sind solche hoch spezialisierten Analysen nur dann möglich, wenn im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Grundlagenforschung betrieben werden kann. In dieser Grundlagenforschung muss das Know-How erarbeitet und erworben werden können, um der Komplexität des Feldes gerecht zu werden. Leider hat jedoch die empirische Forschung in diesem Bereiche eine kleine Tradition. Das letzte grössere vergleichende Forschungsprojekt wurde von Frey in den sechziger Jahren durchgeführt (vgl. Frey, 1969). Diese mangelnde Kontinuität hat zur Folge, dass heute zum Beispiel Erfahrungen mit unterschiedlichen Forschungsdesigns für grössere vergleichende Studien ebenso fehlen, wie standardisierte Instrumente, welche sich im Bereiche der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bewährt haben (vgl. dazu weiterführend Criblez, 1996). Nur wenn ein Konsens über die Notwendigkeit empirischer Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefunden wird und die notwendigen Strukturen bereit gestellt werden, kann sich eine empirische Forschungstradition entwickeln, welche der konzeptuellen Arbeit hilfreiche Instrumente zur Verfügung stellt.

Literatur

- Badertscher, H. & Criblez, L. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (1).
- Beck, E. (1994). Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizer Schule* 1994/1, 11-16.
- Beck, E. (1996). Vom Mittelschulseminar zur Pädagogischen Fachhochschule-Anmerkungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1996/2, 251-262.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Büssing, A. (1990). Die Interaktion der Ebenen als Problem komplexer Organisationen. In R. Fisch & M. Boos (Hrsg.), *Vom Umgang mit Komplexität in Organisationen* (S. 63-94). Konstanz: Universitätsverlag.
- Criblez, L. (1997). Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Das Nationalfondsprojekt "Zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" in seinem bildungspolitischen Kontext. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1). (In diesem Heft.)
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61-74.
- Criblez, L. & Hofer, C. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1996/2, 217-233.
- Fend, H. (1988). Schulqualität-die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28, 537-547.
- Fend, H. (1995). Von Systemmerkmalen des Schulsystems zur Qualität des Unterrichts und Lernens in Schulklassen. Mehrebenenanalytische Konzepte der Qualität des Bildungswesens. In U.P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen*. Bern: Nationales Forschungsprogramm 33.
- Frey, K. (1969). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim: Beltz.

- Hügli, A. (1994). Argumente für Pädagogische Hochschulen. *Schweizer Schule* 1994/1, 3-10.
- Hügli, A. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung: Ein Blick zurück und ein Blick nach vorn. *Schweizer Schule* 1996/1, 3-9.
- Kromrey, H. (1994a). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In P.P. Mohler (Hrsg.), *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (S. 91-114). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Kromrey, H. (1994b). Wie erkennt man "gute" Lehrer? Was studentische Vorlesungsbefragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8, 153-168.
- Kuratle, A. (1996). Lehrerinnen- und Lehrerseminare vor neuen Herausforderungen? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1996/1, 10-14.
- Oelkers, J. (1993). Perspektiven der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 35-44.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), S. 75-81.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- von Saldern, M. (Hrsg.). (1986). *Mehrebenenanalyse: Beiträge zur Erfassung hierarchisch strukturierter Realität*. München: Psychologie Verlags Union.
- Wyss, H. (1992). Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 245-276.
- Wyss, H. (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 210-218.

Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufes

Christian Brühwiler und Maria Spychiger

Wenn man Studierende am Ende ihrer Ausbildung zum Lehrberuf fragt, ob sie diesen Beruf wirklich ausüben wollen, findet sich nebst einer grossen Mehrheit, die zustimmt, auch ein gewisser Prozentsatz von Studienabgängerinnen und -abgängern, die angeben, den Beruf "nicht sicher" oder "bestimmt nicht" ausüben zu wollen. Die weitere Analyse der Daten zu den Ausbildungs- und Berufsmotiven aus dem Fragebogen für Studierende im Rahmen der Untersuchung über die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz zeigt auf, dass der Entscheid, den Lehrberuf tatsächlich zu ergreifen, mit wenigen zentralen Motiven zusammenhängt. Studierende, die ohne konkreten Berufswunsch eine Lehrerausbildung aufnehmen, begründeten ihre Studienwahl nicht berufsbezogen, sondern vor allem mit ausbildungsbezogenen Motiven sowie damit, sich den Zugang zu weiteren Ausbildungen offen halten zu wollen.

Von besonderem Interesse sind Ergebnisse, die sich nach dem Ausbildungstyp unterscheiden. Unterschiede zwischen dem seminaristischen und dem nachmaturitären Lehrgang sowie der Kindergartenausbildung erlangen auf dem bildungspolitischen Hintergrund der zur Zeit anstehenden strukturellen Veränderungen in der Lehrerbildung besondere Bedeutsamkeit, bedürfen jedoch der Interpretation. Eine Deutung im Sinne einer unterschiedlichen Wirksamkeit der Ausbildungstypen in Bezug auf Berufsmotive lassen die erhobenen Daten jedoch nicht zu.

Der vorliegende Artikel¹ befasst sich hauptsächlich mit der Darstellung und Diskussion von ersten Resultaten aus dem Nationalfondsprojekt "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" zum Themenbereich Ausbildungs- und Berufsmotive von Studierenden an Lehrerbildungsinstitutionen.

1. Motive und Motivation: Begriffsbestimmung im Umfeld des Entscheids zum Lehrberuf

In der Literatur werden die Begriffe "Motiv" und "Motivation" unterschiedlich verwendet und deren gegenseitige Abgrenzung ist oft unklar. Dorsch (1987, S. 427) definiert Motive als "Beweggründe für ein Verhalten". Nach Hausser/Ulich (1980, S. 695) ist der Begriff "Motiv" als Sammelname für "nur erschliessbare psychische Ursachen von Verhalten" zu verstehen. "Motiven kommt etwas Dispositionelles, also Situations- und Zeitüberdauerndes zu". Im Gegensatz dazu bezeichnet "Motivation" keine überdauernde Handlungsdispositionen, sondern ist "ein Prozess der Transformation von Bedürfnissen, Zielsetzungen und Erwartungen in bestimmte Handlungsimpulse und Handlungen" (Hausser/Ulich, ebd.). Die Umsetzung in eine bestimmte Handlung muss nicht unbedingt zu einer sichtbaren Verhaltensänderung führen, sondern kann ebenso gut eine kognitive Umstrukturierung, wie in unserem Falle den Entscheid, Lehrperson zu werden, bewirken.

¹ Der Artikel basiert auf einem Beitrag zum Symposium "Gegenwärtige und zukünftig erwünschte Wirkung von Lehrerbildung". Das Symposium, an dem erste Ergebnisse aus dem Nationalfondsprojekt "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" vorgestellt wurden, fand im Rahmen einer Veranstaltungsreihe der Aebli Näf Stiftung am 1. November 1996 in Zürich statt.

Bei der Frage nach den Beweggründen, die zur Wahl des Lehrberufes führen, wird ein äusserst komplexes Thema angeschnitten. Personale Faktoren wie Werte, Bedürfnisse oder Fähigkeiten, aber auch soziale Herkunft, Ausbildungsweg oder das Bild, das sich jemand vom zukünftigen Beruf macht, können den Berufswahl beeinflussen (vgl. Hirsch et al., 1990, S. 91). In aller Regel geht es bei der Berufswahl um einen langandauernden Prozess, bei dem sich Lehrpersonen - ebensowenig wie andere Berufstätige - selten an den genauen Zeitpunkt der Entscheidung erinnern können.

In Anlehnung an die erwähnten Begriffsbestimmungen kann der Wunsch, Lehrerin oder Lehrer zu werden, als Indiz für die Berufsmotivation der Studierenden bezeichnet werden. Da die Motivation keiner überdauernden Handlungsdisposition entspricht und von den vielgestaltigen Umweltbedingungen während der Ausbildungszeit beeinflusst wird, wurde im Fragebogen die Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Ausbildung erfasst. So lässt sich feststellen, ob im Verlaufe der Ausbildung eine Veränderung stattgefunden hat. *Ausbildungsmotive* definieren wir als subjektive Begründungen der Studierenden, mit denen sie erklären, wieso sie die Ausbildung zum Lehrberuf angetreten haben. *Berufsmotive* sind entsprechend subjektive Beweggründe für den Entschluss, am Ende der Ausbildung tatsächlich den Lehrberuf zu ergreifen. Die Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Beruf wird nicht nur von bewussten Motiven geleitet, oft werden Berufsmotive nur diffus oder gar nicht wahrgenommen (vgl. Zwettler, 1985, S. 11). Unbewusste Berufsmotive können jedoch höchstens tiefenpsychologisch, nicht aber in einer breit angelegten quantitativen Untersuchung erfasst werden. Für unsere standardisierte Befragung beschränkten wir uns daher auf die bewussten Motive.

2. Besondere Charakteristika der Befragung

Die Studierendenbefragung, aus der die nachfolgend dargestellten Ergebnisse stammen, ist das erste Teilprojekt des NFP über "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz"². Die Stichprobe umfasst insgesamt 1285 Personen aus den Ausbildungstypen Kindergarten, Primarschule seminaristisch und nachmaturitär, Sek. I Grundansprüche und erweiterte Ansprüche, Sek. II, Berufsschule und Fachgruppenlehrkräfte.

Aufgrund der Zielsetzung, mit einer möglichst grossen Stichprobe arbeiten zu können, wurde eine quantitative Methode - nämlich eine standardisierte Befragung - gewählt. Diese hat einerseits den Vorteil, dass viele Personen zu identischen Fragen antworten können, andererseits musste dadurch die Komplexität des Sachverhaltes erheblich reduziert werden. Zum Teil mussten die Studierenden Fragen rückblickend beantworten. Durch die retrospektive Betrachtungsweise treten aber, beispielsweise wegen Fehlleistungen des Gedächtnisses oder nachträglicher kognitiver Umstrukturierungen, Verzerrungen auf, die bei der Interpretation mitbedacht werden müssen. Bei der Interpretation von Fragebogendaten ist die Tendenz zu sozialer Erwünschtheit zu beachten. Bei gewissen Fragestellungen, beispielsweise wenn es um materielle Berufsmotive geht, liegt der Verdacht nahe, dass die Studierenden in Richtung der gesellschaftlichen Erwartungen geantwortet haben.

² s. Beitrag von Lucien Criblez in diesem Heft

3. Ergebnisse

Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Ausbildung

Eine überwiegende Mehrheit von 81% aller Studierenden beginnt die Lehrerausbildung in der festen Absicht, den Lehrberuf später einmal auszuüben. Zumeist sind es dieselben Studierenden, die weder zu Beginn noch am Ende ihrer Ausbildung den Wunsch haben, in den Lehrberuf einzusteigen (Pearsons $\chi^2 = 117.4$; $df = 1$; $p < .001$). Die hohe Berufsmotivation zu Beginn verringert sich zwar während der Ausbildung (Mc Nemars $\chi^2 = 5.6$; $df = 1$; $p < .05$), betrachtet man jedoch die Ergebnisse nach den verschiedenen Ausbildungstypen, zeigt sich, dass nur in einem davon, nämlich der Kindergartenausbildung, ein signifikanter Motivationsabfall (Mc Nemars $\chi^2 = 14.8$; $df = 1$; $p < .001$) zu verzeichnen ist. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass die Berufsmotivation bei Ausbildungsbeginn mit 94% bei den Kindergärtnerinnen ausserordentlich hoch war und sich danach im Vergleich zu anderen Ausbildungstypen in etwa gleich viele Studierende für den erlernten Beruf entscheiden. Möglicherweise realisieren die Kindergärtnerinnen erst am Ende ihrer Ausbildung, dass sie sich mit der Wahl eines traditionellen Frauenberufs einige Nachteile wie z. B. eine vergleichsweise schlechte Entlohnung oder beschränkte Weiterbildungsmöglichkeiten eingehandelt haben. Die Veränderungen bei den übrigen Ausbildungstypen erweisen sich als zufällig (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Anzahl der Angaben zur Berufsmotivation zu Beginn und am Ende der Ausbildung (jeweils Zeilen-Prozente).

| Ausbildungstyp | Motivation für Lehrberuf zu Beginn der Ausbildung | | | Motivation für Lehrberuf am Schluss der Ausbildung | | |
|-----------------------------|---|---------------|-------------|--|---------------|-------------|
| | nein / nicht sicher ³ | ja | N | nein / nur vorübergehend ³ | ja | N |
| Primarschule seminaristisch | 35.4 % | 64.6 % | 347 | 35.5 % | 64.5 % | 344 |
| Primarschule nachmaturitär | 14.2 % | 85.8 % | 402 | 16.8 % | 83.2 % | 399 |
| Kindergarten | 6.1 % | 93.9 % | 244 | 16.3 % | 83.8 % | 240 |
| Sek. I | 12.9 % | 87.1 % | 140 | 17.3 % | 82.7 % | 139 |
| Sek. II | 23.4 % | 76.6 % | 64 | 14.1 % | 85.9 % | 64 |
| Summe | 19.0 % | 81.0 % | 1197 | 22.0 % | 78.0 % | 1186 |

Bemerkenswert ist die hohe und stabile Nicht-Berufsmotivation in der seminaristischen Primarlehrerausbildung: Rund ein Drittel der Studienanfängerinnen und -anfänger treten ins Seminar ein, ohne sicher zu sein, dass sie Lehrerin oder Lehrer werden wollen. Auch am Ende der Ausbildung wollen lediglich knapp zwei Drittel den erlernten Beruf ausüben. Im Unterschied dazu wählen signifikant mehr Studierende die nachmaturitäre Primarlehrerausbildung mit dem bewussten Ziel, später als Lehrkraft tätig zu sein (Pearsons $\chi^2 = 46.1$; $df = 1$; $p < .001$). Interessant sind diese Unterschiede, wenn man bedenkt, dass über beide Ausbildungsgänge das Primarlehrerdiplom erworben wird, das Berufsbild der Absolventinnen und Absolventen also identisch ist. Die aufgeführten Befunde können indes nicht in einen direkten Zusammenhang gestellt werden

³ Hier wurden die Studierenden, die zu Beginn der Ausbildung nicht Lehrerin oder Lehrer werden wollten oder dies noch nicht wussten, zur Kategorie "nein / nicht sicher" zusammengefasst. Analog dazu wurden Studierende mit dem Wunsch, nicht oder nur vorübergehend als Lehrkraft tätig zu sein, zur Kategorie "nein / nur vorübergehend" vereint.

mit der Frage nach der Wirksamkeit oder Qualität der Ausbildungsgänge in Bezug auf die Befähigung ihrer Abgängerinnen und Abgänger, den Anforderungen in der Schulpraxis zu genügen. Bedenkenswert ist jedoch der Hinweis von Flach et al. (1995, S. 39), dass die überlegte, bewusste Entscheidung für den Lehrberuf, gerade auch in Abwägung gegenüber anderen Berufen und Ausbildungsmöglichkeiten, hinsichtlich einer festen Studien- und Berufsmotivation wirksamer ist als ein frühzeitig entstandener Berufswunsch. In dieser Hinsicht besitzt die nachmaturitäre Lehrerausbildung Vorteile, denn ihre Studienanfängerinnen und -anfänger haben sich später für eine Berufsausbildung zu entscheiden und können sie bewusster wählen, weil ihnen die ganze akademische Berufspalette offensteht. Auch aus ökonomischer Sicht stellt sich die Frage, ob es sich lohnt, einen Drittel der Studierenden eine Ausbildung zu einem Beruf absolvieren zu lassen, den sie längerfristig gar nicht ausüben wollen. Obwohl auf dem seminaristischen Weg mit dem Lehrpatent zugleich die Zulassung zur Hochschule erworben wird, kann dennoch festgehalten werden, dass hinsichtlich Berufsmotivation der Studierenden der nachmaturitäre Bildungsgang dem seminaristischen überlegen ist. Die Auswertung der Zweitbefragung⁴ wird näheren Aufschluss darüber geben, ob sich die höhere Berufsmotivation der Absolventinnen und Absolventen des nachmaturitären Bildungsganges auch in einer grösseren Berufstreue ausdrückt.

Ausbildungsmotive von Studierenden mit unsicherer Berufsmotivation

Die Klärung der Ausbildungsmotive interessiert vor allem bei dem Fünftel der Studierenden, die bei Ausbildungsbeginn nicht oder nicht sicher in den Lehrberuf einsteigen wollten. Für sie ist die Lehrerausbildung nicht Mittel, um für den Lehrberuf gerüstet zu sein, sondern hat ihren eigenen Zweck. Die Studierenden mussten aus neun Antwortmöglichkeiten die drei wichtigsten Motive angeben, die sie dazu bewogen hatten, die Lehrerausbildung trotz unsicherer Berufsmotivation aufzunehmen. Die neun Antwortmöglichkeiten lassen sich den zwei Kategorien *ausbildungsbezogene Motive* und *passive Entscheidungen* zuordnen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Kategorien der Ausbildungsmotive; in Anlehnung an Hirsch et al. (1990, S. 96ff.) und Eugster (1984, S. 243).

| Kategorie | Beschreibung | Items im Fragebogen |
|----------------------------|---|--|
| Ausbildungsbezogene Motive | Primärer Fokus auf die Ausbildung gerichtet, nicht auf den zukünftigen Beruf, d.h. Ausbildung ist Zweck an sich | <p>Ich wählte diese Ausbildung, weil ich ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • mir dadurch eine gute Fachausbildung erhoffte. • mich für eine musisch-kreative Ausbildung interessierte. • weiter mit meinen bisherigen Kameradinnen und Kameraden zusammensein wollte. • weiter in die Schule gehen wollte. • mir dadurch eine gute Allgemeinbildung erhoffte. |
| Passive Entscheidungen | Ausbildung zur Lehrkraft, weil keine bessere Alternative zur Verfügung stand | <p>Ich wählte diese Ausbildung, weil ich ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • darin die kürzeste Möglichkeit sah, einen Beruf zu erwerben. • die Aufnahmeprüfungen für eine andere von mir angestrebte Ausbildung nicht geschafft habe. • so die Möglichkeit zum Zugang zu weiteren Ausbildungen zu erhalten hoffte. • mich nicht so recht für einen Beruf entscheiden konnte. |

Die Kategorisierung der Ausbildungsmotive wurde in Anlehnung an zwei Untersuchungen von Hirsch und Eugster vorgenommen, die aufgrund von Interviewdaten

⁴ Die Studienabgängerinnen und -abgänger wurden nochmals befragt, nachdem sie ein Jahr in der Berufspraxis tätig waren. Anhand des zweiten Fragebogens werden die derzeitigen Berufsmotive und die Ausprägung der Berufsmotivation erneut erhoben.

(vgl. Hirsch et al., 1990, S. 96ff.) bzw. einer Clusteranalyse (vgl. Eugster, 1984, S. 243) Berufswahlmotive von Lehrpersonen in Kategorien einteilen.

Studierende ohne oder mit geringer Berufsmotivation begründen ihre Studienwahl zu 59% mit ausbildungsbezogenen Motiven, wobei sie besonders durch die Bereiche Allgemeinbildung, musisch-kreative Ausbildung und Fachausbildung zur Studienaufnahme veranlasst wurden. Passive Entscheidungen werden zu 41% angeführt. Rund 60% wollen sich mit der Lehrerausbildung den Zugang zu weiteren Ausbildungen offen halten, 42% können sich nicht recht für einen Beruf entscheiden. Die restlichen Ausbildungsmotive spielen eine untergeordnete Rolle (vgl. Abb. 1).

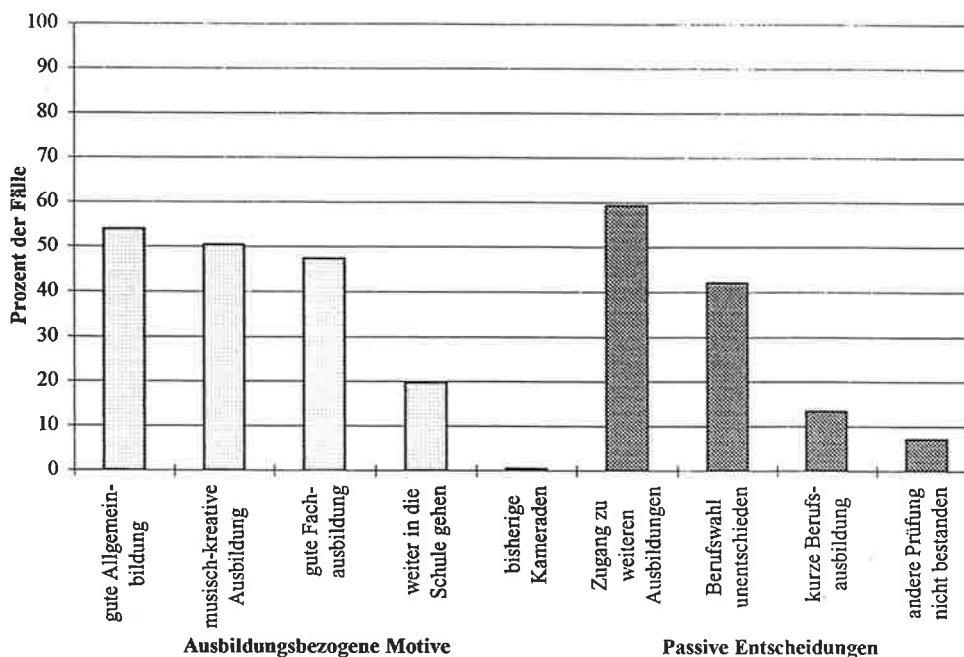


Abbildung 1: Übersicht über die Ausbildungsmotive der Studierenden mit unsicherer Berufsmotivation, geordnet nach Kategorien; Angaben in Prozent der Antwortenden (N=224).

Im Umfeld der aktuellen bildungspolitischen Diskussion um die Tertiarisierung der Primarlehrer- und Kindergartenausbildung erlangen hauptsächlich die Ergebnisse dieser Ausbildungstypen spezielle Bedeutung (vgl. Abbildung 2). Von besonderem Interesse ist der Vergleich zwischen den beiden Primarlehrerausbildungen, da - wie bereits erwähnt - die Studierenden in unterschiedlichen Ausbildungsgängen auf denselben Beruf vorbereitet werden. Die Unterschiede in den Motivstrukturen der Studierenden sind vermutlich nicht auf die Ausbildungsqualität, sondern eher auf strukturell bedingte Faktoren wie Eintrittsalter oder Vorbildung zurückzuführen.

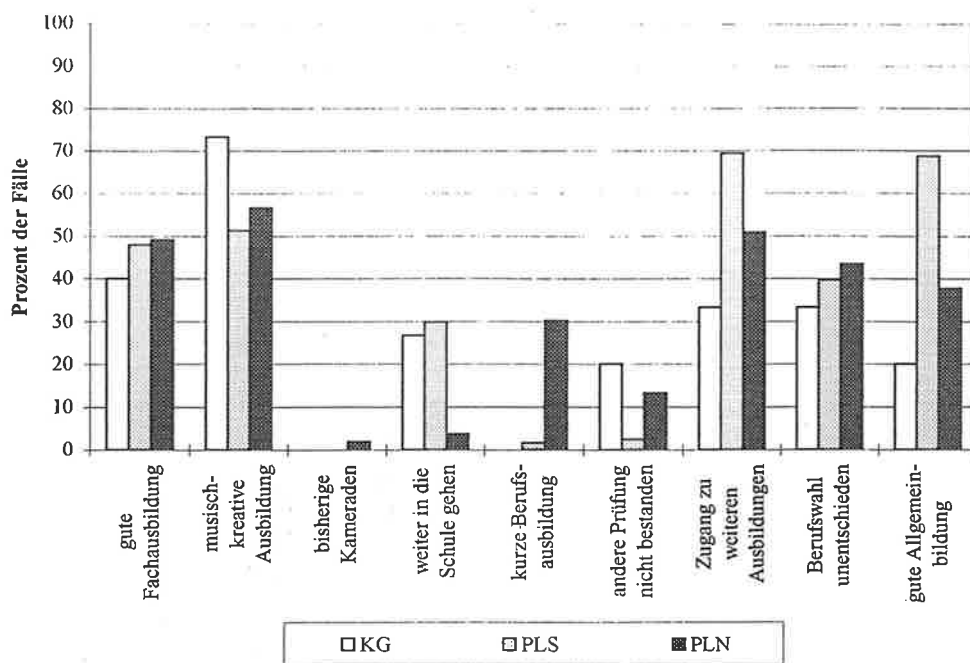


Abbildung 2: Ausbildungsmotive der Studierenden mit unsicherer Berufsmotivation nach Ausbildungstypen: Kindergarten (N=15), Primarschule seminaristisch (N=121) und Primarschule nachmaturitär (N=53); Angaben in Prozent der Antwortenden.

Obwohl aus Abbildung 2 zum Teil deutliche Unterschiede zwischen der Kindergarten- und den beiden Primarlehrerausbildungen hervorgehen, sind diese - wohl aufgrund der kleinen Stichprobe bei der Kindergartenausbildung (N = 15) - statistisch nicht signifikant. Dagegen erweisen sich Unterschiede zwischen den beiden Primarlehrerausbildungen als statistisch signifikant. Für die Seminaristinnen und Seminaristen ohne konkreten Berufswunsch steht das Bestreben, sich den Zugang zu weiteren Ausbildungen offen zu halten (Pearsons $\chi^2 = 7.0$; $df = 1$; $p < .01$), eine gute Allgemeinbildung zu erhalten (Pearsons $\chi^2 = 16.4$; $df = 1$; $p < .001$) oder einfach weiter in die Schule zu gehen (Pearsons $\chi^2 = 15.4$; $df = 1$; $p < .001$) stärker im Vordergrund als für Lehramtsstudierende mit Matura. Letztere begründen die Studienaufnahme vermehrt mit der Kürze der Berufsausbildung (Pearsons $\chi^2 = 30.6$; $df = 1$; $p < .001$) oder mit dem Faktum, dass sie die Aufnahmeprüfung zu einer anderen angestrebten Ausbildung (Pearsons $\chi^2 = 7.3$; $df = 1$; $p < .01$) nicht bestanden haben.

Für diese Befunde finden sich naheliegende Erklärungsansätze. Wer eine abgeschlossene Matura in die Lehrerausbildung mitbringt, hat sich die Zulassung insbesondere zur Hochschule bereits erworben, wogegen angehende Seminaristinnen und Seminaristen in der Regel erst die obligatorischen Schuljahre hinter sich haben und neben einer Be-

rufsausbildung auch einen Mittelschulabschluss anstreben. Damit konzentriert sich die nachmaturitäre Primarlehrerausbildung weitgehend auf die berufsspezifische Ausbildung, während am Lehrerseminar noch viele allgemeinbildende Lerninhalte vermittelt werden müssen und demzufolge die Ausbildung mehr Zeit beansprucht.

Die Inhalte der Berufsmotive

Die Berufsmotive geben Aufschluss darüber, aus welchen Gründen jemand den Lehrberuf wählt. Erfasst wurden die Berufsmotive, indem die Studierenden aus 16 vorgegebenen Antwortmöglichkeiten jene drei Beweggründe anzugeben hatten, die am besten auf sie zutreffen. Um die Übersichtlichkeit zu erhöhen, wurden die einzelnen Motive zu fünf Kategorien zusammengefasst (vgl. Tabelle 3), wobei wir uns wiederum an die Einteilung von Hirsch et al. (1990, S. 96ff.) gehalten haben.

Tabelle 3: Kategorien der Berufsmotive; in Anlehnung an Hirsch et al. (1990, S. 96ff.).

| Kategorie | Beschreibung | Items im Fragebogen |
|------------------------|---|--|
| Arbeitsbezogene Motive | Einfluss der Vorstellungen darüber, wie sich die Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe präsentieren wird | <ul style="list-style-type: none"> • Ich schätze die musisch-kreativen Möglichkeiten im Lehrberuf. • Ich habe Interesse, Lernprozesse in Gang zu setzen und begleiten zu können. • Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen interessiert mich. |
| Intrinsische Motive | Einfluss eigener Wertvorstellungen, Ideale, Bedürfnisse, Neigungen | <ul style="list-style-type: none"> • Ich habe Freude an Kindern und Jugendlichen. • Mich interessiert das Fach/die Fächer, die ich unterrichten werde. • Ich habe den Wunsch, die Gesellschaft zu verbessern. • Im Lehrberuf wird mein Bedürfnis nach sozialem Kontakt gestillt. |
| Eigene Erfahrungen | Einfluss von eigenen Erfahrungen in verschiedenen Lebenssituationen | <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen in der Jugendarbeit haben mich auf den Geschmack gebracht. • Meine bisherige Lehrtätigkeit hat mich dazu motiviert, mich auf diesem Gebiet weiterzubilden. • Stellvertretungen haben mein Interesse an diesem Beruf geweckt. |
| Materielle Motive | Einfluss der materiellen Rahmenbedingungen des Lehrberufes | <ul style="list-style-type: none"> • Ich erhoffe mir als Lehrkraft einen guten gesellschaftlichen Status. • Lehrkräfte haben gute Weiterbildungsmöglichkeiten. • Die vielen Ferien einer Lehrkraft haben mich zur Berufswahl bewogen. • Als Lehrkraft bin ich gut bezahlt. |
| Einflüsse von anderen | Einfluss von anderen Personen auf die Wahl des Lehrberufes | <ul style="list-style-type: none"> • Ein oder mehrere Lehrkräfte der eigenen Schulzeit sind für mich Vorbilder geworden. • Der Lehrberuf hat in meiner Familie Tradition. |

Aus Abbildung 3 wird die Dominanz der *arbeitsbezogenen* und *intrinsischen Motive* ersichtlich. Insgesamt fallen vier von fünf Antworten in diese beiden Kategorien. Die restlichen Antworten verteilen sich auf die drei Kategorien *eigene Erfahrungen* (9%), *materielle Motive* (6%) und *Einflüsse von anderen Personen* (3%). Auf den ersten Blick ist die geringe Ausprägung von nichtpädagogischen Motiven ein sehr erfreuliches Resultat. Es stellt sich aber die Frage, ob materielle Motive oder Familientradition wirklich dermassen bedeutungslos sind. Möglicherweise werden gerade hier die Antworten gemäss der sozialen Erwünschtheit beschönigt.

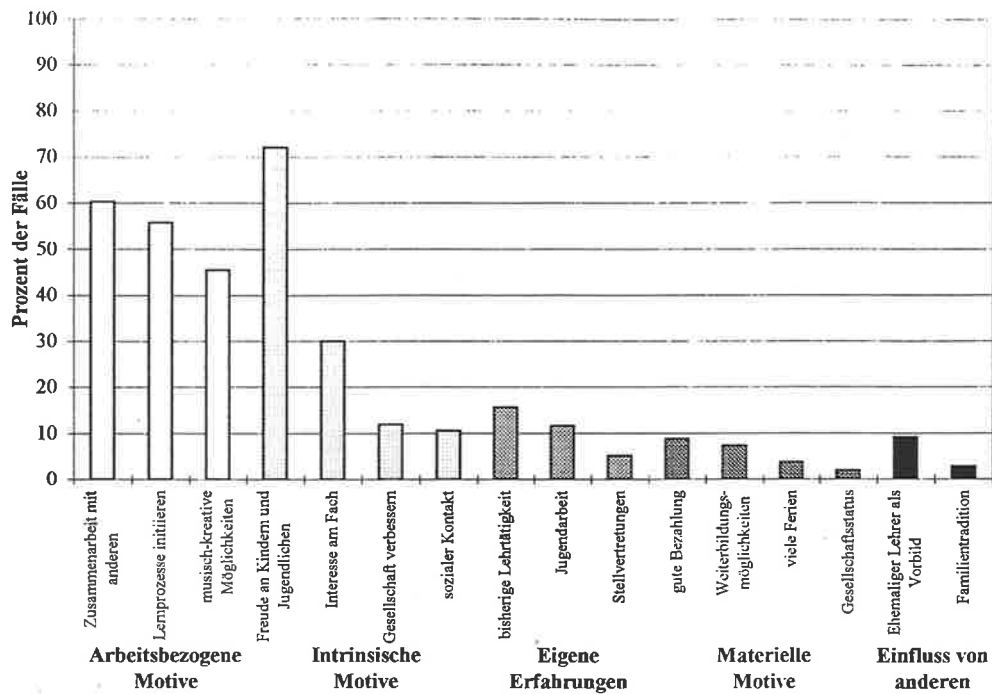


Abbildung 3: Übersicht über die Berufsmotive der Studierenden, geordnet nach Kategorien; Angaben in Prozent der Antwortenden (N=983).

Es zeigt sich, dass der Entscheid, den Lehrberuf zu ergreifen, mit wenigen zentralen Berufsmotiven zusammenhängt. Für nahezu drei Viertel aller angehenden Lehrpersonen spielt für die Berufswahl Freude an Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Weitere wesentliche Berufsmotive sind Interesse an Zusammenarbeit mit anderen Menschen, an Initiierung und Begleitung von Lernprozessen sowie an musisch-kreativen Tätigkeiten. Die fachlichen Interessen sind entsprechend dem Berufsprofil bei Kindergärtnerinnen und Primarlehrpersonen weniger ausgeprägt als bei Lehrpersonen, die für höhere Schulstufen ausgebildet sind. Im Gegensatz dazu nimmt die Wichtigkeit der beiden Motive musisch-kreative Möglichkeiten und - mit Ausnahme der Kindergärtnerinnen - Freude an Kindern und Jugendlichen mit ansteigender Schulstufe ab. Alle anderen erfassten Berufsmotive erweisen sich als weit weniger bedeutend. Alles in allem belegen die erhobenen Daten, dass abgesehen von den musisch-kreativen Möglichkeiten pädagogische Motive verbunden mit fachlichem Interesse überwiegen.

Die Berufsmotive der angehenden Lehrpersonen unterscheiden sich innerhalb der beiden Primarlehrerbildungen weniger als zwischen Kindergarten- und Primarschulstufe. Beim Vergleich der beiden Primarschulstufen erweist sich einzig das Interesse, Lernprozesse in Gang zu setzen und begleiten zu können bei den Studierenden des nachmaturitären Bildungsganges als ausgeprägter (Pearsons $\chi^2 = 4.3$; $df = 1$; $p < .05$). Die übrigen Berufsmotive unterscheiden sich nicht signifikant (vgl. Abb. 4).

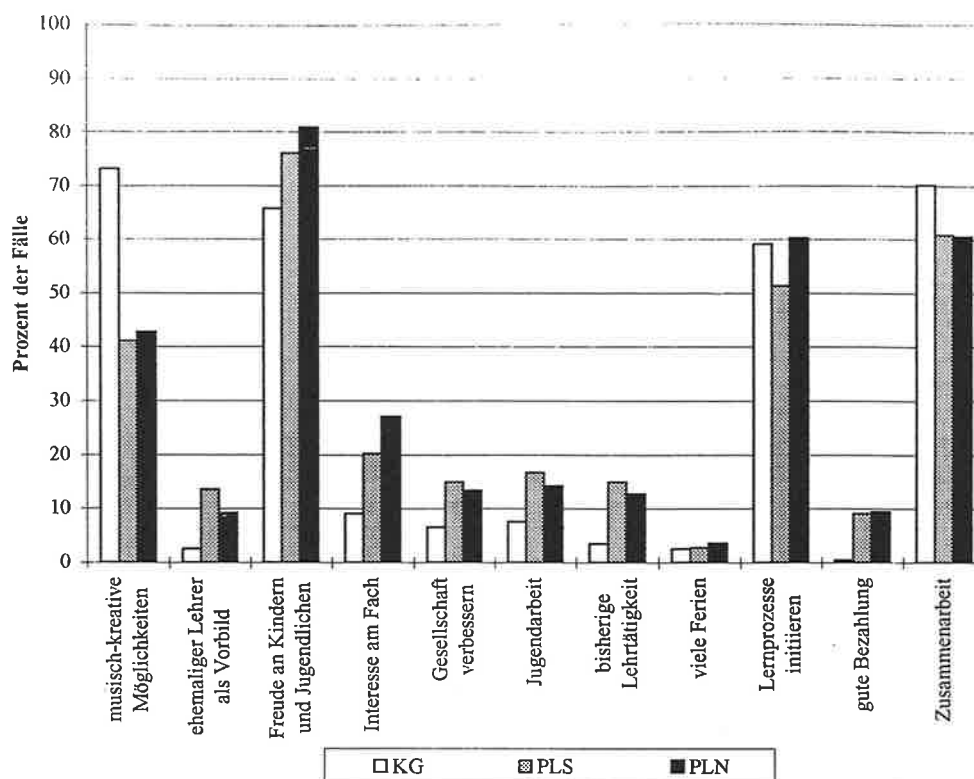


Abbildung 4: Berufsmotive⁵ der angehenden Lehrpersonen nach Ausbildungstypen: Kindergarten (N=201), Primarschule seminaristisch (N=222) und Primarschule nachmaturitär (N=330), Angaben in Prozent der Antwortenden

Den unterschiedlichen Anforderungen im angestrebten Unterrichtsfeld entsprechend, fällt die Differenz zwischen den Kindergärtnerinnen und den Primarlehrkräften⁵ bei den musisch-kreativen Möglichkeiten am deutlichsten auf. 73% der angehenden Kindergärtnerinnen, aber nur rund 40% der Primarlehrkräfte (Pearsons $\chi^2 = 57.0$; $df = 1$; $p < .001$) bezeichnen sie als für die Berufswahl wesentlich. Ebenfalls deutlich wichtiger ist den Kindergärtnerinnen die Zusammenarbeit mit anderen Menschen (Pearsons $\chi^2 = 5.7$; $df = 1$; $p < .05$), wohingegen den Primarlehrpersonen die Freude an Kindern und Jugendlichen (Pearsons $\chi^2 = 14.1$; $df = 1$; $p < .001$) und das Interesse am Fach (Pearsons $\chi^2 = 21.5$; $df = 1$; $p < .001$) wichtiger ist. Die anderen erfassten Motive zeigen entweder keine grossen ausbildungstypischen Unterschiede oder sind aufgrund der wenigen Nennungen von geringerer Bedeutung. Es erstaunt, dass für die Kindergärtnerinnen die Freude an Kindern eine weniger wichtige Rolle spielt, denn ansonsten ist dieses Motiv um so wichtiger, je tiefer die Unterrichtsstufe ist. Eine plausible Erklärung liegt nicht auf der Hand. Es könnte jedoch sein, dass Kindergärtnerinnen von ihrem Rollenverständnis her Freude am Umgang mit Kindern als selbstverständlich voraussetzen und deshalb nicht speziell als Berufsmotiv hervorheben.

⁵ Für die statistische Überprüfung der Unterschiede zwischen den Kindergärtnerinnen und den Primarlehrpersonen wurde der seminaristische und der nachmaturitäre Primarlehrgang zusammengefasst.

4. Ausblick

Die dargelegten Ergebnisse der Ausbildungs- und Berufsmotive von Studierenden an Lehrerbildungsinstitutionen im Rahmen des Nationalfondsprojektes "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" entsprechen einer ersten Sichtung des umfangreichen Datenmaterials. Aus Platzgründen konnten die Themen "Gedanken über Ausbildungsabbruch" und "Motive zur Nicht-Berufsausübung" in diesem Artikel nicht berücksichtigt werden.

In weiteren Schritten wird es nun beispielsweise darum gehen, zu analysieren, ob Ausbildungs- oder Berufsmotivation mit Ausbildungs- bzw. Berufserfolg zusammenhängen, oder Beziehungen zwischen bestimmten Motivstrukturen und anderen erfassten Variablen wie etwa Vorbildung, Schulklima oder Ausbildungsqualität herauszuarbeiten. Insbesondere von der inzwischen durchgeführten Zweitbefragung der nunmehr in der Berufspraxis stehenden Lehrpersonen (vgl. Anmerkung 4) versprechen wir uns weitere Aufschlüsse über die Relevanz von Berufsmotiven. Eine umfassendere Darstellung wird sinnvoll werden, wenn die Resultate der Zweitbefragung vorliegen und ausgewertet sind.

Literatur

- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K.-H. (Hrsg.).(1987). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Eugster, W. (1984). *Eignung und Motivation für den Lehrberuf. Eine empirische Untersuchung über Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtskandidaten*. Wattwil: Buchdruckerei Wattwil AG.
- Flach, H. et al. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hausser, K. & Ulich, D. (1980). Motivationale Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 693-716). Weinheim: Beltz.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Tier, U.P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt.
- Zwettler, S. (1985). *Warum Lehrer Lehrer werden*. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 130, (10), 11-12.

Zielstrebigkeit in der Primarlehrer-Ausbildung: Welche Studierenden wollen (nicht) Lehrer werden?¹

Bernd Kersten und Annette Gasser-Dutoit

Der Wunsch, Lehrer werden zu wollen, ist eine günstige Voraussetzung, um erfolgreich als LehrerIn tätig zu werden (Mayr, 1993). Von diesem Standpunkt aus betrachtet, ist es wichtig, wie ausgeprägt und in welche Richtung sich der Berufswunsch während der Ausbildungszeit verändert. Darüberhinaus stellt die Tatsache, den Lehrerberuf tatsächlich zu ergreifen, einen Teilaspekt des Ausbildungserfolgs dar. Nachfolgend wird zunächst eine Befunddarstellung des Berufswunsches von Lehrer-StudentInnen - vergleichend für die beiden Primarlehrer-Ausbildungen - gegeben, um dann den Gründen für einen allfälligen Anstellungserfolg nachzuspüren. Einige methodische Kritikpunkte an unserer Untersuchung werden hervorgehoben.

Eine erwünschte Wirkung von Lehrerbildung könnte sein, möglichst viele der Lehrer-StudentInnen zu erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern auszubilden. Ob die Lehrer-StudentInnen erfolgreich als Lehrer tätig werden, kann gegen Ende der Ausbildung ausschliesslich am Anstellungserfolg gemessen werden. Der Anstellungserfolg stellt einen Teilaspekt des Ausbildungserfolgs dar: Wir vertreten die Auffassung, dass eine Ausbildung, welche zukünftige Lehrer motiviert oder wenigstens nicht demotiviert, ihren Beruf auszuüben, bereits erfolgreich gewesen ist. Auf dieser Grundlage ist (in einer späteren Untersuchung) zu prüfen, ob die LehrerInnen auch in ihrer Lehrtätigkeit erfolgreich sind. Allerdings interessiert in der vorliegenden Arbeit zunächst die grundsätzliche Frage, ob der Ausbildungserfolg auf Person-Merkmalen - insbesondere die Motivation der angehenden LehrerInnen (Berufswunsch) - und/oder auf Merkmalen der Ausbildung (Berufserziehung) zurückzuführen ist.

In dieser Analyse beschränken wir uns auf die beiden Formen der Primarlehrer-Ausbildung (die im Rahmen der Diskussion um eine Tertiarisierung der Ausbildung auch von bildungspolitischem Interesse sind). In der Untersuchung wurden 351 angehende Primarlehrer/innen in der seminaristischen Ausbildung mit 404 in der nachmaturitären Ausbildung verglichen.

Zunächst betrachten wir die Häufigkeit des Berufswunsches und den Anstellungserfolg am Ende der Primarlehrer-Ausbildung.

¹ Der vorliegende Artikel basiert auf einem Beitrag zum Symposium „Gegenwärtige und zukünftig erwünschte Wirkung von Lehrerbildung“. Das Symposium, an dem erste Ergebnisse aus dem Nationalfondsprojekt "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz" vorgestellt wurden, fand im Rahmen einer Veranstaltungsreihe der Aebli Näf Stiftung am 1. November 1996 in Zürich statt.

1. Wieviele ausgebildete Lehrer-Kandidaten haben den Wunsch, als Lehrer tätig zu werden, wieviele haben Anstellungserfolg?

Am Ende ihrer Ausbildung gaben etwa zwei Drittel (65%) der Studierenden des seminaristischen Ausbildungsgangs an, auch tatsächlich als LehrerIn tätig werden zu wollen; im nachmaturitären Ausbildungsgang waren es demgegenüber gut vier Fünftel (83%; s. Tab. 1; erste plus zweite Zeile)². Für den Berufs-Wunsch, dauerhaft als Lehrkraft tätig zu werden, ergab sich folglich ein erheblicher Unterschied zwischen den zwei Ausbildungsgängen. Die anderen 36 respektive 17 Prozent gaben an, nicht oder nur vorübergehend als LehrerIn tätig sein zu wollen.

Tabelle 1: Die Häufigkeit (und Spalten-Prozente) des Berufswunsches am Ende der Primarlehrerausbildung (4 Kategorien, s. Zeilen) in Abhängigkeit vom seminaristischen vs. nachmaturitären Ausbildungsgang (Spalten).

| Berufswunsch gegen Ende der Ausbildung: | Seminaristische Ausbildung | Nachmaturitäre Ausbildung |
|---|----------------------------|---------------------------|
| Wunsch, sofort L. zu sein | 168 (49%) | 261 (65%) |
| Wunsch später L. zu sein | 54 (16%) | 71 (18%) |
| Wunsch, nur vorübergehend L. zu sein | 102 (30%) | 61 (16%) |
| Kein Wunsch, L. zu sein | 20 (6%) | 6 (1%) |

Pearsons Chi-Quadrat = 37,4; df=3; p<0,0001. (L. = LehrerIn).

Darüberhinaus wissen wir, dass vier Fünftel (oder 81%) derjenigen Personen, die angaben, sofort als LehrerIn tätig sein zu wollen, bereits eine Anstellung gefunden hatten. Dies gilt für beide Ausbildungstypen *gleichermassen*. Umgekehrt hatten fast alle Personen, die bereits einen Anstellungsvertrag besaßen, auch angegeben, dass sie sofort als Lehrkraft tätig sein möchten. (Nur 14 Personen mit Anstellungsvertrag wollten lediglich vorübergehend als Lehrkraft tätig werden.)

Der Wunsch, als LehrerIn tätig sein zu wollen, ist folglich eine bedeutsame Einflussgrösse dafür, den Beruf auch tatsächlich auszuüben.

Am Ende der beiden Ausbildungsgänge finden sich keine bedeutsamen Unterschiede für die subjektiven Begründungen, *nicht* Lehrer werden zu wollen. Die PrimarlehrerInnen des nachmaturitären Ausbildungsganges unterscheiden sich aber dahingehend, dass sie häufiger das - auf den Lehrer-Beruf bezogene - Motiv haben, Lernprozesse in Gang zu setzen und zu begleiten (Brühwiler & Spychiger 1997, in diesem Heft).

Es stellt sich nun die Frage, wie sich das Motiv, den Lehrerberuf auszuüben, im Verlaufe der Ausbildung veränderte, um im Anschluss (s. 3.) zu prüfen, ob die Stabilität des Berufswunsches auch auf Ausbildungsunterschieden beruht.

² Hier und im Folgenden haben wir aus Gründen der Übersichtlichkeit jeweils den Wunsch, sofort oder später bzw. nicht oder nur vorübergehend als Lehrkraft tätig sein zu wollen, zusammengefasst. Eine Unterscheidung dieser Kategorien würde die grundsätzlichen Tatbestände nicht verändern.

2. Wie verändert sich der Wunsch, Lehrer werden zu wollen, während der Ausbildungszeit (Stabilität des Berufswunsches)?

Zwischen dem Berufswunsch zu Beginn und gegen Ende der Ausbildung besteht ein ausgeprägter Zusammenhang (s. Tab. 2). Wer zu Beginn der Ausbildung LehrerIn werden wollte, blieb meist dabei. Über vier Fünftel (82,6%) von diesen Personen möchten am Ende ihrer Ausbildung immer noch LehrerIn werden.

Tabelle 2: Die Häufigkeit (und Zeilen-Prozente) des Berufs-wunsches am Beginn (3 Kategorien, s. Zeilen) und am Ende (Spalten) der Primarlehrer-Ausbildung.

| Berufswunsch am Beginn/Ende der Ausbildung | Nein (oder vorübergehend) | Ja (sofort oder später) |
|--|---------------------------|-------------------------|
| Nein | 36 (65,5%) | 19 (34,5%) |
| fraglich | 53 (43,8%) | 68 (56,2%) |
| Ja | 98 (17,4%) | 465 (82,6%) |

Kendalls Chi-Quadrat=256,1; df=1; p<0,0001 (zusammengefasste Spalten-Kategorien).

Die meisten Studierenden beurteilten ihren Berufswunsch als stabil. Die Tabelle 2 zeigt bei relativ wenigen Personen auch Veränderungen auf: Immerhin gut ein Drittel der Personen, die sich erinnerten, zu Beginn der Ausbildung nicht motiviert gewesen zu sein, als Lehrer zu arbeiten, möchte am Ende der Ausbildung den Lehrerberuf ergreifen. Auf der anderen Seite wollten 17% derjenigen, die zu Beginn der Ausbildung den Berufswunsch Lehrer hatten, zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr den Beruf ergreifen.

Allerdings müssen bei der Interpretation dieses Zusammenhangs Antworttendenzen oder Erinnerungstäuschungen berücksichtigt werden. Im Rahmen unserer einmaligen (nonobservablen) Erhebung könnte die Voraussagekraft des Berufswunsches am Anfang der Ausbildung beispielsweise aus folgenden Gründen verfälscht sein. Die Personen, welche zum Zeitpunkt der Fragestellung Lehrer sein möchten, könnten fälschlicherweise angeben, sie wollten dies bereits zu Anfang ihrer Ausbildung (vgl. das Phänomen der Umwertung durch einstellungsdiskrepantes Verhalten oder die Rechtfertigung des Aufwands im Rahmen der Dissonanztheorie von Festinger 1957; zit. nach Herkner 1981). Die Personen, welche am Ende der Ausbildung nicht Lehrer sein wollen, behaupten fälschlicherweise, sie wollten schon immer nicht Lehrer werden (vgl. das Phänomen der Dissonanzreduktion, Festinger 1957). Der Zusammenhang des Berufswunsches zu Anfang und Ende der Ausbildung, die beobachtete Stabilität des Berufswunsches, würde demnach überschätzt werden.

Diese Einwände müssen auch bei der Interpretation der weiteren Ergebnisse im Auge behalten werden. Es stellt sich nämlich nun die Frage, ob sich bezüglich der Veränderung des Berufswunsches zwischen dem seminaristischen und nachmaturitären Ausbildungsweg Unterschiede ergeben.

3. Stabilität bzw. Instabilität des Berufswunsches in Abhängigkeit vom Primarlehrer-Ausbildungsgang

Es ist zunächst festzustellen dass am Anfang ihrer Berufsausbildung im seminaristischen Ausbildungsweg weniger Personen als im nachmaturitären den Lehrerberuf ergreifen möchten (N=222 oder 63% gegenüber N=341 oder 84%). Von diesen Personen im seminaristischen Ausbildungsgang blieben drei Viertel (75,2%) bei ihrem anfänglichen Berufswunsch, nach einer bestimmten Zeit oder sofort als Lehrer zu wirken. Von diesen Personen im nachmaturitären Ausbildungsgang blieben demgegenüber über vier Fünftel bei ihrem Berufswunsch (87,4%; Chi-Quadrat=21,2; df=3; $p < 0,0001$; s. linke Teilabb. 1 in Abb. 1). Während der Ausbildungszeit blieb der Berufswunsch im seminaristischen Ausbildungsgang - verglichen mit dem nachmaturitären - weniger stabil. Auch bei den zu Beginn der Ausbildung Unentschlossenen wollten am Ende der seminaristischen Ausbildung weniger, die Hälfte (50,4%), im Vergleich zu den zwei Dritteln (65,9%) des nachmaturitären Ausbildungsgangs, den Lehrerberuf ergreifen (Chi-Quadrat=8,7; df=3; $p < 0,05$; s. Abb.1, Mitte). Die beiden Ausbildungsgänge unterscheiden sich für die wenigen Personen, welche angaben, am Anfang nicht motiviert gewesen zu sein, nicht signifikant voneinander (ca. 35%; genauer 19 von 55 Personen). Wir erwähnen, dass im seminaristischen Ausbildungsgang geringfügig mehr - 16 von 43 Personen (37%) - ihren Berufswunsch positiv veränderten.

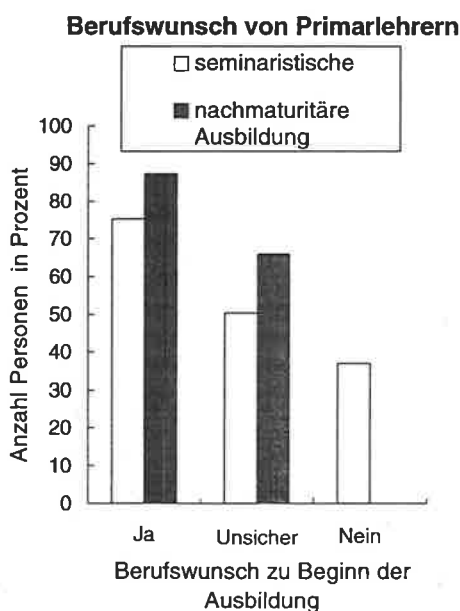


Abbildung 1: Prozentzahl der Personen, die den Lehrerberuf ergreifen möchten, in Abhängigkeit vom Ausbildungsgang (Parameter) und Berufswunsch zu Beginn der Ausbildung (Abszisse): Links für die Personen, die den Berufswunsch bereits zu Beginn der Ausbildung hatten, in der Mitte für die Personen, die noch unsicher waren. Für die wenigen Personen, die nicht Lehrer werden wollten (rechts), ist nur die Prozentzahl der Personen des seminaristischen Ausbildungsganges abgebildet (vgl. Text; nachmaturitär: 3 von 9 Personen, also ca. 33%: n.s.).

Diese Befunde legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen auch dann bestehen, wenn ausschliesslich die Personen miteinander verglichen werden, die zunächst denselben Berufswunsch hatten resp. nicht hatten ('gleiche Startbedingungen'). Mit anderen Worten, die Tatsache, dass im seminaristischen Ausbildungsgang gleich zu Beginn der Ausbildung weniger Personen den

Lehrerberuf ergreifen möchten (bzw. unsicher waren), wurde dabei berücksichtigt ('kontrolliert') und begründet die vorliegenden Unterschiede nicht. Ergänzend wird hier auf die Hypothese von Brühwiler und Spychiger (1997; in diesem Heft) verwiesen, wonach der Berufswunsch der PrimarlehrerInnen des nachmaturitären, im Vergleich zu denen des seminaristischen Ausbildungsganges eher auf einer bewussten Abwägung beruhen könnte. Im Hinblick auf die Studien- und Berufsmotivation sei diese wirksamer als ein frühzeitig entstandener Berufswunsch (Flach et al. 1995, S. 39) - mithin könnte dies ihren günstigeren Verlauf der Berufsmotivation begründen.

Nachfolgend betrachten wir die Veränderung der Berufswünsche im Detail. Wir betrachten die sechs Gruppen der Stabilität bzw. Instabilität des Berufswunsches in Abhängigkeit von den beiden Ausbildungsgängen (Berufswunsch am Anfang vs. am Ende; Konfigurations-Frequenzanalyse nach Lienert, 1986). In Tabelle 3 sind die Häufigkeiten der sechs Konfigurationen für die Stabilität bzw. Instabilität des Berufswunsches, getrennt für die beiden Primarlehrer-Ausbildungsgänge, aufgelistet.

Tabelle 3: Personen-Anzahl (und Spalten-Prozentwerte) für die Stabilität resp. Instabilität des Berufswunsches während der Ausbildungszeit in Abhängigkeit von den zwei Ausbildungsgängen zum Primarlehrer (seminaristisch vs. nachmaturitär; Spalten).

| Wunsch, Lehrer zu werden, am Beginn <i>und</i> Ende der Ausbildung | Seminaristische Primarlehrer | Nachmaturitäre Primarlehrer | Σ |
|--|------------------------------|-----------------------------|----------|
| 1. Ja / Ja | 167 (49%) | 298 (75%) | 465 |
| 2. Unterschieden / Ja : wurden motiviert? | 39 (11%) | 29 (7%) | 68 |
| 3. Nein, Ja : wurden sehr motiviert? | 16 (5%) | 3 (1%) | 19 |
| 4. Ja / Nein wurden demotiviert? | 55 (16%) | 43 (11%) | 98 |
| 5. Unentschieden / Nein wurden sehr demotiviert? | 38 (11%) | 15 (4%) | 53 |
| 6. Nein / Nein | 27 (8%) | 9 (2%) | 36 |

Pearsons Chi-Quadrat = 64,0; df=5; p<0.0001.

Für die Personengruppe, die zu Beginn und gegen Ende ihrer Ausbildung LehrerIn werden möchte, (Tab. 3, Zeile 1), gilt: Während in der seminaristischen Ausbildung nur knapp die Hälfte (49%; sofort oder später) als Lehrer tätig werden möchten, sind dies im nachmaturitären Ausbildungsgang drei Viertel der Lehrer-Studenten (75%). Für diese Personen mit stabilem Berufswunsch sind also die Ausbildungsunterschiede besonders ausgeprägt ausgefallen (26% Differenz beim Berufswunsch). Es handelt sich zugleich um die jeweils grösste Personengruppe in beiden Ausbildungsgängen und folglich, im Hinblick auf diesen Teil-Aspekt des Ausbildungserfolgs, um die praktisch bedeutsamste Personengruppe.

Wir heben hier auch das *praktisch bedeutsame* Verhältnis der während der Ausbildungszeit motivierten zu den demotivierten Personen hervor (Tab.3; Zeilen 2 plus 3 vs. Zeilen 4 plus 5). Dieses Verhältnis beschreibt den relativen Erfolg im Hinblick auf die Frage, wieviele Personen am Ende der Ausbildungsgänge den Lehrer-Beruf ergreifen möchten. Diese relative Erfolgsquote ist in beiden Ausbildungsgängen annähernd

gleich, nämlich fast 1 zu 2 (genauer: 55 zu 93 Personen im seminaristischen vs. 32 zu 58 Personen im nachmaturitären Ausbildungsgang).

Von den Personen, die motiviert wurden, insofern sie zunächst unentschieden oder gar gegen die Ausübung des Lehrerberufs eingestellt waren (Tab. 3; Zeilen 2 und 3), wurden etwa 16 Prozent im seminaristischen und nur ca. 8 Prozent im nachmaturitären Ausbildungsgang motiviert. Man beachte bei diesem Vergleich zugleich die grössere Personen-Gruppe an demotivierten Personen. Die hier sogenannten demotivierten Personen könnten selbstverständlich als via Selbstselektion ausgelesene Personen aufgefasst werden.

Im Folgenden werden wir die Personen, welche einen stabilen Berufswunsch haben, oder sich während der Ausbildungszeit für den Lehrerberuf entschieden, weiter beschreiben. Für diese Personen scheint im Falle der nachmaturitären Primarlehrer-Ausbildung ihr Berufswunsch auch ausgeprägter oder intensiver zu sein, weil er häufiger in die Tat umgesetzt wurde: Es haben im seminaristischen ca. zwei Fünftel (42%) im nachmaturitären Ausbildungsgang aber fast drei Fünftel (58%) von ihnen bereits eine Anstellung gefunden. Ferner findet sich dieser Effekt auch bei denjenigen, die während der Ausbildungszeit motiviert wurden: gut ein Drittel (34%) im seminaristischen versus fast die Hälfte (47%) dieser Personen im nachmaturitären Ausbildungsgang. Diese Unterschiede im Anstellungserfolg könnten valide sein, wenn man bedenkt, dass alle Personen, die am Ende der Ausbildung sofort Lehrer werden möchten, bereits zu 81% eine Anstellung fanden: unabhängig vom Ausbildungsgang.

Der Berufswunsch im nachmaturitären Ausbildungsweg scheint intensiver oder ausgeprägter zu sein. Welche Personen sind eher in diesem Sinne zielstrebig, und ist dies auf den Ausbildungsgang oder auf Personeneigenschaften zurückzuführen? Zunächst geben wir eine Zusammenfassung der bisherigen Befunde.

Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse

Der Primarlehrer-Beruf in der Schweiz scheint geprägt zu sein von (a) einem bereits zu Ausbildungsbeginn bestehenden Berufswunsch (Idealismus), (b) der Tatsache, dass während der Ausbildungszeit dieser Berufswunsch wenig modifiziert wird (Stabilität des Berufswunsches), und vielleicht (c) durch eine Leichtigkeit des Zugangs zum Lehrerberuf (Anstellungserfolg am Ende der Ausbildung, wenn der Berufswunsch besteht). Der Wunsch, LehrerIn zu werden, ist vermutlich eine bedeutsame Einflussgrösse dafür, den Beruf auch tatsächlich zu ergreifen (bzw. einen Anstellungsvertrag zu erhalten).

Der nachmaturitäre Ausbildungsgang unterscheidet sich vom seminaristischen im Hinblick auf die (indirekt beobachtete) Zielstrebigkeit der StudentInnen, den Lehrerberuf auszuüben:

- Bereits am Beginn der Ausbildung haben mehr Personen den Wunsch, als LehrerIn tätig zu werden (vgl. Tab.1).
- Während der Ausbildungszeit bleibt der Berufswunsch stabiler (vgl. Abb. 1).
- Er wurde zum Beobachtungszeitpunkt auch häufiger in die Tat umgesetzt: Bei der Gruppe, die während der gesamten Ausbildungszeit den Berufswunsch hatte, aber auch bei denjenigen Personen, die diesen erst während der Ausbildungszeit entwickelten (vgl. 3.).

Die Ausbildungsgänge unterscheiden sich auch durch Personenunterschiede, die in unserer Untersuchung *nicht* kontrolliert wurden. Diese Personen-Unterschiede könnten die Ausbildungsunterschiede ebenfalls begründen ('erklären'). Die Gründe für die tatsächlich bedeutsamen Unterschiede im Ausbildungserfolg können im Rahmen einer

einmaligen Erhebung an einer Stichprobe grundsätzlich nur vermutet werden (vgl. Sarris, 1992). Wir prüfen dennoch die Alters- und Geschlechtsunterschiede der Lehrer-StudentInnen zwischen den beiden Ausbildungsgängen als alternative Begründung für die Ausbildungsunterschiede. (Übrigens wurden gerade diese Unterschiede der Personen auch im Rahmen des Workshops kritisch hervorgehoben.)

4. Geschlechts- und Alters- versus Ausbildungsunterschiede für den Berufswunsch der PrimarlehrerInnen

Der Altersmedian beträgt für den nachmaturitären Ausbildungsgang 25 Jahre (arithmetisches Mittel: 26,1 Jahre). Besonders auffallend sind die über 30-jährigen Männer im nachmaturitären Ausbildungsgang: Von diesen 37 männlichen Personen wollen 84% sofort und 5% später Lehrer werden. Der Frauenanteil beträgt 79 Prozent. Demgegenüber sind die meisten Personen im seminaristischen Ausbildungsgang 23 Jahre alt (arithmetisches Mittel: 22,6 Jahre) mit einem Frauenanteil von 73 Prozent. Im nachmaturitären Ausbildungsgang befinden sich eher ältere Personen, zugleich aber weniger Frauen als im seminaristischen Ausbildungsweg.

Hier muss methodisch hervorgehoben werden, dass eine Wechselwirkung besteht: Stets finden sich mehr Frauen in den jüngeren Altersgruppen und mehr Männer in den älteren Altersgruppen (seminaristische Ausbildung bis 22 Jahre, nachmaturitäre Ausbildung bis 25 Jahre). Die Analyse, wie der Wunsch, Lehrer zu werden, mit diesen Einflussgrößen (Trägervariablen) zusammenhängt, kann folglich nur unter Berücksichtigung von Konfigurationen beurteilt werden (vgl. Lienert, 1986): Einerseits muss das Geschlecht, andererseits zugleich die jeweilige Altersgruppe berücksichtigt werden.³ Tatsächlich ergibt sich dann ein komplexes Bild der Ergebnisse (s. Tab. 4)⁴

Tabelle 4: Die Personen-Anzahl (und Zeilen-Prozente) mit Berufswunsch am Ende der Ausbildung in Abhängigkeit von drei Personengruppen, die sich hinsichtlich Geschlecht und Alter unterscheiden (Chaid-Analyse)

| Berufswunsch gegen Ende der Ausbildung | Nein (oder vorübergehend) | Ja (sofort oder später) |
|--|---------------------------|-------------------------|
| Männer 22-23 Jahre: | 29 (39%) | 45 (61%) |
| Frauen 22-23 Jahre: | 76 (30%) | 178 (70%) |
| 24 J. und älter (Männer und Frauen) | 74 (18%) | 303 (82%) |

Pearsons Chi-Quadrat=44,7; df=6; p<0,001 (zusammengefasste Spalten-Kategorien; Bonferroni-Korrektur; vgl. Anm. 3).

³ Hier und im Folgenden werden Chaid-Analysen (*Chi-squared interaction detector*, ein Zusatzprogramm zu SPSS) durchgeführt. In diesen Analysen wird i.w. jeweils die grösste Personengruppe gefiltert, welche ein Kriterium erfüllt; dabei werden alle sog. Vorhersagevariablen (konkurrierend) berücksichtigt: in der vorliegenden Analyse das Geschlecht und die Altersgruppen (jeweils drei unterhalb und drei oberhalb des Altersmedians) sowie jede Kombination (Konfiguration) des Geschlechts mit den Altersgruppen. (Die Gruppengrößen der Vorhersagevariablen unterscheiden sich nicht nur statistisch signifikant voneinander, sondern sind insofern auch praktisch bedeutsam, weil relativ besonders grosse Zielgruppen beschrieben werden, die das Kriterium erfüllen bzw. nicht erfüllen.)

⁴ Wenige Personen wurden - aus Gründen der Übersichtlichkeit - nicht in diese Gruppen aufgelistet, nämlich die jüngsten 20 Frauen und 4 Männer (20-21 Jahre). Hinsichtlich der Häufigkeit ihres Berufswunsches würden diese Frauen der Gruppe der Männer (22-23 Jahre), die 4 Männer dagegen der ältesten Gruppe statistisch zugeordnet.

Frauen haben im allgemeinen häufiger den Wunsch, als Lehrerin tätig zu werden: mit Ausnahme der jüngsten Altersgruppe. Männer haben zwar weniger oft diesen Wunsch, nicht aber, wenn sie älter sind. Für die älteren Personen unterscheiden sich Männer und Frauen nicht wesentlich. Das plausible Ergebnis lautet: Frauen und insbesondere ältere Personen haben im allgemeinen häufiger den Berufswunsch, LehrerIn zu werden.

Im Rahmen dieser einmaligen Erhebung ist es nicht möglich zu entscheiden, ob diese Personeneigenschaften (Trägervariablen) die Erfolgs-Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen begründen. Zumal neben der Vermischung (Konfundierung) von Alters- mit Geschlechtsunterschieden auch die jeweilige Gruppengrösse zu beachten ist.

Nachfolgend betrachten wir deshalb die grösste Personengruppe, welche einen beständigen Berufswunsch hatte (und diesen zielstrebig umsetzte). Ist diese Gruppe besser mittels beispielsweise Geschlechts- bzw. Altersunterschieden oder besser mittels Ausbildungsunterschieden zu beschreiben?

5. Ausbildungsunterschiede hinsichtlich der zielstrebigem Lehrer?

Wir betrachten alle Personen, die einen beständigen Berufswunsch angaben. In Bezug auf dieses Kriterium prüfen wir auf Ausbildungsunterschiede einerseits, aber zugleich auch auf Geschlechts- und Altersunterschiede (sowie jeder Kombination der beiden Geschlechter mit den Altersgruppen; vgl. Fussnote 3). In dieser (Chaid-) Analyse wird die grösste Personengruppe gefiltert, welche das Kriterium, einen beständigen Berufswunsch aufzuweisen, erfüllt.

Es findet sich eine einzige statistisch bedeutsame Abhängigkeit: Die Personen mit beständigem Berufswunsch sind mit grösserer Wahrscheinlichkeit im nachmaturitären Ausbildungsgang zu finden. Drei Viertel (75%) der Personen des nachmaturitären und nur die Hälfte (49%) des seminaristischen Ausbildungsgangs gehören zu dieser Gruppe (ohne Abb.; vgl. bereits Tab. 3). Wir stellen zusätzlich fest, dass die *zweit*beste Beschreibung dieser Gruppe auf einem Altersunterschied beruht: Die Personen mit stabilem Berufswunsch sind mit grösserer Wahrscheinlichkeit 24 Jahre oder älter (70% der über 24-jährigen und nur 52% der Jüngeren gehören zu dieser Gruppe; Chi-Quadrat=26,7; df=1; $p < 0,0001$).

In der abschliessenden Analyse beschreiben wir diejenigen Personen mit beständigem Berufswunsch, die zugleich zielstrebig in dem Sinne sind, dass sie bereits eine Anstellung gefunden haben. Unterscheiden sich diese zielstrebigem Personen eher hinsichtlich Alter und Geschlecht oder eher hinsichtlich des Ausbildungsgangs? Darüberhinaus prüfen wir zugleich weitere *ausgewählte* Variablen: die finanzielle Belastung der Lehrerstudierenden während der Ausbildung, ihre Enttäuschung hinsichtlich ihrer Ausbildungserwartungen und die wahrgenommene Qualität des Sozialklimas in der Ausbildung. Wiederum ergibt sich, dass die zielstrebigem Personengruppe durch Ausbildungsunterschiede am besten beschrieben wird: Von dieser befanden sich über die Hälfte (54%) im nachmaturitären und nur ca. ein Drittel (35%) im seminaristischen Ausbildungsgang (s. Tab. 5).

Tabelle 5: Personen-Anzahl (und Spalten-Prozente) der zwei Ausbildungsgänge zur Primarlehrperson (seminaristisch vs. nachmaturitär; Spalten) in Abhängigkeit von dem Kriterium (Zeilen).

| Kriterium | Seminaristische Ausbildung | Nachmaturitäre Ausbildung |
|---|----------------------------|---------------------------|
| beständiger Berufswunsch und bereits angestellt (zielstrebig) | 122 (35%) | 219 (54%) |
| nicht erfüllt | 229 (65%) | 185 (46%) |

Pearsons Chi-Quadrat = 28,7 df=1; $p < 0,0001$ (Bonferroni-Korrektur).

Diese (Chaid-) Analyse ergibt zusätzlich, dass sich bezüglich des Kriteriums (zielstrebig LehrerInnen) ausschliesslich der nachmaturitäre Ausbildungsgang auch im Hinblick auf das wahrgenommene Sozialklima unterscheidet: "Wie schätzen Sie das soziale Klima allgemein ein?" (s. Tab. 6).

Tabelle 6: Personen-Anzahl (und Zeilen-Prozente) der zielstrebigsten Lehrer (Kriterium; Spalten) in Abhängigkeit von der Wahrnehmung des allgemeinen Sozialklimas (Zeilen).

| Nachmaturitäre Ausbildung: Wahrnehmung des allgemeinen Sozialklimas | Kriterium: beständiger Berufswunsch plus Anstellung | Kriterium: nicht erfüllt |
|---|---|--------------------------|
| ungenügend | 12 (44%) | 15 (56%) |
| gut | 143 (53%) | 269 (47%) |
| ausgezeichnet | 58 (64%) | 32 (36%) |
| Ohne Angabe | 8 (33%) | 10 (67%) |

Pearsons Chi-Quadrat = 8,1; df=3; $p < 0,05$ (Bonferroni-Korrektur).

Nach diesem Ergebnis befinden sich die Personen, welche das allgemeine soziale Klima positiver wahrgenommen haben - insbesondere als ausgezeichnet qualifizierten - auch eher in der Gruppe der Personen, die hier als besonders zielstrebig definiert werden. (Möglicherweise würden die Personen, welche keine Angabe machten, i.a. das Sozialklima zumeist als weniger gut einschätzen.) Diese Abhängigkeit der zielstrebigsten Personen vom wahrgenommenen Sozialklima ist erwartungsgemäss nicht besonders ausgeprägt. Immerhin spricht sie für die grundsätzliche Einschätzung, dass der Ausbildungserfolg, zielstrebigste Lehrkräfte ausgebildet zu haben, auf einer Wechselwirkung von Person-Eigenschaften mit Merkmalen des Ausbildungsganges - unter anderem des wahrgenommenen Sozialklimas - beruht.

Zusammenfassung und Diskussion

Obgleich im seminaristischen Ausbildungsgang mehr Personen gar nicht erst vorhaben, den Lehrerberuf zu ergreifen, zeigt sich auch in unseren Analysen, die diesen Effekt berücksichtigen und korrigieren, dass der Ausbildungserfolg des seminaristischen Wegs dem des nachmaturitären Wegs unterlegen ist: nicht nur was die Anzahl der Lehrer-StudentInnen betrifft, die als LehrerIn tätig werden möchten, sondern auch im Hinblick auf die Intensität ihres Wunsches, ihrer Zielstrebigkeit und mithin ihrem Anstellungserfolg.

Die Selektion von Lehrer-StudentInnen scheint gering ausgeprägt. Vielmehr sind es vermutlich in der Person liegende Gründe - z.B. der bereits zu Beginn der Ausbildung bestehende Berufswunsch und vielleicht die abwägende Entscheidung für den Lehrerberuf (Idealismus) - in Wechselwirkung mit verschiedenen Merkmalen des Ausbildungsganges - z.B. nachmaturitärer Ausbildungsgang und als ausgezeichnet wahrgenommenes Sozialklima etc. -, die dazu führen, dass sie ihren Wunsch, Lehrer zu werden, auch in die Tat umsetzen.

Dazu noch eine methodische Bemerkung: Die (Chaid-) Analyse einer Abhängigkeit eines Kriteriums (z.B. zielstrebige Lehrer) von sog. Vorhersagevariablen (z.B. Ausbildungsgang) führt dazu, dass man i.w. die grösste Gruppe der Personen filtert oder beschreibt, die das Kriterium erfüllen. Dabei wird eine rationale Auswahl getroffen, die meist dazu dient, das Kriterium in Zukunft häufiger oder besser zu erreichen. Die Abhängigkeit des Kriteriums von den (Vorhersage-) Variablen darf aber keinesfalls als eine Ursache-Wirkungsbeziehung aufgefasst werden.

Diese Befunde stellen einen ersten Beitrag zu der Frage nach dem Ausbildungserfolg in der Lehrerbildung dar. In Zukunft sollten die vermutlich nachgewiesenen Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen weiter qualifiziert werden.

Der Ausbildungserfolg erschöpft sich selbstverständlich nicht nur in Berufserziehung, sondern erweist sich erst im Hinblick auf eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrer. Dabei werden (neben der Berufstreue) auch inhaltliche Kriterien - etwa die Erfüllung von Standards in der Lehrerbildung - zu prüfen sein (vgl. dazu F. Oser, in diesem Heft). Bereits hier kann jedoch festgestellt werden: Der Berufswunsch der Lehrerinnen und Lehrer beruht auf einer Selbsteinschätzung - und Selbsteinschätzungen lassen vermutlich keine zuverlässigen Rückschlüsse auf tatsächliches Leistungsverhalten zu (vgl. Rosemann & Schweer, 1996). Es wird ein Zeitvergleich mit den Lehrerinnen und Lehrern, die seit einem bis drei Jahren im Beruf wirken, durchgeführt werden: Dabei werden wir zusätzlich prüfen, ob die zielstrebigen Lehrpersonen auch erfolgreicher im Lehrerberuf tätig sind.

Literatur

- Brühwiler, Ch. & Spychiger, M. (1997). Subjektive Begründungen für die Wahl des Lehrberufs (in diesem Heft).
- Flach, H. et al. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten*. Frankfurt am Main: Lang.
- Herkner, W. (1991). *Einführung in die Sozialpsychologie. Festingers Dissonanztheorie* (5. Aufl., Kap. 1.3.4). Bern: Huber.
- Lienert, G.A. (1989). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Mayr, J. (1993). *Persönlichkeits- und interessenbezogene Studienberatung an der Pädagogischen Akademie*. Linz (o.V.).
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung (in diesem Heft).
- Rosemann, B. & Schweer, K.W. (1996). Evaluation universitärer Lehre und der Wissenszuwachs bei den Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10 (3/4), 175-180.
- Sarris, V. (1992). *Methodologische Grundlagen der Experimentalpsychologie. Lehrbuch in 2 Bänden für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik mit praktischen Demonstrationsbeispielen*. Basel: Reinhardt.
- SPSS-Chaid (1997). *Originalliteratur der SPSS Inc.* 444 N. Michigan Avenue. Chicago, Illinois 60611.

Wirkungsorientierte Schulen!

Skeptische Überlegungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion

Hermann J. Forneck

Die im folgenden grundsätzlich gedachte und aus einer pädagogischen Perspektive argumentierende Auseinandersetzung mit 'Reformvorschlägen' im Zuge des New Public Managements will gerade mit ihrer Grundsätzlichkeit die von Dubs beklagte Polarisierung der Diskussion (Dubs, 1996, S. 335) überwinden helfen. Ich gehe also davon aus, dass sowohl die Akteure des New Public Management im Bildungsbereich als auch deren Widersacher, einige reformpädagogische Akteure, zentrale Bestimmungen dessen was pädagogisches Handeln ausmacht, verfehlt haben.

Dazu möchte ich zunächst skizzieren, welche Rahmenbedingungen zum 'Erfolg' des New Public Managements führen (1) und welche Funktion ein solches Konzept erfüllt. Danach wird untersucht, ob die Schule eine Dienstleistungseinrichtung ist und worin ihre Funktionalität (2) besteht. Anschliessend wird die Handlungslogik der Profession dargelegt (3). Erst nach diesen Vergewisserungen wird aufgezeigt, wie sich die Handlungslogik von Lehrerinnen und Lehrern ändert, wenn sie ökonomischen Steuerungsimperativen folgt (4). Abschliessend werden die auf der Grundlage des New Public Managements gemachten Vorschläge zur Schulautonomie (5) und zur Leitung von Schulen (6) untersucht. Abschliessend resümiere ich die Differenzen zwischen einem pädagogischen und einem ökonomischen Denken (7).

1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Funktion des New Public Managements

Wir stehen vor der Tatsache sich beschleunigt verändernder gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse, auf die Institutionen und die in ihnen Handelnden antworten müssen. Dies bedingt auch einen institutionellen Umbau der Schule, der der Tatsache, dass wir uns mehr und mehr in einer posttraditionalen Gesellschaft befinden, gerecht wird: Schule hat es mit einem Klientel zu tun, bei dem sie keinen einheitlichen Horizont an Werten und Normen mehr voraussetzen kann. Das war vor wenigen Dekaden noch anders. In bestimmten sozialen Schichten werden die Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen immer krisenhafter, in anderen verbessern sie sich in einem historisch noch nie dagewesenen Masse. Die Heterogenität des Klientels nimmt zu. Zugleich macht sich der Verlust einer gesellschaftlich zugesprochenen Autorität des Lehrers und der Lehrerin im Schulalltag bemerkbar. Ein weiteres Problem besteht in der grundlegenden Wandlung des gesellschaftlichen und kulturellen Stellenwerts des Wissens, die im Zusammenhang z.B. (aber nicht nur) mit den Informations- und Kommunikationsmedien augenblicklich stattfindet. Schulen wird nicht mehr die gleiche Aufmerksamkeit und Unterstützung entgegengebracht, auf die sie noch vor zwei Dekaden zählen konnten. Diese und andere Phänomene verlangen nach neuen 'reformpädagogischen' Konzepten, also einem Modernisierungsschub der Schule. Von dieser werden nicht nur veränderte Formen ihrer bisherigen Leistungen, sondern auch die Wahrnehmung neuer Aufgaben erwartet.

Zugleich verengt sich der staatliche Handlungsspielraum durch die Internationalisierung der Märkte. Nationalstaaten setzen zunehmend weniger Rahmenbedingungen für

private, international operierende ökonomische Akteure. Vielmehr kehrt sich das Verhältnis von staatlichem und privatem ökonomischen Handeln um: Internationale Konzerne legen die Rahmenbedingungen staatlichen Handelns fest. (Buschor spricht von einem Paradigmawechsel, Buschor, 1995, S. 2) Obwohl die ökonomische Entwicklung einen andauernden Produktivitätszuwachs und neben verschärftem Wettbewerb einen Zuwachs an privatem Gewinn (vor allem beim Finanzkapital) mit sich bringt, führt die angedeutete Entwicklung zu einer historisch neuen Dimension der Ressourcenverteilung. Diese werden aus dem Bereich öffentlicher Aufgaben weggenommen und in die Verfügungsgewalt privater Akteure transferiert, denen man augenblicklich hohe Problemlösefähigkeiten zuspricht. Dahinter steht ein grundlegender öffentlicher Meinungswandel, in dem der ökonomische Diskurs zum Vorherrschenden avanciert. Privat operierende Akteure - und weniger was wir einmal als bürgerliche Öffentlichkeit, bzw. noch früher als öffentliches Raisonement bezeichneten - bestimmen über weite Strecken Problemdefinitionen, Wahrnehmungsmuster und Habitus von Mensch. Die Ökonomisierung der Lebenswelten wiederum ruft neuartige soziale und pädagogische Problemlagen hervor, die den Modernisierungsdruck auf die Schule erhöhen. Das aktuelle Interesse an der Schule ist ökonomischer Art.

Den durch diese doppelte Bewegung (Ökonomisierung des Öffentlichen und Entzug finanzieller Ressourcen für öffentliche Aufgaben) entstehenden Druck auf die staatlichen pädagogischen Institutionen umzusetzen ist die Aufgabe des New Public Managements im Bildungsbereich. Mit ihm sollen "Staatsverschuldung und Belastung privater Haushalte" (ED, Zürich, 1996, S. 1) durch eine 'betriebswirtschaftliche Grundlegung' der Schulen (sh. ED, 1996, Vorwort) verringert werden: "Aufgrund der wirtschaftlichen und finanziellen Engpässe der 90er Jahre müssen die gesellschaftlichen Ressourcen effizienter und effektiver verwendet werden. ... Auch im staatlichen Handeln ... sollen sich ökonomische Prinzipien ... etablieren können. ... Seit etwa fünf Jahren (ist - HJF) diese Diskussion um eine Ökonomisierung des öffentlichen Sektors ... auf das 'Grossunternehmen Schule' übertragen worden" (ED, Zürich, 1996, S. 7). Man verkennt allerdings das New Public Management, wenn man in ihm nur eine Strategie zur Verringerung der Ausgaben öffentlicher Haushalte sieht. In diesem Programm geht es zugleich - und dies wird im folgenden zu zeigen sein - um alternative Vorstellungen zur Funktion von Schule und Bildung, geht es nicht in erster Linie um eine Steigerung der Effizienz und der Effektivität staatlichen pädagogischen Handelns, sondern um dessen widersprüchliche Auflösung. Der pädagogische Widerstand gegen das New Public Management ist deshalb auch Ausdruck einer Logik, die sich den oben angedeuteten Imperativen einer aufs Ökonomische verengten Auffassung pädagogischen Handelns widersetzt. Dass dieser Widerstand in der Lehrerschaft besonders stark ist, halte ich für ein Gütekriterium der Profession. Es zeigt, dass unsere Bemühungen um professionelle Identität von einigem Erfolg gekrönt waren.

Um diese Position argumentativ abzusichern, möchte ich zunächst untersuchen, worin die Funktionalität der Schule besteht. Denn diese Bestimmung ist die Voraussetzung, um ihre Wirkung angeben zu können. Zugleich ist angesichts der gegenwärtigen Diskussion gerade diese Auseinandersetzung wesentlich, da im Bezug des New Public Managements auf das Bildungswesen vorab unterstellt wird, Schule arbeite nicht wirkungsorientiert. Das Interessante an dieser Unterstellung besteht nun darin, dass das New Public Management selbst über keinen expliziten Begriff der Funktionalität von Schule und damit ihrer anzustrebenden Wirkung verfügt.

2. Verfehlung der Funktionalität von Schule

In der Aufklärungsschrift Kants verdichten sich in den ersten Sätzen Selbstverständnis und Analyse bürgerlicher Gesellschaft, obwohl sich diese Sätze auf den ersten Blick harmlos lesen. Kant schreibt: "Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt, ..." (Kant, 1983, S. 246).

In diesen Sätzen kommt ein Zusammenhang zum Ausdruck, der Selbstverständnis und Legitimation des bürgerlichen Herrschaftsanspruchs und seiner staatlichen Institutionen wesentlich auszeichnet. Diese sind an ein Mündigkeitsprojekt gebunden, das Menschen aus ihrer Unmündigkeit befreien soll. Sie sollen mehr als das 'Lernen des Lernens' lernen, vielmehr sich ihres Verstandes ohne die Hilfe eines anderen bedienen können, um als freie, selbstbestimmte Bürger teilzuhaben an dem großen Projekt, qua demokratischer Teilhabe Ökonomie und Kultur, öffentliche und private Angelegenheiten zu versöhnen. Deshalb auch wird ein allgemeinbildendes Schulwesen eingerichtet, um dieses Vorhaben zur gesellschaftlichen Wirklichkeit zu führen. Dieser Emanzipationsanspruch, der hier paradigmatisch formuliert wird, macht das fundamentale Qualitätskriterium von Allgemeinbildung aus, der Mensch soll in umfassendem Sinne Subjekt seines Lebens werden. Deshalb auch behandeln wir in unseren Schulen Meyers 'Die Füße im Feuer', Liebesgedichte von Goethe, Algebraische Problemlösungen, historische und geographische Themen, die keinen unmittelbaren ökonomischen Nutzen haben. Vielmehr überqualifizieren wir heranwachsende Generationen in einem Ausmaß, das aus einer reinen ökonomischen Logik betrachtet in keiner Weise als optimale Zweck-Mittel-Relation betrachtet werden kann.

Nun gehört es zum Reflexionsstand bürgerlichen Selbstverständnisses des 18. und 19. Jahrhunderts, daß ein solches Unterfangen nicht dem Markt überlassen werden kann, da das Individuum auch träge, faul, bequem, ohne Mut usw. ist. Die von Rousseau herausgearbeitete begriffliche Unterscheidung von Bourgeois und Citoyen weitet diese Differenz auf einen gesellschaftlich durch Interessen usw. determinierten Bürger und den am Gemeinwohl, von allen partikularistischen Interessen und Beschränkungen abstrahierenden Bürger, aus. Deshalb wird die *Schulpflicht* eingeführt, die Institution als staatliche Einrichtung geführt, professionelles Handeln an einem verbindlichen Lehrplan orientiert und berufliche Qualität durch eine sich zunehmend verbessernde Ausbildung der Profession auf hohem Standard gesichert. Denn die Einbindung der Institution in das bürgerliche Projekt wäre unter Marktmechanismen schnell zum Scheitern verurteilt gewesen. Sie hat nämlich die Aufgabe, etwas, was der Citoyen als richtig und wesentlich ansieht, gegen den Bourgeois, mit seinen Interessen, unmittelbaren Bedürfnissen und Beschränkungen (also das empirische Subjekt) notfalls auch gegen dessen Willen durchzusetzen.

Ohne diesen Legitimationsanspruch und dessen Umsetzung in einer staatlich organisierten Institution machen Schule, Bildung und zentrale Bezugspunkte pädagogischen Selbstverständnisses wie Sorge um die nachfolgenden Generationen, Verantwortung für die kulturelle Reproduktion, Eigenrecht des Kindes (das pädagogisch immer als Qualitätsanspruch, nicht als eine unmittelbare Befriedigung empirisch auftretender kindlicher Wünsche verstanden wurde!) keinen Sinn. Der Bildungsbegriff und der in der aktuellen reformpädagogischen Diskussion subjekttheoretisch aufgewertete Lernbegriff (z.B. im Begriff metakognitiver Lerner, der sich ja selbstreflexiv verhalten können soll) als zentrale sinnstiftende Kategorien orientieren sich immer an einem Emanzipationsentwurf, der ökonomisch zunächst keinen Sinn macht. Unter einer

langfristigen volkswirtschaftlichen Perspektive hat sich die permanente 'allgemeinbildende Überqualifikation' der nachfolgenden Generationen im ablaufenden Jahrhundert als ein wesentlicher Faktor herausgestellt, aufgrund dessen Gesellschaften in der Lage waren, auf neue Herausforderungen zu reagieren und demokratisch mögliche Fehlentwicklungen zu reflektieren. Es sind die Notwendigkeit und die Möglichkeit in der Moderne 'ein eigenes Leben zu führen' (Beck, 1996, S. 41), die Allgemeinbildung begründen. Das, was wir unter Qualität pädagogischen Handelns in der Erziehungswissenschaft thematisieren, geht also über einen ökonomischen Diskurs hinaus, indem es die Funktionalität von Schule an eine langfristige Fortschritts-, Entwicklungs- und Gerechtigkeitsvorstellung anbindet, in der ökonomische Gesichtspunkte aufgehoben sind. Anders gewendet: Eine Thematisierung der Qualität von Schulen unter ausschließlich ökonomischen Kriterien unterbietet die Rationalität von Schule und der darin Handelnden.

Im New Public Management wird die Funktionalität öffentlicher Verwaltung (und Schule wird dabei mitgedacht! - sh. Schedler, 1996, S. 62) relational bestimmt: "Die Kunden der Verwaltung formulieren ihre Bedürfnisse, die Ziele stehen unter dem Einfluss der Akteure im politischen System, die Produkte werden unter Berücksichtigung verschiedenster Interessen definiert" (Schedler, 1996, S. 8). Ziel ist es, eine neue Qualitätskultur zu schaffen, in der "der bewusste Umgang mit Kunden, eine verstärkte Sensibilität für Kosten-, Leistungs- bzw. Kosten-Nutzen-Relationen in der eigenen Arbeit und die Suche nach Zielen und übergeordneten Zwecken des Handelns in der öffentlichen Verwaltung ... zu einem neuen Selbstverständnis ..." führt (Schedler, 1996, S. 9). Damit ist auch gesagt, dass aus der Sicht der Vertreter des New Public Managements das herrschende Selbstverständnis der Schule inadäquat ist. Die einzige mir vorliegende Antwort auf die Frage nach 'übergeordneten Zwecken des Handelns' in Schulen, also einem neuen Selbstverständnis auf der Basis des New Public Managements ist in dem Projektpapier 'teilautonome Volksschulen' der Erziehungsdirektion Zürich enthalten. Hier wird aber in dieser Frage wiederum auf den Lehrplan (ED, 1996, S. 2) verwiesen: "Selbständiger gestaltete Schulen bleiben also an die kantonalen Rahmenbedingungen gebunden (u.a. Schulpflicht, Schulsystem und Lehrplan); sie sichern die für den Kanton geltenden, schulischen Standards, ... Diese Rahmenbedingungen bilden die Eckpunkte für die Schulqualität" (ED, 1996, S. 5). Tatsächlich verfügt das New Public Management im pädagogischen Bereich über kein neues, die bisherigen pädagogischen Reflexionsanstrengungen auch nur annähernd erreichendes Verständnis pädagogischer Zielsetzung. Schon hier sei angedeutet, dass das New Public Management dadurch in erhebliche Schwierigkeiten kommt.

Natürlich ist dagegen der Einwand möglich, das neue Selbstverständnis liege gerade in der Teilautonomie der Schulen: "Der Kern der mit dem Projekt geplanten Entwicklung liegt auf der Ebene der einzelnen Schule und ihrer inneren Organisation" (ED, 1996, S. 5). Es soll eben nicht um ein allgemeines neues Selbstverständnis, sondern um ein diversifiziertes gehen, in dem "die einzelne Schule als Handlungseinheit in den Blick" kommt und "als zentrales Element der Schulentwicklung gesehen" wird (ED, 1996, S. 2). Damit aber ergeben sich die Zielsetzungen des New Public Management nicht aus einer inhaltlichen Bestimmung, was Bildung und Schule leisten sollen, sondern die 'tiefgreifenden Wirkungen' (Buschor, 1995, S. 274), die das New Public Management nach sich ziehen soll, ergeben sich aus den eingesetzten ökonomischen Steuerungsmechanismen: Controlling, Benchmarking, Marketing und lohnwirksame Leistungsbeurteilung. Das Problem einer solchen Reformstrategie liegt darin, dass Selbstverständnis, Zielsetzung, Organisationsstruktur und Steuerungsmechanismen miteinander zusammenhängen und die Steuerungsmechanismen mit ihren Organisationskonsequenzen Auswirkungen auf den Bildungsbegriff, die innere Verfasstheit von Schulen, die Funktionalität des Schulsystems und das Selbstverständnis der Pro-

fession haben werden. Und über diesen Zusammenhang haben die sich auf das New Public Management beziehenden Reformer kein (erkennbares) Bewusstsein.

3. Pädagogische Handlungslogik und New Public Management

Aus dem bisher Vorgetragenen ergibt sich, dass die Schule keine Dienstleistungsinstitution ist, die nachgefragte Leistungen befriedigt, bzw. 'Bedürfnisse der Bürger' 'abdeckt' (sh. ED, 1995, S. 15). Sie ist eine Institution, die in ihrer Zielsetzung die gesellschaftlich erzeugten Bedürfnisse nach Qualifikation aufnimmt und zugleich darüber hinausgeht. Dadurch müssen die in der Schule Tätigen andauernd mit paradoxen Problemlagen umgehen. Einerseits müssen sie auf vielfältige, sich widersprechende Bedürfnisse (ihres heranwachsenden, sprunghaften Klientels) eingehen und diese im gleichen Moment wiederum zurückweisen, da Lehrerinnen und Lehrer es "damit zu tun haben, symbolisches und instrumentelles Regelwissen und gesellschaftliche Normalitätsstandards auf Einzelfälle anzuwenden" (Dewe, 1988, S. 144). Ihre Tätigkeit ist dort angesiedelt, wo "Konflikte im Wertbereich auftauchen" (Burkart, 1982, S. 457). Neben vermittlungs- und verständigungsorientierten Aufgaben zeichnet sich das Handeln durch die Respektierung der Autonomie der Lebenspraxis des Klientels aus.

Die paradoxe Arbeit besteht im Alltag (gerade dann, wenn man von der Schule vermehrte sozialisierende Anstrengungen erwartet) darin, dass beim Klientel "handlungsorientierende Einstellungen gebildet und/oder verändert werden" (Habermas, 1971, S. 75) bei gleichzeitiger Respektierung des Eigensinns des Lernens (Sesink, 1990, S. 134).

Es geht darum, heranwachsenden Generationen jeweils neu immer wieder nahezu-bringen, dass sie sich in einer bestimmten Weise entwickeln müssen und doch sie selbst bleiben sollen. Dabei ist gerade das Fehlen einer determinierenden Technologie, das Luhmann als Technologiedefizit der Erziehungswissenschaft bezeichnet (Luhmann, 1982, S. 31), die Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen. Diese nämlich sind immer Selbstbildungsprozesse und professionelles Handeln immer nur Ermöglichung, bzw. Hervorbringung, wie Herrmann dies (Herrmann, 1996, S.) ausdrückt. In dem Augenblick, in dem ein technologisches Instrumentarium definierbar existieren würde, wäre die Dialektik von Individuation und Sozialisierung zerstört. Deshalb heisst Handeln in pädagogischen Kontexten wesentlich, Normen zu individualisieren und Individuen mit Normen zu konfrontieren, sowie dieses Verhältnis je individuell und sozial (bezogen auf die Konstellation in einer Schulklasse) auszubalancieren.

Schule ist also keine Dienstleistungsinstitution, die eine vom nachfragenden Klientel gewünschte Dienstleistung bereitstellt, sondern eine Institution, die gesellschaftliche Normvorstellungen in einem Prozeß des verständigungsorientierten Aushandelns so gegenüber Individuen durchsetzt, dass sich diese je individuell entwickeln. Diese Widersprüchlichkeit und prinzipielle Unbestimmbarkeit macht die Qualität pädagogischen Handelns aus.

Für die Anwendung des Konzepts des New Public Managements auf das Bildungswesen ergeben sich dadurch gravierende Probleme. Einmal wird deutlich, dass das New Public Management auf der zentralen Ebene pädagogischer Wirksamkeit, dem LehrerInnenhandeln (es ist der wesentlichste Faktor für den output des Systems) keine Aussagen macht. Vielmehr liegen die Reformvorschläge alle auf einer organisatorischen Ebene. Man möchte also mit Hilfe einer neuen Organisationsstruktur auf päd-

agogische Handlungsprozesse Einfluss nehmen. Tatsache ist, dass sich pädagogisches Handeln durch strategische Entscheidungen nicht wesentlich leiten lassen kann, da es sich in besonderer Weise, wie oben dargelegt, an seinen Kontexten orientieren muss. Die für das New Public Management zentrale Unterscheidung zwischen strategischem und operativem Bereich ist im pädagogischen Handlungskontext äusserst fragwürdig. Sie lässt sich auf jene Elemente des Bildungssystems anwenden, die nach der erziehungswissenschaftlichen Wirksamkeitsforschung lediglich einen geringen Teil des Erfolgs ausmachen. Nach dem bisherigen Forschungsstand sind Systemreformen lediglich für einen kleinen Teil der Wirkungen verantwortlich. Zugleich ist pädagogisches Handeln nicht durch Indikatoren messbar. Beides ist für das Bildungscontrolling ein fundamentales Problem, weil die Zielsetzung des Konzepts darin besteht, durch eine Effektivitäts- und Effizienzsteigerung, die ja auf definierbare Kriterien angewiesen sind, Kostenersparnis zu bewirken. Die Logik pädagogischen Handelns und die dem Konzept des New Public Managements innewohnende Logik sind grundsätzlich verschieden. Wie aber wird sich bei einer Umsetzung der Steuerungsmechanismen die aufgezeigte pädagogische Handlungslogik verändern? Dies werde ich im folgenden untersuchen.

4. Entfunktionalisierung der Schule durch das New Public Management

Leistungserhebungen müssen nach Buschor (Buschor, Lüder, 1994, S. 183 f.) acht Anforderungen erfüllen:

- Sie müssen die zentralen Wirkungen erfassen,
- eine hohe interne Gültigkeit bei gleichzeitiger Allgemeingültigkeit aufweisen,
- die Anzahl der Indikatoren muss gering gehalten werden,
- die Indikatoren müssen sich verlässlich messen lassen,
- alle wesentlichen Dimensionen müssen durch die Indikatoren erfasst werden,
- Persönlichkeitsschutz muss gewahrt werden und
- die Datenerhebung muss in einem vertretbaren Verhältnis zum Datennutzen stehen (also effektiv sein).

Keines dieser Kriterien ist auf pädagogisches Handeln anwendbar. Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Lehrer Zürcher unterrichtet in einer Agglomerationsgemeinde mit einem hohen Anteil von Kindern aus dem modernen Mittelstandsmilieu (SINUS, 1995). Die Eltern haben selbstverständliche, weitgehende Erwartungen an die Schullaufbahn ihrer Kinder. Zugleich befindet sich seit kurzer Zeit ein Kind aus dem ehemaligen Jugoslawien in seiner Klasse, das erhebliche Defizite sowohl im sozialen als auch emotionalen Bereich aufweist. Daneben wurde der Klasse eine Schülerin aus dem Tessin zugeteilt, deren Eltern dem 'traditionslosen Arbeitermilieu' (Sinus, 1995) entstammen. Schulisch bringt sie fachliche und sprachliche Defizite mit. Ihre sozialen und intellektuellen Möglichkeiten scheinen jedoch hervorragend zu sein.

Das Klientel des Lehrers kommt aus drei unterschiedlichen Milieus und drei unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Alle Schüler weisen verschiedene kognitive, soziale, psychomotorische, sprachliche und emotionale Entwicklungsstände auf. Sie sind bezüglich ihrer Einstellungen zur Schule und ihrer Lebensentwürfe differierend. Zugleich hat die Klasse aufgrund ihrer Zusammensetzung eine Dynamik, die sie bezüglich der Anforderungen an den Lehrer unvergleichbar macht. Wenn wir nun noch die Erwartungen der Eltern hinzunehmen, dann wird in diesem einen Beispiel bereits deutlich, dass sich pädagogisches Handeln und seine Wirkungen durch Indikatoren nicht erfassen lassen. Es handelt sich hier um einen Sachverhalt, der in den Sozialwis-

senschaften als Konstellation bezeichnet werden kann. Für Konstellationen gibt es keine den von Buschor aufgestellten Kriterien entsprechenden Indikatoren. Hält man gleichwohl an Indikatoren fest, dann verflacht man die Berufsrealität von Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich. Aber dies scheint mir noch nicht die problematischste Wirkung der Anwendung von Indikatoren auf pädagogisches Handeln zu sein.

Die pädagogische Theoriebildung und die pädagogische Praxis haben nun Qualitätsstandards entwickelt, die Handeln in solchen Situationen orientieren: Es ist z.B. Standard in Schweizer Schulen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer fragen, ob die Elternansprüche der aus dem Mittelstandsmilieu stammenden Eltern angesichts beschränkter Fähigkeiten ihrer Kinder nicht abgewiesen werden müssen, damit diese nicht mit der Erfahrung eines Bruchs ihrer Schullaufbahn mit oft eintretenden negativen entwicklungspsychologischen Folgen belastet werden. Zugleich bereiten sich Lehrer auf konfliktive Elterngespräche kollegial vor, führen diese gemeinsam durch, wenn sie pädagogisch nicht verantwortbare Ansprüche an die Schullaufbahn ihrer Kinder abweisen wollen. Weil jedes Kind entsprechend seinen Fähigkeiten gefördert werden soll, müssen die Defizite (in unserem Beispiel Mängel in deutscher Sprache) im Interesse des Tessiner Kindes aufgearbeitet werden. Die konsequente Realisierung solcher pädagogischer Qualitätsstandards wiederum hat bei Jugendlichen erhebliche Auswirkungen auf Glaubwürdigkeit, Klassenführung und damit auf den Unterrichtserfolg des Lehrers. Zugleich wird damit im öffentlichen Raum eine Lebensart realisiert, die neben individuellen Ansprüchen allgemeine Gesichtspunkte im interpersonalem öffentlichen Raum überzeugend repräsentiert.

Dieser pädagogische Bezug auf die für jeden Lehrer immer wieder andere Konstellation wird aber gebrochen, wenn das New Public Management Lehrerhandeln unter ökonomische Nutzenkalküle stellt. So wird bei Schedler als ein Leistungsindikator genannt, dass 80 % der Maturanden eine Universität besuchen. Auf die Volksschule übertragen würde dies bedeuten, dass die Anzahl der Übertritte auf ein Gymnasium, bzw. auf sonstige weiterführende Schulen, der Eintritt in gehobene Lehrberufe usw. als Indikatoren gelten sollen. Solche und ähnliche 'Indikatoren' scheinen auf den ersten Blick auch sinnvoll zu sein. Bei näherer Analyse wird ihre pädagogische und volkswirtschaftliche Dysfunktionalität offenbar. Pädagogische Akteure orientieren ihr Handeln nämlich bei einem lohnwirksamen benchmarking an ökonomischen Nutzenkalkülen. Unser Lehrer aus einer Zürcher Agglomerationsgemeinde wird sich nun fragen, ob der enorme pädagogische Aufwand für die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien nicht sinnvollerweise in das statistisch relevantere Gros seiner Mittelschichtkinder investiert werden sollte. Mit Hilfe der Eltern und privater Nachhilfe ist die Aufnahmeprüfung aufs Gymnasium trotz schlechter Prognosen zu schaffen, wenn er statt langfristigen, an pädagogischer Norm orientiertem Handeln, seinen Unterricht auf ein Vorbereitungstraining für die Aufnahmeprüfung hin orientiert. Er kommt also zu einem diametral entgegengesetzten Resultat, wenn er an die Stelle pädagogischer Qualitätsüberlegungen, ökonomische Nutzenkalküle (eigenes Einkommen) setzt. Im ersten Fall wurden die überdehnten Elternansprüche im Interesse des Kindes zurückgewiesen, im letzteren Fall verstärkt.

Auf diese etablierte Logik kann man durch das Aufstellen weiterer Kriterien und durch controlling reagieren. Beides ist hilflos und zynisch zugleich. Da sich aufgrund der nicht normierbaren pädagogischen Handlungslogik bei jedem weiteren Kriterium Beispiele gleicher Art konstruieren lassen, kann das Bündel anzusetzender Leistungsindikatoren die etablierte Logik, dass pädagogisches Handeln sich an ökonomischen Nutzenkalkülen orientiert, nicht ausser Kraft setzen. Zudem ist der Versuch, durch Kontrolle solche Handlungsweisen zu verhindern, objektiv zynisch. In dem Augenblick, in dem man in einem System eine ökonomische Logik etabliert, handeln die

Akteure in diesem System, sofern sie nicht selbstschädigend operieren, in und nach dieser Logik, weil gerade dies von ihnen verlangt und entsprechend sanktioniert wird. Der Effekt der lohnwirksamen Anwendung von Leistungsindikatoren löst pädagogisches Handeln tendenziell auf, zumindest wird es geschwächt.

Dieser Befund ist vor allem für die angestrebte Teilautonomie wichtig. Durch die Ökonomisierung des LehrerInnenhandelns wird dieses individuell-strategisch ausgerichtet. Teilautonome Schulen aber verlangen ein Handeln, das verständigungsorientiert und kooperativ ist. Oder steckt hinter dem Begriff der Teilautonomie etwas anderes als ein reformpädagogisches Konzept?

5. Schulautonomie und Allgemeinbildung

Mit der Aufweichung eines standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Vorstellung einer beruflichen Kontinuität (ausführlich behandelt in Forneck, 1997) wird auch der Druck auf das Bildungssystem zunehmen, sich zu entstandardisieren. Die gegenwärtige Reformdiskussion speist sich aus diesem Modernisierungsdruck, ohne sich darüber Rechenschaft abzulegen. In ihr verweisen innerpädagogische Begriffe wie 'Individualisierung des Lernens' und 'Schulautonomie' auf diesen gesellschaftlichen Zusammenhang. Die sozialen und kulturellen Differenzen nehmen zu. Das Projekt 'teilautonome Volksschulen' reagiert sowohl auf den gesteigerten Aspirationsdruck der Eltern mit hohen Bildungserwartungen als auch auf defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen bei einem Teil ihres Klientels. Nun befinden sich Schulen in der Schweiz in unmittelbarer Umgebung der Wohnorte des Klientels und diese differenzieren sich stratifikatorisch: 'Goldküste' und Kreis IV bringen ein unterschiedliches Klientel mit extrem differierenden Lebenswelten hervor. Wenn teilautonome Schulen auf ihr Umfeld bezogene Angebote entwickeln sollen, dann werden 'Goldküstenschulen' zusätzliche auf weiterführende Schulen ausgerichtete Bildungsangebote entwickeln und Schulen, die ein Klientel aus den unteren sozialen Schichten haben, sozialpädagogische Erziehungsaufgaben verstärkt wahrnehmen. Damit schafft das New Public Management die Voraussetzungen für eine Segregation der Schulen, d.h. der "Ballung prestigeschwacher Schulen gegenüber prestigestarken Schulen und zur Entwertung des Grundsockels gleicher Bildung für alle Kinder" (Imhoff, 1996, S. 11). Autonome Schulen meint genau diese Reaktion auf sich ausdifferenzierende Umfelder. Dieser Prozess der Angleichung des schulischen Angebots an die schulische Umgebung aber zielt auf ein verändertes Verhältnis von Bildung und Bürger, das sich unter einer bildungstheoretischen Perspektive als Verabschiedung des Allgemeinen der Bildung beschreiben lässt.

Allgemeinbildung nämlich setzt einen Konsens über die Bildungsinhalte voraus, mit und an denen alle jungen Menschen sich die Welt aneignen. Die Abarbeitung dieses 'Kanons' (vgl. zum Allgemeinbildungsbegriff Forneck, 1997) soll die subjektiven Voraussetzung der Gesellschaftsmitglieder schaffen, um sich miteinander über wesentliche Fragen des Gemeinwesens zu verständigen. Allgemeinbildung ist eine für alle gleichermaßen geltende Zumutung einer kulturell geteilten Emanzipationsvorstellung, die die Gesellschaft gegenüber ihren Mitgliedern durchsetzt. Schule hat also die widersprüchliche Aufgabe, sowohl Individuation als auch Vergesellschaftung zu fördern. Mit dem New Public Management verkehrt sich diese Aufgabe: Allgemeinbildung wird als ein Dienstleistungsangebot verstanden, in dem sich die Schule an den durch die unterschiedlichen Umwelten vorgegebenen Bedürfnissen des Klientels ausrichten soll. Der Autonomiebegriff ist im New Public Management also nicht an ein anspruchsvolles reformpädagogisches Projekt gebunden, sondern an dessen Auflösung. Diese durch das New Public Management vorgegebene Ausrichtung 'autono-

mer' Schulen verkehrt die Funktionalität von Schule in einer weiteren Dimension: Sie reproduziert und verstärkt soziale Ungleichheit, erhöht gesellschaftliche Desintegrationspotentiale, indem sie die Vorstellung einer gesellschaftlich verantworteten schulischen Kulturation aufgibt.

Natürlich kann man der Auffassung sein, dass die Vielfalt von Schulen auf gemeinsame Inhalte bezogen ist. Aber dies würde den Charakter der gegenwärtigen Transformationsprozesse nicht treffen. Die gegenwärtigen Reformen haben Verschiedenheit zum Ziel. Dahinter wiederum verbirgt sich eine grundlegende Veränderung des Freiheitsbegriffs. Dieser wird nicht mehr als Vermögen der Person gedacht, qua Aneignung einer kulturellen Identität sich selbst zu gestalten und diese vorgefundene Wirklichkeit weiterzuentwickeln. Freiheit wird vielmehr als Wahlmöglichkeit begriffen. Sie ist nicht mehr ein Vermögen, das durch die sich bildende Person in dieser allererst hervorgebracht werden muss. Der dem bildungstheoretischen Denken noch zugrundeliegende Freiheitsbegriff wird abgelöst durch eine Freiheitsvorstellung, nach der Lernende dann frei werden, wenn sie zwischen verschiedensten Angeboten (Inhalten, Schultypen, Lehrpersonen, Schulen mit besonderem Profil, Lernwegen, Lernformen) wählen können. Im pädagogischen Diskurs gibt dies einen schwachen Sinn: Hier wird über den Aufbau einer tragfähigen, langfristigen, sachlich begründeten personalen Beziehung Bildung erst möglich, der schnelle Klassen-, Themen- oder Schulwechsel dysfunktional.

Wenn dies zutreffend ist, dann tendiert die durch das New Public Management angestrebte Reform dahin, in der Verabschiedung von Allgemeinbildung gerade die - wenn auch vordergründige - Funktionalität der zukünftigen Schule zu sehen.

Eine so gedachte Schule wäre, neben der Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken, auf die sich der Allgemeinbildungsbegriff material reduzieren könnte, dann funktional, wenn sie die gesellschaftliche Differenzierung (innerpädagogisch dann euphemistisch Individualisierung genannt) von 'Bildungsverläufen' nicht nur zulässt, sondern auch noch verstärkt. Die Frage, ob diese 'individuellen' Qualifikationsprofile brauchbar sind, dürfte dabei in Zukunft dem Markt überlassen werden, da in einer Lebensform, in der der ökonomische Diskurs der Vorherrschende ist (Habermas), über die 'Qualität' von Bildung der Markt entscheidet. Damit fällt aber auch die notwendige Standardisierung eines einheitlichen, durch alle Schülerinnen und Schüler abzuarbeitenden stofflichen Kanons weitgehend weg. Vielmehr können 'autonome' Schulen vielfältige Angebote machen. Was gefällt, wird von den Schulen angeboten.

6. Schulleitung

Die Forderung nach einer zu etablierenden 'Schulhauskultur', die reformpädagogisch und politisch mit dem Begriff der autonomen Schule verknüpft ist, zielt auf einen Funktionswandel der Schule, in dem die bisher weitgehend von Laiengremien wahrgenommene Schulhausperspektive auf die Profession übergehen soll (Brägger, 1995, S. 25). Lehrkräfte sollen über die bestehenden Tätigkeiten hinaus am Aufbau einer Schulidentität und der damit verbundenen, nach Ansicht der Reformen zunehmend wichtiger werdenden Aufgaben arbeiten. Die eigentlich reformpädagogische Zielsetzung läßt sich nicht abweisen. Dahinter steckt die wohl realistische Einschätzung, dass die pädagogischen Herausforderungen angesichts sich dramatisch verändernder Sozialisationsbedingungen und die auf die Schule vermehrt zukommenden Sozialisationsanforderungen nicht im Nebenamt und von Laien angenommen werden können. Das sich dynamisierende Verhältnis von Schule und Umfeld muss pädagogisch aufgenommen werden. Dadurch ergibt sich eine eigenartige bildungspolitische Situation. Reformpädagogisch und ökonomisch denkende Akteure fordern teilautonome Schu-

len. Reformpädagogisch wird diese Autonomie auch angemessen gedacht ("Die ED ist nicht Experte, was eine gute Schule ist - man kann das nur mit den Betroffenen klären" (Oertel in ZKLLV, 1996 S. 11) und anspruchsvoll definiert (z.B. Strittmacher, 1994, S. 7-11). Die folgende Kritik an der Hierarchisierung zielt lediglich auf ökonomisch gedachte Vorstellungen von Teilautonomie, wie sie oben in kritischer Absicht dargestellt wurde.

Die ökonomisch gedachte Veränderung der Funktion von Allgemeinbildung führt allerdings - wie oben dargelegt - zu einer grundlegend anderen Auffassung der Tätigkeit der Volksschullehrerinnen und -lehrer. Um dies strukturell abzusichern, soll eine Schulleitung installiert werden. Der bisherigen inneren, egalitären Struktur der Volksschulen wird also ein solcher angestrebter Wandel nicht zugetraut, da die KlassenlehrerInnenperspektive eng mit einem Bildungsverständnis verknüpft ist, das auf individuelle Emanzipation und Entwicklung setzt. Deshalb soll eine Schulleitung eingerichtet werden. Diese wird zu einem wesentlichen Strukturwandel des professionellen Selbstverständnisses führen. Das bisherige autonome Handlungsfeld 'Unterricht' wird sich entgegen aller Beteuerungen auflösen. In den Rahmenvorgaben der Erziehungsdirektion für die Projektschulen (Brägger, 1996) finden sich entsprechende reformpädagogische Vorgaben, die zukünftig wesentliche Handlungsfelder der Schulleitungen werden dürften:

- Förderung der schulinternen Qualitätspflege
- das Lernangebot auf das soziale Umfeld der Schüler/innen ausrichten
- die methodische und didaktische Qualifizierung der Lehrkräfte ... fördern
- die Lern- und Unterrichtsformen erweitern (Brägger, 1996, S. 6)

Dieser Katalog ist ein Amalgam von ökonomischen und reformpädagogischen Vorstellungen. Er ist angemessen nur zu beurteilen, wenn wir in systematischer Einstellung den strategischen Stellenwert solcher Aufgaben in Bezug auf das New Public Management analysieren. Die Einrichtung von Schulleitungen dient nämlich diesem dazu, eine zweifache Marktperspektive im pädagogischen Handlungsfeld zu etablieren: Einmal soll das Verhältnis von Schule und Umfeld in obigem Sinne umgewandelt werden. Schule soll Dienstleistungen anbieten, die das Umfeld nachfragt. Deshalb bedarf es einer Person, die eine Perspektive einbringt, die über die bisherige Klassenlehrerperspektive hinausgeht. Zum anderen soll dieser Wandel durch eine Schulleitung, die wesentliche lohnwirksame Beurteilungsfunktionen wahrnehmen wird, innerschulisch abgesichert werden. Das bisherige Klassenlehrer/innenprinzip wird also doppelt aufgelöst, der Verlust individueller Autonomie (Klassenlehrer/innenprinzip) durch die Teilautonomie von Schulen ersetzt, da beides nach Ansicht der Reformer zusammengehört (Dubs, 1994, S. 29). Die bisher von allen Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen verfolgten Tätigkeiten, Beurteilung der Qualität des unterrichtlichen Handelns, Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenzen werden ausdifferenziert und hierarchisiert. Neu hinzu kommt die Aufgabe der Schulleitung, die Passung von Schule und Umwelt sicherzustellen. Zugleich liegt es in der Logik eines veränderten Verhältnisses von Schule und Umfeld, dass Schulprofile gegeneinander um die Gunst der Abnehmer konkurrieren sollen. Solche Vorstellungen werden allerdings für die Volksschule an den offensichtlichen Tatsachen, die diesen Vorstellungen zuwiderlaufen, schnell scheitern.

Für die sich augenblicklich mit den Forderungen des New Public Managements einig glaubende reformpädagogische Diskussion ergeben sich m.E. einige zentrale Fragen aus der bisherigen Argumentation: Ist es sinnvoll, das, was eigentlich Zielperspektive einer Reform sein soll, auf eine imaginäre gute Schulleitung zu projizieren, und mit dieser Projektion die Notwendigkeit einer Schulleitung zu begründen? Verfehlt ein solches Denken nicht die Problemlage, da nicht nur die strukturellen Folgen einer in-

neren Hierarchisierung innerhalb des pädagogischen Diskurses nicht zur Sprache kommen, sondern auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausgeblendet werden, die das New Public Management aufnimmt? Unterbietet die ungestüme reformpädagogische Forderung nach Autonomie und Schulleitungen nicht die in den Erziehungswissenschaften etablierten Qualitätsstandards?

Ich bin äusserst skeptisch, ob mit der Einrichtung einer Schulleitung auf das problematischer gewordene Verhältnis von Schule und gesellschaftlichem Umfeld reformpädagogisch angemessen reagiert werden kann.

7. Wirkungsorientierte Schulen - ein reformpädagogisches Projekt

Die bisher grundsätzlich angelegte kritische Auseinandersetzung mit dem New Public Management versteht sich als eine 'reflexive Auseinandersetzung über Schulautonomie' (vgl. Paschen, 1995, S. 15-16). Allerdings ist damit die Bedeutung des New Public Managements nicht wirklich hinreichend gewürdigt. Dubs äussert: "Das wichtigste Anliegen im ganzen Bereich der teilautonomen Schule ist mir, dass eben gute Schulversuche gemacht werden" (Dubs, 1996 a, S. 7). Auch wenn die Motive anderer Akteure auf ökonomischem Gebiet liegen, so machen sie auf einen für die Profession wesentlichen Tatbestand aufmerksam: Das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft, zwischen einzelnen Schulen und ihrem Umfeld, zwischen Schule und ihrem Klientel ist im Begriff, sich grundlegend zu wandeln. Auch wenn Gruschka und Klemm skeptisch zu gegenwärtigen Modernisierungsforderungen anmerken - "Angesichts einer Schule, die bislang gegen alle Klagen so offensichtlich ihre Funktion erfüllt, ist Skepsis gegenüber unserer eigenen These von der umfassenden Reformbedürftigkeit geboten" (Gruschka, 1995, S. 6) - so scheinen mir die sich vollziehenden gesellschaftlichen Veränderungen so grundlegend, dass sich die Institution dieser Veränderung nicht wird verschliessen können. Bildungsinstitutionen müssen ihre Wirkungen neu überdenken und ihr Verhältnis zu ihrem Umfeld neu bestimmen. Darin liegt die grundlegende Berechtigung des New Public Managements. Allerdings sollte die Profession auf diese Herausforderung antworten und die ökonomischen Akteure auffordern, in der Auseinandersetzung die pädagogischen Qualitätsstandards einzuhalten. Die Vertreter des New Public Managements im Bildungsbereich müssten, sofern ihr Ansatz Relevanz haben soll, auf folgende Problemlagen eingehen:

1. Die internationalen bildungsökonomischen Daten verweisen auf einen engen Zusammenhang von Investition und Wirkung von Bildungssystemen. Das New Public Management müsste plausibel machen, wie die angestrebte Effektivitäts- und Effizienzsteigerung bei gleichzeitiger Kosteneinsparung gelingen soll.
2. Die gegenwärtigen ökonomischen Reformer müssen einen anspruchsvollen Begriff von Allgemeinbildung, eine Vorstellung von der gesellschaftlichen und kulturellen Funktionalität der Schule in der Moderne entwickeln, um etwas jenseits einer neoliberalen Ideologie des 19. Jahrhunderts über die Qualität und Wirkung von Schulen aussagen zu können.
3. Theoretisch muss das New Public Management eine alternative Vorstellung pädagogischer Handlungslogik entwickeln, weil in letzterer die für das New Public Management konstitutive Trennung von strategischen und operativen Bereichen im pädagogischen Handlungsfeld keinen Sinn macht.

4. Das New Public Management muss ein Konzept vorlegen, in dem deutlich wird, wie ökonomische Steuerungsmechanismen nicht zu einem Lehrer- und Lehrerinnenhandeln führen, das ökonomischen Nutzenkalkülen folgt.
5. Das Programm der teilautonomen Schule muss plausibel machen, dass damit Probleme pädagogisch adäquater aufgenommen und bearbeitet werden, statt sie zu verstärken und zu einer gegeneinander gerichteten Profilierung von Schulen zu nutzen.

Umgekehrt muss die Profession ihre Vorstellungen weiterentwickeln, damit ein Schulleben verwirklichen helfen, von dem weitgehende und sinnvolle pädagogische Wirkungen ausgehen. Unter einer bildungstheoretischen Perspektive stellen sich m.E. folgende Herausforderungen, auf die die Pädagogik eingehen muss:

1. Es hat unzweifelhaft in den letzten Dekaden eine Veränderung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen stattgefunden, auf die wir bildungstheoretisch, didaktisch, methodisch, pädagogisch und strukturell antworten müssen. Der Stellenwert von Bildung in modernen Gesellschaften hat sich dramatisch verändert. Bildung wird zunehmend formal bestimmt und material beliebiger. Damit wandelt sich die Funktion von Bildung und deren Institutionen. Konnten Bildungsinstitutionen früher einen gemeinsamen Horizont von Wert- und Problembewusstsein schaffen, so haben sie diese Funktion weitgehend verloren. In Bildungsinstitutionen findet dieser Prozess des kommunikativen Aushandelns von gemeinsam geteilten Werten und Normen nicht mehr statt. Demgegenüber *werden* Werte und Normen massenmedial *vermittelt*. Es findet also ein Funktionsverlust von Bildung statt.
2. Schulen scheinen in spätmodernen Gesellschaften demgegenüber einen Funktionszuwachs an Sozialisationsleistungen durch Defizite in der Primärsozialisation zu erhalten. Wird Schule dadurch eine Sozialisationsinstanz, in der ihr Bildungsauftrag zurücktritt? Wie ist das Verhältnis von Sozialisation und Bildung in der Schule zu bestimmen? Wie kann darauf bildungstheoretisch, didaktisch und pädagogisch eingegangen werden?
3. Die Funktionen von Lehrkräften in modernen Gesellschaften scheinen zu diffundieren. Sie werden vielfältiger und es entsteht das Problem der Auflösung einer Berufsidentität. Das LCH Leitbild ist der Versuch einer Antwort darauf - allerdings müssen die Probleme, die mit dieser Diffundierung entstehen, weiter thematisiert werden. Innerhalb der Schulen müssen angemessene Formen gemeinsamen pädagogischen Handelns gefunden werden.
4. Die möglichen internen Strukturen von Schulen lassen sich nicht auf das Modell Schulleitung- Lehrkräfte einschränken. Hier ist die Debatte festgefahren auf eine einzige hierarchische Modellvorstellung. Egalitäre oder systemtheoretische Konzepte einer inneren Struktur von Schule werden ignoriert. Gerade letztere sollten auf ihre Tauglichkeit für reformpädagogische Zielsetzungen hin diskutiert werden, da es um eine Passung von pädagogischen Zielvorstellungen und inneren Strukturen gehen muss.

Es geht darum, einen anspruchsvollen Begriff pädagogischer Wirkung zu entfalten, um wirkungsorientierte Schulen unter veränderten gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen weiterhin realisieren zu können.

Literatur:

- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt.
- Brägger, G. (1995). *Schulleitung gemeinsam gestalten*. Hrsg. v. der Arbeitsgemeinschaft Schulleitung. Ebikon.
- Brägger, G. (1996). *Rahmenvorgaben für die Projektschulen. Projekt 'Teilautonome Schulen'*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Entwurf vom 27.9.1996
- Beck, U. (1996). Das "eigene Leben" in die eigene Hand nehmen. *Pädagogik*, 7-8, 41-47.
- Burkart, G. (1982). Strukturtheoretische Vorüberlegungen zur Analyse universitärer Sozialisationsprozesse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34, 444-468.
- Buschor, E. (1995). *WiF! Und Szenario 95: Schritte zur Ablösung der "klassischen" Verwaltungsführung durch das New Public Management*. Internes Papier der Erziehungsdirektion, Zürich.
- Buschor, E. & Lüder, K. (1994). Thesen zur künftigen Gestaltung des öffentlichen Rechnungswesens. In K. Lüder (Hrsg.), *Öffentliches Rechnungswesen 2000. Vorträge und Diskussionsbeiträge einer wissenschaftlichen Arbeitstagung der Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer*, Schriftenreihe der Hochschule Speyer, Band 117 (S. 164-188). Berlin.
- Dewe, B. & Ferchhoff, W. (1988). Dienstleistungen und Bildung - Bildungstheoretische Betrachtungen über personenbezogene Dienstleistungsberufe. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen* (135-157). Weinheim.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart.
- Dubs, R. (1996). Schule und New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 330-337.
- Dubs, R. (1996). Schulleitung heisst Leadership. Interview mit Prof. Rolf Dubs. *ZKLLV-Magazin* 4/96 a, 4-7.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1996). *WiF! Und Szenario 95: Schritte zur Ablösung der "klassischen" Verwaltungsführung durch das New Public Management*. Zürich: Internes Arbeitspapier der Erziehungsdirektion.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1996). *Teilautonome Volksschulen. Konzept zur Entwicklung teilautonomer Volksschulen*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Forneck, H. J. (1993). Von der Systemreform zur Schulhauskultur. Gedanken zur Sozialisierung von Bildung. *Neue Zürcher Zeitung, Beilage "Bildung und Erziehung"*, 275, S. 75.
- Forneck, H. J. (1997). Funktion von Schule in gefährdeter Gesellschaft. In S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser & R. Rügsegger (Hrsg.), *Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern.
- Gruschka, A. & Klemm, K. (1995). Unser Schulsystem: vielfach überholt und anhaltend modern. Ketzerische Bemerkungen zu divergenten Deutungsmustern aus der Wirtschaft. *Pädagogische Korrespondenz* 16, 5-16.
- Habermas, J. (1971). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In K.-O. Apel, u.a. (Hrsg.), *Hermeneutik und Ideologiekritik* (S. 120-159). Frankfurt a.M.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM). *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (3), 314-329.
- Imhoff, K. (1996). *Wettbewerb überall? Perspektiven der Volksschule*. mss, Zürich Nov. 1996.
- Kant, I. (1983). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Werke in zehn Bänden, hrsg. Von W. Weischedel, Bd. 9. Darmstadt.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.
- Paschen, H. (1995). Schulautonomie in der Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (1), 15-19.
- Schedler K. (1996). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Von der Idee des New Public Managements (NPM) zum konkreten Gestaltungsmodell: Fallbeispiel Schweiz*. Bern.
- Sesink, W. (1990). *Der Eigensinn des Lernens*. Weinheim.
- SINUS (1995). *Die Sinus Milieus*. Informationsschrift der SINUS GmbH. Heidelberg.
- Strittmatter, A. (1995). Schule und Hierarchie. Man kann nicht keine Schulleitung haben! *ZKLLV-Magazin*, 1/95, 14-16.
- Strittmatter, A. (1994). Schulleitungsleute tragen Sombreros. Zur Professionalisierung der Schulleitung. In H. Buchen u.a. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung*. Stuttgart.
- ZKLLV, Mitteilungsblatt des Zürcher Kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes, 10.1996.

Lehrkräfte für vier- bis achtjährige Kinder?

Die Diskussion um die weitere Entwicklung von Kindergarten und Unterstufe - Konturen eines neuen Berufsbildes¹

Margot Heyer-Oeschger unter Mitarbeit von Patricia Büchel

Die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen und die zunehmenden Probleme beim Übergang Kindergarten - Schule haben zu Diskussionen um die weitere Entwicklung von Kindergarten und Schule in Richtung Basisstufe² und um die Ausbildung von Lehrkräften für diese Stufe geführt. Der Artikel geht auf die aktuelle Situation, wichtige bildungspolitische Fragen und die Diskussion um die Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschulstufe und eine allfällige Basisstufe ein. Als Beispiel für das neue Berufsbild werden die Leitideen für die Ausbildung der Lehrkräfte an Kindergarten und Unterstufe des Lehrerseminars Liestal vorgestellt.

1. Die aktuelle Situation und ihre Probleme

Kindergarten und Schule sind in den meisten Kantonen der Schweiz und in den umliegenden Ländern traditionell getrennte Institutionen. Zielsetzungen, Inhalte und Methoden haben sich in den letzten Jahren zwar angenähert, die grundlegenden Unterschiede sind jedoch geblieben. Zu den Unterschieden zählen vor allem drei Tatsachen:

- Kindergarten und Schule werden durch unterschiedliche Gesetze bestimmt und durch verschiedene Gremien verwaltet.
- Die Ausbildung für die Lehrkräfte der Vorschulstufe und jene der Primarschule unterscheidet sich bezüglich Vorbildung, Dauer und Inhalte und findet an getrennten Institutionen statt.
- Die Vermittlung der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben oder Rechnen ist der Schule vorbehalten. Ein fließender Übergang zwischen Kindergarten und Schule ist in vielen Kantonen per Gesetz oder Verordnung³ verboten.

Die Auswirkungen dieser Situation lassen sich auf verschiedenen Ebenen feststellen:

1. Der Prozentsatz derjenigen Kinder, die beim Übergang vom Kindergarten in die Schule Probleme haben, steigt.
2. Die bisherigen Versuche, Probleme zu entschärfen, stossen an Grenzen.
3. Der Druck in Richtung Veränderungen nimmt zu.

¹ Wichtige Gedanken dieses Artikels sind bereits in anderen Publikationen vorgestellt worden: Heyer-Oeschger (1996) sowie Büchel, Heyer-Oeschger, Holzer, Seidemann (1996).

² In der Diskussion werden die Begriffe "Eingangsstufe" und "Basisstufe" synonym gebraucht. Der Begriff "Basisstufe" ist eindeutig vorzuziehen, da er die Eigenständigkeit der Stufe auch sprachlich betont. Ausserdem wird der Begriff "Eingangsstufe" für ein Modell des Deutschen Bildungsrates (1975) gebraucht, das zwar sehr interessant aber konzeptionell anders gestaltet ist.

³ Im Gesetz über die Volksschule und die Vorschulstufe des Kantons Zürich heisst es unter § 74: "Der Kindergarten darf nicht in den Lehrplan der Volksschule übergreifen".

Die Probleme beim Übergang

Die Situation im Kanton Zürich soll hier als exemplarisches Beispiel dienen. Das Schuleintrittsalter und damit der Übergang Kindergarten - Schule sind auf Gesetzesebene⁴ geregelt. Im Normalfall liegt das Alter der Kinder bei Schuleintritt zwischen 6 Jahren 4 Monaten und 7 Jahren 4 Monaten. Eine vorzeitige Einschulung ist für Kinder möglich, die maximal 3 Monate jünger sind. Rückstellungen um ein Jahr sind möglich. Der Kanton Zürich kennt ausserdem die Einschulung über die Sonderklasse A⁵, welche den Schulstoff der ersten Klasse auf zwei Jahre verteilt.

Die Zahl derjenigen Kinder, die altersgemäss in die erste Klasse eingeschult werden, sinkt weiterhin und ist auf 84%⁶ zurückgegangen. Die vorzeitig eingeschulten Kinder können statistisch nicht erfasst werden, ihre Zahl liegt aber sicher unter 1%. Für die übrigen 15 bis 16% beginnt die Einschulung mit dem, was in der Fachliteratur als "critical life event" umschrieben ist. 9.5% der Kinder verbleiben für ein weiteres Jahr im Kindergarten, ihre Eltern machen Gebrauch von der Möglichkeit der Rückstellung. 6.4% der Kinder werden über die Sonderklasse A eingeschult.

Die Situation der Sonderklasse A ist ein wichtiges und objektives Indiz dafür, dass der Übergang Kindergarten - Schule zunehmend zum Problem wird. Seit Jahren nehmen die Zahlen in den Sonderklassen B⁷ und D⁸ ab. Das Leitbild für das sonderpädagogische Angebot im Kanton Zürich geht von einem integrativen Konzept aus, postuliert also, dass "Alle Kinder und Jugendlichen im Kindergarten und während ihrer Schulzeit möglichst gemeinsam an Bildung und Erziehung teilhaben" (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1996a, S. 1) sollen. Dies hat dazu geführt, dass immer mehr Gemeinden auf die integrative Schulung von Kindern mit Schulschwierigkeiten umstellen, ihre Sonderklassen also abschaffen. Auch in diesen Gemeinden bleiben die Sonderklassen A jedoch bestehen und über den ganzen Kanton gesehen, steigen die Einweisungen in die Sonderklasse A immer noch an. Der Kindergarten selbst hat seit jeher integrativ gearbeitet, Sonderklassen nie gekannt, und die Anzahl der Kinder, welche Heilpädagogische oder Sprachheilkindergärten, also Institutionen der Sonderschulung besuchen, ist äusserst gering. Am Übergang vom Kindergarten in die Schule zeigen sich jedoch die Probleme.

In letzter Zeit hat sich die Aufmerksamkeit auch auf jene Gruppe von Kindern gerichtet, die bereits in der Familie, im Kindergarten Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, mit diesen Kenntnissen in die Schule eintreten und auch nicht in den Raster der postulierten Homogenität passen. Die Untersuchung von Stamm aus dem Jahre 1995 zeigt, dass 22.5% der Schulneulinge einen Vorsprung in ihren Lese- und/oder Rechenkompetenzen von mindestens einem halben Jahr - bezogen auf den Lehrplan - aufweisen. Rund 10% dieser Kinder im oberen Leistungsdrittel weisen einen Vorsprung auf den Lehrplan von mindestens 1 Jahr auf. Verglichen mit der Gesamtpopulation sind das 3.7%, 3.5% oder 2.7% der Kinder, je nach dem, ob die Lesefähigkeit allein, die Rechenfähigkeit allein oder Lese- und Rechenfähigkeit fokussiert werden. Die Untersuchung von Hengartner und Röthlisberger zur Rechenfähigkeit von Schulanfängern aus dem Jahre 1994 zeigt nicht nur, dass die Schulneulinge über einen hohen Stand in rechnerischen Fähigkeiten verfügen, sie zeigt auch, dass die Lehrkräfte diese Fähigkeiten unterschätzen. Aus der Hochbegabtenforschung wissen wir, dass bei ständiger Unterfor-

⁴ Gesetz über die Volksschule und die Vorschulstufe, §10.

⁵ Sonderklasse für Schüler mit ungenügender Schulreife. Reglement über die Sonderklassen, die Sonderschulung und Stütz- und Fördermassnahmen, § 4.

⁶ Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1996). Bildungsstatistisches Jahrbuch 1996, 12 - 13.

⁷ Sonderklasse für Schüler mit ungenügender intellektueller Leistungsfähigkeit.

⁸ Sonderklasse für Schüler mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.

derung, bei unangemessenem Unterricht auch diese Kinder Schwierigkeiten bekommen und zu Schulversagern werden können.

Zusätzlich zu diesen Phänomenen im Bereich der traditionellen Kulturtechniken, nehmen auch andere Unterschiede weiter zu. Wenn die Kinder in den Kindergarten kommen, sind sie geprägt von sehr verschiedenen Lebensformen, Wertvorstellungen und Alltagserfahrungen im Rahmen ihrer Familien.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Heterogenität der Kinder in Kindergarten und Schule zunimmt. Die im Kindergarten selbst nicht vorhandene Selektion bekommt beim Übergang zur Schule eine eigene Dynamik. Festzustellen ist ausserdem, dass unser Schulsystem mehr Möglichkeiten anbietet, später in die Schule einzutreten und länger dort zu bleiben als umgekehrt, und dass die Eltern wesentlich häufiger von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen. Wir können ausserdem feststellen, dass die gesetzliche Regelung, die den Erwerb der Kulturtechniken mit der Institution Schule verknüpft und laut Gesetz von unseren Kindern erst mit 6 bis 7 Jahren besucht werden darf, für viele Kinder nicht mehr stimmt. Dies trifft sowohl für Kinder zu, die in ihrer Entwicklung früh und schnell sind, wie für jene, die spät und langsam sind.

Bisherige Reformversuche

Bis in die Siebzigerjahre wurde davon ausgegangen, dass Regeln, Normen und Werte in der Entwicklung und Erziehung für alle gelten. Bei Schwierigkeiten einzelner Kinder stellte sich die Frage, was mit dem einzelnen Kind nicht in Ordnung ist. Dieser Blickwinkel vom Kinde her führte zu einem *individualpsychologischen Ansatz*. Die institutionelle Ebene blieb unangetastet. Es wurde versucht, die Einschulungspraxis, die Selektion, die Zuordnung zu verbessern. Schulreife- und später Schulfähigkeitstests wurden entwickelt und verbessert, die Schulpsychologischen Dienste eingeführt und erweitert, Förderprogramme entwickelt und zusätzliche Institutionen wie der Stufenkindergarten, die Einschulungsklasse eingeführt.

In den Siebziger- und Achtzigerjahren richtete sich das Interesse auf die einzelnen Schulstufen, die verschiedenen Institutionen selbst. Während dieser Zeit wurde im Kanton Zürich die Planstudie Kindergarten durchgeführt und eine erziehungsrätliche Kommission "Zur Überprüfung der Situation an der Primarschule" eingesetzt. Die Sipri-Projekte der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) sind ein weiteres Beispiel für diesen *methodisch-didaktischen Ansatz*. Der Übergang wurde als Fragestellung thematisiert. Fachleute beider Stufen haben zur Didaktik gearbeitet. Die Professionalisierung im methodisch-didaktischen Bereich der jeweiligen Stufe stand im Mittelpunkt.

In den Neunzigerjahren rückten *systemische Ansätze* in den Mittelpunkt. Die Beziehungen der verschiedenen Institutionen zueinander, das ganze System der privaten und öffentlichen Erziehung dieser Altersstufe wird betrachtet. Diskutiert wird hier über Modelle, bei denen Kindergarten und Unterstufe zu einer Basisstufe vereinigt werden und die Vier- bis Achtjährigen in einer neuen Institution, mit neuen Zielen, Inhalten und Methoden zusammengefasst werden sollen. Die Studiengruppe der EDK zur "Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen" geht von diesem Ansatz aus.

Der Druck zu Veränderungen

Der Beginn der gemeinsamen ausserfamiliären Erziehung hat sich während der letzten Jahrzehnte sukzessive nach vorne verschoben. Der Kindergarten wird heute von prak-

tisch allen Kindern besucht, in der Mehrzahl der Kantone während zweier Jahre. Die Einschränkung, dass der Kindergarten nicht in den Lehrplan der Volksschule übergreifen darf, war ursprünglich zum Schutz jener Kinder gedacht, welche den Kindergarten nicht besuchen. Heute erweist sich die Abgrenzung als extrem hinderlich, vor allem beim inhaltlichen Aspekt, weil Lernen immer - aber ganz besonders in diesem Alter - ganzheitlich geschieht, in der Realität nicht in verschiedene Bereiche wie motorisches, soziales oder kognitives Lernen getrennt und verschiedenen Schulstufen zugeordnet werden kann. Aber auch organisatorisch ergeben sich zunehmend Probleme, weil auch in Zeiten von teilautonomen und geleiteten Schulen der Kanton die Rahmenbedingungen festlegen und die weitere Entwicklung leisten muss, beim Kindergarten für diese Arbeiten aber nicht zuständig ist.

Die Verbände der Kindergärtnerinnen haben diese Probleme früh erkannt und bemühen sich seit Jahren um Veränderungen. Sie haben dies lange innerhalb der gegebenen Strukturen getan, und wenig Erfolg gehabt. Sie sind heute dazu übergegangen, systemisches Gedankengut zu übernehmen; sie versuchen nicht mehr, den Kindergarten als eigenständige, gleichwertige Institution zu propagieren; sie versuchen als Alternative die Integration ins Schulsystem mit dem erklärten Ziel, ihre Anliegen und Vorstellungen hier zu verwirklichen. Sie treten auch dafür ein, ihre Ausbildung derjenigen der Lehrkräfte für die Primarschule anzupassen, indem sie eine Maturität als Vorbedingung und eine Verlegung der Berufsausbildung in den tertiären Bereich verlangen. Die Veränderung des Berufsbildes ist aber auch bei den Kindergärtnerinnen ein langwieriger und schwieriger Prozess.

Ein weiterer Vorstoss in Richtung Veränderung hat mit Fragen der Evaluierung unserer pädagogischen Institutionen zu tun. Erfüllt unser Bildungssystem seine Aufgaben? Oder anders gefragt: Wie hoch darf der Prozentsatz der Kinder sein, für welche der Schulstart bereits mit Schwierigkeiten verbunden ist, die im Verlaufe ihrer Schulbildung negative Lernerfahrungen machen, scheitern, keinen (genügenden) Schulabschluss schaffen, für die Lernen mit Schrecken verbunden ist, die mit Vermeidung auf jede neue Aufgabe, auf jede neue Lernsituation reagieren? Gibt es hier Verbesserungsmöglichkeiten, laufen wir einem Phantom nach, verschieben wir die Probleme nur? Diese Diskussionsebene betrifft die Bildungs- und Sozialpolitik, die Strukturen unseres Bildungssystems, die Übergänge, die Frage der Unterstützung und Integration von Kindern. Sie betrifft bei den Erwachsenen auch Fragen der Sozial- und Gesundheitspolitik, die sich mit all jenen beschäftigten muss, die das Tempo der Veränderung, der Anpassung, der Leistungssteigerung nicht mithalten können, die krank, abhängig, arbeitslos werden.

Ein letzter Vorstoss kommt von ausserhalb des Bildungssystems. Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Kritikrichtung gehen vom Trend zur Internationalität aus, verlangen mehr Flexibilität, mehr Leistung, mehr Elite. Konkurrenzfähige Schulsysteme, vergleichbare Schulabschlüsse und Diplome sind Ziele, teilweise laufen diese Forderungen parallel zur Diskussion um den Beitritt zur EU, zum EWR, um Mobilität, internationalen Wettbewerb und Globalisierung.

Auf der bildungspolitischen Ebene wird parallel dazu um vergleichbare Schulsysteme, Schulabschlüsse, Diplome, um die Konkurrenzfähigkeit und Mobilität unserer Jugend diskutiert. Die Schweiz schneidet zwar bei internationalen Vergleichen über die Schulleistung gut ab, das schweizerische Schulsystem bietet vor allem einen ausgeglichenen Ausbildungsstand auf hohem Niveau. Unser Bildungssystem, unsere Diplome sind jedoch nicht vergleichbar und der Vorwurf, dass unser Schulsystem für den internationalen Wettbewerb um die Spitze, um Höchstleistungen, um Elite wenig anbietet, durch seine starren Regelungen sogar hindert, muss ernst genommen und im Auge behalten werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bisherige Entwicklung qualitativ hochstehende Arbeit im Kindergarten und in der Schule ermöglicht hat. Die Zeiten ändern sich jedoch und sie ändern sich immer schneller. Schule ist ein konservativer Ort, Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen und Lehrer sind diejenigen, welche die Werte, die Traditionen, die wesentlichen Attribute unserer Kultur, unserer Gesellschaft hüten und weitergeben. Veränderungen zwingen uns jedoch dazu, als Individuen zu lernen, sie zwingen auch Institutionen zu lernen, sich als Organisationen weiter zu entwickeln. Die bisherigen Bemühungen sind an ihre Grenzen gestossen, in Zukunft müssen neben der Diskussion um Ziele, Inhalte und Methoden auch die Strukturen des Bildungssystems diskutiert werden.

2. Die bildungspolitische Diskussion - verschiedene Szenarien

Die bildungspolitische Diskussion um eine Verbesserung des Übergangs Kindergarten - Schule hat während der letzten Monate an Intensität zugenommen. Die Ideen, Vorschläge und Projekte bewegen sich auf der ganzen Skala von individualpsychologischen, methodisch-didaktischen bis zu systemischen Massnahmen. Es werden verschiedene Möglichkeiten zur Diskussion gestellt, von der weiteren Verbesserung des Ist-Zustandes über die Herabsetzung des Einschulungsalters bis zur Schaffung einer Basisstufe. Zusammenfassend sei nochmals gesagt, dass verschiedene Hauptargumente für Veränderungen im Raum stehen:

- Die Tatsache, dass tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen auch das Bildungswesen tangieren.
- Die Tatsache, dass die zunehmende Heterogenität der Kindergruppen mit dem bestehenden, wenig flexiblen System in Konflikt kommt.
- Die Tatsache, dass die Absolventinnen und Absolventen unserer Maturitätsschulen und Universitäten im internationalen Vergleich älter, zu alt sind.
- Die Tatsache, dass die Kindergärtnerinnen sich mit der Randständigkeit des Kindergartens und ihrer eigenen Position nicht mehr abfinden wollen und vor allem Chancen in grundlegenden Veränderungen sehen.

Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften von Kindergarten und Unterstufe

Das Projekt "Einschulung. Kindergarten und Schule spannen zusammen" des Kantons Aargau, das während der Jahr 1993 bis 1996 durchgeführt wurde, zeigt deutlich diesen Ansatz. Auch das Berner Fortbildungsprojekt "Zusammenarbeit Kindergarten / Unterstufe. Lehr- und Lernstörungen vorbeugen, Lehr- und Lernstörungen auffangen" 1994 bis 1998 geht in diese Richtung. Die Bemühungen dieser Projekte, den beteiligten Lehrkräften durch vermehrte Zusammenarbeit ein besseres Verständnis für die andere Stufe zu vermitteln, sind relativ einfach durchführbar. Sie benötigen keine gesetzlichen Änderungen, basieren auf Freiwilligkeit oder gehören wie in Bern zum bereits akzeptierten Pflichtprogramm der Fortbildung. Sie setzen einen Schwerpunkt, sind damit überschaubar. Sie sind meist unbestritten und auch finanziell tragbar. Die Nachteile sind ebenfalls klar. Die Erfahrung zeigt, dass Projekte, welche allein auf der Motivation der Beteiligten basieren, also von der Freiwilligkeit ausgehen, vor allem jene erfassen, welche sowieso bereits in dieser Richtung arbeiten. Hier müsste als Minimalforderung eine Aufnahme dieses Schwerpunktes in den inhaltlichen Kanon der Aus- und Fortbil-

derung der Lehrkräfte wie der Behörden beider Stufen dazukommen. Die Hauptkritik besteht aber darin, dass diese Ansätze nur ein Problem von vielen zu lösen versuchen.

Herabsetzung des Schuleintrittsalters

Die Herabsetzung des Einschulungsalters wurde zum ersten Mal in Zusammenhang mit dem Konkordat über die Schulkoordination aus dem Jahr 1970 aktuell. Das Dossier 25 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zum Thema "Schuleintrittsalter" aus dem Jahre 1993 zeigt, dass die gesetzliche Spanne bei normaler Einschulung im nationalen Vergleich mit 24 Monaten sehr gross ist. Für die Diskussion als wichtig erwiesen hat sich die Tatsache, dass in vielen Ländern das Maturitätsalter tiefer liegt als in der Schweiz. Während der Diskussion um die Dauer der Maturitätsschulen wurde dann immer wieder die Frage nach der Herabsetzung des Schuleintrittsalters um ein Jahr gestellt. In der Zwischenzeit sind die politischen Entscheide zur Verkürzung der Mittelschuldauer gefallen, die Diskussion um die Herabsetzung des Schuleintrittsalters taucht aber vor allem in Artikeln der Tagespresse in Zusammenhang mit Fragen der Globalisierung und Konkurrenzfähigkeit immer wieder auf. Auch hier ist zu sagen, dass eine Herabsetzung des Schuleintrittsalters sicher möglich ist, wenn wir in Betracht ziehen, dass im Vergleich zu früheren Jahrzehnten heute praktisch alle Kinder den freiwilligen Besuch des Kindergartens nutzen. Die Massnahmen und die damit anfallenden Kosten halten sich in einem überschaubaren Rahmen. Sie betreffen den Fortbildungsbedarf bei den Lehrkräften und die Lohndifferenz zwischen Lehrkräften der Vorschulstufe und der Primarschule. Aber auch hier ist festzustellen, dass die Herabsetzung des Einschulungsalters als Einzelmassnahme wiederum nur einen Teil der Probleme löst, allenfalls neue schafft. Dazu kommt, dass diese Massnahme in der Diskussion bei allen Kreisen auf Ablehnung stösst.

Schaffung einer Basisstufe

Eine differenzierte Analyse des Ist-Zustandes, ein Vergleich der Bedürfnisse und Wünsche der verschiedenen betroffenen Gruppen (wir konnten sie hier nur in Ansätzen darstellen) zeigt, dass Veränderungen sinnvoll erscheinen, welche nicht nur einzelne Teilaspekte betreffen, sondern systemisch, vernetzt, ganzheitlich vorgenommen werden.

Während der letzten Monate ist die Diskussion um die Schaffung einer Basisstufe auch von Kreisen ausserhalb des Kindergartens wahrgenommen worden. Ansätze zu dieser Diskussion finden sich bereits in den Schlusspapieren des SIPRI-Teilprojekts 3 "Übergang von der Vorschulzeit in die Primarschule" sowie im Dossier 29 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren zum Thema "Kindergarten - Ecole enfantine - Scuola dell'infanzia" aus dem Jahre 1994. Im Anschluss an diesen Bericht wurde ein Mandat zur Bildung einer Studiengruppe "Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen" verwirklicht. Die Gruppe hat Ende 1996 einen Teilbericht abgeliefert und wird bis Mitte 1997 den Schlussbericht erstellen.

Bei ihren Überlegungen bezieht die Studiengruppe Modelle ein, wie es sie z. B. in skandinavischen Ländern und den Niederlanden gibt. In den Niederlanden, wo die einzelnen Bildungseinrichtungen über weitgehende Autonomie verfügen, sind mittlerweile etwa ein Drittel der Primarschulen im Sinne einer Basisstufe organisiert.

Das Konzept einer Basisstufe, wie es im Augenblick diskutiert wird, geht von einem sehr breiten Ansatz aus und berücksichtigt die ganze Palette von pädagogischen Re-

formvorschlägen der letzten Jahre. Die Basisstufe bietet den Vier- bis Achtjährigen in altersheterogenen Gruppen eine Bildungsinstitution, die sich sowohl an der Lebenssituation und den Bedürfnissen der Kinder orientiert wie an den Aufgaben und Zielen der Stufe. Ein Rahmenlehrplan definiert die Lernbereiche und die Lernziele. Die Lernziele sind in Form von Minimalzielen auf das Ende der Stufe hin formuliert. Zur Unterstützung einer gezielten Förderung und einer formativen Evaluation werden für jeden Zielbereich konkrete Zwischenziele genannt. Das soziale Lernen bildet einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit. Dem individuellen Entwicklungsstand der Kinder wird durch individuelle Zielsetzung und Förderung Rechnung getragen. Die Stufe kann vom Kind in drei, vier oder fünf Jahren durchlaufen werden. Auf der Basisstufe arbeiten die Lehrkräfte untereinander und mit Stützlehrkräften und Sonderpädagoginnen eng zusammen. Dies geschieht in Form von Teamteaching und integrierter Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Die Stufe übernimmt Aufgaben wie Integration, Prävention und Betreuung.

Die Basisstufe geht von einem systemischen Ansatz aus und versucht gleichzeitig, sowohl individualpsychologische wie methodisch-didaktische Fragestellungen und Ansätze zu integrieren. Ein solches Modell verändert die Strukturen der zwei Stufen Kindergarten und Unterstufe ebenso grundlegend wie die Ausbildung der an diesen Stufen tätigen Lehrkräfte. Wird die Basisstufe Realität, verschwindet der Beruf der Kindergärtnerin in seiner bisherigen Form, und derjenige der Unterstufenlehrkraft wird wesentlich verändert. Der Berufsauftrag erfährt eine deutliche Erweiterung nicht nur vom Alter der Kinder, sondern auch von den Aufgabenfeldern her. Kindergartenbehörden und die Kindergartenseminarien werden in die je grösseren und bedeutenderen Institutionen der Schulbehörden und der Lehrerseminarien, beziehungsweise in die Pädagogische Hochschule integriert. Solche Reformvorhaben zeichnen sich durch einen hohen Grad an Komplexität aus, verlangen von allen Beteiligten Flexibilität und Lernfähigkeit. Es besteht kein Zweifel, dass sie nicht kostenneutral zu realisieren sind. Sie gehen auch einher mit Verlustangst, mit Gefühlen der Ungewissheit, Unsicherheit und mit Zweifeln. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass dieser Ansatz momentan noch vor allem von den Kindergärtnerinnen unterstützt wird, die sich durch diese Veränderungen auch eine Lösung ihrer Probleme der Randständigkeit und Vernachlässigung erwarten. Von Seiten der Primarlehrkräfte werden zwei Probleme genannt: die Notwendigkeit, gewisse Elemente der Basisstufe über die gesamte Primarschulzeit zu verwirklichen und die Frage, ob eine integrale oder eine stufenspezifische Lehrerbildung anzustreben ist.

Neben dem Kanton Genf, der ein verwandtes Konzept bereits seit Jahren kennt, haben verschiedene Kantone, z.B. Bern, Luzern, Solothurn, Baselstadt und Baselland Entwicklungen in diese Richtung in Gang gesetzt, alle im Bereich der Lehrerbildung. Das nächste Kapitel wird weiter darauf eingehen. Was fehlt sind Konkretisierungen im Bereich der neuen Stufe selbst. Hier sind anspruchsvolle und arbeitsaufwendige Entwicklungsarbeiten zu leisten, welche neben den Rahmenbedingungen auch die Rahmenlehrpläne, die Zielsetzungen und Teilziele der einzelnen Lernbereiche und das Instrumentarium für die Evaluation erarbeiten. Sinnvollerweise werden diese grundlegenden Arbeiten nicht von einzelnen Kantonen geleistet, sondern im Verbund über bestehende interkantonale Organisationen wie z. B. die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Im Augenblick hat zwar die Innerschweiz den Gedanken der Basisstufe in ihr neues Lehrerbildungskonzept aufgenommen, und der Kanton Zürich hat die Möglichkeit gegeben, im Rahmen der Vernehmlassung zur Lehrerbildung dazu Stellung zu nehmen. In weiten Kreisen vor allem der amtierenden Lehrerschaft und der Behörden ist die Basisstufe kein Thema, der Informationsstand ist niedrig und eine Meinungsbildung hat kaum stattgefunden.

Die Tatsache, dass die Diskussion um den Übergang, um Veränderungen in den Bereichen Kindergarten und Unterstufe, relativ spät ins Bewusstsein einer grösseren Anzahl

von im Bildungsbereich Tätigen gedungen ist, hat viele Gründe. Im Gegensatz zur Schulpädagogik ist die Vorschulerziehung an den Universitäten und in den wissenschaftlichen Fachzeitschriften kaum mehr präsent. Die zunehmende Spezialisierung führt dazu, dass es Fachleute für eine Stufe oder einen Fachbereich gibt, die sich bei der Vielfalt von Problemen und Veränderungen auf den engeren Fachbereich beschränken müssen. Diese Tatsache lässt sich aber auch interpretieren als Parallele von Problemen, die sich sowohl auf der Bildungsstufe, in den Ausbildungsinstitutionen, wie im Bereich von Forschung und Entwicklung im Vorschulbereich zeigen. Die Bedeutungslosigkeit, welche die Stufe seit Jahren fristet, gilt in abgeschwächter Form auch für den Status der Ausbildungsinstitutionen und für denjenigen der wenigen Fachkräfte, welche in Forschung und Entwicklung arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Diskussion um Veränderungen des Übergangs Kindergarten - Schule, vor allem um die Schaffung einer Basisstufe, während der letzten Monate an Bedeutung gewonnen hat. Einen ersten Überblick bietet der Tagungsbericht "Kindergarten und Schule - getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft", den die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich gemeinsam mit dem Pestalozzianum Zürich im Oktober 1996 herausgegeben haben. Die EDK-Studien-Gruppe "Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder im schweizerischen Bildungssystem" wird ihren Vorschlag Mitte 1997 vorlegen. Eine Meinungsbildung auf Ebene der pädagogischen Praxis hat dagegen noch kaum stattgefunden. Intensivere Diskussion gibt es hingegen in einigen Kantonen zur Veränderung der Lehrerbildung in diesem Bereich.

3. Die Lehrerbildung

Die Ausbildung für Lehrkräfte an Kindergarten und Primarschule erfolgt in der deutschsprachigen Schweiz an Seminarien. Kindergärtnerinnen, Lehrkräfte für die Primarschule, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen werden an je eigenen Ausbildungsinstitutionen unterrichtet. Die Vorbedingungen sind für verschiedene Gruppen von Lehrkräften unterschiedlich, ebenso die Dauer der Ausbildung, sowie deren Inhalte. Diese Unterschiede variieren wiederum von Kanton zu Kanton ganz beträchtlich (Badertscher, 1993). Während z.B. eine Kindergärtnerin im Kanton Zürich nach der dreijährigen Sekundarschule den Besuch einer dreijährigen Diplommittelschule und ein halbes Jahr Praktikum mit Kindern vorweisen muss, bevor sie für 2 1/2 Jahre ins Kindergarten- und Hortseminar eintreten kann, werden in anderen Kantonen Kindergärtnerinnen ausgebildet, die eine zweijährige Diplommittelschule oder überhaupt keine allgemeinbildende Ausbildung nach der obligatorischen Schulzeit aufweisen (EDK Dossier 29, 1994). Die steigende Mobilität führt zu einem verstärktem Druck nach gegenseitiger Anerkennung der Diplome sowie nach einer Anpassung der Ausbildungsgänge an gesamtschweizerische und internationale Standards.

Schwerpunkte der allgemeinen Diskussion

In Zusammenhang mit der Lehrerbildung stehen im Augenblick wichtige Themen zur Diskussion:

- die Frage der Verlagerung der Lehrerbildung von den Seminarien in den tertiären Bereich an Universitäten oder Pädagogische (Fach)hochschulen
- die Frage, welche Lehrerkategorien es in Zukunft geben wird und
- die Frage, welche Auswirkungen Postulate wie Teilautonomie und geleitete Schulen, die Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen, vermehrte Zusam-

menarbeit innerhalb des Kollegiums und mit den Eltern auf das Berufsbild und damit auf die Ausbildung haben.

Unser föderatives Schulsystem führt dazu, dass einzelne Kantone unterschiedliche Schwerpunkte setzen, teilweise bereits gesetzliche Grundlagen für Reformen geschaffen haben, die in anderen Kantonen noch kaum diskutiert werden. Dadurch ist die Situation im Augenblick unübersichtlich und schwer erfassbar. Die Tatsache, dass Veränderungen in verschiedenen Bereichen nötig sind, wird kaum bestritten. Es fehlt jedoch eine *unité de doctrine*, ein Konsens darüber, wo die Prioritäten liegen sollen. Das Dossier 24 "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" der EDK aus dem Jahre 1993 nennt zwar die Bedingungen⁹ für die Anerkennung von Pädagogischen Hochschulen. In den Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen werden wichtige Prinzipien wieder durchbrochen und die Entwicklung seit 1995 zeigt, dass die Entwicklung kontrovers verläuft.

Die Diskussion um Vor- und Nachteile, die vielfältigen Veränderungen, die eine Tertiärisierung der Ausbildung der Lehrkräfte mit sich bringen wird, soll hier nicht aufgerollt werden. Sie ist an mehreren Orten dokumentiert¹⁰. Die Meinungsbildung ist in verschiedenen Kantonen soweit fortgeschritten, dass sich die gemeinsamen Grundtendenzen, aber auch die Unterschiede in etwa erkennen lassen. Alle Kantone, die Veränderungen ihrer Lehrerbildung vornehmen oder diskutieren, gehen von einer Verlagerung in den tertiären Bereich aus. Unterschiede bestehen bei der Frage

- ob die Lehrerbildung an der Universität selbst (Genf, Bern) oder an Pädagogischen (Fach)Hochschulen (Baselland, IEDK, Luzern) stattfinden soll,
- ob es innerhalb eines Kantons je nach Lehrerkategorie unterschiedliche Ausbildungsinstitutionen geben soll (Kanton Zürich),
- ob die Zulassungskriterien für alle Lehrerkategorien gleich sein sollen,
- ob Lehrkräfte der Vorschul- und Primarschulstufe (oder in anderen Konzepten für die Basis- und die Mittelstufe) integral oder stufenspezifisch ausgebildet werden sollen,
- ob Lehrkräfte für bestimmte Altersstufen oder für einzelne Fächer oder Fachbereiche vorgesehen sind,
- ob die Möglichkeit besteht, zusätzlich und berufsbegleitend Qualifikationen zu erlangen, die zur Unterrichtsbefähigung an einer weiteren Stufe oder zur Übernahme spezieller Funktionen berechtigen.

Schwerpunkte der Diskussion um die Ausbildung der Lehrkräfte an der Vorschulstufe, an der Basisstufe

Diese Problemkreise betreffen direkt oder indirekt auch die Frage der zukünftigen Ausbildung der Lehrkräfte an der Vorschulstufe oder an einer allfälligen Basisstufe. Für die weitere Entwicklung von Kindergarten und Schule ist es entscheidend, dass die Ausbildung aller Lehrkräfte in Zukunft von den gleichen Zulassungsbedingungen ausgeht und gemeinsam an derselben Institution stattfindet. Grundsätzlich sind sich wichtige Gremien darüber einig, dass auch die Ausbildung der Lehrkräfte an der Vorschul-

⁹ Wichtig in unserem Zusammenhang sind Bedingungen bezüglich Grösse und Organisation, Zulassung und Dauer der Ausbildung, neue Aufgabenbereiche wie Fort- und Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung.

¹⁰ z.B. in Heft 3 (1996) der Beiträge zur Lehrerbildung in den Artikeln zum Schwerpunkt "Bedingungen und Folgen der Akademisierung der Lehrerbildung"

stufe in den tertiären Bereich mit übernommen werden und gemeinsam mit den Lehrkräften der Primarschule stattfinden soll. Die Konferenz der Leiterinnen und Leiter der schweizerischen Kindergartenseminare und der Verband der Kindergärtnerinnen Schweiz (Kg-CH) treten klar für eine maturitäre Vorbildung und eine gemeinsame Ausbildung mit den Primarlehrerinnen und Primarlehrern ein. Der schweizerische Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer (LCH), dem die Kindergärtnerinnen angehören, schreibt in seinem Leitbild "Lehrerin/Lehrer sein" in These 8: "Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau. Die Berufsbildung weist Hochschulniveau auf und ist gleichwertig für alle."

Trotzdem ermöglichen Ausnahme- und "kann"-Bestimmungen, dass die typischen Frauenberufe (Lehrerinnen für die Vorschulstufe, für Handarbeit und Hauswirtschaft) auch weiterhin mit formal weniger anspruchsvollen Bedingungen an ihre Ausbildung herangehen und an eigenen Institutionen ausgebildet werden können. In den Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen der EDK vom 26. Oktober 1995 heisst es unter Punkt A Institutionen: "Besondere Ausbildungsinstitutionen können die Ausbildung von Lehrkräften der Vorschule und die Ausbildung von Fachlehrkräften besorgen." und unter Punkt B Pädagogische Hochschulen heisst es: "Zulassungsvoraussetzung für die Lehrkräfte der Vorschule und für Fachlehrkräfte der Volksschule ist das Diplom einer anerkannten Diplommittelschule, die Berufsmatur oder die gymnasiale Maturität". Diese Ausnahmeregelungen lassen die Hierarchisierung der Studiengänge und der Lehrerkategorien bestehen, ver- und behindern Entwicklungen, die auf kooperatives Zusammenarbeiten über die Stufen hinweg (Vorschule / Unterstufe) oder innerhalb der Stufen (z.B. mit den Lehrkräften für Handarbeit / Hauswirtschaft, an Oberstufenzentren) angewiesen sind (Wyss, 1996).

Viele Kantone verhalten sich bei der Diskussion um die Zukunft der Ausbildung der Kindergärtnerinnen sehr zurückhaltend. Der Kanton Zürich (mit formal hohen Anforderungen) sieht in seinem Vorschlag "Lehrerbildung 2000" für die Kindergärtnerinnen einzig eine Verlängerung der Ausbildung auf 3 Jahre vor, stellt sie aber zumindest auf dem Papier unter das gemeinsame Dach der geplanten Pädagogischen Hochschule. Im Zuge der allgemeinen Sparmassnahmen wirken die hohen Kosten abschreckend. In einem Artikel des Erziehungsdirektors zum Jahreswechsel heisst es: "Bei einer allfälligen Reform des Übergangs vom Kindergarten auf die Primarstufe handelt es sich wegen des grossen Ausbildungsbedarfs und der finanzpolitischen Folgen der Gleichstellung von Kindergarten- und Primarschullehrkräften bestenfalls um ein langfristiges Anliegen." (Buschor, 1996. S. 1183)

Die Kantone Genf, Bern und Baselland sind - wir haben es bereits in Kapitel 2 erwähnt - in diesem Prozess weiter. Genf verlangt seit 1932 für alle Lehrkräfte der Grundschule (und das heisst auch für die Lehrkraft an der école enfantine, die Kindergärtnerin) eine Matura und eine dreijährige Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Ab 1996 ist die Ausbildung ganz an die Universität verlagert worden und die Lehrkräfte erhalten in Zukunft wieder die Lehrbewilligung für die gesamte Primarschule (Altersstufe 4 bis 12). Baselland hat sich für die Errichtung einer Pädagogischen Fachhochschule entschieden, bildet in Zukunft Lehrkräfte für Kindergarten/Unterstufe, Unterstufe/ Mittelstufe und die Realschule aus. Wichtige Zusatzqualifikationen oder die Unterrichtsbezeichnung für andere Stufen können berufsbegleitend erworben werden. Bern hat sich dafür entschieden, die Lehrerbildung direkt der Universität anzugliedern, verlangt eine Maturität oder eine abgeschlossene Berufsausbildung, Berufspraxis und allgemeinbildende Ergänzungen als Eintrittsvoraussetzung. Es werden Stufenausbildungen eingerichtet und Lehrkräfte ausgebildet für den Unterricht

- "a im Kindergarten und an den unteren Klassen der Primarstufe (Kindergarten, erstes und zweites Schuljahr),
- b an den oberen Klassen der Primarstufe (drittes bis sechstes Schuljahr),
- c auf der Sekundarstufe I sowie an den freiwilligen zehnten Schuljahren,
- d auf der Sekundarstufe II an den allgemeinbildenden Schulen sowie an Klassen oder Gruppen mit gymnasialem Unterricht im neunten Schuljahr,
- e auf der Sekundarstufe II an den Schulen der Berufsbildung"¹¹

Da die Errichtung einer Fachhochschule nicht nur die Bedingungen des Zugangs für die Auszubildenden neu regelt, sondern auch diejenigen für die Dozentenschaft sowie die Bereiche der Entwicklung und Forschung neu organisiert, sind Fragen der Qualifizierung des Lehrpersonals speziell der Methodik/Didaktik sowie der Etablierung der Forschung im Vorschulbereich besondere Beachtung zu schenken. Kindergärtnerinnen haben im Gegensatz zu den Lehrkräften der Primarschule in den meisten Fällen keinen direkten Zugang zur Hochschule; Psychologinnen / Pädagoginnen mit einer Erstausbildung als Kindergärtnerinnen sind deshalb selten. Viele Kindergärtnerinnen, die als Lehrkräfte für Methodik/Didaktik an den Kindergartenseminarien arbeiten, haben sich zwar weitergebildet. Wenige von ihnen besitzen aber formale Ausweise als Erwachsenenbildnerinnen oder Seminarlehrerinnen. Die Anzahl der Fachkräfte mit Universitätsabschluss, die einerseits Erfahrung im Vorschulbereich und andererseits in Entwicklung / Forschung haben, also für Aufgaben in den Bereichen Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen in Frage kommen, sind kaum zu finden. Hier wird eine sorgfältige Aufbauarbeit nötig sein. Gleichzeitig kann die Notwendigkeit, diese Bereiche aufzubauen, längst fällige Impulse geben und Schwerpunkte setzen.

Diese Aufbauarbeit ist auch deshalb besonders wichtig, weil trotz der Arbeit der letzten Jahre das Manko in der Theoriebildung im Vorschulbereich immer noch vorhanden ist. Viele wichtige Gedanken, Konzepte, didaktische Materialien sind nicht publiziert oder nur verstreut in Zeitschriften auffindbar. Über viele Bereiche der Vorschulpädagogik wissen wir wenig, haben Vermutungen, können aber die Erfahrungen vieler Praktikerinnen nicht fundiert belegen.

Eine weitere Schwierigkeit, der besondere Beachtung zu schenken sein wird, ist ein intensiver und reflektierter Theorie-Praxis-Bezug, der auch an der Universität, an einer Pädagogischen Hochschule möglich sein muss. Wichtig ist auch das Bewusstsein, dass Lehrkräfte für den Kindergarten, die Basisstufe ausgebildet werden, welche in der Berufspraxis ihre Kinder über ganzheitliches, soziales, vom situativen und individuellen Alltag der Kinder ausgehendes Lernen bilden und erziehen. Die Ausbildung an einer (Fach)Hochschule richtet sich nach Prinzipien der Erwachsenenbildung. Gruppen, in denen auch soziales Lernen, eine gemeinsame Reflexion über diesen Lernprozess möglich wäre, sind nicht vorgesehen. Diese Probleme sind jedoch für die gesamte Lehrerbildung zu lösen (Reusser, 1996).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die wesentlichen Prinzipien der Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschulstufe oder eine Basisstufe sich in vielen Kantonen noch klären muss. Es lassen sich vier Tendenzen feststellen:

1. Die Ausbildung aller Lehrerkategorien findet an einer Pädagogischen Hochschule statt. Es gelten für alle Lehrerkategorien dieselben Zulassungsbedingungen, die Volksschulzeit (inklusive Kindergarten) wird in drei etwa gleich lange Zyklen ein-

¹¹ Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Art. 7, Bern, 1995.

geteilt und es werden Lehrkräfte mit einer Lehrberechtigung für einen der drei Zyklen ausgebildet.

2. Wie 1., aber die Ausbildung wird an die Universität verlagert.
3. Die Ausbildung aller Lehrerkategorien wird an eine Pädagogische Hochschule verlagert, unterschiedliche Vorbedingungen und Ausbildungsgänge für einzelne Lehrerkategorien werden beibehalten.
4. Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschulstufe wird weiterhin an eigenen Institutionen durchgeführt. Die Zulassungsbedingungen entsprechen nicht denen der übrigen Lehrerkategorien.

Die Diskussion um eine Veränderung der Ausbildung für die Lehrkräfte an der Vorschulstufe oder einer allfälligen Basisstufe ist auch deshalb so schwierig, weil die Vorstellungen darüber, in welche Richtung sich der Kindergarten verändern soll, wie eine Basisstufe aussehen könnte, noch kaum konkretisiert sind. Im nächsten Abschnitt stellen wir deshalb die Leitideen für die Ausbildung der Lehrkräfte für Kindergarten und Unterstufe des Lehrerseminars Liestal vor, weil sie als konkrete Grundlage für die weitere Diskussion um das Berufsbild und die vielfältigen Fragen in Zusammenhang mit der Ausbildung dienen können.

4. Seminar Liestal: Die Leitideen für eine gemeinsame Ausbildung von Lehrkräften an Kindergarten und Unterstufe

Das LehrerInnenseminar Liestal, Baselland, hat eine dreijährige gemeinsame Ausbildung zur Lehrkraft am Kindergarten und an der Unterstufe konzipiert, die sich an den Anforderungen einer Pädagogischen Fachhochschule orientiert und von einer Vereinheitlichung der Ausbildungskonzepte für die verschiedenen Lehrerkategorien ausgeht. Der erste Ausbildungskurs nach diesem Konzept hat im August 1996 begonnen. Wesentliche Neuerungen der Ausbildungskonzeption sind neue Strukturelemente sowie ein Leitbild für die Gesamteinstitution und Leitbilder für die spezifischen Ausbildungsgänge.

Die Leitideen für die Ausbildung der Lehrkräfte an Kindergarten und Unterstufe hat eine Subgruppe der Reformkommission erarbeitet, welche sich zusammensetzte aus *Patricia Büchel* (Mitglied der EDK-Studiengruppe "Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen"), *Margot Heyer-Oeschger* (wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich), *Barbara Seidemann* (Konrektorin des Lehrerseminars Liestal) und *Rita Holzer* (Leiterin der Ausbildung für Lehrkräfte am Kindergarten an der Höheren Mittelschule Marzili, Bern).

Ausgehend von ihren vielfältigen Vorerfahrungen hat die Subgruppe der Reformkommission des Seminars Liestal in regelmässigen halbtägigen Sitzungen in einem intensiven Prozess die inhaltlichen Schwerpunkte, die Gliederung und die verschiedenen Ebenen festgelegt. Die einzelnen Teile der Leitideen wurden dann von den Mitgliedern erarbeitet und in einem mehrstufigen Prozess von der Gesamtgruppe überarbeitet. Der Entwurf wurde schlussendlich durch die Reformkommission und den Lehrerkonvent des Seminars überprüft und abgenommen.

Die Leitideen umschreiben Ziele und Inhalte der Ausbildung und dienen als Referenz und Orientierungshilfe bei der Entwicklung und Umsetzung des Lehrplans. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die künftige Berufstätigkeit der Auszubildenden in Kinder-

garten / Unterstufe mit Kindern zwischen vier und acht Jahren. Die Leitideen für die Ausbildung von Lehrkräften an Kindergarten und Unterstufe gehen aus vom beruflichen Alltag, von den Anforderungen, die sich den Lehrkräften stellen. Dabei war es uns ein Anliegen, jene Veränderungen in Gesellschaft und Familie besonders zu berücksichtigen, welche auf die weitere Entwicklung des Bildungs- und Erziehungsauftrags Einfluss nehmen. In diesem Sinne sind die Leitideen zukunftsgerichtet; sie wollen nicht nur auf die Situation und die Probleme von heute eingehen, sondern auch auf künftige Entwicklungen vorbereiten.

Konkret heisst das, dass die Seminarreform sich nicht nur vertieft mit den vielfältigen Problemen und Schwierigkeiten beim Übertritt von einer Stufe zur anderen auseinandersetzt, sondern auch die aktuelle Diskussion um die Annäherung beider Stufen - beispielsweise durch die Schaffung einer Basisstufe - beachtet. Sie fördert ganz gezielt die gleichwertige Berücksichtigung der Erfahrungen und des Wissens beider Stufen während der Ausbildung, indem die Allgemeine Didaktik von Teams aus Kindergarten und Primarschule erteilt wird und die Gefahr einer Vernachlässigung der Kindergartenpädagogik bei den Ausbilderinnen und Ausbildern thematisiert wird. Der neue Ausbildungsgang bildet für die aktuelle Praxis aus, also für eine Lehrtätigkeit an Kindergarten bzw. an der Primarunterstufe. Sie ist jedoch so konzipiert, dass eine Ausbildung zur Basislehrkraft - sollte sie aktuell werden - mit wenigen Modifikationen möglich ist.

Die Ausbildungsreform nimmt auch Rücksicht auf die Tatsache, dass die Gesellschaft in vielen Bereichen immer heterogener wird. Familienformen, Normen und Werte variieren ebenso wie soziokulturelle Herkunft und Sprache der Kinder. Bildungsinstitutionen sind zunehmend darauf angewiesen, durch vermehrte Individualisierung auf diese Entwicklung einzugehen und gleichzeitig durch eine Betonung der Gemeinschaftserziehung auszugleichen. Für Kindergärten und Unterstufe heisst dies, die Illusion einer homogenen Lerngruppe ist nicht länger aufrecht zu erhalten und Erziehung und Betreuung sind hoch zu gewichten.

Soll die Schule - und hier ist der Kindergarten mitgemeint - weiterhin "Volksschule" bleiben, also eine Schule für alle, eine Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft, dann müssen neben den klassischen Aufgaben des Bildungssystems die Schwerpunkte Gemeinschaftsbildung und kompensatorische Erziehung an Bedeutung gewinnen. Dies gilt speziell für den Anfang der öffentlichen Erziehung und Bildung, also für Kindergarten und Unterstufe oder eine Basisstufe.

Die Leitideen greifen diese Veränderungen im Berufsbild auf und postulieren Kompetenzen in sehr unterschiedlichen Berufsfeldern. Sie enthalten fünf Hauptthesen, welche jeweils die zentralen Kompetenzen eines Berufsbereiches umschreiben:

1. Zielorientierte und gleichermaßen differenzierte wie ganzheitliche Gestaltung der Bildung und Erziehung vier- bis achtjähriger Kinder
2. Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags gemeinsam mit allen an Bildung und Erziehung beteiligten Personen
3. Reflexion der Berufstätigkeit und der Berufsrolle und lebenslanges Lernen
4. Motivation und Befähigung für ein Engagement in berufs-, bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen
5. Übernahme von organisatorischen und administrativen Aufgaben.

Diese Thesen werden im Rahmen der Leitideen so konkret wie möglich erläutert, da nur konkrete Formulierungen eine Auseinandersetzung bewirken und damit Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung des Lehrplans sein können. Daraus erklärt sich auch der eher grosse Umfang der Leitideen von etwa 12 Seiten.

Die Erläuterungen zu den Thesen sind jeweils unterteilt in die drei Bereiche "Haltungen / Einstellungen", "Kenntnisse" und "Fähigkeiten / Fertigkeiten". Obwohl Haltungen und Einstellungen nicht genau erfassbar und quantifizierbar sind, werden sie bewusst an die erste Stelle gesetzt. Es sind vor allem die Haltungen und Einstellungen, die, neben einem bestimmten Grundlagenwissen und einer Reihe elementarer berufsrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten, über eine erfolgreiche und befriedigende Berufstätigkeit entscheiden.

Im folgenden möchten wir einige wenige ausgewählte, besonders wichtige Bemerkungen zu den Thesen anfügen:

These 1: "Bildung und Erziehung vier- bis achtjähriger Kinder"

Diese These bildet inhaltlich und umfangmässig den Schwerpunkt der Leitideen - analog der beruflichen Realität. Hier setzt die Arbeitsgruppe einige neue Akzente. Sie plädiert für die Förderung von Methodenkompetenz auch bei Kindern dieses Alters (Stichwort "Das Lernen lernen"), für eine bewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftlich wichtigen Themen und Phänomenen wie "Umwelt", "Neue Technologien" sowie eine kompetente Früherfassung und Frühförderung möglichst aller Kinder.

Bildung und Erziehung als Haupttätigkeit der Lehrkräfte lässt sich wiederum in Teilaufgaben gliedern, für die jeweils spezifische Kompetenzen nötig sind. In den Leitideen sind fünf solche Aufgabenbereiche umschrieben:

- 1.1 Aufgaben und Ziele
Neu ist, dass dieser Abschnitt Ziele des Kindergartens und der Unterstufe umfasst. Der Katalog von Zielen und Aufgaben wird stark erweitert.
- 1.2 Erziehungsverhalten
Hier sind es - neben den bekannten Anforderungen - vor allem Flexibilität und Offenheit der Lehrkräfte, die betont werden.
- 1.3 Inhalte
Die Auswahl der Unterrichtsinhalte muss vor allem unter Berücksichtigung der teilweise sehr unterschiedlichen Lebenssituation der Kinder geschehen.
- 1.4 Unterrichtsgestaltung
Die Anforderungen an die Lehrperson in diesem Bereich sind hoch. Die Ausbildung muss ein breites Spektrum von Methoden, von Bildungsmitteln und -medien vermitteln, so dass Kinder mit unterschiedlichem Alter und Entwicklungsstand angemessen gefördert werden können.
- 1.5 Beobachten und Beurteilen
Die individuelle Förderung von Kindern ist nur möglich auf der Grundlage einer intensiven Beobachtung.

These 2: "Kooperation"

Die künftige Lehrkraft muss zur Kooperation mit unterschiedlichen Menschen bereit und fähig sein. Sie arbeitet im Team und mit Fachleuten ausserhalb zusammen. Kontakte mit den Eltern und mit Personen aus der Umgebung des Kindergartens, des Schulhauses werden wichtiger, ebenso wie die Offenheit gegenüber neuen Ansprüchen wie zum Beispiel Blockzeiten.

These 3: "Reflexion / Lebenslanges Lernen"

Berufstätigkeit und Berufsrolle sind ständigen Veränderungen unterworfen. Eine längerfristige befriedigende Berufstätigkeit ist nur möglich, wenn schon in der Ausbildung geeignete Strategien für den Umgang mit diesen Veränderungen erworben werden.

These 4: "Motivation und Befähigung für berufs-, bildungs- und gesellschaftspolitisches Engagement"

Die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen machen nicht Halt vor der Schulkhaustüre. Die künftige Lehrperson muss sich mit ihnen auseinandersetzen können und sich eine eigene Meinung dazu bilden.

These 5: "Organisatorische und administrative Aufgaben"

Obwohl dieses Berufsfeld nur einen kleinen Teil der Arbeit ausmacht, muss die Ausbildung dennoch bewusst darauf vorbereiten.

Das Leitbild für die Ausbildung von Lehrkräften an Kindergarten und Unterstufe des Seminar Liestal ist, mit Ausnahme der Detailangaben der ersten These, für alle Lehrkräfte relevant, es enthält implizit sowohl ein Berufsleitbild für die Lehrkräfte an Kindergarten, Unterstufe und Basisstufe wie Leitbilder der entsprechenden Stufen.

Der hohe Komplexitätsgrad und die vielfältigen Anforderungen sind für Aussenstehende vielleicht überraschend, für Fachleute aus Praxis und Theorie jedoch die schriftliche Fixierung einer alltäglich gelebten und erlebten Realität. Bildung und Erziehung haben sich geändert, sind komplexer geworden, analog der Welt, in der sie gehandhabt werden müssen. Die Bildung und Erziehung kleiner Kinder ist deshalb so wichtig und anspruchsvoll, weil sie die Basis, die Grundlage für jede weitere Entwicklung bildet.

5. Schlussfolgerungen

Die "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" der EDK weisen im Vorschulbereich keine klaren Tendenzen auf, ermöglichen von der Beibehaltung der jetzigen Seminarrien bis zur Angliederung an die Universität mit Maturität als Zulassungsbedingung und gemeinsamer Ausbildung mit den Lehrkräften der Primarschule viele Lösungen. Eine Entwicklung in eine gemeinsame Richtung wird dadurch schwierig. Für die Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschulstufe gilt, dass als wichtigster erster Schritt die Integration an die Pädagogische Hochschule von besonderer Bedeutung ist. Die Leitideen des Lehrerseminars Liestal zeigen deutlich, dass für die anspruchsvolle Tätigkeit der Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern die gleichen Rahmenbedingungen gelten müssen wie für die Lehrkräfte anderer Stufen. Es ist ausserdem zu hoffen, dass im Bereich Forschung und Entwicklung auch der Vorschulbereich und der Übergang zur Schule Beachtung finden und dadurch wichtige Grundlagen für Veränderungen geschaffen werden können.

Das Erscheinen des Schlussberichts der Studiengruppe "Bildung und Erziehung 4- bis 8jähriger Kinder im schweizerischen Bildungswesen" Mitte 1997 wird die Diskussion um Ziele, Inhalte, Methoden und Strukturen geeigneter Bildungsinstitutionen für die Vier- bis Achtjährigen anregen und es ermöglichen, die Diskussion um die Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschulstufe weiterzuführen.

Als wichtiger und notwendiger Schritt zur Konkretisierung bietet sich die weitere Auseinandersetzung mit den Modellen im Kanton Genf, in den Niederlanden und Privatschulen der deutschsprachigen Schweiz an, welche den Übergang vom Kindergarten in die Schule bereits seit langem flexibel gestalten. Im Rahmen der teilautonomen Schulen sind Schulversuche denkbar, welche wichtige Prinzipien der Basisstufe aufnehmen und in Kombination mit Forschungsprojekten Erfahrungen und Grundlagen für die weitere Entwicklung liefern können.

Literatur

- Badertscher, H. (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz: Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.
- Büchel, P. (1994). *Kindergarten - Ecole enfantine - Scuola dell'infanzia*. Bern: EDK, Dossier 29.
- Büchel, P.; Heyer-Oeschger, M., Holzer, R. & Seidemann, B. (1996). Ein starkes Fundament für eine solide Bildung. Leitideen für eine gemeinsame Ausbildung von Lehrkräften an Kindergarten und Unterstufe am Seminar Liestal. *kindergarten*, 86 (10), 14-16 und *Schweizerische Lehrerzeitung*, 141 (11), 17-18.
- Buschor, E. (1996). Zum Jahreswechsel: Rückblick auf ein bewegtes Jahr und Ausblick auf eine anspruchsvolle Zeit. *Schulblatt des Kantons Zürich*, 112 (12), 1181-1184.
- Christen, M. (1993). *Schuleintrittsalter*. Bern: EDK, Dossier 25.
- Dachverband der schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer (LCH). (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. Berufsleitbild*. Zürich: LCH.
- Deutscher Bildungsrat / Rohde, H. (Hrsg.). (1975). *Die Eingangsstufe des Primarbereichs*. Band 1. Ansätze zur Entwicklung. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 47. Stuttgart: Klett.
- Erziehungs- und Kulturdirektion / Seminar des Kantons Basel-Landschaft, Ausbildung von Lehrkräften für den Kindergarten, die Primar- und die Realschule. (1996). *Leitbild. Leitideen*. Studienheft 1. Liestal: Lehrerseminar.
- Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle. (1996). *Schulentwicklungsprojekt Einschulung. Kindergarten und Schule spannen zusammen*. Schlussbericht 1996. Aarau: Erziehungsdepartement.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Pädagogische Abteilung. (1996). *Bildungsstatistisches Jahrbuch 1996*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich. (1996a). *Leitbild für das sonderpädagogische Angebot im Kanton Zürich. Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen, heilpädagogischen und therapeutischen Bedürfnissen*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich. (1996b). *Bericht der erziehungsrätlichen Kommission "Zukunft der Zürcher Lehrerbildung". Vernehmlassungsverfahren*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Hengartner, E. & Röthlisberger, H. (1994). Rechenfähigkeit von Schulanfängern. *Schweizer Schule*, 4, 3-33.
- Heyer-Oeschger, M. (Hrsg.). (1996). *Kindergarten und Schule - getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft*. Schriftliche Fassung des Referats, Zusammenfassung der Arbeiten in den Workshops und des Podiumsgesprächs. Tagung vom 23. März 1996. Zürich: Pestalozzianum Verlag (Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung).
- Huldi, M. & Lauterbach, S. (1987). Projekt SIPRI. *Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule in der deutschen Schweiz*. Bern: EDK.
- KindergärtnerinnenseminarleiterInnenkonferenz (KSLK). (1995). *Thesenpapier zur Kindergärtnerinnenausbildung*.
- Reichen, J. (1979). *Planstudie Kindergarten*. Zürich: Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung.
- Reusser, K. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 265-278.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (1985). *Projekt SIPRI. Die öffentliche Erziehung der 4-8jährigen*. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Studiengruppe "Bildung und Erziehung der 4- bis 8jährigen Kinder im schweizerischen Bildungswesen". (1996). *Zwischenbericht*. Bern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1995). *Fächergruppenlehrkräfte*. Bern: EDK, Dossier 32.
- Stamm, M. (1996). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache? Eine Längsschnittstudie (1995-1998)*. Aarau: unveröffentlichtes Manuskript.
- Unteregger-Mattenberger, J. (1989). *Die Ausbildungen an den deutschschweizerischen Kindergarten-seminarien*. Zürich: Lehrmittelverlag (Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung).
- Unteregger-Mattenberger, J. (1996). *Der Kindergarten im Kanton Zürich. Gesetzliche Grundlagen und Empfehlungen*. Zürich: Lehrmittelverlag (Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung).
- Verband Kg-CH (1995b). *Ausbildungsreformen I. Grundlagen / Meinungen. II: Modelle und Konzepte*. Bern: Dokumentationsstelle Kg-CH.
- Verband Kg-CH, Pädagogische Kommission. (1995a). *Bildung und Erziehung der 4-8jährigen Kinder. Arbeitspapier*. Bern: Dokumentationsstelle Kg-CH.
- Wyss, H. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen. Ein persönlicher Kommentar. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 96-98.

Hundert Jahre interkantonale Zusammenarbeit in Bildung und Kultur

Eine Festschrift zum diesjährigen Jubiläum der EDK

BADERTSCHER, Hans (Hrsg.). (1997). Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1897 bis 1997. Entstehung, Geschichte, Wirkung. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. 319 Seiten, Fr. 26.-

Die Bestrebungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die Lehrerbildung gesamtschweizerisch auf die Tertiärstufe anzuheben und die interkantonale Anerkennung der Diplome von der Erfüllung von Mindestanforderungen abhängig zu machen, hat in letzter Zeit die auf das 19. Jahrhundert zurückgehende "Schulvogt"-Diskussion erneut aufleben lassen, die Debatte der Möglichkeiten und Grenzen der Schulkoordination im Spannungsfeld von Zentralismus und Föderalismus. So erscheint denn der Band zum hundertjährigen Bestehen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren zum richtigen Zeitpunkt. Im Rückblick auf ihre Entstehung und ihre Geschichte gibt die Festschrift Einblick in ihr Tun und Wirken und wird in ihrem Gegenwartsbezug und in der Darlegung ihrer zukunftsgerichteten Tätigkeitsperspektiven zur klärenden Standortbestimmung. Das Buch zeigt auf, wie sich die EDK aufgrund ihrer rechtlichen Verankerung, abgestützt auf interkantonale Vereinbarungen, im Laufe der Jahre zu einer Institution entwickelt hat, deren Aufgabe es ist, im Rahmen des föderalistisch geordneten Bildungswesens den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie den Dialog zu gewährleisten. In Erfüllung ihres Mandates fördert sie die Verständigung auf gemeinsame bildungs- und kulturpolitische Aufgaben. Mit dem Ziel, das schweizerische Bildungswesen im europäischen Kontext weiterzuentwickeln, fördert die EDK die Harmonisierung der Strukturen von Schule und Lehrerbildung. In Absprache mit dem Bund steht sie ein für die interkantonale Zusammenarbeit in der Berufsbildung, insbesondere für die Koordination im Aufbau von Fachhochschulen. Die Erziehungsdirektorenkonferenz ist, wie ihr derzeitiger Präsident, der Berner Erziehungsdirektor Peter Schmid, im Vorwort der aufschlussreichen, reich dokumentierten schweizerischen Bildungsgeschichte feststellt, "heute die wichtigste und umfassendste Plattform, um die kantonalen und nationalen Bildungsfragen zu behandeln". Als Partnerin des Bundes gewährleistet sie auf regionaler und nationaler Ebene die Zusammenarbeit im Bereiche der Erziehung, der Bildung, der Kultur und des Sports und tritt im Interesse der Steigerung und Sicherung der Qualität der Schulbildung ein für eine progressive Angleichung des kantonalen Schulrechts. Als Organ der 26 Kantone nimmt die EDK mit "Empfehlungen" Einfluss auf die Weiterentwicklung des Bildungswesens in der Schweiz. Aufgrund von Staatsverträgen ist sie dazu rechtlich legitimiert und beauftragt.

Die aufschlussreiche, leserfreundlich gestaltete und reich illustrierte Festschrift trägt über die Kreise der professionell im Bereich von Bildung, Kultur und Sport Tätigen hinaus dazu bei, einer weiteren Öffentlichkeit aufzuzeigen, wie der Auftrag der EDK rechtlich abgestützt ist und wie die Konferenz im Laufe der Jahre mit wachsender Wirksamkeit ihre Aufgabe erfüllt hat. Der von Hans Badertscher als Herausgeber konzipierte und betreute Band folgt in seiner Gliederung den Phasen, wie sie sich mit Bezug auf die Entwicklung und Ausweitung der Obliegenheiten der Konferenz unterscheiden lassen. Er gliedert sich in drei Teile: 1. "Vom Wunsch nach Koordination zur Gründung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1897" (Autor: Hans-Ulrich Grunder); 2. "Traktanden, Geschäfte, Themen an den Plenarversammlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erzie-

hungsdirektoren 1897 bis 1968" (Autor: Jan Weisser); 3. "Die EDK als Instrument der Kooperation im Bildungsföderalismus seit 1968" (Autor: Hans Badertscher). 28 weitere Autorinnen und Autoren ergänzen diese zusammenhängende chronologische Aufzeichnung mit Beiträgen zu Einzelthemen der hundertjährigen interkantonalen Zusammenarbeit im Rahmen des kooperativen Föderalismus.

Grunder beschreibt die Vorgeschichte der EDK und zeigt auf, was nach punktuellen Ansätzen einer interkantonalen Zusammenarbeit im Bildungswesen trotz aller Hemmnisse eine Institutionalisierung der Konferenz erwirkt und was am 24. Februar 1897 im Grossratsaal zu Luzern, wo am 5./6. Juni 1997 anlässlich einer Plenarversammlung das Jubiläum festlich gefeiert werden soll, zur Gründung der EDK geführt hat. Es ging dabei im besonderen um die Frage der Subventionierung der Primarschule durch den Bund. Eine gemeinsame Übereinkunft sollte den Partikularismus überwinden und den Modus der Ermittlung der finanziellen Beiträge regeln. Mit ihrem Willen, sich auf eine gemeinsame Vorgehensweise zu verständigen, widersetzten sich die Kantone einem zentralisierenden Zugriff des Bundes, und zugleich initiierten sie als "Bildungstagsatzung" eine Kooperation im Geiste des Respekts vor der Eigenstaatlichkeit der Kantone, ihrer Geschichte und Tradition, ihrer Sprachen, Kulturen und Konfessionen. Es ist dies eine Haltung, die für die EDK handlungsleitend ist und die, abgestützt auf gesicherte Rechtsgrundlagen, ihr Wirken im Dienste der Kantone bis heute bestimmt.

Die Geschichte zeigt, dass sich das Gremium der kantonalen Erziehungsdirektoren bis in die Siebzigerjahre weitgehend reaktiv verhalten hat, indem es auf Begehren eingegangen ist, die von aussen an die EDK herangetragen worden sind. Aufgrund des reichhaltigen Quellenmaterials (Publikationen wie das Jahrbuch, später Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen, Sitzungsprotokolle, Kommissionsberichte, Sekretariatsakten, Jahresberichte und -rechnungen u.a.) stellt Weisser anhand der Sachgeschäfte dar, mit welchen schulpädagogischen Themen und Anliegen sich die Konferenz in den Jahren 1897 bis 1968 vorwiegend befasst hat. Die Darstellung der verschiedenen Tätigkeiten vermittelt so einen Einblick in die schweizerische Bildungsgeschichte, die es im einzelnen freilich noch zu schreiben gilt.

Im Jahre 1968 hat sich die EDK nach den "Bestimmungen betreffend die periodische Zusammenkunft der kantonalen Erziehungsdirektoren" von 1899 ein eigenes Statut und mit dem seither vollamtlich tätigen Generalsekretär und seinem professionell geführten Stab eine effiziente Organisationsstruktur gegeben. Der Ausbau und die innere Reform des Bildungswesens bedingte die Ausgestaltung der EDK zu einem handlungswirksamen Instrument der interkantonal abzustimmenden Bildungs- und Kulturpolitik. Badertscher zeichnet diese Entwicklung anhand der Zusammenarbeitsaktivitäten im einzelnen nach. Im Schulkonkordat von 1970 regelte die EDK das Schuleintrittsalter, die Dauer des obligatorischen Schulbesuchs sowie den Zeitpunkt des Schuljahresbeginns, und sie legte die minimale Gesamtdauer des Schulbesuchs bis zur Maturität fest. Ebenso grundlegend ist die Vereinbarung über die Diplomanerkennung von 1993, ein Konkordat, das alle Kantone und das Fürstentum Lichtenstein in die Pflicht nimmt.

Badertscher zeigt auf, welches seit 1968 die Schwerpunkte der Koordinationsarbeit sind: die Reform der gymnasialen Bildung und Maturität, die Neugestaltung der Berufsbildung im Rahmen eines Gesamtkonzepts der Bildungswege der Sekundarstufe II, die Zuordnung der Diplommittelschule, die Zusammenführung der Schularten auf der Sekundarstufe I, die Höherqualifikation der Lehrpersonen durch eine für alle Kategorien gleichwertige, anspruchsvolle und somit tertiarisierte Grundausbildung und eine das lebenslange Neu- und Umlernen fördernde und fördernde Fort- und Weiterbildung, die Entwicklung der Fachhochschulen, im BIGA-Bereich in Zusammenarbeit

mit dem Bund sowie in den Bereichen, in denen die Kantone zuständig sind, durch regionale Vereinbarungen (Lehrerbildung, Sozialarbeit, bildende Kunst und Musik), die Hochschul- und Stipendienpolitik und die Erwachsenenbildung. Im übrigen sorgt die EDK für die Präsenz des schweizerischen Bildungswesens in den internationalen Organisationen und pflegt in Zusammenarbeit mit dem EDA des Bundes die Kontakte zum Europarat sowie zur OECD / CERI und zur UNESCO.

Im Hinblick auf die künftigen zu bewältigenden Aufgaben hat sich die EDK 1995 ein neues Statut gegeben, das am 1.1.1996 in Kraft getreten ist. Es regelt die Zuständigkeiten, die Koordinations- und Dienstleistungsaufgaben sowie die Arbeitsweise im Hinblick auf die "gemeinsame Entwicklung der Schule Schweiz" (Zitat: Einladung zur Pressekonferenz der EDK vom 23.1.1997). Sie hat sich in ihrer Organisation neu strukturiert und neben der Departementssekretärenkommission (eine bildungspolitisch wirkende Verwaltungskommission) an Stelle der bisherigen, nunmehr aufgelösten Pädagogischen Kommission (eine schulpädagogisch tätige Expertenkommission) zusätzlich zum neu konstituierten Fachhochschulrat mit seinen Arbeits- und Studiengruppen die Kommission Allgemeine Bildung (KAB), Berufsbildung (KBB), Diplomanerkennung (Schweizerische Maturitätskommission, Kommission für Diplommittelschulen, Kommission für Diplome in Bildender Kunst) sowie die Kommission Stipendienpolitik eingesetzt. Nicht einbezogen ist die Entwicklung und Verbreitung der Lehrmittel, mit einer Ausnahme, der Herausgabe des Schweizerischen Schulatlases durch die Atlas-Delegation. Institutionen der EDK mit ihren Regionalkonferenzen (Suisse romande und Tessin, NW EDK, IEDK, EDK-Ost) sind wie bisher die Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrerinnen und -lehrer (WBZ) in Luzern, die Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) in Aarau, die 1997 ihr 25jähriges Bestehen feiert (vgl. die Besprechung der Jubiläumsschrift in diesem Heft), die Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH) in Luzern sowie die Fachstelle für Informationstechnologie (SFIB) in Bern. Zu erwähnen ist ferner die dem Generalsekretariat angegliederte Dienststelle Information und Dokumentation Erziehung Schweiz (IDES). Zur Zeit befasst sich die EDK vor allem mit dem Hochschulwesen (Hochschulbeiträge), mit dem Ausbau des tertiären Bildungssektors (Fachhochschulentwicklung / Tertiärisierung der Lehrerbildung), mit der Ausbildung der Lehrpersonen für die vier- bis achtjährigen Kinder, mit dem Zusammenwirken von Allgemeinbildung und Berufsbildung innerhalb der Sekundarstufe II, mit dem Schulgeld im postobligatorischen Bildungsbereich, mit der Neugestaltung der Sekundarstufe I, mit dem Einsatz von Fächergruppenlehrpersonen auf der Primarstufe und mit der schulischen Heilpädagogik.

Die Festschrift der EDK liegt in einer deutsch- und einer französischsprachigen Version vor, wobei sich in beiden Ausgaben Texte in den drei Landessprachen finden. Als Herausgeber war Hans Badertscher dafür besorgt, dass die Darstellung der EDK und ihres Wirkens nicht zu einer die Probleme überdeckenden "Erfolgsgeschichte" wird, sondern dass sie sowohl in der chronikalischen Aufzeichnung als auch in den einzelnen Aspekten vertiefenden Texten in Beachtung wissenschaftlicher Standards und in objektiver Beurteilung der Sachlage aufzeigt, was seit dem Gründungsjahr 1897 in hundertjähriger Entwicklung aus der EDK als einer sich wandelnden, erneuernden und ihre Wirksamkeit steigernden Institution geworden ist.

Wie der Bericht "Vers une école romande" bereits in den Sechzigerjahren besagt, geht es in der Auseinandersetzung um die Koordination im Bildungswesen nicht um die Alternative "entre la centralisation et l'autonomie cantonale", sondern um diejenige "entre la coopération librement consentie entre Etats qui se trouvent des intérêts et des devoirs communs et le provincialisme". Dessen wird man sich beim Lesen der Festschrift bewusst. Darum sind ihr möglichst viele Leserinnen und Leser zu wünschen.

Heinz Wyss

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.

Unterrichts-Bilder – ein Verfahren zur Provokation von Alltagstheorien und Leitbildern bei Lehrkräften

Lehrpersonen orientieren ihren Unterricht zum einen an den didaktischen und pädagogischen Theorien, die sie in der Ausbildung vermittelt bekommen und in ihr bereits vorhandenes Wissen integriert haben; zum anderen prägen aber auch biographische Erfahrungen, Werthaltungen und alltagstheoretische Vorstellungen den Schulalltag. Diese zweite Kategorie der Beeinflussung entzieht sich häufig dem bewussten Zugang. Lehrpersonen, die ihrerseits wieder in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften tätig sind, sehen sich in hohem Masse mit den Wertvorstellungen der Praktikantinnen und Praktikanten konfrontiert und müssen sich mit deren wie auch mit den eigenen Leitbildern auseinandersetzen. Wenn Unterrichtsbesprechungen konstruktiv sein sollen, ist es angebracht, dass die Praktikumsleiterinnen und -leiter ihren eigenen Idealvorstellungen in kritischer Distanz gegenüberstehen können.

Die vorliegende Arbeit hat sich die Entwicklung eines Verfahrens zum Ziel gesetzt, das Lehrkräfte dazu provozieren soll, die eigenen Leitbilder und Alltagstheorien über Unterricht ins Bewusstsein zu rufen und in Frage zu stellen. Dieses Verfahren arbeitet mit Fotografien von verschiedenen Unterrichtssituationen. Die von den am Projekt Beteiligten in verschiedenen Schulklassen selber aufgenommenen Bilder müssen zum einen den Bereich Unterricht einigermaßen umfassend abdecken. Zum anderen sollen sie die Lehrpersonen unmittelbar ansprechen, um dadurch emotional besetzte Leitbilder und dazugehörige Alltagstheorien ins Bewusstsein zu rufen. Eine Reihe von vierzehn Fotografien wurde für eine Pilotstudie ausgewählt, die im Rahmen eines Kurses mit aargauischen Lehrkräften durchgeführt wurde. Diese Lehrkräfte wurden im Kurs auf ihre Rolle als Praktikumsleiterinnen und -leiter vorbereitet. Obgleich zwei Fotografien aus der Reihe eliminiert werden mussten – sie waren dermassen eindeutig, dass sie zu wenig stimulierend wirkten –, hat der Versuch dennoch die Nützlichkeit des eingeschlagenen Weges belegt. (Publikationen sind geplant.)

Kontaktperson:

Marianne Ludwig-Tauber, Wildermettweg 59, 3006 Bern, Tel. 031 351 65 67.

Die Lehrerbildung in der Region Oberrhein

Seit Jahren pflegen Schulfachleute der Nordwestschweiz regelmässige Kontakte auch mit ihren Nachbarn in Baden-Württemberg und im Elsass. Im Rahmen des "Cercle pédagogique de la Région" entstand die Idee, die unterschiedlichen Schul- und Ausbildungssysteme darzustellen und so zur Erkennung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten beizutragen. Diese trinationale Reflexionsgruppe nahm sodann ihre konkrete Arbeit unter dem institutionellen Dach der Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung der deutsch-französisch-schweizerischen Oberrheinkonferenz auf.

Die vorliegende (durchgängig zweisprachige) Publikation vermittelt grundlegende Informationen über die Schulsysteme und die Ausbildung von Lehrkräften in den drei Partnerländern bzw. den acht beteiligten Teilregionen. Sie möchte Neugier und Interesse wecken, zur Begegnung mit den nächstgelegenen europäischen Nachbarn anregen und das gegenseitige Verständnis fördern. Die Verfasserinnen und Verfasser, ausgewiesene Pädagogen und Fachleute aus Universitäten und Institutionen der Lehrerbildung, sind überzeugt, dass es in erster Linie an den Grenzregionen liegt, auf eine europäisch ausgerichtete Lehrerbildung hinzuwirken. Fernziel ist die Ausbildung von EUREGIO-Lehrkräften. Diese wären grundsätzlich in Baden-Württemberg, im Elsass und den fünf Kantonen der Nordwestschweiz lehrberechtigt. Die Publikation soll hier als Wegbereiterin dienen.

Das Projekt, das zu dieser Publikation geführt hat, ist das erste, das im Rahmen der Interreg-II-Programmlinie "Forschung und Lehre" abgeschlossen worden ist. Weitere Projekte aus der Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung wie der Klassen- und Lehreraustausch, der individuelle Schüleraustausch oder das Oberrheinschulbuch, sind kurz davor, trinationally realisiert zu werden oder warten noch auf die definitive Zusage aus einigen Kantonen oder der Europäischen Union. Auf diese Weise soll der oberrheinische Kulturraum auch im Bildungsbereich Schritt für Schritt ausgebaut werden.

Kontaktperson:

Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung der Oberrhein-Konferenz, c/o Andres Basler, Sekretär NWEDK, Rain 24, Postfach, 5001 Aarau, Tel. 062 835 23 81.

Publikation:

(Oberrhein-Konferenz.) *Lehrer werden in der Oberrhein-Region = Formation des maîtres dans la Région du Rhin supérieur*. Aarau: Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NWEDK), 1995, 227 S.

Bildungsforschung: Geschichte, Selbstverständnis und Perspektiven.

Die Jubiläumsschrift zum 25jährigen Bestehen der SKBF (1996) vermittelt einen historischen und systematischen Einblick in die Entwicklungen und die Vielfalt der Bildungsforschung in der Schweiz und auf internationaler Ebene, zeigt Entwicklungsperspektiven auf und beschreibt in groben Zügen die Geschichte der SKBF.

168 Seiten, Fr. 30.-.

Bestellungen an: SKBF, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99.

25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Jubiläumsfeier, 18. Oktober 1996 in Aarau

Aus Anlass des 25jährigen Bestehens der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) fand am 18. Oktober 1996 in Aarau eine Jubiläumsfeier statt, an der zahlreiche Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsforschung, der Bildungsverwaltung und Repräsentanten der Bildungspolitik teilnahmen, unter ihnen Bundesrätin Ruth Dreifuss als Vorsteherin des Eidgenössischen Departements des Innern (EDI), Regierungsrat Peter Schmid als Präsident der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und Regierungsrat Peter Wertli als Erziehungsdirektor des Kantons Aargau. Die Zusammensetzung der Gäste macht deutlich, dass es sich bei der SKBF um eine gesamtschweizerische Einrichtung auf dem Gebiet des Bildungswesens handelt, die von Bund und Kantonen gleichermaßen getragen wird und in allen Landesteilen verankert ist. Dass die SKBF ihren Sitz im Francke Gut in Aarau hat, hängt mit ihrer Entstehungsgeschichte zusammen: Sie hat 1971 im Rahmen der damaligen Vorbereitungsstufe einer Hochschule für Bildungswissenschaften im Kanton Aargau ihre Arbeit aufgenommen und wurde nach dem politischen Scheitern dieses Projekts als gemeinsame Einrichtung von Bund und Kantonen (EDK) weitergeführt. So ist Aarau auch ohne Hochschule für Bildungswissenschaften ein Bezugspunkt für die Bildungsforschung geblieben. Die SKBF ist über die statutarischen Aufgaben hinaus zu einer Art Katalysator der Entwicklung der Bildungsforschung in der Schweiz geworden, indem sie diese Entwicklung durch zahlreiche Initiativen nachhaltig gefördert und unterstützt hat. Dies ist ohne Zweifel auch das Verdienst ihres Direktors Armin Gretler, der es verstand, Personen und Institutionen, denen die Bildungsforschung ein Anliegen war und ist, zusammenzuführen und auf ein gemeinsames Ziel hin auszurichten.

Die SKBF 1971 - 1996

Die Gründung der SKBF erfolgte in der Folge des vom Schweizerischen Wissenschaftsrat 1968 konstatierten Rückstandes der Schweiz auf dem Gebiet der Bildungsforschung. Die Statuten weisen ihr einen dreifachen *Auftrag* zu:

- Registrieren von laufenden und geplanten Forschungsprojekten,
- Herstellen von Kontakten zwischen den an der Bildungsforschung interessierten Institutionen und Personen auf kantonaler, regionaler und internationaler Ebene,
- Ausarbeiten eines Katalogs von Forschungsthemen, die für die Bildungspolitik bedeutsam sind.

Die SKBF erfüllt diese Aufgaben durch verschiedene *Massnahmen und Leistungen*:

- eine permanente Erhebung und Information über Bildungsforschungs- und Entwicklungsprojekte in der Schweiz,
- die regelmässige Durchführung von Tagungen und Kongressen zu aktuellen Themen der Bildungsforschung (z.B. über nationale Forschungsprogramme),
- die Führung nationaler Netzwerke zu einzelnen Schwerpunktthemen (z.B. Beurteilung in der Schule, Sekundarstufe I, Erwachsenenbildungsforschung),

- den on-line Literatursuchdienst in den Bildungs- und Sozialwissenschaften (z.B. Zugang zur Eudised Datenbank),
- die Veröffentlichung von Trendberichten zu aktuellen Themen der Bildungspraxis (z.B. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz (1993), Beurteilen in der Schule (1996)),
- die Mitwirkung in internationalen Gremien und Forschungsgemeinschaften (z.B. European Educational Research Association (EERA), International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)),
- die regelmässige Veröffentlichung von praxisrelevanten Ergebnissen der Bildungsforschung in verschiedenen pädagogischen Fachzeitschriften,
- Sitz und Sekretariat für ständige Konferenzen und Fachgemeinschaften im Bereich der Bildungsforschung (z.B. der Schweizerische Konferenz der Leiter und Leiterinnen von Arbeitsstellen für die Schulentwicklung (CODICRE), der Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED)).

Durch diese vielfältigen Initiativen und Massnahmen hat die SKBF in den 25 Jahren ihres Bestehens mit bescheidenen Mitteln viel erreicht:

- Die Bildungsforschung wurde zu einer in der Schweiz anerkannten Forschungsdisziplin.
- Es entstand eine Forschungsgemeinschaft, die auf dem Gebiet der Bildungsforschung tätig ist.
- Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis anerkennen zunehmend den Wert der Bildungsforschung.
- Die Schweiz hat mit der SKBF ein Fenster zur internationalen Bildungsforschung geöffnet.

Die SKBF ist heute eine selbstverständliche und geschätzte Einrichtung vor allem für die Bildungsforscher/innen in der Schweiz geworden. Die Beziehung zu den potentiellen Abnehmern und Nutzern von Ergebnissen der Bildungsforschung ist noch weniger entwickelt. In dieser Hinsicht besteht auch nach eigener Einschätzung noch ein Entwicklungsbedarf.

Die Institutionen im Bereich der Lehrer- und Lehrerinnenbildung sind in erster Linie Abnehmer von Ergebnissen der Bildungsforschung. Im Zuge der Errichtung von Pädagogischen Fachhochschulen werden sie jedoch auch vermehrt zu Produzenten von Wissen und Entwicklungen im Bereich des Bildungswesens. Damit gewinnt die Bildungsforschung neue Ressourcen, die es zu nutzen gilt. Hier kann die SKBF wichtige Hebammdienste leisten. Gleichzeitig bleibt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterhin ein wichtiger Adressat von Ergebnissen der Bildungsforschung, die für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen furchtbar gemacht werden können.

Jubiläumsschrift: Bildungsforschung: Geschichte, Selbstverständnis und Perspektiven

In der aus Anlass ihres 25jährigen Bestehens von der SKBF veröffentlichten Jubiläumsschrift¹ zum Thema "*Bildungsforschung: Geschichte, Selbstverständnis und Perspektiven*" (Aarau 1996, 168 Seiten) erfolgt eine Standortbestimmung der Bildungsforschung aus internationaler und schweizerischer Sicht. Was ist Bildungsforschung? Wie hat sie sich entwickelt? Welches sind ihre Perspektiven? Die OECD definiert Bildungsforschung und -entwicklung "als eine systematische und eigenständig-originiäre Forschung und damit verbundene Entwicklung im Hinblick auf die Verbreiterung und Vertiefung des Wissens im Bereich der Bildung und Erziehung. Sie umfasst auch die Anwendung dieses Wissens im Hinblick auf die systematische Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen" (S. 19) Oberstes Ziel der Bildungsforschung ist es, zur Weiterentwicklung des Bildungswesens in seinen Inhalten, Methoden und Strukturen beizutragen. In diesem Sinne ist sie im wesentlichen eine angewandte Forschung. Sie stützt sich dabei auf verschiedene disziplinäre Betrachtungsweisen ab und arbeitet sowohl mit empirischen als auch mit geisteswissenschaftlichen Methoden. Bildungsforschung ist demnach grundsätzlich eine multidisziplinäre Forschungsrichtung. Das kommt sehr schön in verschiedenen externen Beiträgen in der Jubiläumsschrift zum Ausdruck, welche die Bezüge zwischen den von ihnen vertretenen Einzeldisziplinen und der Bildungsforschung aufzeigen (S. 24-43): Toni Hügli beleuchtet das Verhältnis der Bildungsforschung zur Philosophie, Jürgen Oelkers illustriert den Bildungsbegriff aus historischer Sicht, Helmut Fend stellt den Bezug zur empirischen Pädagogik her, François Stoll untersucht die Rolle der angewandten Psychologie für die Bildungsforschung, Michèle Grossen stellt die Rolle der Sozialpsychologie dar, Walo Hutmacher zeigt die soziologische, Siegfried Hanhart die ökonomische Perspektive auf und Fritz Osterwalder erläutert die Rolle der Geschichte für die Bildungsforschung. Für das Selbstverständnis der Bildungsforschung sind diese Beiträge aufschlussreich und wegweisend.

In einem speziellen Teil der Jubiläumsschrift wird die Entwicklung der Bildungsforschung in der Schweiz dargestellt. Im geschichtlichen Abriss ist der unterschiedliche Verlauf dieser Entwicklung in der Suisse romande und in der deutschsprachigen Schweiz bemerkenswert. Besonders in der deutschsprachigen Schweiz entwickelt sich neben der universitären eine verwaltungsnahe Bildungsforschung, welche Entscheidungsgrundlagen und Hilfestellungen für die Schulentwicklung bereitstellt. Bildungsforschung ist insbesondere in der Schweiz noch ein sehr junges Forschungsgebiet. Wichtige Stationen in der Entwicklung der Schweizerischen Bildungsforschung sind die Errichtung der SKBF im Jahre 1971, die Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung im Jahre 1975, die Verabschiedung eines Entwicklungsplans für die Schweizerische Bildungsforschung im Jahre 1985, die Durchführung nationaler Forschungsprogramme zu Schwerpunktthemen ("Überprüfung der Situation der Primarschule" (SIPRI) von 1978-1986, das nationale Forschungsprogramm 10 zum Thema "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf" von 1980-1987 und das aktuelle nationale Forschungsprogramm 33 zum Thema "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" von 1993-1999).

Welche *Themen und Fragestellungen* in der Schweiz gegenwärtig Gegenstand der Bildungsforschung sind, illustrieren die eingestreuten externen Beiträge verschiedener schweizerischer Bildungsforscher/innen (S. 78-83, 90-95, 102-107): Soziale Hinter-

¹ Die Jubiläumsschrift kann bei der SKBF, Entfelderstr.61, 5000 Aarau (Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99), zum Preise von Fr. 30.- bestellt werden.

gründe ungleicher Bildungschancen (Philipp Perrenoud), Humankapital und internationale Wettbewerbsfähigkeit (Heinz Gilomen), Lehrplanforschung (Rudolf Künzli), Didaktik der Mathematik (Jean Brun), Moderne Fremdsprachendidaktik (Georges Lüdi) Schulgeschichte (Carlo Jenzer), Neue Technologien und Bildung (Patrick Mendelsohn), Moralische Erziehung (Fritz Oser), Bildungsindikatoren (Norberto Bottani und Anna Borkowski), Wirksamkeit unserer Bildungssysteme (Uri Peter Trier) Interkulturelle Erziehung (Cristina Allemann-Ghionda), Recherche Féministe en Education (Martine Chaponnière), Berufsbildung und Berufsbildungsforschung in der Schweiz (Philipp Gonon) u.a.

In *institutioneller Hinsicht* ist die Bildungsforschung in der Schweiz auf zahlreiche Institutionen im universitären, verwaltungsinternen und privaten Bereich verteilt. Das Institutionen-Verzeichnis der SKBF weist derzeit in der Schweiz 125 Institutionen aus, die sich mit Bildungsforschung befassen. Viele davon sind jedoch sehr klein. Diese institutionelle Situation ist mit ein Grund für die relative Fragmentierung und Zersplitterung der Bildungsforschung in der Schweiz. Durch die nationalen Forschungsprogramme wird versucht, dieser Tendenz entgegen zu wirken. Eine Analyse der erfassten Bildungsforschungsprojekte in der Schweiz zeigt, dass die Sekundarstufe II, die Erwachsenenbildung sowie ökonomische, soziologische und rechtliche Aspekte des Bildungswesens in der Schweizerischen Bildungsforschung untervertreten sind.

Die vorliegende Jubiläumsschrift vermittelt einen guten Überblick über das Selbstverständnis der Bildungsforschung allgemein und ihrer Entwicklung in der Schweiz im besonderen. Damit hat die SKBF anlässlich ihres 25jährigen Jubiläums einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung der Bildungsforschung in der Schweiz geleistet.

Helmut Messner

Veranstaltungsberichte

Schule und soziale Arbeit

Eine Tagung, veranstaltet von der Abteilung Pädagogische Psychologie am Institut für Pädagogik der Universität Bern, 15.-17. November 1996 in Bern

Die Schule und die Institutionen sozialer Arbeit sehen sich mit zeitbedingten Problemen konfrontiert, deren Bewältigung eine gegenseitige Verständigung und Zusammenarbeit nahelegt. Dennoch nehmen sie kaum voneinander Notiz. Zusammengeführt hat sie als Initiator und Leiter der Tagung "Schule und soziale Arbeit" Prof. Dr. Walter Herzog (Universität Bern). Über 200 Fachleute aus Wissenschaft und Berufspraxis, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Lehrpersonen, haben sich vom 15.-17. November 1996 an der Universität Bern als "interessierte und engagierte Zeitgenossen" (Herzog) aufgrund von Referaten und gestützt auf sozialwissenschaftliche und bildungsphilosophische Standortbestimmungen und Zukunftsperspektiven in fachübergreifender Diskussion mit ihrem Bildungs- und Sozialisationsauftrag auseinandergesetzt.

Gemeinsame Aufgaben erfordern ein gemeinsames, zumindest ein gegenseitig abgestimmtes Handeln

Den Organisatoren der Tagung ging es nicht darum, über die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Schule in ihrem gesellschaftlichen Kontext zum einen, über die der sozialen Arbeit mit ihren Möglichkeiten und Grenzen zum andern nachzudenken, sondern um das Anbahnen ihres zukunftsorientierten Zusammenwirkens angesichts der "Schwierigkeiten mit der Moderne" (Mollenhauer).

Auf Schadenbegrenzung reduzierte oder zukunftsorientierte, neue Sinnhorizonte erschliessende Sozialisations- und Bildungsarbeit?

Gilt es in gesellschaftlichen "Reparaturwerkstätten", Schulen und Institutionen der sozialen Arbeit, den Schaden zu begrenzen, den unsere Zivilisationskrankheiten verursachen? Oder sollen sie als "Zukunftsschmieden" in dem sich verändernden gesellschaftlichen Umfeld neue Lebensqualitäten erschliessen? Die genannten, im Tagungstitel figurierenden plakativen Begriffe fordern zum Nachdenken auf. Sie sind Diskursanstöße und als das in ihrer Gültigkeit in Frage gestellt. Die Begriffe, die assoziativ auf handwerkliches Tun zurückweisen, sind zu ausschliesslich praxisbezogen und zudem je eindimensional. Die Komplexität der sozialpädagogischen Arbeit und der schulischen Bildungsaufgaben verlangt "in erstreckter Gegenwart" (Herzog) in beiden Berufsfeldern ein aufgeklärtes und differenziertes professionelles Handeln, das von wissenschaftlicher Einsicht erhellt und theoriegeleitet ist. In seinem Gesellschaftsbezug orientiert es sich an aktuellen Bedürfnissen und an den ihnen entsprechenden Zielen. Das bedingt eine sozialpädagogische und pädagogische Ausbildung und Berufspraxis, die sich im Einklang mit dem Stand der Erkenntnis weiss und sich im Zusammengehen mit der Forschung stetig erneuert.

Das Tagungsprogramm

Zwei Referate leiteten die thematisch in acht Module aufgegliederte Tagung ein. Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, in den sechziger Jahren Promotor der emanzipatorischen Erziehung, hat sich nach eingehender Beschäftigung mit Familienerziehung und sozialpädagogischen Diagnosen, "vergessene Zusammenhänge" aufdeckend, in jüngster Zeit Grundfragen der ästhetischen Erziehung zugewandt. In seinem Referat setzte er sich -

nunmehr Emeritus - mit den Grundaufgaben heutiger Pädagogik auseinander, mit ihren Risiken und Irritationen, aber auch mit ihren "Gewissheiten". Prof. Dr. Peter Sloterdijk (Karlsruhe), als Philosoph und Medientheoretiker vielen bekannt und darum in der Aula der Universität von vielen gehört, zeichnete den Menschen in seinem Referat, zurückverweisend auf Pico della Mirandola und Bezug nehmend auf Nietzsche, aus anthropologischer Sicht als Wesen, das sich in seiner Plastizität einem Domestizierungsprozess ausgesetzt sieht und sich ihm unterzieht. So gesehen, ist die Schule Agentur dieser Domestikation.

Der zweite Kongresstag war der Information und den Gesprächen in Gruppen vorbehalten. Die Palette der in Referaten aufgeschlüsselten und in der Folge diskutierten Themen war äusserst aspektreich. Angesprochen waren die unsere Lebenswelt kennzeichnenden Probleme und die auf sie antwortenden Handlungsanforderungen an Schule und soziale Arbeit. So etwa mit Bezug auf den Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Normensysteme. Wie steht es um die individuelle und kollektive Identität in einer Gesellschaft, in der alles gilt und alles zusammen nichts? Wie wirkt sich der Konsumismus auf den Bildungs- und Sozialbereich aus? Wie steht es um die Integrationsbereitschaft und -fähigkeit der Schule und der sozialen Einrichtungen angesichts der Multikulturalität der Gesellschaft? Wie wirkt die Schule den Desintegrationstendenzen entgegen und wie übt sie Modalitäten des Zusammenlebens ein? Welches sind diesbezüglich die Möglichkeiten und Grenzen schulischen Handelns? Anhand welcher Kriterien bemisst sich die Qualität von Schule? Was sind die Implikationen der Geschlechtergleichstellung und der Koedukation auf den Bildungsprozess und die sozialpädagogische Arbeit? Welches die der veränderten Familienstrukturen? Wie sind die Lehrpersonen aus- und fortzubilden, wie in der Praxis zu beraten und zu unterstützen, damit sie ihren erweiterten Auftrag ohne Syndrome des Überfordertseins wahrnehmen und sich an teilautonomen Schulen kooperativ auf ein pädagogisches Leitbild verständigen, das die Schule, an der sie tätig sind, profiliert? Fragen über Fragen bis hin zu bildungsphilosophischen Überlegungen zur "Dialektik der Aufklärung", zur "Dialektik der Bildung" und zur "pädagogischen Vernunft".

Zwei Referate zur Funktion von Schule und sozialer Arbeit in gefährdeter Gesellschaft (Prof. Dr. Hermann J. Forneck, Freiburg i.Br. und Kaspar Geiser, Zürich) vermittelten nach den Präsentationen und Gesprächen in den Gruppen erneut eine Gesamtschau der Problemlage und zeigten die Perspektiven nötiger Anpassungen an die veränderten Sozialstrukturen und künftiger Entwicklungen auf. Eine (leider wenig ergiebige) Podiumsdiskussion schloss die insgesamt bedeutsame, einen Verständigungsprozess zwischen Schule und sozialer Arbeit in Gang setzende, in beiden Bereichen zwischen Wissenschaft und Berufspraxis vermittelnde Tagung ab.

Nachdenken über Erziehung. Zur Aufgabe der Pädagogik angesichts der "Schwierigkeiten mit der Moderne"

Steckt die Pädagogik in einer Krise? Oder ist die Krise bloss "herbeigeredet"? Mollenhauer sieht in den heute anstehenden Problemen nicht "Krisen": nicht die der Familie, nicht die der Schule und nicht die der Sozialpädagogik, gehe es doch derzeit lediglich um die Anpassung dieser Sozialisationsagenturen an den gesellschaftlichen Wandel. Existenzbedrohende Zustände, nur diese sind Krisen, lassen sich in historischer Sicht in der Zeit des Übergangs zur bürgerlichen Gesellschaft wahrnehmen. Heute lauern Krisenpotentiale nach Mollenhauer einzig im ökologischen System sowie in der Multikulturalität der Gesellschaft.

Bezug nehmend auf aktuelle soziale Implikationen, nennt er vier Themen von Bildung und Erziehung, die es heute besonders zu beachten gilt: die wechselseitige Beziehung der Generationen, die universalistische Moral, die Interkulturalität und die Wahrung der

Sinnlichkeit und der expressiven ästhetischen Tätigkeiten. Letztere dürften nicht durch rein kognitive Lernstrukturen ausgedünnt werden. Im außerschulischen, soziodagogischen Aufgabenfeld seien die etablierten Normalitätswürfe kritisch zu hinterfragen, und mit der Problematik der neuen Armut und deren Folgen müsse man sich bewusst auseinandersetzen. Mollenhauer wendet sich zudem gegen die Zumutung der durchgehenden Funktionalisierung des pädagogischen Handelns, gegen das, was er die "Verwertungszumutung" nennt. Kein Kind müsse durch Pädagogik zum Menschen gemacht werden, es sei dies immer schon.

Die weitgespannten, nicht leicht zu überblickenden Aussagen klären sich in ihrer Zusammenfassung und Ausrichtung auf zwei Aspekte: zum einen auf den des pädagogischen Handelns, das sich an erreichbaren Zielen orientiert, zum andern auf die pädagogische Teilhabe, auf unsere "Responsivität", auf eine Haltung, die Abstand nimmt von dem Effektivitätsdenken und von der Zweckrationalität des pädagogischen Tuns.

Die entstandardisierte Schule: zum Paradigmawechsel des Bildungssystems in einer zunehmend deregulierten Gesellschaft

Nach dem Einführungsreferat von Mollenhauer verdient der Vortrag von Hermann J. Forneck besondere Beachtung: die hochdifferenzierte Analyse der Wert- und Beschäftigungssysteme der fortgeschrittenen industrialisierten Gesellschaften, in der die "anomischen Kräfte zunehmen, die solidarischen abnehmen", ebenso wie sein "Umriss eines modernen Bildungsbegriffs". Mit seinen Perspektiven künftiger Entwicklung des Bildungswesens reagiert Forneck auf den Verlust verbindender Lebensentwürfe und Zukunftsbilder, auf die Verflüchtigung hegemonialer Lebensideale zufolge der Enttraditionalisierung der Lebenswelten bei gleichzeitigem Fehlen neuer Übereinkünfte über das Zusammenleben. In Anbetracht dieser Gegenheiten wird es zur vordringlichen Aufgabe des Bildungswesens, dem Sinnschwund, der Entsinnlichung und der Verflüchtigung orientierender Lebenspläne entgegenwirken und junge Menschen so zu sozialisieren, dass der soziale und kulturelle Zusammenhang gewahrt bleibt. Damit wird die Schule zur "Institution der Verständigung über nicht private Sachverhalte" (Forneck). Ihre Aufgabe ist es, den rationalen Diskurs mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit zu führen, d.h. aufgrund eines methodischen Bewusstseins zu systematischer Arbeit und damit zu selbständigem kritischem Denken und Urteilen, zur Unterscheidung von "Schein und Wesen" zu befähigen.

Das moderne Bildungsverständnis, dessen "Umriss" Forneck in seinem Referat aufzeigt, interpretiert den Lernprozess als Verstehensprozess und stellt damit überlieferte Vermittlungsparadigmen grundsätzlich in Frage. Es gilt in erster Linie die Komplexität der Sachverhalte, mit denen wir uns im Alltag auseinanderzusetzen haben, zu reduzieren, eigenständige Erfahrungsproduktion zu ermöglichen, und das unter Bedingungen der Entstandardisierung der bisher gültigen unterrichtlichen Parameter in individueller Gestaltung der Bildungswege. Es ist nicht mehr von allen das Gleiche zu fordern. Handlungsleitend ist die Maxime "Jedem das Seine", das freilich eingebunden in einen Unterricht, der sich als Lebensform gestaltet und der die Lernenden bei aller individuellen Unterschiedlichkeit der Denkweisen und Haltungen im sozialen Zusammenhang zusammenführt.

Die Strukturreform der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer als notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung der Professionalisierung des Lehrberufs

Eines der acht Module ist hier von besonderem Interesse. Darum gehe ich abschließend darauf im besonderen ein. Zum Zusammenhang von "Bildungsplanung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung" referierten Prof. Dr. Karl-Heinz Braun (Magdeburg) und

Dr. Lucien Criblez (Bern). Criblez nahm auf die aktuelle Tendenz zur Höherqualifikation der Lehrpersonen Bezug, insbesondere derjenigen, die zur Zeit noch in Strukturen, die auf das 19. Jahrhundert zurückgehen, auf der Sekundarstufe II ausgebildet werden. Die durchgehende Tertiarisierung aller Grundausbildungen harmonisiert die bislang unterschiedlichen kantonalen Studiengänge. Sie führt zudem die verschiedenen Kategorien der Lehrpersonen näher zusammen und schafft die notwendigen Voraussetzungen zur Professionalisierung aller Lehrberufe, sofern es - wie er richtigerweise hervorhebt - nicht allein bei der Veränderung der Strukturen bleibt, sondern inhaltliche Reformen die Lehrerbildung optimieren. Im Zusammengehen von wissenschaftsgestützter Theorie und Berufspraxis soll sich in den Lehrpersonen ein professionelles Handlungswissen aufbauen. Die so zur Professionalität hin zu entwickelnden Lehrberufe lassen sich freilich nicht an den Kriterien der allgemeinen Professionstheorie messen. Professionelle Standards, wie sie z.B. die Ärzteschaft kennt, setzen eine Selbstkontrolle voraus. Lehrpersonen dürfen sich indessen der Kontrolle durch die Öffentlichkeit nicht entziehen. Ihre Legitimation und die Finanzierung der Schule durch die Öffentlichkeit bedingen die öffentliche Beaufsichtigung ihrer beruflichen Arbeit, im Unterschied zu den Ärzten, die sich ihrer Standeskommission gegenüber verantwortlich wissen. Die Professionalisierung der Lehrberufe - so Criblez - könnte auch "unbedachte Folgen und unerwünschte Nebeneffekte" zeitigen, ja, letztlich in ihrer Wirkung gar zur "Deprofessionalisierung" führen, wenn sich zufolge der Beschränkung der finanziellen Ressourcen und der obrigkeitlichen Sparprogramme eine Entwicklung anbahnen sollte, wie sie sich in England als "empowerment" am Arbeitsplatz oder in den USA mit den "development schools" abzeichnet.

Weil wir uns der zunehmend internationalisierten Bildungsplanung (vgl. den OECD-Bericht "Lernen in einer offenen und dynamischen Gesellschaft") nicht entziehen können (und wollen), geht es zufolge der in den siebziger Jahren postulierten, dann vergessenen und nun wiederentdeckten und erneut geforderten Teilautonomie der Bildungsinstitutionen um die Stärkung der Einzelschule. Das bedingt, dass die Lehrpersonen in ihrer Praxis und in der Entwicklung ihrer Schule unterstützt werden. Zu diesem Zwecke hat man in Sachsen-Anhalt Regionale Pädagogische Zentren geschaffen, Orte, an denen sich die Lehrpersonen begegnen, sich gemeinsam um die Lösung ihrer Berufsprobleme bemühen, sich beraten lassen, sich fortbilden und vor allem zu einer für die Profilbildung der Schule bestimmenden Zielvereinbarung finden. Diese Konsensfindungsprozesse auf der Grundlage der Ansprüche an eine "gute Schule" schliessen die persönliche Prägung der Lehr- und Lernprozesse durch die Unterrichtenden nicht aus, setzen jedoch den Willen aller voraus, ein definiertes pädagogisches Ethos als verpflichtend anzuerkennen und ihm nachzuleben, das Schulleben miteinander einvernehmlich zu gestalten, die Entscheidungskompetenz und die Einwirkungsmöglichkeiten der Schulleitung anzuerkennen und sich auf die Kooperation mit Behörden und Eltern zu verständigen, durch den Austausch von Unterrichtsmaterialien, durch gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht und durch gegenseitige Hospitation die Voraussetzung zur Transparenz, Selbst- und Fremdkontrolle und Evaluation des Unterrichts zu schaffen, und das unter besonderer Beachtung der sozialen Beziehungen der Lehrpersonen untereinander und zu den Schülerinnen und Schülern.

Der Einblick, den Braun in die schulinterne und in die schulexterne, regional von den Pädagogischen Zentren initiierte und getragene Schulentwicklung vermittelt, könnte auch hierzulande der Schulentwicklung und der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer neue Wege weisen. Zudem lässt sich anhand dieses Beispiels ein berufsspezifisches Verständnis von Wissenschaftlichkeit gewinnen. Aufgrund des kasuistischen Ansatzes erschliessen sich die Lehrpersonen aus der Reflexion ihrer Erfahrungen am Arbeitsplatz neue Perspektiven ihres zukünftigen Denkens und Tuns. Sie reflektieren ihr pädagogisches Alltagswissen, sichern ihr pragmatisches Handlungswissen und erhöhen

durch die Evaluation und die wissenschaftliche Verallgemeinerung der fallbezogenen Erfahrungen ihre Professionalität.

Fazit und Ausblick

Die Tagung "Schule und soziale Arbeit" leitet eine neue Wahrnehmung gemeinsam anzugehender Aufgaben ein. Sie verlangt nach einer Fortsetzung. Konkreter, als dies die erste Tagung aufgrund ihrer Anlage sein wollte, gilt es in weiteren Begegnungen die Möglichkeiten und Grenzen des Zusammengehens schulischer Bildung mit der auserschulischen Sozialisation zu bedenken und an Fallbeispielen aufzuzeigen.

Hinweis: Die Referate werden in einem Tagungsband, der voraussichtlich 1997 bei Haupt (Bern) erscheinen wird, publiziert.

Heinz Wyss

Qualifikation und Qualifizierung der zukünftigen Lehrerbildnerinnen und -bildner

Zweites Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 22. November 1996 im Stapferhaus auf Schloss Lenzburg

Neue Standards der Ausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Die Ausbildung der Lehrpersonen aller Stufen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten setzt neue Massstäbe hinsichtlich der Gestaltung der Studien in ihrem Wissenschafts- und Praxisbezug. Die Planung und Umsetzung der durchgehend tertiarisierten und handlungswirksam professionell konzipierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt voraus, dass sich die damit beauftragten Ausbilderinnen und Ausbilder über spezifische Qualifikationen ausweisen. Die philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern nennt als unabdingbares Erfordernis neben der Praxiserfahrung auf der Zielstufe die fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und didaktische Kompetenz, zudem - und dies gilt insbesondere für Lehrkräfte, die bislang an Mittelschulseminaren unterrichtet haben - die Vertrautheit mit den Lehr- und Lernformen der Erwachsenenbildung. Die Qualitätsnormen beziehen sich auf die bernische, der Universität zugeordnete Lehrerbildung. Die selben Grundsätze gelten jedoch auch für die Lehrerbildung auf Fachhochschulstufe.

"Die Fakultät verweist darauf, dass eine universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung die universitären Standards nicht beliebig unterschreiten darf. Ausserdem hält die Fakultät es für unerlässlich, das Verhältnis von akademischer Ausbildung und Berufserfahrung verbindlich zu regeln ..." Die im Transformationsprozess nötigen pragmatischen Übergangslösungen können nicht zugleich die Prinzipien künftiger Personalrekrutierung sein. Im ersten Fall geht es um die Weiterbeschäftigung und Nachqualifikation der derzeitigen Seminarlehrerinnen und -lehrer, soweit sie an Pädagogischen Hochschulen tätig sein werden, im andern um die Festlegung der berufspraktischen und wissenschaftlichen Qualifikationen der Anwärterinnen und Anwärter auf neue Stellen. "Die Fakultät hält es für unumgänglich, die international üblichen Anforderungen an eine wissenschaftliche Lehrerbildung mittelfristig klar zur Geltung zu bringen und also akademische Abschlüsse zur Voraussetzung für die Besetzung neuer Stellen zu machen."

Zum zweitenmal hat das Stapferhaus in Zusammenarbeit mit dem Erziehungsdepartement des Kantons Aargau und dem Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen ein Forum zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchgeführt. Während das erste Forum vom 6. Mai 1996 eine offene Aussprache über die aktuelle strukturelle Um- und inhaltliche Neugestaltung der Ausbildung der Lehrpersonen ermöglichen wollte (vgl. BzL14 (2, 1996), ging es am 22. November 1996 um die Frage der Qualifikation der Auszubildenden und um die Angebote zur Weiterbildung und Nachqualifikation der bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen künftigen Dozentinnen und Dozenten an Pädagogischen Hochschulen und in universitären Studiengängen. Die Ausschreibung der Tagung ist auf ein breites Echo gestossen. Um die 50 Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner haben sich auf Schloss Lenzburg zu den Referaten und Ateliergesprächen zusammengefunden.

Das Forum als Ort der Begegnung und der freien Meinungsäusserung

Prof. Dr. Peter Wegelin (St. Gallen), der Präsident des Stapferhauses, eröffnete die Tagung mit dem Wort des Bildungsministers Philipp Albert Stapfer: "L'éducation est, en un mot, l'homme entier". Im Geiste dieser Ganzheitlichkeit, ohne doktrinaire Einnengung, wünschte er sich die Forumsgespräche. Das Stapferhaus verstehe sich als Ort der Begegnung und der freien Meinungsäusserung, nicht als "Laboratorium zur Destillierung helvetischer Einheit". Und das, obwohl die föderativen Wege, die das kantonale geordnete Bildungswesen bislang gegangen ist, nicht diejenigen seien, die Stapfer zur Zeit der Helvetik für unser Land vorgesehen habe.

Wer soll künftighin Lehrerinnen und Lehrer ausbilden, und was sind die Ansprüche an die Qualifikation derer, die es tun?

Ins Tagungsthema führte sodann Prof. Dr. Anton Hügli (Basel) ein. Ausgehend von der Expertentagung "Lehrerbildung und Unterricht" (1977), die nach dem Lemo-Bericht (1975) die Reflexion über Ziele, Inhalte und Methoden der Ausbildung der Auszubildnerinnen und Auszubildner von Lehrpersonen initiiert hat, schritt er die Stationen der Entwicklungsarbeiten zur Verbesserung ihrer Qualifizierung ab. Dabei handelt es sich im besonderen um die der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Ihre Ausbildung geht davon aus, dass sie mit der Zielstufe durch eine dem Studium vorangehende eigene Lehrtätigkeit vertraut sind oder sich diese unterrichtspraktische Erfahrung im Ausbildungsverlauf im nachhinein aneignen. Das Fachdidaktikstudium bedingt die vertiefte Kenntnis der erziehungswissenschaftlichen Konzepte, der disziplinären Bezugswissenschaft und der Epistemologie des Faches.

Heute gibt es die 1990 angebotene WBZ-Arbeitsstelle für die Aus- und Fortbildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker (vgl. Dossier 15A der EDK). Ihre Angebote ersetzen freilich nicht eine kohärente grundständige Ausbildung oder Weiterbildung des Lehrpersonals der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zwei Institutionen nehmen diese Aufgabe wahr: ab 1997 die Universität Bern mit dem Projekt eines Nachdiplomstudiengangs, 1997-1999 fürs erste in den Fächern Deutsch, Mathematik, Philosophie und dem naturwissenschaftlichen Lernbereich Natur - Mensch - Mitwelt, ferner seit 13 Jahren das Didaktische Institut Solothurn der NW EDK mit seiner stufendidaktischen Weiterbildung der Auszubildnerinnen von Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern und mit der Weiterbildung der in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Lehrkräfte für textiles Handarbeiten, Werken und Hauswirtschaft.

Es ist dies ein wesentlicher Schritt in die richtige Richtung. Im Interesse der Konzentration der Kräfte forderte Oswald Merkli (ED AG) in der Folge in seinem Wort zum Abschluss der Tagung, das WBZ-"Experiment" der Aus- und Fortbildung der Fachdi-

daktikerinnen und Fachdidaktiker sei abzubrechen und die dafür bereitgestellten Mittel seien in das Berner Modell der Nachdiplomstudiengänge zu investieren. Die Finanzierung der Ausbildung und der Weiterbildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker in besonderen Studiengängen an Universitäten sei über das Jahr 1999 hinaus sicherzustellen. Zur Qualifizierung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker seien weitere Nachdiplomstudiengänge in zusätzlichen, bislang nicht abgedeckten Fächern und Lernbereichen einzurichten, und das zusätzlich zum Studienort Bern auch an anderen Universitäten. Es gelte "eine eigenständige Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" zu entwickeln. Zu diesem Zwecke seien Kompetenzzentren für die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu schaffen und den Universitäten anzugliedern. Damit sich nicht wieder institutionell aufteile und hierarchisiere, was in einer Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammengehöre, seien in diese Zentren auch diejenigen Fächer und Fachdidaktiken einzubeziehen, die sich nicht auf fakultäre Bezugsdisziplinen abstützen. Gemeint sind die musischen und manuell-praktischen Fächer sowie die Hauswirtschaft.

Es ist erfreulich, festzustellen, dass die fachdidaktische Weiterbildung und Nachqualifikation der in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Lehrpersonen an der Universität Bern in Gang kommt und in Solothurn weitergeführt wird. Noch fehlt die grundständige Ausbildung der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Im Hinblick auf die künftige Personalrekrutierung erachtete es Hügli als gleichermassen wichtig, zusätzlich zu den Nachdiplomstudiengängen für Lehrkräfte, die bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig sind, auch diese Aufgabe ohne Zeitverzug anzugehen.

Vom "Erbe" als Chance und als Last

Dr. Markus Diebold (ZBS) sprach in seiner Überleitung zur Arbeit in Ateliers vom "Erbe" in der Lehrerbildung, das als Erfahrungsschatz das Fundament der künftigen Entwicklung sein kann, auf dem sich das Neue aufbauen lässt, das aber auch Innovationen hindern und den Reformprozess belasten kann.

Vier Ateliers - vier Problemfelder - vier Lösungsansätze

Ziel der Ateliervespräche war es, die Forumsteilnehmerinnen und -teilnehmer in vier Bereichen zu informieren, welche Ansprüche an die Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen gestellt sind und wie sie sich die erforderlichen Kompetenzen aneignen. Eine ausführliche Diskussion sollte Gelegenheit geben, sich mit den Konzepten, die die Leitenden der Ateliers vorstellten, auseinanderzusetzen. Dabei ging es um folgende Themen und Problemfelder:

Atelier 1 (Veronika Baumgartner, Leiterin des Didaktischen Instituts NW EDK)

- Anlage und Struktur der zwei Jahre dauernden berufsbegleitenden pädagogisch-didaktischen Weiterbildung der Lehrkräfte an Kindergärtnerinnen- und Kindergärtnerseminaren sowie an Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachbereichen Handarbeiten / Werken und Hauswirtschaft. Neben der Qualifizierung der Ausbilderinnen von Lehrpersonen an Kindergärten und Volksschulklassen bereitet das Didaktische Institut auch auf Funktionen in der Fortbildung, in der Beratung und Aufsicht und in der Schulentwicklung vor sowie auf Aufgaben in der Leitung und Betreuung von Kindergarten- und Lehrpraktika.

Atelier 2 (Bruno Meli, Projektleiter GKLL, Bern):

- Im Kanton Bern haben sich die Kollegien der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute sowie im Zuge der Transformation bisheriger Mittelschul-

seminare in Maturitätsschulen diejenigen der Gymnasien mit soziopädagogischem und musikalischem Profil neu zu konstituieren. Bruno Meli referierte die Vorgehensweise der Projektleitung. Ihr Ziel ist es, sozialverträgliche Lösungen zu ermöglichen, die zugleich den Ansprüchen an die Qualifikation künftiger Dozentinnen und Dozenten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie denen künftiger Gymnasiallehrkräfte gerecht werden.

- In seiner Berichterstattung beschränkte sich Meli auf die Darstellung der organisatorischen Massnahmen. Er schilderte die Verfahrensweise in der Erhebung der Optionen der an heutigen Lehrerbildungsinstitutionen tätigen Lehrpersonen. Diese hatten die Möglichkeit, sich zu ihrem erwünschten künftigen Lehrauftrag und ihrem Arbeitsplatz zu äussern. Sie hatten sich für eine der drei Varianten zu entscheiden: für die Lehrtätigkeit an einem der neuen Gymnasien, für die Lehrtätigkeit an einem der neuen Lehrerbildungsinstitute oder für die Lehr- und Forschungstätigkeit am neuen fakultären Institut für Schulpädagogik. Aufgrund der Optionen der über 600 schriftlich befragten Lehrpersonen legte die Projektleitung die Anstellungskategorien fest. Massgebend waren dabei der Studienabschluss und die ausgewiesenen Lehrdiplome, die Berufserfahrung auf der Zielstufe und/oder in der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (unter Einbezug der Kindergärtnerinnen- und Kindergärtnerseminare), das Dienstalter, der Tätigkeitsbereich, die gewünschte oder bisher ausgeübte Leitungsfunktion, der Beschäftigungsgrad und der Anstellungsstatus (befristete/unbefristete Anstellung). Eine "Verordnung über die Bildung des Lehrkörpers der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der an staatlichen Seminaren errichteten Maturitätsschulen" regelt die Konstituierung und den Auftrag der Planungskollegien, die für ihre Institution aufgrund eines Leitbildes im Rahmen der kantonalen Vorgaben die Studienpläne zu entwickeln haben. Zwei Wege führen zu einem Lehrauftrag in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: der Weg über einen akademischen Studienabschluss und ein berufsbegleitendes Nachdiplomstudium und jener andere über ein Lehrdiplom und Berufspraxis mit anschliessendem akademischem Weiterstudium, das zu einem Lizentiat oder Doktorat führt, sowie über ein berufsbegleitendes Nachdiplomstudium. Die in der Leitung tätigen Lehrpersonen sollen sich in ihrer Funktion über Kompetenzen in der Organisationsentwicklung und Personalführung sowie in Bildungsökonomie ausweisen und sich in ihrem Fachgebiet in der Regel habilitiert haben.
- Im Gespräch setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit grundsätzlichen Aspekten der Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen auseinander.

Atelier 3 (Dr. Helmut Messner, Didaktikum, Aarau):

- Seit 1996 gibt es am Didaktikum einen in seiner Anlage besonders innovativen Studiengang zur Ausbildung der Real- und Sekundarlehrpersonen. In seiner Lernorganisation nimmt er Abstand von der Auffächerung der Inhalte und gliedert sich in vier fächerübergreifende Lernbereiche, wobei die Studierenden neben dem obligaten Lernfeld "Bildung und Erziehung von Jugendlichen" zwei der drei Sachbereiche "Ausdruck - Wahrnehmung - Kommunikation", "Individuum - Gemeinschaft - Politik", "Natur - Technik - Arbeit" wählen.
- Helmut Messner zeichnete das Berufsbild der so ausgebildeten Lehrkräfte der Sekundarstufe I und definierte mit Bezug auf den am Amtsauftrag dieser Stufenlehrpersonen orientierten Ausbildungsgang das Anforderungsprofil der in dieser anspruchsvollen Ausbildung tätigen Dozentinnen und Dozenten. Diese müssen sich über spezifische fachliche, didaktische, soziale und persönliche Qualifikationen ausweisen und in der Lage sein, verschiedene Bildungsaufgaben aufgrund didakti-

scher und bildungstheoretischer Konzepte zu kohärenten Sinnzusammenhängen zu verknüpfen.

- In einem hochdifferenzierten Evaluations- und Ausleseverfahren wurden am Didaktikum zu Beginn des Jahres die Bereichsleiterinnen und -leiter sowie die Dozentinnen und Dozenten eingestellt.

Atelier 4 (Prof. Dr. Hans Badertscher, SLA und Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern; Dr. Armin Hollenstein, Mitglied der Planungsgruppe):

- Hans Badertscher und Armin Hollenstein informierten über die Vor- und Entwicklungsgeschichte des projektierten Nachdiplomstudiums für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker an der Universität Bern. Es ist als Weiterbildung (oder sequenziert als Fortbildung) amtierender Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen der Primarstufe sowie der Sekundarstufen I und II angelegt. Im Sommersemester 1997 beginnen die Nachdiplomstudien in den bereits erwähnten Fach- und Lernbereichsdidaktiken.
- Das Nachdiplomstudium gliedert sich in drei Bereiche: in den Kernbereich der angebotenen Fachdidaktiken (Pflichtwahlbereich), in den disziplinübergreifenden, von allen Studierenden zu belegenden Bereich der Erziehungswissenschaften (Pflichtbereich) und in den fachwissenschaftlichen Bezugsbereich der disziplinären Studien (Pflichtwahlbereich mit individuellem Programm). Dem Kollegium der Dozentinnen und Dozenten gehören die anerkanntesten Fachleute des In- und Auslandes an. Neben dem akuten Bedürfnis nach einer Weiterbildung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in den Fachdidaktiken verdankt das erstmals ausgeschriebene Nachdiplomstudium gerade der Kompetenz der angekündigten Unterrichtenden seine grosse Resonanz.
- Das nachfolgende Gespräch beantwortete Fragen wie die, ob der Besuch des Nachdiplomstudiengangs fürderhin eine Bedingung sei, um in der Lehrerbildung Fachdidaktik unterrichten zu können; ob ausgewiesene Qualifikationen in den Bezugswissenschaften eine Dispensation von den erwähnten fachlichen Orientierungsstudien ermöglichen; ob und wie Defizite an Unterrichtspraxis auf der Zielstufe kompensiert werden können, wenn kein entsprechendes Lehrdiplom vorliegt.
- An der letztgenannten Frage schieden sich die Meinungen. Ist die den Einsatz der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker einschränkende Bindung an die Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe als Vorausleistung gerechtfertigt und sinnvoll? Lassen sich mangelnde oder nicht ausreichende Erfahrungen im Unterricht auf der Zielstufe nicht weit schneller und effizienter beheben als mangelnde Kenntnis der Bezugswissenschaft? Weisen sich nicht viele Gymnasiallehrkräfte, die an Mittelschuleseminaren als Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker neben ihrem allgemeinbildenden Unterricht seit Jahren tätig sind, in ihrem Lehrbereich u.U. über eine weit differenziertere Kenntnis der Praxis auf der Primarstufe aus, als sie Praktikern geben ist, und das nicht zuletzt, weil sie den Elementarunterricht dank ihrer Sachkompetenz vor dem Hintergrund ihres Kenntnishorizontes besser durchschauen und beurteilen können?
- Liesse sich ein Modell denken, das die drei Studienbereiche des Nachdiplomstudiums so nutzt, dass Studierende mit abgeschlossener akademischer Ausbildung, aber ohne oder mit zu wenig Lehrerfahrung auf der Zielstufe, die geforderten 320 Stunden, die für fachwissenschaftliche Studien vorgesehen sind, im Schuldienst auf der Zielstufe absolvieren (Hospitien, Praktika, Stellvertretungen)?

- Wohl gibt es, wie die Fragen erkennen liessen, noch etliche Probleme zu lösen. Gesamthaft zeigte sich im Gespräch jedoch, wie attraktiv das Nachdiplomstudium ist und in welchem Masse es einem grossen, von vielen artikulierten Weiterbildungsbedürfnis entspricht. Die Gesprächsgruppe dankte den Initianten und Gestaltern des Studiengangs denn auch mit Applaus.

Der weite Weg vom Wissen zum Handeln, vom Erkennen zum Tun

Die Forumsteilnehmerinnen und -teilnehmer sollten nicht nur "im eigenen Saft schmoren". Darum hatten die Organisatoren Prof. Dr. Diethelm Wahl (Pädagogische Hochschule Weingarten) zu einem Referat eingeladen. Das Thema: "Lehrerbildung als Profession - Ideen und Erfahrungen", ausgehend von der zentralen Frage: "Wie kommt man vom Wissen zum Handeln?" Damit verknüpfte sich die Frage, welche Personen künftige Lehrpersonen wie ausbilden sollen, damit sich das Wissen ins Handeln umsetzt.

Eine empirische Analyse der Wirkung des Lehrergrundstudiums an der PH Weingarten hatte anhand von Fallstudien zur Einsicht geführt, dass eine Lehrerbildung, die einseitig Wissen vermittelt, ebenso wirkungslos ist wie die unreflektierte Weitergabe von Praxisratschlägen. Diese Erkenntnis hat erwirkt, dass man sich in Weingarten anschickte, den weiten Weg vom Wissen zum Handeln neu abzustecken, und das so, dass die Auszubildenden über drei Jahre in festen Gruppen von ca. 10 Studierenden mit 2 Praxislehrpersonen und einem Hochschuldozenten zusammenarbeiten.

Der handlungsorientierte Studiengang gliedert sich in drei Lernschritte. Als erstes geht es darum, die Studierenden so anzuleiten, dass sie ihre individuellen Lernbiografien aufschlüsseln und ihre handlungssteuernden, unreflektierten subjektiven Theorien "in das Netzwerk wissenschaftlicher Erkenntnis hochheben". In diesem Prozess des "Auftauens" verfestigter Bestände an subjektiven Theorien durch Selbstreflexion brechen die Studierenden übernommene Verhaltensmuster auf und entdecken in vielfältigen Unterrichtsszenarien Dichotomien zwischen ihrem Wollen und Handeln, zwischen ihrer Vorstellung dessen, was sie zu tun meinen, und dem, was sie wirklich tun. Dadurch werden sie offen für die Entwicklung eines Repertoires an neuen, differenzierten Lösungen, die sie in einem zweiten Schritt erarbeiten, wissenschaftlich begründen, handelnd umsetzen und erproben. Der dritte Schritt führt "vom Vorsatz zum Handeln". Es gilt die Studierenden in der Übertragung dessen, was sie gelernt haben, in die Praxis zu unterstützen und ihnen den schwierigen Transfer des Wissens ins Tun zu erleichtern, sie in der Auswahl der angemessenen Handlungsmöglichkeiten zu beraten und sie zum gemeinsamen Planen, Durchführen und Evaluieren des Unterrichts im Team anzuhalten.

Eine Diskussion entzündete sich an der Frage, wieweit die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, die diesen Dreischritt der Studierenden vom "Auftauen" ihrer subjektiven Alltagstheorien zum Entwickeln neuer Lösungen und zu ihrer Umsetzung steuern und begleiten, sich zugleich in der Forschung engagieren sollen und können. Wahl machte diesbezüglich deutliche Einschränkungen. Wer in der Ausbildung seine Aufgabe sieht, müsse sich wohl über einen kenntnisreichen wissenschaftlichen Bezugshorizont ausweisen, sich jedoch nicht ebenso als Forscherin oder Forscher qualifizieren. Diese Separation von Lehre und Forschung blieb in der Diskussion nicht unwidersprochen, ja, das Forschungsinteresse und die Befähigung zur Mitwirkung in der Forschung und Schulentwicklung werteten Diskutanten im Gespräch gerade als eine der Grundvoraussetzungen der Professionalität von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern.

Die Frage, wer künftig aufgrund welcher Qualifikationen Lehrerinnen und Lehrer aus-, fort- und weiterbilden soll, hat das Forum lediglich andiskutieren können. Unbestritten ist die Forderung, dass Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen den erziehungs- und fachwissenschaftlichen Ansprüchen, die an eine tertiarisierte Ausbildung gestellt sind, genügen müssen. Die diesbezüglichen Standards sind klar zu definieren, so wie dies die eingangs zitierte Stellungnahme der philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern als *conditio* einer Lehrtätigkeit auf Hochschulstufe fordert. Offen bleibt die Frage, wieweit auch eine mit Lehrdiplom und Schulpraxis ausgewiesene Lehrerfahrung auf der Zielstufe erforderlich ist. Als wichtiger erachtet Prof. Diethelm Wahl die erwachsenendidaktische Kompetenz der Dozentinnen und Dozenten. Mit Bezug auf die Gestaltung der Unterrichtspraxis auf der Zielstufe legt Wahl Wert darauf, dass die Dozentinnen und Dozenten wissenschaftlich begründen, was sie lehren, das Gelehrte selber handelnd umsetzen und erproben und so selber tun, was sie den Studierenden beibringen, dies freilich transponiert auf die hochschuldidaktische Ebene der Erwachsenenbildung.

Heinz Wyss

Zum Ende des Pestalozzi-Gedenkjahres 1996

Die Feier des Abschlusses der kritischen Ausgabe sämtlicher Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis. 7. Dezember 1996, Neuhof, Birr

Die Edition

Das monumentale editorische Unternehmen der kritischen Gesamtausgabe der Werke und Briefe Pestalozzis geht auf das Jahr zurück, in dem sich der Todestag Pestalozzis zum hundertsten Mal jährte. 1927 hat es seinen Anfang genommen. Nun findet es im Jahre seines 250. Geburtstages, siebzig Jahre nach der Herausgabe des ersten Bandes durch Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher, seinen Abschluss. Im Laufe der Jahre ist die Edition auf insgesamt 45 Bände angewachsen. Zu den beiden nunmehr fertiggestellten Reihen der Werke und Briefe soll in den nächsten Jahren die Ergänzungsreihe der sechs Bände Briefe an Pestalozzi treten, die die Wirkungsgeschichte Pestalozzis in seiner Zeit dokumentieren. Zwei Registerbände - der erste liegt seit 1994 vor, der andere soll 1997 erscheinen - erschliessen den Text. Ein Gleiches leistet in zeitgemässer Weise die Edition auf CD-Rom. Sie macht das Gesamtwerk der Forschung zugänglich.

Mit den im Pestalozzi-Jahr 1996 erschienenen Bänden, dem Band 17B und dem Nachtragsband 29, zählt die Werkreihe 31 Bände. Der Band 17B beinhaltet in der Bearbeitung von Stefan Graber die Arbeiten zur geplanten Neuauflage der Schrift "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", das in Leipzig erschienene "Journal für die Erziehung" von 1807, ferner die nachgelassenen Textmaterialien zur geplanten Neuauflage. Gestützt auf die Vorarbeiten von Emanuel Dejung, geben die unter Mitwirkung von Heinz Gallmann, Basil Rogger und Kurt Werder edierten Materialien Einblick in die Textentwicklung. Die Aufsätze von Niederer und Krüsi geben Aufschluss über das Zusammenwirken Pestalozzis mit seinen Mitarbeitern im Prozess der Verbesserung seiner Methode. Der ebenfalls 1996 erschienene Nachtragsband 29 veröffentlicht in der Bearbeitung von Kurt Werder unter Mitwirkung von Heinz Gallmann, Stefan Graber und Basil Rogger anonyme Drucke und nachgelassene kleinere Texte aus den Jahren 1781 bis 1818. Dieselben Bearbeiter haben ein Jahr zuvor die Edition der Briefe mit dem 14. Band, dem letzten der Reihe, abgeschlossen. Er enthält die nachgetragenen, seit 1972 aufgefundenen Briefe und briefähnlichen Dokumente der Jahre 1767 bis 1826.

Die Würdigung

Am Samstag, den 7. Dezember 1996, haben das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau und das Pestalozzianum Zürich zusammen mit dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich und dem Buchverlag der NZZ unter der Leitung des Präsidenten der Kommission zur Förderung der kritischen Gesamtausgabe, Prof. Dr. Hans Gehrig, zur Feier der Fertigstellung der Gesamtausgabe der Werke und Briefe Pestalozzis in das Pestalozziheim Neuhof in Birr eingeladen.

Prof. Dr. Hans Gehrig würdigte im Rückblick auf die siebzig Jahre akribischer Sammel- und Editionstätigkeit insbesondere die Verdienste des 1990 verstorbenen Winterthurer Historikers und Bibliothekars Emanuel Dejung, aber auch die Arbeit all derer, denen in der langen und wechselvollen Geschichte der Edition vor ihm und in seiner Nachfolge die Herausgabe der Werke und Briefe zu danken ist. Zusammen mit Prof. Dr. Fritz-Peter Hager (Pädagogisches Institut Zürich), dem wissenschaftlichen Leiter der Edition seit 1990, ehrte Prof. Hans Gehrig alle, die an der Fertigstellung der Gesamtausgabe beteiligt waren, mit einer Pestalozzi-Medaille.

Unter der redaktionellen Leitung von Walter Feilchenfeld (Berlin) hatte die kritische Edition der Werke und Briefe Pestalozzis als Verlagsunternehmen des Berliner Hauses de Gruyter & Co. begonnen. De Gruyter betreute die Herausgabe bis 1958, und auch heute noch ist dieser Berliner Verlag für den Vertrieb der Werke in Deutschland zuständig.

Zufolge der politischen Entwicklung in Deutschland wurde die Redaktion noch vor Kriegsausbruch in die Schweiz verlegt. Von 1938 bis zu seinem Rücktritt als Redaktor 1982 leitete Emanuel Dejung die Editionsarbeit. Er recherchierte aus persönlicher Initiative nach 1982 weiter und sammelte Materialien für die Nachtragsbände sowie weitere Dokumente, insbesondere die Briefe der Zeitgenossen an Pestalozzi.

1956 hatte der Verlag Orell Füssli von de Gruyter die Verlagsrechte übernommen. Zufolge der Umstrukturierung dieses Zürcher Verlagshauses übernahm der NZZ Buchverlag im Jahre 1991 die Aufgabe der Herausgabe und des Vertriebs. Dort sind seit 1991 bis heute die erwähnten Bände 17B, 29, ferner der Nachdruck des Bandes 12 sowie der Briefband 14 und der erste Registerband erschienen. Bis 1998 sollen zusätzlich der zweite Registerband sowie die sechs Bände Briefe an Pestalozzi herauskommen.

Festlicher Abschluss des Pestalozzi-Gedenkjahres 1996

Der Vorsteher des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau, Regierungsrat Peter Wertli, begrüßte die geladenen Gäste am Ort, an dem Pestalozzi sein Wirken begonnen und wo er seine letzte Ruhestätte gefunden hat. Als der junge Pestalozzi im Frühjahr 1771 mit seiner Frau Anna in sein neu erbautes Haus, den Neuhof, einzog, war er 25jährig. Als er dorthin 1825 zurückkehrte, war er alt und gebrechlich.

Bauer wollte der Stadtzürcher sein, und er wollte den armen Menschen helfen. Wie das fehlgeschlagene Unternehmen und die damit verbundenen enttäuschenden Erfahrungen Pestalozzis anthropologisches Denken geprägt und verändert haben, stellte Dr. Arthur Brühlmeier in seinem Vortrag dar. Sie lehrten ihn, dass sozialromantische Ideen der Realität nicht standhalten. Anders als dies Rousseau mit der Lehre von der natürlichen Erziehung vorgibt, gelte es zu verbinden, was Rousseau trennt: Freiheit und Gehorsam, die natürliche und die soziale Erziehung. Pestalozzi wäre indessen nicht Pestalozzi, wenn die Einsicht, dass die Menschen nicht so gut sind, wie dies die Lehre von ihrer grundsätzlichen Güte glauben macht. Arthur Brühlmeier zeigte anhand ausgewählter Zitate den Weg der Auseinandersetzung mit Rousseau, "seinem geistigen Ahn-

herrn" (Brühlmeier) hin zum Bekenntnis des in Stans und Burgdorf wiedergefundenen Glaubens an den Menschen.

Nicht vergessen sei die Frau

Die Feier auf dem Neuhof galt nicht allein dem bedeutenden Mann. Gedacht wurde ebenso der Frau Anna Pestalozzi-Schulthess. 150 Jahre nach der Errichtung des Grabdenkmals für Pestalozzi weihte der aargauische Erziehungsdirektor zum Abschluss des Festaktes in Anwesenheit von Frau Dagmar Schifferli, der Biographin der Anna Pestalozzi-Schulthess, eine Gedenktafel zu Ehren der Frau ein, "die durch ihr Wirken es ihrem Manne möglich gemacht hat, das zu werden, wofür wir ihn in diesem Gedenkjahr gewürdigt haben." Eine von Gillian White geschaffene Bodenplatte aus rötlichem Granit zeigt im Profil das Gesicht der Anna Pestalozzi-Schulthess, der Frau, von der Pestalozzi in seiner Gedenkrede zu ihrem Todestag sagte: "Sie hatte, sie kannte keine Ehre mehr für sich; nur meine Ehre war ihre Ehre, nur mein Glück war ihr Glück".

Der Neuhof heute

Seit 1914 sei der Neuhof als Heim für Jugendliche "ein lebendiges Denkmal für Pestalozzi, indem hier junge Menschen mit erschwerendem sozialem Hintergrund und einer vielfach belasteten Lebensgeschichte in praktischer Arbeit, "im Gebrauch ihrer Kräfte" (Brühlmeier) geschult, ausgebildet und auf ein selbstverantwortetes Leben vorbereitet werden. An die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stelle dies hohe Anforderungen: "Professionalität mit Herz". So Andreas Hofer, der Heimleiter. Bezug nehmend auf ein Wort Pestalozzis zeigte er, was dem Neuhof "als ein Haus weiser Wohltätigkeit und Menschenfreundlichkeit" (2. Testament Pestalozzis vom 11.4.1825) zu leisten aufgetragen ist. Pestalozzi schrieb 1825:

"Mit dem geringsten Zeit- und Geldaufwand in der Erziehung das Höchste zu leisten, ist der Neuhof gebaut." Man könnte glauben, nicht Pestalozzi habe diesen Leistungsauftrag formuliert. In Anbetracht der aktuellen Zeitbedingungen könnte er heute an alle gerichtet sein, die mit Erziehung und Bildung zu tun haben, geht es doch darum, bei geringstem Mittelaufwand höchst effizient zu sein, und das im Geiste Pestalozzis!

Heinz Wyss

Forschung und Praxis im Fremdsprachenunterricht - Begegnung, Austausch, Umsetzung

8. Forum Langue 2 (EDK / NF), 15.-18. Januar 1997 in Yverdon

Vom 15. - 18. Januar 1997 nahmen in Yverdon rund 140 Forscherinnen und Forscher sowie Schul- und Bildungsverantwortliche aus allen Kantonen am 8. Forum Langue 2 teil. Veranstalter waren der Ausschuss Langue 2 / Fremdsprachenunterricht der Pädagogischen Kommission der EDK (M. Bovet, C. Oertle Bürki) in Zusammenarbeit mit der Programmleitung (U. P. Trier) und mit ProjektmitarbeiterInnen des Nationalen Forschungsprogramms 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme in der mehrsprachigen Schweiz". Als Trägerin zeichnete die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Ziele des Forums waren die Begegnung und gegenseitige Information zwischen Sprachforschenden und Schul- und Bildungsverantwortlichen sowie die Entwicklung und Förderung bestehender oder neuer Umsetzungsvorhaben in einzelnen Schulen, Gemeinden, Kantonen oder Regionen aufgrund der neuen Erkenntnisse. Die Eröffnungsreferate befassten sich denn auch mit der schweizerischen Sprachenpolitik, die aus innen- wie aussenpolitischen Gründen überdacht werden muss, mit der Rolle der EDK und der beabsichtigten vermehrten Übertragung der Verantwortung an die Regionen (M. Arnet), mit der Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit im schweizerischen Sprachenalltag (B. Cathomas) und mit der Problematik der Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis (M. Huberman). Den Kanton Waadt vertrat der Sekretär des Erziehungsdepartements, Herr Fabien Loï Zedda.

In den letzten Jahren gaben die Ergebnisse des Sprachunterrichts und besonders des Zweit- und Drittspracherwerbs Anlass zu kritischen Fragen. Daher boten die Präsentationen von neun sprachrelevanten Forschungsprojekten (alle schweizerischen Universitäten waren vertreten) willkommene Diskussionsgrundlagen. Die Ergebnisse stammten aus folgenden Bereichen:

Unterricht

- Regelungsverfahren zwischen spezifischen und komplexen schulischen Lernprozessen: Integration des Rechtschreibeunterrichts in die Textproduktion
- Französisch- und Deutschlernen in der Westschweiz durch Lernende nichtfranzösischer Erstsprache
- Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem (Einfluss der Institution Schule und der Art des Erwerbs der Standardsprache in den ersten Schuljahren auf das Sprachlernmuster)
- Zweisprachiges Lernen im Sachunterricht auf der Sekundarstufe 1 (partielle Immersion)
- Französischlernen in der Deutschschweiz: von der Schule zu den nachschulischen Anwendungen

Lehrmittel

- Prozesse didaktischen Transfers im Sprachunterricht (eine Analyse von je drei Deutsch- und Französischlehrmitteln öffentlicher Schulen)

Evaluation

- Fremd- und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz. Entwicklung von Messinstrumenten für den Vergleich von Sprachzertifikaten und Fremdsprachenkompetenzen

Grundausbildung und Fortbildung

- Integration der Problematik der kulturellen und sprachlichen Vielfalt in die Grund- und Fortbildung von Primarlehrkräften in der Schweiz

Bildungsökonomie

- Fremdsprachenkompetenz in der Schweiz: privater Nutzen, öffentlicher Nutzen und Kosten

Die Teilnehmenden hatten Gelegenheit, sich über 4 der 9 Projekte zu informieren, um dann in 6 Arbeitsgruppen praktische Umsetzungsvorhaben zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Sie stellten sie an der Schlussveranstaltung vor:

1. Zweisprachiger Unterricht und Methoden der Effizienzsteigerung:
Ein Modell veranschaulichte die zahlreichen Hürden, die bei der Einführung von zweisprachigen Unterrichtskonzepten genommen werden müssen. Bilinguale Klassen werden bereits vor allem in den Kantonen Graubünden, Wallis, Freiburg und

Bern geführt, neue Vorhaben gibt es in Grenchen, in der Ost- und Innerschweiz. Zwar lassen sich die Modelle generalisieren, sie müssen jedoch an die jeweiligen Verhältnisse der Gemeinde oder Schule angepasst werden.

2. **Gesamtsprachenkonzepte bzw. Sprachen- und Bildungspolitik**
Aufgrund der sich verändernden demographischen, wirtschaftlichen und politischen Lage ist es dringend nötig, auf allen Ebenen über ein schweizerisches Gesamtsprachenkonzept zu diskutieren. Dabei sollen verschiedene Wertvorstellungen von Sprache(n) mitberücksichtigt werden (ethische, kulturelle, demographische, qualitative, wirtschaftliche Aspekte). Es gilt, die in unserem Land und in unsern Schulen vorhandene Sprachenvielfalt als Reichtum zu entdecken, die "verborgenen Sprachschätze" zu heben und für die Sprachlern- und Kommunikationsprozesse Synergien zu entwickeln.
3. **Evaluation und Zertifikation**
Die Erstellung von Lernprofilen mit prototypischen Beschreibungen des Unterrichts auf allen Stufen wäre von Nutzen für die schulischen Institutionen. Damit käme auch die Koordinierung von Evaluation im Sinne europakompatibler Zertifikation ein Stück weiter.
4. **Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern**
Die Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und weiterer Disziplinen müssen dringend systematisch in die LehrerInnengrundaus- und -fortbildung aufgenommen werden. Ein Ausbildungskonzept der Ausbilder(-innen) (ADA) fehlt weitgehend. Die Teilnehmenden erörterten erste Ansätze eines Modells. Sie werden in die Publikation Eingang finden.
5. **Zusammenhang zwischen schulischem und ausserschulischem Spracherwerb:**
Im künftigen Unterricht müssten durch kontinuierliche Kontakte, Begegnungen und Austausch in verschiedenen Formen die Grenzen zwischen schulischem und ausserschulischem Spracherwerb abgebaut werden. Austauschpädagogik gehört in die Grund-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
6. **Fremdsprachenunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft:**
Der Bereich der Sprachvermittlung bei anderssprachigen Kindern ist verhältnismässig neu. Als Forderungen zeichnen sich ab: Einbau einer Didaktik für multikulturelle Erziehung in die Grundausbildung von Lehrpersonen, Bekanntmachen von neuen Sprachzugängen ("éveil au langage"/"language awareness").

Fünf unabhängige BeobachterInnen (C. Allemann-Ghionda, J.M. Boillat, U. Fried, R. Lanker, R. Richterich) berichteten über den Verlauf des Forums und ihre gewonnenen Eindrücke. Sie anerkannten die inhaltliche Kohärenz der perfekten Organisation des Forums, die ein Abgleiten in die Beliebigkeit verhinderte, und die vielfach genutzten Kontaktmöglichkeiten über verschiedenste "Barrieren" hinweg. Sie bedachten andererseits vier kritische Gesichtspunkte:

- Eine modellhafte mehrsprachige Kommunikation der Forumsteilnehmenden könnte künftig schon zu Beginn der Veranstaltung reflektiert werden.
- Der Stellenwert der Didaktik, d.h. die Art und Weise der Präsentationen durch die Forscherinnen und Forscher müssten zum Voraus diskutiert und festgelegt werden.
- Der Sorgfaltspflicht der Forschungsverantwortlichen müsste grösste Beachtung geschenkt werden.

- Die allgemein häufig beklagte mangelnde Gegenseitigkeit des Interesses an Resultaten und deren Umsetzung zwischen Forschenden und PraktikerInnen habe verschiedene Ursachen und führe u.a. zu Fragen, ob die Qualität des "Produktes" wichtiger sei als das "Marketing" oder umgekehrt das "Marketing" wichtiger als das "Produkt", wer für die Umsetzung verantwortlich sei, die "Produzenten" oder die "Abnehmer", wie professionelles Vorgehen bei der Übersetzung von Ergebnissen in allgemein verständliche Sprache gefördert werden könne und wer das Ganze bezahle. (Ein Beobachter meinte, die Verwendung von Wirtschaftssprache sollte vermieden werden, da Wissenschaft nie täuschen dürfe...)

Einige TeilnehmerInnen warfen in diesem Zusammenhang weitere grundsätzliche Fragen auf: Wie kommen die Inhalte und Ziele der Forschungsprojekte jeweils zustande? Wird den Forschungsbedürfnissen, die aus der Praxis entstehen, genügend Rechnung getragen? Werden sie überhaupt formuliert und durch wen? Wie kann es gelingen, eine tragfähige Verbindung herzustellen, die es einerseits der Praxis ermöglicht, ihre Anliegen zu artikulieren, und andererseits der Forschung, ihre Resultate weiterzugeben.

Abgerundet wurde das Forum durch einen Vortrag über Pestalozzi (D. Tröhler), musikalisch durch das Angklung Duo; die Stadt Yverdon schliesslich offerierte den am Samstagmittag noch Anwesenden einen "vin d'honneur".

Detaillierte Ergebnisse des Forums werden in der Reihe EDK "Dossier" publiziert. Es liegt nun an den Bildungsverantwortlichen in allen Kantonen, als Multiplikatoren mögliche Umsetzungsvorhaben zu unterstützen.

Christine Le Pape

**Leserinnenbrief zu "Lehrerbildungsreform im Gegenwind"
von Heinz Wyss, Beiträge zur Lehrerbildung, 14 (2), 1996**

Mit einem erstaunlich grossen Aufwand stellt sich H. Wyss in den "Gegenwind". Dieser Aufwand - Ihre zahlreichen Zeitungszitate lassen einen Argus-Auftrag vermuten - weckt in mir als Organisationsentwicklerin den Eindruck, dass sich da ein System in Bedrängnis befindet. Was löst diese Bedrängnis aus? Warum darf in Fragen der LehrerInnenbildung nicht eine demokratische Auseinandersetzung stattfinden?

Sie werfen dem gegnerischen Komitee einen hohen Anteil an "alt Seminardirektoren" vor und verschweigen elegant, dass Sie zur selben Personengruppe gehören. Interessant wäre zu erfahren, worin der persönliche Anteil Ihres vehementen Engagements wurzelt.

Schade übrigens, dass Sie Ihre Überlegungen nicht zur Frage ausgedehnt haben, wie weit die amtierenden Innerschweizer SeminardirektorInnen nicht ins Komitee wollen, nicht können oder nicht dürfen. Die ganze Verfahrensanlage in der Innerschweiz macht mir doch sehr den Eindruck, dass da etwas um praktisch jeden Preis durchgesetzt werden soll und Widerstand nicht gefragt ist.

Zurück zur von Ihnen heftig kritisierten Petition, die ich unterschrieben habe. Meine Unterschrift ist die einzige Möglichkeit, dem so glatt davon rollenden Gefährt noch etwas Sand ins Getriebe zu streuen. Dies in der Hoffnung, die Verzögerung mache endlich deutlich, was schon lange not tate: wegzukommen von den Strukturdiskussionen und -entscheiden, hin zu einer inhaltlichen, einer pädagogischen Auseinandersetzung. Das macht mir Mühe nachzuvollziehen, warum so viele engagierte, führende Köpfe in der Bildungslandschaft nicht sehen, dass veränderte Strukturen mitnichten eine Garantie für eine bessere Schule sind, höchstens für eine andere.

Erst wenn die pädagogischen, die inhaltlichen Anforderungen der künftigen Schule und damit an deren Lehrpersonen geklärt und festgelegt sind, macht es Sinn, nach den bestgeeigneten Ausbildungsgefässen und Strukturen zu suchen. Diese Gefässe - sowohl Vor- wie Ausbildung - müssen Schule schliesslich so vorleben können, wie die künftigen Lehrpersonen diese dann umsetzen sollen.

Damit wird klar, dass es mir mit meiner Unterschrift nicht um den bedingungslosen Erhalt der Seminarien geht. Dies obwohl ich - als Nicht-Innerschweizerin - grosse Hochachtung vor den Reformleistungen einiger, v.a. privater Innerschweizer Seminarien habe.

Wenn sich zeigt, dass Gymnasien, Uni, Pädagogische Hochschule und andere neu zu schaffende Institutionen die Kriterien und Anforderungen der künftigen LehrerInnenbildung besser zu erfüllen vermögen, dann nur zu!

Doch über diese Anforderungen und Kriterien müssten wir uns endlich unterhalten! Wenn Sie von erhöhter Professionalität im Lehrberuf sprechen, bin ich einverstanden; Frage bleibt nur, ob diese Professionalisierung eine wissenschaftliche oder eine "menschliche" (Menschenbildung im Sinne von Pestalozzi, also Herzensbildung) sein muss.

Jährlich leite ich ein paar hundert Stunden Praxisberatung in LehrerInnengruppen in den meisten Deutschschweizer Kantonen. Dabei stelle ich immer wieder fest, dass die auftauchenden Fragen und Probleme kaum fachlich/wissenschaftlich gelöst werden können. Was LehrerInnen fordert, was sie belastet, liegt mehr auf der persönlichen, der zwischenmenschlichen Ebene. Als Person mit der zunehmenden Komplexität der Aufgabe umgehen können, immer wieder an eigene und gegebene Grenzen stossen ohne an sich zu (ver)zweifeln, immer mehr und immer anspruchsvollere Erziehungs-

und Beziehungsarbeit zu leisten nehme ich als Kern der Belastungen heutiger Lehrpersonen wahr. Hier müsste die Ausbildung noch mehr Hilfestellungen bieten, noch mehr vorbereiten. Ob das tatsächlich bei den vorgeschlagenen Strukturen gewährleistet ist?

Noch etwas, Herr Wyss: Ich verwehre mich dagegen, von Ihnen als Petitionsunterzeichnerin in einen allgemeinen Topf geworfen zu werden. Ich bin nicht Bewahrerin, nicht alt - an Jahren nicht so sehr, an Ämtern nicht und im Denken schon gar nicht - und mit Blocherkreisen habe ich absolut nichts am Hut. Sie werden mich nicht kennen, andere wissen, dass ich in gewissen schulischen Bereichen zu den innovativeren Frauen in der Schweiz gehöre. Nur Scheininnovation, Agitation ohne grosse Hoffnung auf Verbesserung mag ich nicht unterstützen.

Ihren Artikel kann ich über weite Teile als eine mögliche von vielen verschiedenen Sichtweisen stehen lassen. Die Zeit wird weisen, welche Art von LehrerInnenbildung den Anforderungen der Zukunft zu genügen vermag. Einfach wird es nicht sein, haben wir doch zunehmend Kinder und Jugendliche in unseren Schulen, welche ihren Vorstellungen von und Anforderungen an Lehrpersonen nachhaltig Ausdruck verleihen. Sie werden sich nicht von neuen Schläuchen beindrucken lassen, wenn der Wein darin der alte ist.

Bei gewissen Textstellen ist mir aber doch der Adrenalinpiegel gestiegen: Immer dann, wenn Sie, Herr Wyss zum uralten und deshalb nicht minder üblen patriarchalen Prinzip der Machtausübung gegriffen haben, indem Sie Keile in die gegnerischen Reihen treiben: teile und herrsche heisst das Übel! Ein Prinzip von dem ich nur hoffe, dass wir es demnächst - zum Beispiel über eine anders ausgerichtete Schulbildung - überwunden haben werden und mit ganzheitlichem Denken und innerer Gelassenheit im Wissen um die grösseren Zusammenhänge ersetzen.

Beides setzt einmal mehr eine zünftige Portion Menschenbildung voraus.

Annemarie Hosmann

Buchbesprechungen

HAEBERLIN, Urs (1996). **Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft**. Bern: Haupt. 383 Seiten, Fr. 39.-.

"Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte", so lautet der Untertitel des Werkes. Damit enthält die Titelseite des Buches bereits drei wesentliche Informationen:

Erstens kommt eine deutliche Parteinahme "für Benachteiligte und Ausgegrenzte" zum Ausdruck, die erfordert, die entsprechenden Werte offenzulegen, die zu einer solchen Haltung gehören. Im Vorwort ist zu lesen: "Ich werde mich davon nicht abbringen lassen, dass Heilpädagogik als Praxis *und* als Wissenschaft parteinehmend und wertgeleitet ist, bzw. sein muss" (6). Zweitens wird die Funktion des Buches deutlich: Es ist als Einführungswerk für Studierende der Heilpädagogik gedacht, herausgewachsen aus Vorlesungen an der Universität Freiburg, wo Haeblerlin seit 1979 Ordinarius für Heilpädagogik ist. Und drittens geht es um eine "Pädagogik", womit sich der Autor in die Schweizer Tradition einer "Heilpädagogik als Pädagogik" (Moor) stellt. Angesichts dieser Situation ist es erstaunlich, dass die beiden heilpädagogischen Klassiker P. Moor und H. Hanselmann, aber auch Vertreter ihrer Nachfolger von der Allgemeinen Pädagogik kaum wahrgenommen werden. Ist die Anfrage der Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung", eine Rezension über dieses Werk zu schreiben, wohl ein Zeichen dafür, dass sich dies (wenigstens auf der Ebene der LehrerInnenbildung) zu ändern beginnt?

Mit diesen drei Hinweisen wird bereits erkennbar, dass das Werk eine Antwort ist auf die zeitgenössischen und wohl immer deutlicher werdenden Tendenzen, welche dem Menschen mit einer Behinderung das Lebensrecht absprechen. Aufgrund der überzeugten Parteinahme für das Lebensrecht aller Benachteiligten und Ausgegrenzten werden "Entsolidarisierungsprozesse" aufgedeckt, was sich wie ein roter Faden durch das gesamte Werk hindurchzieht.

Der Aufbau einer "Wertgeleiteten Heilpädagogik" erfordert, die Werte offenzulegen, zu denen sich ihre Vertreter bekennen. Erst dann haben sie Orientierungsfunktion für schul-politische und berufsbezogene Entscheidungen. Im ersten Kapitel mit dem Titel "Heilpädagogik als parteinehmende Pädagogik" werden drei Grundwerte genannt: "Die Grundwerte der hier vertretenen Wertgeleiteten Heilpädagogik sind der Wert der Unverletzlichkeit von jeglichem menschlichen Leben, der Wert der Gleichwertigkeit aller Menschen bei extremer Verschiedenheit und der Wert der unverlierbaren Würde jedes Menschen" (64). Es handelt sich um Grundentscheidungen, wie sie in jedem Menschenbild enthalten sind, in der Regel aber unausgesprochen bleiben. Als solche haben sie einen "ausserrationalen Glaubenskern": "Es ist der Glaube daran, dass jeder Mensch Teil der Schöpfung ist. Dieser Glaube hat zwar mit Religiosität, aber nicht notwendigerweise mit Kirche und Konfession zu tun" (33). Damit steht eine Wertgeleitete Heilpädagogik einer "nach marktwirtschaftlichen Gesetzmässigkeiten funktionierenden Gesellschaft" entgegen. Dieses Spannungsfeld ist zu akzeptieren und unter allen Umständen nicht zu verschleiern.

Damit ist ein Stichwort aufgenommen, welches eine der Qualitäten des Buches kennzeichnet: Es geht um das Klarlegen von versteckten Entsolidarisierungsgefahren. Sie bestehen nicht nur in der "Gesellschaft", sondern innerhalb der Heilpädagogik selbst. Das wird am Behinderungsbegriff deutlich. Die Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer individuellen Abweichung von der Norm geschieht aber ebenso in der Allgemeinen Pädagogik und ist nicht erst ein Merkmal unseres Jahrhunderts. Haeblerlin durch-

geht die "europäische Erziehungsgeschichte als Geschichte der Entsolidarisierung" (Kap. 3, 83-144) und deckt auf, wie seit den Anfängen des pädagogischen Denkens in Antike und Mittelalter bis in die neuen Tendenzen der Pädagogik des 20. Jahrhunderts die Ausgrenzung wie ein Schatten gegenwärtig ist. Dieses Kapitel *muss* die Lehrerbildung, insofern sie sich (wieder oder noch) mit der Geschichte der Pädagogik beschäftigt, interessieren: Will man heute Integration in unsern Schulen verwirklichen, muss dieser Aspekt bewusstgemacht werden. Die Auseinandersetzung mit diesem Kapitel ist daher sehr zu empfehlen, denn man wird von Seite zu Seite mit der Frage nach den Ausgrenzungen in der eigenen Pädagogik, die man vertritt, konfrontiert.

Mit derselben Fragestellung setzt sich Haerberlin im 4. Kapitel mit "Beispielen von ent-solidarisierenden Anthropologien" auseinander (147-164). Im Vergleich zum differenzierten dritten (und dem ebenso klar gestalteten fünften) Kapitel erscheint diese Auseinandersetzung eher mager. Dies liegt an der Auswahl der gewählten Beispiele - und weckt zudem den Eindruck, als seien alle Anthropologien entsolidarisierend. Gerade als "propädeutisches Einführungswerk" müsste dies aber vermieden werden.

Das meines Erachtens wichtigste Kapitel - sowohl für die Entwicklung der Heilpädagogik als auch für die Lehrerbildung - ist das fünfte: "Wissenschaftstheoretische Positionen und ihre Bedeutung für die Heilpädagogik (165-232). Dieser Teil des Buches hat ausdrücklich "sowohl die Vorbeugung gegen naive Wissenschaftsgläubigkeit als auch die Verhinderung von unreflektierter Wissenschaftsfeindlichkeit zum Ziel" (168). Hier zeigt sich der propädeutische Charakter des Buches am deutlichsten: Begriffe der Wissenschaftstheorien werden genau erläutert, bevor die geläufigsten Positionen (die geisteswissenschaftliche, die Kritische Theorie, Kritischer Rationalismus und empirischer Konstruktivismus) vorgestellt werden. Wie kann sich aber eine Wertgeleitete Heilpädagogik wissenschaftstheoretisch ausweisen? Muss sie sich auf eine der genannten Positionen festlegen? Jede hat für die Wertgeleitete Heilpädagogik positive wie negative Aspekte, sodass Haerberlin einen "wertgeleiteten Methodenpluralismus" (212) postuliert. Die wissenschaftlichen Theorien sollen dadurch gekennzeichnet sein, "dass sie handlungsleitende Meinungen bewusst machen und sprachlich so klar darstellen, dass ihre Meinungen für andere Wissenschaftler argumentativ kritisierbar werden. Meinungen mit wissenschaftlichem Erkenntnisanspruch sollen systematisch, begründet und für andere Menschen rational nachvollziehbar gewonnen werden". Dabei wird am Postulat der "Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit" festgehalten. Die doppelte Verantwortung - nämlich praxisbezogen zu bleiben und zugleich die Kriterien der Wissenschaft einzuhalten - soll erkannt werden und mit ihr "der Widerspruch zwischen dem Anspruch auf verallgemeinerbare wissenschaftliche Erkenntnis und dem Anspruch auf situationsspezifisches einmaliges praktisches Handeln" (217). Dieser Widerspruch soll nicht verdeckt oder aufgehoben, sondern anerkannt werden. An drei Forschungsbeispielen (zur "wertgeleiteten empirisch-analytischen Forschung", zur "wertgeleiteten qualitativen Einzelfallforschung" und "einer wertgeleiteten Dokumentation situationspezifischer Praxisveränderung") wird gezeigt, wie sich dieser wertgeleitete Methodenpluralismus verwirklichen lässt. Mit diesem Kapitel, das eine ausgezeichnete und klare Übersicht über die verschiedenen Forschungsmethoden enthält, zeigt Haerberlin eine wichtige Perspektive für die Zukunft der Heilpädagogik als Wissenschaft auf.

Dass auch die hier vorgelegte "Wertgeleitete Heilpädagogik" ihrerseits auf geschichtlichen Wurzeln steht, zeigt das Kapitel 6: Pestalozzi, Hanselmann und Moor werden unter dem Gesichtspunkt ihrer Wertentscheidungen vorgestellt (233). Das Buch schließt mit "Grundlagen einer Berufsethik für die Heilpädagogik" (321), wo sich Haerberlin mit "ethischen Kriterien für die Bewertung des heilpädagogischen Handelns" auseinandersetzt und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen "Argumentationshilfen auf der Suche nach normativen, berufsethischen Kriterien zur Verfügung" stellt (321).

Das Werk zeichnet sich durch eine klare, im Vergleich zu andern wissenschaftlichen Werken einfachen Sprache aus, was sehr wohltuend ist. Haeblerin grenzt sich damit bewusst gegen die "unnötig gestelzte Insider-Sprache" ab (Beispiele dazu finden sich auf S.169) und von der derzeitigen "Erscheinung, dass gelegentlich mit einem ungeheuren Aufwand an komplexen, sprachlichen Mitteln weitgehend unverständlich publiziert wird" (169).

Innerhalb der Geschichte der Heilpädagogik des letzten halben Jahrhunderts setzt das Werk in verschiedener Hinsicht einen Meilenstein, so dass künftige Veröffentlichungen daran kaum mehr vorbeisehen können. Es löst die von Moor eher als Programm formulierte Einbindung der Heilpädagogik in die Allgemeine Pädagogik ein. Zudem befreit Haeblerin durch die Entwicklung eines "Wertgeleiteten Methodenpluralismus" die Wissenschaft vom Methodendogmatismus, der in der Regel zu starren Positionen führt und die Diskussion erschwert.

Die Brauchbarkeit des Buches für die Lehrer-/Lehrerinnenbildung habe ich an verschiedenen Stellen erwähnt. Die Uebersicht über die Geschichte der Pädagogik unter dem Gesichtspunkt der Ausgrenzung und über die Forschungsmethoden sind ihrer Klarheit wegen sehr wertvoll. Darüberhinaus aber - und diese Wirkung müsste das Buch zur Pflichtlektüre erheben - macht es auf die Gefahr der Ausgrenzung in der eigenen Pädagogik, die man in der Lehrer-/Lehrerinnenbildung vertritt, aufmerksam. Gerade im Hinblick auf die gegenwärtigen Tendenzen der Integration ist diese selbstkritische Reflexion wesentlich. Das Buch könnte schliesslich für die Allgemeine Pädagogik Modellcharakter haben, indem das Bekenntnis zu den Wertentscheidungen, die in der Regel bei Werken mit Wissenschaftsanspruch ausgeklammert bleiben, offengelegt wird.

Hermann Siegenthaler

JÜRGENS, Eiko (1995). **Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage.** Sankt Augustin: Academia Verlag, 138 Seiten

Die Diskussion um "Offenen Unterricht", "Freiarbeit", "Wochenplanarbeit", "Öffnung von Schule", "Projektunterricht", "Offene Curricula",... hat in den letzten Jahren in der Pädagogik einen immer breiteren Raum eingenommen. Mit dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Veränderung der Schule sind diese Begriffe nicht mehr wegzudenken. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich heute in den meisten pädagogischen Zeitschriften Berichte, Konzepte oder Rezepte finden, die sich mit diesen "Schlagworten" beschäftigen.

Trotz einer Fülle von Rezeptliteratur herrscht aber in diesem Bereich der Unterrichtsmethodik immer noch ein grosses Durcheinander in der Begriffsbildung. Jürgens versucht in seinem Buch Klarheit in einen Teil dieses "Begriffswirrwarrs" zu bringen. Für ihn ist der Offene Unterricht ein "*Ober- bzw. Sammelbegriff*" (S. 24). Obwohl Jürgens schreibt, dass sich der Offene Unterricht nicht einheitlich definieren lässt, arbeitet er doch übereinstimmende Merkmale aus mehreren theoretischen Gesichtspunkten heraus. Diese Kriterien ordnet er den Kategorien "*Lehrerverhalten*", "*Schülerverhalten*", "*Methodisches Grundprinzip*" und "*Lern- /Unterrichtsformen*" zu. In der letztgenannten Kategorie sind die Freiarbeit, der Wochenarbeitsplan und der Projektunterricht zu finden. Die herausgefilterten Merkmale sind als eine Art "Eckpfeiler" einer veränderten Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden, eines erweiterten Lernbegriffs und einer veränderten Lernorganisation zu verstehen. Der Offene Unterricht stellt kein neues Konzept dar, welches angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rah-

menbedingungen für die heutige Schule entwickelt worden ist. Der Autor bezeichnet ihn vielmehr als eine *Bewegung*, bei welcher es sich um eine "Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist." (S. 24).

Im gleichen Kapitel betont Jürgens, dass *offene Lernsituationen* (Selbstbestimmung) und *lernzielorientierter Unterricht* (Fremdbestimmung) sich nicht ausschließen, sondern aufeinander bezogen sind. So soll die Lehrperson im Offenen Unterricht einerseits die SchülerInnen frei zu selbstverantwortlichem Handeln geben und andererseits die Lernenden bei den Prozessen des Selbständig-Werdens unterstützen.

Im dritten Kapitel reflektiert Jürgens kritisch den unbefriedigenden Stand der Wirkungsforschung zum Offenen Unterricht. Obwohl der Autor schreibt, dass kaum empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit Offenen Unterrichts vorliegen, gibt er einen Überblick über die *Befunde der neueren Unterrichtsforschung*. Beim Lesen dieses Kapitels muss man sich aber die Frage stellen, ob die vorgelegten Befunde mit den Grundannahmen des Offenen Unterrichts kompatibel sind.

Im nächsten Kapitel setzt er die erarbeiteten Erkenntnisse zum Offenen Unterricht in Beziehung zur *Interesseforschung*. Weil im Offenen Unterricht das Schülerinteresse als Ausgangspunkt gilt, präsentiert der Autor neben neueren Forschungsergebnissen zum Zusammenhang von "Interesse - Leistung - Lernen" auch empirische Befunde zur Erklärung von Interessenwirkungen. Mit Hilfe der Forschungsergebnisse belegt er eine Reihe von auf Interessen beruhenden Lern- und Leistungseffekten. Er zieht die Schlussfolgerung, dass es die Aufgabe der Schule ist, permanent zur Interessengenesse und Interessenpflege der SchülerInnen beizutragen und diese durch pädagogisch geeignete Massnahmen zu unterstützen.

In den letzten zwei Kapiteln dokumentiert Jürgens die *Lern- und Unterrichtsformen* Offenen Unterrichts - Freiarbeit, Wochenarbeitsplan, Projektunterricht - anschaulich mit Beispielen aus der pädagogischen Praxis, nachdem er diese zuvor in ihrer Begrifflichkeit eindeutig voneinander abgegrenzt und ihren reformpädagogischen Hintergrund aufgezeigt hat. Die verstärkt zu beobachtende Rückbesinnung auf die Reformpädagogik bezieht sich vor allem auf den methodischen Aspekt und weniger auf den kultur- und gesellschaftskritischen Standpunkt.

Weil der Autor nicht bei einer kritischen Theoriediskussion stehenbleibt, sondern gleichzeitig *konkrete Hilfen* zur Bewältigung Offenen Unterrichts anbietet, spricht er neben Erziehungswissenschaftlern besonders auch Lehrkräfte an, welche im komplexen pädagogischen Feld stehen. Jürgens gibt den Lehrpersonen praktische Tips, wie sie die Prinzipien Offenen Unterrichts in ihrer Schulstube einführen und realisieren können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Publikation von Jürgens dem Leser einen leicht verständlichen Ueberblick über den Offenen Unterricht verschafft. Das Buch zeichnet sich auch dadurch aus, dass der Autor nach jedem Kapitel eine ausführliche Literaturliste anbietet. Fragen wie z.B. diejenige nach der Wirksamkeit des Offenen Unterrichts bleiben indessen immer noch offen.

Heini Summermatter

KÜFFER, Urs (1996). Schulen mit Zukunft. Berichte, Reflexionen und Anstöße zur Weiterentwicklung der Schule. Vorwort von Horst Rumpf. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt, 153 Seiten, Fr. 26.-

In einem Sammelband legt der Berner Pädagoge und Lehrerbildner Urs Küffer insgesamt 12 Aufsätze aus den Jahren 1983-1993 vor, von denen 9 in verschiedenen Zeitschriften bereits erschienen sind. Die Texte stehen in chronologischer Abfolge und sind vom Autor in drei Werkgruppen gegliedert, die folgende thematische Bezeichnungen tragen: (1) Ansprüche: Lernen und Leben verknüpfen? (2) Versuche: Brüche und Balancen (3) Bilanz und Perspektive: Skepsis und Hoffnung.

Das Buch enthält die Summe von Küffers zehnjähriger pädagogischer Reflexion, in deren Fokus sehr unterschiedliche Phänomene und Fragestellungen stehen. Als Stichworte seien auszugsweise genannt: Anmerkungen zur Kategorie "Schulleben", Lernen von Gotthelfs Schule?, Was heisst "Schulentwicklung" im Bereich der Sekundarstufe II ?, Nachdenken über die eigene Tätigkeit als Lehrerbildner, Impressionen eines Berliner Studienaufenthalts, Gewalt - und die Schule?

Bei aller Disparatheit der auf engem Raum beisammen stehenden Themen und Sprachregister (fachwissenschaftliche Reflexion, Ansprache anlässlich einer Diplomfeier, subjektiv-impressionistische Anmerkung, historische Erörterung) von denen Küffer (virtuos!) Gebrauch macht, fügt sich das Ganze dank der hilfreichen thematischen Gruppierung doch recht gut zu einem Ganzen.

Das Buch ist im Anschluss an einen halbjährigen Forschungsaufenthalt in Berlin (1991) entstanden. Der Niederschlag dieser Studien ("Berliner Impressionen, 1991") bildet denn auch ein gewichtiges und spannend zu lesendes Kapitel des Buchs. Ein Zeitdokument aus der noch vor kurzem ummauerten und nun (auch im Schulbereich) zu neuen Horizonten aufbrechenden Grossstadt Berlin.

Mit Horst Rumpf, der zum Buch ein den Geist der Texte prägnant erfassendes Vorwort geschrieben hat, verbinden Küffer verschiedene Gemeinsamkeiten: ein phänomenzugewandter, neugierig fragender, vorurteilsfreier Blick auf die (Schul)Wirklichkeit; das engagierte Interesse, die Schule aus ihrer Erstarrung und Sterilität herauszuführen und ihr zu mehr Sinnlichkeit, Lebendigkeit und Nachhaltigkeit zu verhelfen; ein Denken, das es sich nicht leicht macht durch das Flüchten in die Simplifizierung und vorschnelle Beurteilung.

Rumpf hebt im Vorwort hervor, dass Küffer weder idealisierend und utopistisch noch pessimistisch und resignativ an die pädagogischen Probleme herangeht. Er nennt seine Grundhaltung eine "erasmische" und kennzeichnet sie als "menschenfreundlich, erfahrungsoffen, erfahrungshungrig und hochsensibel für wirkliche Lebensregungen ..." (8). Küffer hat sich der dialektischen Betrachtungsweise verschrieben. Er misstraut den glatten, faltenreinen, stimmigen und harmonisch abgerundeten Bildern und Botschaften. Er liebt die Auseinandersetzung mit der widerborstigen, vielschichtigen, unreinlichen Wirklichkeit, sucht nach Ausbalancierung, nach einem sowohl ... als auch im Spannungsfeld der Antinomien und Widersprüche.

Mit seinen Worten: "Natürlich weiss ich um die Paradoxien des Lehrberufs, kenne die Dilemmas der Schularbeit. Tief innen aber sitzen sie, die unvermeidlich harmonischen Bilder von den selbstverständlich menschlichen, zugleich intelligenten und sensiblen, staatstreuen und kritischen Lehrern. Verknüpft mit Phantasien von einer Schule, die zugleich lebenswert ist und lebensstüchig macht, mit allem Notwendigen ausstattet und doch Gemütlichkeit verbreitet. Risse, Brüche passen nicht ins Bild" (87).

Küffer selbst markiert seine pädagogische Grundhaltung an einer Stelle des Buchs mit der Formel "Skepsis und Hoffnung" (125). Die vielen Fragen und Zweifel, die er aufwirft, führen ihn nicht in die Resignation oder in die Oede der deskriptiven, neutral konstatierenden Wissenschaftlichkeit. Küffer glaubt engagiert, dass Schulen eine Zukunft haben können. Man spürt als Leser, dass er selbst im Feld der Schulentwicklung tätig ist und als Person und Lehrerbildner in lebendigen Bezügen zur jungen Generation steht.

Eine besondere Gegenwartsbedeutung erhält Küffers Buch meiner Ansicht nach durch die Fülle von gehaltvollen und klärenden Aussagen, die angeben, in welche Richtung "Schulen mit Zukunft" entwickelt werden müssten. Auch berichtet es von zahlreichen bereits existierenden ermutigenden Beispielen und Signalen: lebendige Quartierschulen, Lernwerkstätten für Lehrpersonen, freiwillige Arbeitsgemeinschaften an der Schule, "Schule als gestalteter menschlicher Lern- und Lebensort, in der erfahren und belehren besser aufeinander bezogen sind, in der Brücken zum lokalen und regionalen Umfeld geschlagen werden" (107), Schule als "teiloffener, jugendnaher Lebensraum" (121f.), Schule, die "vermittelt zwischen unverzichtbaren kulturellen Angeboten und spezifischen Ansprüchen der lernenden Menschen"(122), "Schule, die Standards einer anspruchsvollen Bildung bewahrt - und das Recht der Schülerinnen und Schüler ernstnimmt, in Schulen ein Stück weit identitätsförderliche erfüllte Gegenwart zu erfahren" (123), Schule, "gestaltet als eine Zone von Leben, in der objektbezogenes und subjekt-offenes Lehren und Lernen gute Chancen erhält" (146).

Ich bin überzeugt, dass Küffers Konzepte den vielerorts laufenden Arbeiten auf dem Gebiet der "Schulentwicklung" und der "pädagogischen Profilierung von Schulen" wertvolle, wegweisende philosophische Nahrung und stimulierende praktische Impulse liefern können.

Fritz Schoch

Neuerscheinungen

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

Psychologie

- Antos, K. (1996). *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Bänninger-Huber, E. (1996). *Mimik-Übertragung-Interaktion*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Boeck-Singelmann, C., Ehlers, B., Hensel, T., Kemper, F. & Monden-Engelhardt, C. (Hrsg.). (1996). *Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Bd. 1: Grundlagen und Konzepte; Bd. 2: Anwendung und Praxis. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Brinkmann-Göbel, R. (1996). *Die soziomoralische Urteilsentwicklung psychisch gestörter Jugendlicher im biographischen Kontext*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Ezawa, B. (1996). *Zählen und Rechnen bei geistig behinderten Schülern*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Fink, B. (1996). *AIDS: Vom Wissen zum Verhalten. Eine österreichische Jugendstudie*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Gauggel, S. & Kerkhoff, G. (Hrsg.). (1996). *Fallbuch der Klinischen Neuropsychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Grimm, M.A. (1996). *Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Haley, J. (1996). *Typisch Erickson. Muster seiner Arbeit*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Hitzenberger, L. (Hrsg.). (1995). *Angewandte Computerlinguistik*. Hildesheim: Georg Olms.
- Ipperciel, D. (1996). *Freud als Aufklärer*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Kluge, N. & Jansen, G. (1996). *Körperentwicklung in der Pubertät*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Körner, W. & Graf, H. (1996). *Sexueller Missbrauch. Ein kritisches Handbuch*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Lander, K. (1996). *Legasthenie in Deutsch und Englisch*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Mills, J.C. & Richard, J.C. (1996). *Therapeutische Metaphern für Kinder und das Kind in uns*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Neuenschwander, M.P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Neuhäuser, G. & Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.). (1996). *Geistige Behinderung. Grundlagen, Behandlung, Rehabilitation*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Petermann, F. (Hrsg.). (1996). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Piaget, J. (1996). *Studienausgabe in 10 Bänden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Quitmann, H. (1996). *Humanistische Psychologie. Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Reichelt, St. (1996). *Verstehen, was Kinder malen. Sorgen und Ängste der Kinder in ihren Bildern erkennen*. Zürich: Kreuz.
- Reimer, C., Eckert, J., Hautzinger, M. & Wilke, E. (1996). *Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen*. Wien, New York: Springer-Verlag.
- Reither, F. (1996). *Komplexitätsmanagement. Denken und Handeln in komplexen Situationen*. München: Gerling Akademie Verlag.

- Seiffge-Krenke, I. (1994). *Gesundheitspsychologie des Jugendalters*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Steiner, G. (1996). *Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Walter, J. (1996). *Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Weiss, D.M. (1996). *Beeinflussung der Wahrnehmung durch Zweisprachigkeit*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Wichmann, St. (1996). *Wie Kinder über das Denken denken. Eine kognitions- und entwicklungspsychologische Analyse repräsentationaler und operationaler Anforderungen praktischer Schlüsse*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Wittchen, H.-U. (Hrsg.). (1996). *Das Grosse Handbuch der seelischen Gesundheit*. Weinheim: Beltz.
- Zeltner, E. (1996). *Weder Macho noch Muttersöhnchen. Denkanstöße zum Umgang mit Jungen*. Gümligen: Zytglogge.

Didaktik / Fachdidaktik

- Berg, H.C. & Huber, M. (1996). *Exemplarisch lehren. Beiträge zur Hochschuldidaktik*. Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Bräuer, G. (1996). *Warum Schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Daubert, H. (1996). *Peter Härtling im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Fausser, P. & Madelung, E.M. (1996). *Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Glumpler, E. (1996). *Interkulturelles Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E. & Wittkowske, St. (Hrsg.). (1996). *Sachunterricht heute*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gross, E. (1996). *Projekt - Didaktik - Religion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmholz, B. (1996). *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*. Essen: Die blaue Eule.
- Hollenstein, A. (1996). *Schreibanlässe im Mathematikunterricht. Eine Unterrichtsform für den anwendungsorientierten Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Klippert, H. (1996). *Planspiele*. Weinheim: Beltz.
- Lecke, B. (Hrsg.). (1996). *Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Schuster, K. (1997). *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schuster, K. (1996). *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zihlmann, B. (1996). *Bildnerisches Gestalten*. Luzern: Kantonalen Lehrmittelverlag.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungstheorie / Philosophie

- Bamberg, E. (1996). *Wenn ich ein Junge wär... Alltagstheorien über geschlechtstypische berufliche Orientierungen im historischen Vergleich*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Billhardt, J. (1996). *Hochbegabte - Die verkannte Minderheit*. München: Lexika-Verlag.
- Carlgrén, F. (1996). *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Coelen, T. (1996). *Pädagogik als 'Geständniswissenschaft'? Zum Ort der Erziehung bei Foucault*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Erdmann, J. W. (1996). *Kindheit heute. Differenzen und Gemeinsamkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erdmann, J. W. (1996). *Jugend heute. Wege in die Autonomie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esser, K., Hollstein, B. & Mattusch, U. (Hrsg.). (1996). *Kinderfernsehen V. Anregungen für die Medienerziehung in der Schule*. Essen: Die blaue Eule.
- Fichtner, U. (1996). *Führer und Verführer. Studien zum Führungsgedanken zwischen 1871 und 1939*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

- Fröhlich, E. (1996). *Anselm Feuerbachs Kinderdarstellungen. Das erotische Element.* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Grüntgens, W. (1996). *Menschenbilder in den (Sonder-) pädagogiken.* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Harney, K. & Krüger, H.-H. (1996). *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit.* Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Hopfner, J. & Leonhard, H.-W. (1996). *Geschlechterdebatte. Eine Kritik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürgens, B. (1996). *Erziehungsziele, Erziehverhalten und Autopoiese.* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Kim, O.-H. (1996). *Ich, Freiheit und Moral. Eine kritische Interpretation der Theorie Fichtes.* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Klein, F. (1996). *Janusz Korczak. Sein Leben für Kinder - sein Beitrag für die Heilpädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, V. (1996). *Pestalozzi und das pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, V. (1996). *Rousseaus Emile. Lehr- und Studienbuch.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kock, R. (1996). *Die Reform der laizistischen Schule bei Célestin Freinet. Eine Methode befreiender Volksbildung.* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang. Friedrich Verlag (o.J.). *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift Neue Sammlung.* Seelze: Friedrich Verlag.
- Krüger, H.-H. (1996). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* Leverkusen-Opladen: Leske & Budrich.
- Lauer, U., Rechsteiner, M. & Ryter, A. (Hrsg.). (1996). *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Geschlechtergleichstellung im Klassenzimmer.* Zürich & Chur: Rüegger.
- Santini, B. (Hrsg.). (1996). *Ethik und Berufsbildung.* Luzern: Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken.
- Santini, B. (Hrsg.). (1996). *Mediendidaktische Zugänge zur Gewalt.* Luzern: Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken.
- Steiner, R. (1996). *Kunst und Anthroposophie. Der Goetheanum-Impuls, Sommerkurs 1921.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

- Alsheimer, M., Müller, U. & Papenkort, U. (1996). *Spielend Kurse planen. Die Methoden-Kartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung.* München: Lexika-Verlag.
- Born, M. & Eislin, St. (1996). *Teams. Grundlagen. Anwendungen am Beispiel von Lean Management.* Düsseldorf: Hogrefe.
- Essl, G. (1996). *Weiterbildungspraxis in Grossunternehmen. Eine Pilotstudie.* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Gehrmann, A. (1996). *Schule in der Transformation. Eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991-1993).* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Häfele, W. (1996). *Systemische Organisationsentwicklung.* Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Juna, J. & Kral, P. (Hrsg.). (o.J.). *Schule verändern durch Aktionsforschung.* Wien, Innsbruck: StudienVerlag.
- Rosnay, J. de (1996). *Homo symbioticus. Einblicke in das 3. Jahrtausend.* München: Gerling Akademie Verlag.

Neue Medien

- Studer, F. (1996). *Training kognitiver Strategien. Ein computergestütztes Förderprogramm.* 70 Broschurseiten inkl. CD (Mac & Windows-Version). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Zeitschriftenspiegel

- (B&E) *Bildung und Erziehung*. Köln: Böhlau.
 (BJEP) *British Journal of Educational Psychology*. Glasgow: Bell and Bain.
 (BJES) *British Journal of Educational Studies*. London: Blackwell Publishers.
 (BüJ) *Bündner Jahrbuch*. Chur: Bischofberger.
 (CJE) *Cambridge Journal of Education*. University of Cambridge.
 (E&U) *Erziehung und Unterricht*. Oesterreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: Pädagogischer Verlag.
 (G) *Grundschule*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
 (P) *Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
 (PäF) *PAED Forum*. Baltmannsweiler: Schneider.
 (S&K) *Sprache & Kognition*. Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete. Bern: Huber.
 (UE) *Unterrichten/erziehen*. Regensburg: Wolf.
 (UW) *Unterrichtswissenschaft*. Zeitschrift für Lernforschung. Weinheim: Juventa.
 (WP) *Wissenschaftliche Pädagogik*. Wien/Bochum: Ferdinand Kamp.
 (ZEPP) *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Hogrefe Verlag für Psychologie.

Allgemeine Pädagogik

- Hammersley, M.: Post mortem or post modern? Some reflections on British sociology of education (1996, BJES, vol. 44, 395-408).
 Kleinschmitt, G.: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern (1996, WP, 72. Jg., Heft 4, 520-521).
 Melton, R.: Learning outcomes in higher education. Key issues (1996, BJES, vol. 44, 409-425).
 Metz, P.: Über die wahre Nachfolge Pestalozzi's in der Sicht Sebastian Zuberbüblers (1996, BüJ, 38. Jg., 42 - 59).
 Piper, H.: Rituale im Aufwind (1996, G, 28. Jg., Heft 11, 48-49).
 Pollak, G.: Individuelle Freiheit und soziale Verantwortung - Erziehung und Schule im Zielkonflikt? (1996, WP, 72. Jg., Heft 4, 455-470).
 von Prondczynsky, A.: Zwischen "Vermittlung" und "Distanz". Entparadoxierung des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik durch Wissenschaftsforschung (1996, WP, 72. Jg., Heft 4, 401-425).

Pädagogische Psychologie

- de Sousa, I. & Oakhill, J.: Do levels of interest have an effect on children's comprehension monitoring performance (1996, BJEP, vol. 66, part 4, 471-482)?
 Ecks, T.: Implizite Begriffsbildung: Multiple adaptive Prozesse des nichtüberwachten Lernens von Begriffen (1996, S&K, 15. Jg., Heft 3, 120-135).
 Gerjets, P. u.a.: Motivationstendenz und Kognitionsstärke: exemplarische Prüfung eines intertheoretischen Bandes zwischen einer Handlungs- und einer Kognitionstheorie (1996, S&K, 15. Jg., Heft 3, 136-151).
 Imhof, M. u.a.: Hören und Sehen: Behaltensrelevante Effekte von Illustrationen beim Zuhören (1996, UW, 24. Jg., Heft 4, 329-342).
 Nias, J.: Thinking about feeling: the emotions in teaching (1996, CJE, vol. 26, no. 3, 293-306).
 Rosenfeld, H.: Das Selbstkonzept und Selbstkonzeptindikatoren im schulischen Leistungsbereich (1997, EU, 16. Jg., Heft 1, 6-9).
 Sletta, O., u.a.: Peer relations, loneliness and self-perception in school-aged children (1996, BJEP, vol. 66, part 4, 431-445).
 Smit, G.N. u.a.: Three methods for the assessment of communication skills (1996, BJEP, vol. 66, part 4, 543-556).
 Ziegler, A.: Die Bedeutung der Form und des Inhalts für das logische Denken von Kindern und Jugendlichen (1996, ZEPP, Band XXVIII, Heft 3, 257-269).

(Fach-) Didaktik/Methodik

- Hacker, H., u.a.: Offene Lernsituationen weiterentwickeln (1996, G, 28. Jg., Heft 12, 16-19).
- Klippert, H.: Kommunizieren lehren und lernen (1996, P, 48. Jg., Heft 10, 9-12).
- Kohls, E.: Die "Glasgow Methode" (1996, G, 28. Jg., Heft 12, 29-31).
- Königslehner, H.: Leistung durch Motivation. Zur Anwendung von Motivförderungsprogrammen im Unterricht (1996, E&U, 146. Jg., Heft 9, 661-668).
- Literski, K.: die Förderung von Kindern mit Versagensängsten (1997, EU, 16. Jg., Heft 1, 47-49).
- Nissen, P.: Die Moderationsmethode in der Schule (1996, P, 48. Jg., Heft 12, 6-9).
- von Wedel-Wolff, A.: Freie Arbeit lehren und lernen (1996, G, 28. Jg., Heft 12, 8-15).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung und -fortbildung

- Bessoth, R.: Zur Beurteilung und Beurteilbarkeit der beruflichen Leistung von Lehrern (1996, B&E, 49. Jg., Heft 3, 317-332).
- Czerwenka, K.: Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung (1996, B&E, 49. Jg., Heft 3, 295-317).
- Drews, U.: Eine neue Grundschule für eine neue Zeit (1996, P, 48. Jg., Heft 12, 52-53).
- Hayes, D.: Aspitation, perspiration and reputation: idealism and self-preservation in small school primary headship (1996, CJE, vol. 26, no. 3, 379-389).
- Knauder, H.: Burnout der LehrerInnen und die Auswirkungen auf das Schulklima (1996, E&U, 146. JG., Heft 9, 682-688).
- Körndl, M.: Kollegiale Praxisberatung (1997, EU, 16. Jg., Heft 1, 57-61).
- Miller, R.: Unterrichtshospitationen als kollegiale Beratung (1996, P, 48. Jg., Heft 110, 32-38).
- Moser, H.: Lehrer als Forscher: ein Konzept und seine Problematik (PäF, 1996, 9. Jg., Heft 6, 587-591).
- Obolenski, A.: Professionalisierung von Lehrerinnen (1996, G, 28. Jg., Heft 12, 22-24).
- Oelkers, J.: Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (1996, P, 48. Jg., Heft 11, 36-42).
- Schmitz, E.: Die Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout (1996, UW, 24. Jg., Heft 4, 361-375).
- Schratz, M.: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung: Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung (1996, E&U, 146. JG.; Heft 9, 635-642).
- Soutkup-Altrichter, K.: Schulinterne LehrerInnenfortbildung als Motor für Schulentwicklung (1996, E&U, JG. 146; Heft 9, 643-652).

Veranstaltungskalender

Januar-Juli 1997 in Zürich

Vortragszyklus zum Thema Psychoanalytische Entwicklungspsychologie

Information: Frau von Matt, Freud-Institut Zürich, Zollikerstr. 144, CH-8008 Zürich, Tel. 01-3823419, Fax 01-3820480.

ab Frühjahr 1997

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. Dauer: 3 Jahre. Information: FAPP, Leipziger Str. 10, 60487 Frankfurt/M., Tel.: 069- 7016 55.

29.-31. 5.1997 in Zürich (Paulus-Akademie)

Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen (Grundkurs)

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

Der Kurs will Frauen ansprechen, die sich vom Thema der sexuellen Gewalt betroffen fühlen und die in ihrem Berufsalltag damit konfrontiert sind. Er soll die Teilnehmerinnen in ihrer Auseinandersetzung damit weiter sensibilisieren und sie in ihrer Handlungskompetenz stärken. Theoretisches Wissen, Handlungsstrategien und Selbsterfahrung sind Schwerpunkte des Kurskonzeptes.

Kursleitung: Annemarie Leiser, Zürich und Verena Zurbriggen, Zürich

Information und Programm: Paulus-Akademie; Carl-Spittelerstr. 38, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

25.6.1997, 18.15 Uhr, Universität Zürich, Pädagogisches Institut

Innere und äussere Schulentwicklung

Gastvortrag von Prof. Dr. Rudolf Messner, Universität Kassel

Auskunft und Informationsblatt: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Sekretariat, z.Hd. Ch. Hartmann, Rämistrasse 74, 8001 Zürich, Tel. 01 257 27 53, Fax 01 252 32 31.

6.-11.7.1997 in Dublin (Irland)

Fifth European Congress of Psychology. Dancing on the Edge

Information: 5th European Congress of Psychology, 96 Hadington Road, Ballsbridge, Dublin 4, Ireland. Tel.: 00353-668 54 42, Fax: 00353-1-668 52 26. E-mail: PSI@10L.1E.

7.-25.7.1997 im Baselbiet

Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse

Information und Kursprogramm: Sekretariat SVSF, Postfach, 4434 Hölstein, Tel. 061-951 23 33, Fax: 061-951 23 55.

14.-18.7.1997 in Hamburg

5. Internationale UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung

Das CO-Institut für Pädagogik (IIP), zu dessen Aufgabengebiet Forschung und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung gehören, wird bei Planung und Ausführung dieser Weltkonferenz eine führende Rolle einnehmen. Viele deutsche Organisationen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung werden zu einer Teilnahme sowohl an der Vorbereitung als auch an der Organisation der Konferenz eingeladen werden. Hauptziel der Konferenz ist es, die Rolle der Erwachsenenbildung als eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung in den verschiedenen Regionen der Welt und als ein Grundrecht für alle Erwachsenen zu verankern. Dem bestehenden Ungleichgewicht von Bildungsmöglichkeiten für Erwachsene soll entgegengewirkt werden. Es soll angestrebt werden, daß die Er-

wachsenbildungsprogramme den Ansprüchen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und Kulturen entsprechen.

An dieser Konferenz werden neben den in der Erwachsenenbildung etablierten Institutionen, Regierungsorganisationen und Organisationen der Vereinten Nationen auch viele Vertreter von Nichtregierungsorganisationen "grass-roots Organisationen", politische Entscheidungsträger, Forscher und Praktiker teilnehmen. Viele der im UIP in den letzten Jahren durchgeführten Forschungsarbeiten werden in die Konferenzvorbereitungen und Diskussionen einfließen. Zu diesen Aktivitäten zählen eine Analyse der internationalen Erwachsenenbildungsstatistik; ein Projekt zu Erwachsenenbildung und Gesetzgebung; eine Studie innovativer Entwicklungen in der Erwachsenenbildung; und eine kritische Untersuchung von Trends in der Erwachsenenbildungsforschung.

27.8.1997 in Bern

Fachdidaktische Forschung in der Schweiz: Probleme, Positionen, Perspektiven

Trägerschaft: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Arbeitsstelle Fachdidaktik der Weiterbildungszentrale Luzern, Aebli Naef Stiftung.

Informationen: Fachkommission Fachdidaktik, Präsident Prof. Dr. Peter Labudde, Höheres Lehramt, Postfach, 3000 Bern 9. In der nächsten Nummer der BzL (1997/2) wird das genaue Programm veröffentlicht werden.

26.-30.8.1997 in Athen, Griechenland

7th European Conference for Research on Learning and Instruction

The focus of the 7th EARLI Conference will be on Designing Learning Environments in and out of school. Educational researchers have recently turned their attention to a systematic investigation of the kind of learning that takes place in informal, out of school situations. Their findings can become the basis for new proposals on how to improve learning and instruction in formal settings and promote the transfer of learning from school to real life contexts. Keynote addresses, invited symposia, and panel discussions by leading scholars in the field have been organised around this theme.

All correspondence concerning programme information, registration, hotel accommodation, tours, travel information and exhibits should be sent to the conference organising bureau: ERASMUS HORIZON Ltd. 34, Vasileos Georgiou B, 116 35 Athens, Greece, Tel. +30(1) 7257531, 7257693-5, Fax +30(1) 7257532, E-mail: Erasmhor@athena.compulink.gr.

3.-7.9.1997 in Rennes (F)

VIIIth European Conference on Developmental Psychology

Information: VIIIth ECDP, Université de Rennes, 6, avenue Gaston Berger, F-35043 Rennes Cedex,

18.-20.9.1997 in Basel, Schweiz

Kongress der Schweizer Psychologie 1997

Gemeinsamer Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (SGP) und der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP).

Information: PSY-CH-97, Schweizer Psychologiekongress, Postfach 248, 4025 Basel, Tel.: 061-325 5117, Fax 061-325 5087. E-Mail: PSYCH97@UBACLU.UNIBAS.CH.

21.-26.9.1997 auf dem Monte Verità bei Ascona

Tagung zum Thema "Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie"

Es handelt sich um die dritte Tagung ihrer Art. Das diesjährige Thema wird verstärkt aktuelle bildungspolitische Auseinandersetzungen berücksichtigen. Im Zentrum der Veranstaltung steht das liberale Bildungskonzept in seinen verschiedenen politischen und kulturellen Umfeldern, seine jeweilige Geschichte, seine Systematik sowie seine aktuelle Leistungsfähigkeit und Problematik. Anmeldungen sind bis zum 4.8.97 an folgende Adresse zu richten: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Monte Verità, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern.

29.9.-1.10.1997 in Frankfurt a.M.

6. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Information: Prof. Dr. Hans-Peter Langfeldt, Institut für Pädagogische Psychologie, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Postfach 111932, D-60054 Frankfurt a.M., E-mail: IFPP@paed.psych.uni-frankfurt.de, Informationen ausserdem unter: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/FB/fb05/tagung.html>.

2.-5.10.1997 in Würzburg (D)

4. Deutscher PsychologInnenstag

Information: Geschäftsstelle BDP, Frau G. Schneider, Kongress 97, Heilsbachstr. 22, D-53123 Bonn.

7.-12.10.1997 auf dem Monte Verità bei Ascona

Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz: Schule - Lehrerbildung - Forschung

Internationales Kolloquium organisiert von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik (FSF) der Universität Bern und der Forschungsstelle für Schulpädagogik (FS) der Universität Tübingen.

Unter Schulpädagogik wird eine Theorie pädagogischen Handelns unter schulischen Voraussetzungen und deren ausserschulisch wirksamen Prämissen für die schulische Arbeit verstanden. Schulpädagogisch zentrale Themen sind das pädagogische Handeln, Schule als Institution, Schulklasse als pädagogisches Handlungsfeld und Unterricht als didaktische Situation. In Deutschland stellt das Fach Schulpädagogik, in unterschiedlicher institutioneller Verortung, an allen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen einen integralen Bestandteil der Erziehungswissenschaften dar. Insbesondere in der Ausbildung von künftig pädagogisch Tätigen hat Schulpädagogik, eine pädagogische Bereichsdisziplin, ihren festen Platz. Anders präsentiert sich die Situation in der (deutschsprachigen) Schweiz, wo Schulpädagogik im angesprochenen Sinn zunächst nicht zu existieren scheint. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass zwar angehenden Lehrkräften schulpädagogisches Wissen vermittelt wird, allerdings kaum in kohärent schulpädagogisch reflektiertem Kontext. Die Entwicklung der universitären und seminaristischen Pädagogik in der Schweiz im 20. Jahrhundert belegt im übrigen die nicht erfolgte Differenzierung der Disziplin in ihre heute andernorts bekannten Teilgebiete. Schulpädagogik, so das Fazit, existiert in der (deutschsprachigen) Schweiz zwar, was die Inhalte angeht, jedoch weitgehend noch nicht als eigenständige Disziplin.

Folgende Fragen sollen aufgrund von Referaten, in Plenums- und Gruppendiskussionen sowie anlässlich einer Präsentation aktueller, ausgewählter schulpädagogischer Forschungsprojekte diskutiert werden:

- Welches ist die Zukunft der Schulpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz?
- Wie ist das Verhältnis von Schulpädagogik und Lehrerausbildung zu gestalten?
- Wie hoch ist die Praxisrelevanz von schulpädagogischem Wissen in der Ausbildung von Lehrkräften zu veranschlagen und welchen Stellenwert nimmt die schulpädagogische Forschung innerhalb der Ausbildung von Lehrkräften ein?

Information: Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern. Tel.: 0041-(0)31-631 83 60; Fax: 0041-(0)31-631 42 10; E-mail: sla@kla.unibe.ch.

Forschungsstelle für Schulpädagogik der Universität Tübingen, Münzgasse 22-30, D-72070 Tübingen. Tel.: 0049-(0)7071-297 83 14; Fax: 0049-(0)7071-29 4954; E-mail: werner.schuch@uni-tuebingen.de.

7./8.11.1997 in Basel

Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE).

Kontaktadresse: Pädagogisches Institut Basel-Stadt, Kongress SGL 97, Riehenstr. 154, 4058 Basel, Tel. 061 691 60 11, Fax 061 693 35 19 (vgl. Inserat in diesem Heft).

Kurznachrichten

D Bayern setzt auf Spanisch

Spanisch wird als dritte Fremdsprache an bayerischen Gymnasien immer beliebter. In den letzten zehn Jahren hat sich die Zahl der Schüler in diesem Fach von 2074 auf 3485 Schüler kontinuierlich erhöht. Im Schuljahr 1995/96 haben sich auch 74 Schüler der Abiturprüfung unterzogen.

CH Fachhochschulkommission gewählt

Der Bundesrat hat die 24 Mitglieder der Eidgenössischen Fachhochschulkommission gewählt. Präsident ist Hansjürg Mey, Professor für Informatik an der Universität Bern und Mitglied der Ascom-Konzernleitung. Die Kommission ist das Beratungsorgan der Landesregierung für alle Fragen im Zusammenhang mit dem Vollzug des Fachhochschulgesetzes. Die erste wichtige Aufgabe ist die Auswertung des Ausschreibungsverfahrens zur Ermittlung der ungefähr zehn Fachhochschulen. Kommissionsmitglieder aus dem Bildungsbereich sind die Genfer Erziehungsdirektorin Martine Brunschwig Graf, der Zürcher Erziehungsdirektor Ernst Buschor und Fiorenzo Scaroni, Konsulent für Hochschulfragen des Tessiner Erziehungsdepartementes. Vertreter des Bundes mit beratender Stimme sind Biga-Direktor Jean-Luc Nordmann, BFK-Direktor Hans Sieber, BLW-Vizedirektor Jacques Morel, BBW-Direktor Gerhard Schuwey sowie Jean-Claude Badoux, Präsident der ETH Lausanne.

CH Berufspädagogik auf Innovationskurs

Zur Umsetzung des Berichts über die Berufsbildung hat sich eine Steuergruppe konstituiert. Mitglieder: H. Summermatter (Leiter), H. Barmettler (Sekretär), H.-J. Hummel, R. Peter, M. Stalder, M. Wild, M. Straumann und ein weiterer Vertreter des SIBP. Das SIBP ist eine Abteilung des BIGA. Es bildet in Zollikofen bei Bern, Lausanne und Lugano Lehrkräfte für Berufsschulen aus und sorgt für ihre Weiterbildung, soweit dies nicht von den Kantonen besorgt wird. Die Mitglieder sind in ihren Bereichen verantwortlich dafür, dass Vorschläge, dh. Vorgehensskizzen inkl.

Einsatz der Mittel, entwickelt werden. Erste Schwerpunkte sind: Aktualisierung der beruflichen Grundausbildung, Lehrdauer, Ausweitung der Einführungskurse und Ausbildungsverbände, individualisierte Lehrgänge für Erwachsene, Qualifikationsnachweise und Integrationsmassnahmen für ausländische Jugendliche.

An einer Tagung im SIBP haben Bildungsexperten und -expertinnen die Grundzüge der Neuausrichtung des SIBP diskutiert. Diese sollen bis 1998 rechtlich ausformuliert und im Rahmen des Bundesprojekts «Führen mit Leistungsauftrag und Globalbudget» organisatorisch umgesetzt werden. Das SIBP soll zu einer teilautonomen Institution ausgebaut werden. Sie soll in den drei grossen Sprachregionen des Landes die Aus- und Weiterbildung von Ausbilderinnen und Ausbildern durchführen. Sie bietet angewandte Forschung und Entwicklung als Dienstleistung an. Das zukünftige SIBP soll eine Nachdiplom-Institution der Hochschulstufe sein und sich zum Ansprechpartner für alle Fragen der Berufsbildung entwickeln. Es arbeitet mit den Kantonen, der Wirtschaft und den Hochschulen im Bildungs- und Berufsbildungsbereich zusammen. Als Institution der Berufsbildung wird sich das Institut weiterhin in besonderem Masse an den Bedürfnissen von Wirtschaft und Schule des Sekundarbereichs II orientieren. Insbesondere bleibt der Rang aufgrund von Diplomen der höheren Berufsbildung gesichert. (BIGA/SIBP).

CH Lernkiosk für Bildungsbenachteiligte

Die Broschüre "Lernkiosk" erklärt, wo in der Deutschschweiz Schulbildung nachgeholt werden kann, wo Deutschkurse den Anschluss erlauben, wo berufliche Bildung, für Ungelernte stattfindet und wo Auskunfts- und Beratungsstellen zur Verfügung stehen. Die 143seitige Publikation ist erhältlich beim Herausgeber, dem Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene Schweiz, c/o SAH, Postfach, 8031 Zürich, Tel. 01 271 26 00.

EDK Sekundar- und Realschule zusammenlegen

Die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) schlägt vor, nach dem Muster der französisch- und italienischsprachigen Kantone auch in der gesamten Deutschschweiz Sekundar- und Realschule zu einer integrierten Oberstufe zusammenzulegen und die Lehrerbildung anzupassen. Zur Diskussion gestellt wird zudem die Einführung eines Zertifikats am Ende der Schulpflicht. Quelle: NZZ.

EDK Vereinheitlichung der Lehrkräfteausbildung kommt

Die EDK hat ihre Empfehlung vom Oktober 1995, die gesamte Lehrerbildung an pädagogische Fachhochschulen zu verlagern, bekräftigt, lässt hingegen mehrere Zugangswege zu diesen offen. Inzwischen hat ein Komitee "für Freiheit in der Lehrerbildung" eine Petition "gegen Zentralismus und Gleichstellung in der Lehrerbildung" eingereicht. Die meisten der 78'013 Unterschriften stammen aus der Innerschweiz. Quellen: NZZ/LZ.

A G Zusatzqualifikation für Monofachlehrkräfte

34 Absolventinnen und ein Absolvent schliessen im Juni 1997 sozusagen als "Vorhut" die erweiterte Ausbildung am Kantonalen Seminar Brugg mit dem Diplom ab. Zusätzlich zu den bisherigen Hauptfächern Hauswirtschaft oder Textiles Werken werden sie neu die Zusatzfächer Allgemeines Werken an der gesamten Oberstufe oder Englisch an der Real- und Sekundarstufe unterrichten können. Vier verschiedene Kombinationen sind gegenwärtig möglich: Textiles Werken und Allgemeines Werken, Textiles Werken und Englisch, Hauswirtschaft und Allgemeines Werken, Hauswirtschaft und Englisch. Von dieser Reform der Ausbildungsziele erwarten die Verantwortlichen unter anderem einen pädagogischen Gewinn, ein neues Berufsbild sowie schulorganisatorische Erleichterungen. Die neuen Lehrpläne sind vom Seminar Brugg selber erarbeitet worden.

BE Barrieren für Mädchen abbauen

Obwohl die Frauen zu allen Studienrichtungen Zugang haben, sind sie mit einem Anteil von lediglich 27% in den Naturwissenschaften noch immer krass untervertreten. Die Zurückhaltung der Frauen gegenüber den Naturwissenschaften zeigt sich bereits im Schulunterricht - Physik und Chemie rangieren bei den Mädchen ganz hinten in der Beliebtheitskala. Ein Forschungsteam des Nationalen Forschungsprogramms "Frauen in Recht und Gesellschaft" kommt zum Schluss, dass daran nicht die Mädchen schuld sind, sondern der Unterricht: Nicht Begabungsunterschiede, sondern eine fehlende Motivation ist die Ursache der Geschlechterdifferenzen. Gemäss der Forschungsgruppe um Prof. Walter Herzog von der Universität Bern ist im naturwissenschaftlichen Unterricht stärker auf Kommunikation und Dialog - die Stärken der Mädchen - zu setzen. Aufgrund ihrer Erkenntnisse hat die Berner Forschungsgruppe fachdidaktische Konzepte entwickelt.

FR "Du hilfst mir - ich helfe Dir"

Die Kaufmännische Berufsschule Freiburg wendet im Sprachunterricht die "Tandem-Methode" an. Es geht im Prinzip um die Begegnung zweier Menschen unterschiedlicher Muttersprache und unterschiedlicher Kultur. Dabei sind folgende Prinzipien einzuhalten: Die Partner begegnen sich regelmässig. Sie sind abwechselnd Lehrende und Lernende. Sie sprechen abwechselnd Französisch und Deutsch. Die Kaufmännische Berufsschule Fribourg ist in der privilegierten Lage, eine französische und eine deutschsprachige Abteilung zu umfassen. Der Stundenplan kann so gestaltet werden, dass der Fremdsprachunterricht in beiden Abteilungen zur gleichen Zeit stattfindet. Die "Tandem-Methode" wird integriert in klassisch aufgebauten Kursen verwendet. Jeden Monat werden vorgegebene Themen behandelt. Während der ganzen Lehre arbeiten die gleichen Lehrlinge/Lehrtöchter zusammen. Eine vorläufige Auswertung zeigt, dass dieser Unterricht aus Sicht von Lehrern und Schülern sehr erfolgreich ist. Vor allem aber sind sehr gute Lernerfolge festzustellen. Deshalb wurde der Versuch mit Beginn des gegenwärtigen Schuljahres auf weitere Klassen ausgedehnt. Weil er

vorzugsweise den mündlichen Ausdruck fördert, entspricht er vor allem den Verkaufs-Lehrlingen, die bei ihrer Arbeit oft Zweisprachigkeit erleben.

GR Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule

Diskussionen laufen im Kanton Graubünden in Richtung Pädagogische Hochschulen. Alle Lehrkräfte, so sieht es ein Konzept des Erziehungsdepartementes vor, sollen in Zukunft unter dem gemeinsamen Dach einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet werden. Für Kindergärtner/innen ist als Zugang eine qualifizierte Vorbildung ohne gymnasiale Matur vorgesehen.

LU Das Kind in den Mittelpunkt stellen

Mit neuen Leitideen, die das Kind im Mittelpunkt sehen, wollen die Luzerner Kindergärtnerinnen und Kindergärtner die Zukunft angehen. Die Ideen wurden in einer Broschüre zusammengefasst und vor kurzem veröffentlicht. Basis für das Papier war eine Umfrage bei allen Kindergartenlehrpersonen des Kantons Luzern

ZH Gemeinsames Basisstudium für alle Lehrkräfte der Volksschule

An der neuen Pädagogischen Hochschule des Kantons, deren Standort noch nicht feststeht, wird für Primar- und Sekundarschullehrkräfte ein gemeinsames zweisemestriges Basisstudium angeboten. Die eigentliche Ausbildung zur Lehrkraft für die Primarschule dauert dann noch weitere vier Semester. Die Sekundar- Real- und Oberschullehrkräfte werden an einem eigenen Universitätsinstitut und erst im letzten Studienteil separat ausgebildet. Als Abschluss vorgesehen sind nach sechs Semestern Sekundarlehrerdiplome in mathematisch-naturwissenschaftlichen oder in sprachlich-historischen Fächern und das Diplom als Lehrkraft an der Real- und Oberschule.

Die Pädagogische Hochschule ist auch für die Fachgruppenlehrkräfte (Handarbeit Hauswirtschaft, Sport, Zeichnen) da. Ihr Studium dauert nach den zwei Semestern Basisausbildung vier Semester. Ebenso lang studieren Kindergärtnerinnen. An der Pädagogischen Hochschule ist ein eigener Verlag vorgesehen. Kurse und Seminare

sollen auch privaten Interessenten angeboten werden (TA).

ZH Mündigkeitsalter und Heimerziehung

Mit dem gesenkten Mündigkeitsalter ist der Kanton nach dem Gesetz nicht mehr gehalten, finanzielle Beiträge zu leisten für den Heimaufenthalt jener Jugendlichen, die das 18. Lebensjahr bereits vollendet haben. Die jungen Erwachsenen selber, deren Eltern oder die Gemeinden müssten die Kosten übernehmen. Wie die Erfahrungen gezeigt haben, bedarf die Ausbildung und Betreuung entwicklungsgestörter Jugendlicher mehr Zeit als jene von Volksschülern: Die betroffenen Jugendlichen beginnen ihre Berufsausbildung regelmässig erst mit 17 oder 18 Jahren. Mit der am 1. Dezember 1996 angenommenen Vorlage erstreckt sich der Anwendungsbereich des Jugendheimgesetzes auf die jungen Erwachsenen bis zum Abschluss ihrer Erstausbildung oder längstens bis zum vollendeten 22. Altersjahr. Mit dieser flexiblen Ausgestaltung wird nicht nur der jetzige Zustand beibehalten, sondern darüber hinaus eine gesetzliche Grundlage für individuelle Lösungen geschaffen, die der besonderen Situation von Heiminsassen Rechnung tragen. Eine zeitlich ähnliche Lösung besteht auch auf Bundesebene bezüglich der Leistungen des Bundes für den Straf- und Massnahmenvollzug (NZZ).



Brief des Präsidenten an die Mitglieder

Bern, im Februar 1997

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Über vier Sachen will ich diesmal berichten: über die Tätigkeiten des Vorstandes im Anschluss an die von der Mitgliederversammlung 1996 verabschiedete Resolution, über das Projekt "Bestandesaufnahme Forschung in der Lehrer/innenbildung", über die Vorarbeiten für den Jahreskongress 1997 und die von der Fachkommission Fachdidaktik vorgesehene Tagung im August. Die in der Mitgliederversammlung intensiv diskutierte "Resolution zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" haben wir breit gestreut. Adressaten waren alle Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz, alle Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, die Mitglieder der Büros von National- und Ständerat, Parlamentarierinnen und Parlamentarier einzelner Kantone, die Redaktionen von Fachzeitschriften und die Tagespresse (über die Schweizerische Depeschagentur). Zudem wurde die Resolution anlässlich der Übergabe der Petition, an der der Präsident zugegen war, den anwesenden Presseleuten ausgehändigt.

Der Jahreskongress vom 7. und 8. November 1997 wird sich prospektiv dem Thema "Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" widmen. Das Team unter der Leitung von Prof. A. Hügli (Basel) hat ein Grobprogramm erarbeitet. Damit sich ein gesichertes Bild davon ergibt, was heute bereits an Forschung und Entwicklung in Lehrerbildungsinstitutionen geschieht, hat der Vorstand der SGL/SSFE zusammen mit dem Vorstand der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) ein Mandat für eine "Bestandesaufnahme Forschung und Entwicklung in der Lehrer/innenbildung" ausgearbeitet. Die Studie wird von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau ausgeführt und vom Schweizerischen Wissenschaftsrat und der EDK finanziell unterstützt (vorerst mündliche Zusage). Ein Bericht wird auf das Datum des Jahreskongresses hin vorliegen.

Die Fachkommission Fachdidaktik unserer Gesellschaft lädt auf den 27. August dieses Jahres zu einer Tagung mit dem Titel "Fachdidaktische Forschung in der Schweiz. Probleme, Positionen, Perspektiven" in Bern ein. Unterstützt wird sie dabei von der Aebli-Naef-Stiftung. Neben Referaten sind eine Posterausstellung und Workshops vorgesehen. Persönliche Einladungen werden folgen.

Nach Zürich haben Kolleginnen und Kollegen nun auch in Bern eine kantonale Gesellschaft gegründet. Die Gründungsversammlung dieser "Berner Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung", deren Statuten auf denjenigen der SGL/SSFE basieren, fand am 11. Januar 1997 statt. Herzliche Gratulation zur Initiative.

Mit freundlichen Grüßen

Hans Badertscher, Präsident



Agenda

Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft
für Lehrerbildung am Freitag und Samstag 7./8. November 1997

«Forschung als Herausforderung und Chance für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehren»

*Was für eine Forschung soll dies
sein? Wer soll sie betreiben und
mit welchem Gewinn?*

Dies fragen sich die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ebenso wie alle an Lehrerbildung Interessierten – spätestens seit den Empfehlungen der EDK zur Errichtung Pädagogischer Hochschulen. Der Jahreskongress 97 der SGL soll diese Frage einer Antwort näher bringen: durch Präsentation von Beispielen aus der Forschungs- und Lehrerbildungspraxis. Durch Diskussion der wichtigsten inhaltlichen und methodischen Ansätze und der kritischen Problembereiche, durch Definition von Standards und Qualitätsansprüchen, durch grundsätzliche Diskussion der möglichen Bedeutung und Relevanz der zu erwartenden Forschungsergebnisse.

Ihre Kontaktadresse:
Pädagogisches Institut Basel-
Stadt, Kongress SGL 97
Riehenstrasse 154, 4058 Basel
Telefon 061 691 60 11
Fax 061 693 35 19

**Aufruf: Machen Sie Ihr
Forschungsprojekt öffentlich!
Einsendetermin: 15. April 1997**

Wer immer mit Forschungsvorhaben befasst ist oder sich mit Forschungsprojekten und Ideen trägt und diese mit anderen – in Ateliers, Workshops oder Poster-Sessions – diskutieren möchte, ist herzlich eingeladen, sich an diesem Kongress aktiv zu beteiligen. Denn eines der Hauptziele des Kongresses ist es, sich ein Bild darüber zu verschaffen, was sich im Bereich der für die Lehrerbildung relevanten Forschung bereits tut. Von Interesse kann dabei jede Art von Forschung sein, die in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer erfolgt, für sie von Relevanz sein könnte oder die Lehrerbildung selbst zum Untersuchungsgegenstand macht.

Es genügt für die erste Phase, wenn Sie bis zum 15. April 1997 der Vorbereitungsgruppe (Adresse siehe nebenstehend) eine kurze Präsentationsskizze zukommen lassen.

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen, Ebikon, unterstützt als Stabsstelle die Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz in der Bearbeitung von Schul- und Bildungsfragen und in der Koordination.

Auf Sommer 1997 ist die Stelle

DES LEITERS/DER LEITERIN ZBS

neu zu besetzen.

Die Aufgabe des Leiters/der Leiterin besteht darin, ein initiatives Team von 10 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu führen, dieses in seiner Aufgabenerfüllung zu unterstützen und die vielfältigen Tätigkeiten des ZBS zu koordinieren. Dabei ist die Weiterentwicklung des ZBS eine kontinuierliche Aufgabe. Der Leiter/die Leiterin des ZBS ist beratendes Mitglied der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz und weiterer regionaler Gremien. Neben der Führungsaufgabe bearbeitet der Leiter/die Leiterin des ZBS eigene Fachgebiete.

Die Stelle erfordert:

- Hochschulabschluss in erziehungswissenschaftlicher Richtung und gutes konzeptionelles Denken
- Gute Kenntnisse der Funktionsweise kantonaler Bildungssysteme
- Führungserfahrung und gute kommunikative Fähigkeiten
- Initiative und Kreativität
- Sicheren sprachlichen Ausdruck

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 31. März 1997 zu richten an:

Herrn Hans Ambühl, lic. iur., Regionalsekretär IEDK,
Erziehungs- und Kulturdepartement, Bahnhofstrasse 18, 6002 Luzern

Auskünfte erteilen: - Herr Hans Ambühl, Regionalsekretär IEDK,
Tel. 041 / 228 52 03
- Herr Dr. Felix Oggenfuss, Leiter ZBS,
Tel. 041 / 420 59 13





Kurt Reusser / Marianne Reusser (Herausgeber)

Verstehen

Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe

Nachdruck 1997 der 1. Aufl. 1994. 272 S. Kt DM 44.- / Fr. 39.60 / öS 321.- (ISBN 3-456-82441-6)

Was heißt Verstehen und wie entwickelt es sich? Kann man Verstehen erklären? Wie verstehen wir Texte, Sachbegriffe, Dialoge und Handlungen? Verstehen lehren ist die kategoriale Aufgabe von Schule und Unterricht. Darauf beziehen sich die Antworten von fünfzehn angesehenen Wissenschaftlern auf die oben gestellten Fragen. Das Buch wendet sich an alle, die in ihrer täglichen Arbeit mit Problemen des Lehrens konfrontiert sind.



Joachim Lompscher / Heinz Mandl (Herausgeber)

Lehr- und Lernprobleme im Studium

Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten

1996. 264 S., Kt DM 59.- / Fr. 51.- / öS 431.- (ISBN 3-456-82725-3)

Was bereitet Studierenden Probleme beim Lernen? Welche Voraussetzungen brauchen sie fürs Studium und über welche verfügen sie tatsächlich? Wie gestalten sie ihre Lernprozesse und -bedingungen und wie urteilen sie darüber? Dank diesem Sammelband ist eine fundierte Auseinandersetzung mit Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens möglich.



Martin Schweer

Vertrauen in der pädagogischen Beziehung

1996. 195 S., Kt DM 44.80 / Fr. 44.80 / öS 327.- (ISBN 3-456-82726-1)

Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden ist Voraussetzung einer fruchtbaren pädagogischen Beziehung. Bislang liegen jedoch kaum empirische Untersuchungen darüber vor, wie sich ein solches Vertrauen entwickelt. In diesem Buch wird eine Rahmentheorie erarbeitet, die neue Perspektiven für die Erforschung der pädagogischen Interaktion aufzeigt. Der Autor hat zentrale Dimensionen des Vertrauens und zugleich Unterschiede in deren Bedeutsamkeit gefunden. Seine Arbeit hat große Bedeutung für die pädagogische Praxis.



Verlag Hans Huber
Bern Göttingen Toronto Seattle

<http://www.HansHuber.com>

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BRÜHWILER Christian, Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - BÜCHEL Patricia, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Walchestrasse 21, 8090 Zürich. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - FORNECK Hermann, Prof. Dr., Universität Freiburg, Seminar für Erziehungswissenschaften, Ober Linden 19, D-79098 Freiburg i.Br., Deutschland - GASSER-DUTOIT Annette, Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - HEYER-OESCHGER Margot, Dr., Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Walchestrasse 21, 8090 Zürich. - KERSTEN Bernd, Dr., Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - LE PAPE Christine, Oetwilerstrasse 34, 8115 Hüttikon. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - OSER Fritz, Prof. Dr., Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - SCHOCH Fritz, Dr., Staatliches Lehrerseminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - SIEGENTHALER Hermann, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftler an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich, Maiacherstrasse 18, 8127 Forch. - SPYCHIGER Maria, Dr., Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - SUMMERMATTER Heini, lic. phil., Steinweg 12, 3084 Wabern. - WILD-NÄF Martin, lic. phil., Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.