



# BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Bedingungen und Folgen der Akademisierung  
der Lehrerbildung

Schule – eine Herausforderung für das  
New Public Management

14. Jg. Heft 3/1996



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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 14

HEFT 3

OKTOBER 1996

ISSN 0259-353X

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

#### Redaktion

Dr. Peter Füglistler, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP,  
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, Tel. 031 323 76 17  
Christine Pauli, Elfenweg 2A, 3400 Burgdorf, Tel. 034 422 46 59 ,  
E-Mail: CPAULI@PAED.UNIZH.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.UNIZH.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 71 05 94

#### Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Hügelweg 4, 6005 Luzern, Tel. 041 44 46 47

#### Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Längenrüpplstrasse 66, 3322 Schönbühl,  
Tel. 031 859 15 70 (P), 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73 (G), E-Mail:  
LEHMAHE@KL.UNIBE.CH  
Lektorat: Christine Pauli

#### Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei Herrn Fuchs.

#### 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 / Abonnementsmitteilungen

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

<b>Editorial</b>	<i>Kurt Reusser, Peter Füglistner, Christine Pauli, Heinz Wyss</i>	263
<b>Schwerpunkt:</b>	<b>Bedingungen und Folgen der Akademisierung der Lehrerbildung</b>	
	<i>Kurt Reusser</i> Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung	265
	<i>Monica Gather Thurler und Thérèse Thévenaz Christen</i> Tradition und Innovation im Bildungswesen des Kantons Genf	279
	<i>Rudolf Künzli</i> Schul- und Erfahrungsnahe in der Lehrerbildung Elemente des Konzeptes für Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau	291
	<i>Rudolf Messner</i> Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-) Universität Kassel	302
<b>Schule und NPM</b>	<i>Ulrich Herrmann</i> Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM)	314
	<i>Rolf Dubs</i> Schule und New Public Management	330
<b>Aus der Praxis der Lehrerbildung</b>	<i>Andrea Bertschi-Kaufmann und Urs Peter Lattmann</i> Pädagogische Antinomien und der Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern	338
	<i>Sonja Bischoff</i> Ein gewonnenes oder ein verlorenes Jahr? Über das ausserschulische Zwischenjahr am Lehrerseminar Rorschach	342
<b>Bildungsforschung</b>	Aus der Bildungsforschung	345
<b>Veranstaltungs- berichte</b>	<i>Ursula Ruthemann</i> Einführung in die kollegiale Praxisberatung, Aufbaukurs III, 15.-19.7.1996 in Hertenstein	348
	<i>Heinz Wyss</i> Blockzeiten an der Primarschule: Chance und Herausforderung, den Schulalltag neu zu gestalten - Chance und Herausforderung auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tagung des Expertenforums der NW EDK, 28.8.1996 in Sissach	350
	<i>Heinz Wyss</i> Was morgen sein wird, das ist die Frage - auch in der Lehrerbildung. Jahresversammlung der SKDL, 29./30.8.1996 in Solothurn	352

	<i>Bernhard Hauser</i>	357
	Lernkultur im Wandel. Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) vom 3.-5.10.1996 in St. Gallen	
<b>Buchbesprechungen</b>	<i>Reinhold Miller</i>	362
	KRAMIS-AEBISCHER, Kathrin (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf	
	<i>Christine Hofer</i>	363
	LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter (1995). Bilden und Erziehen. Eine Einführung in pädagogische Themen, Gestalten und Epochen	
	<i>Heinz Wyss</i>	368
	Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Dossier 40A. EDK (Hrsg.). Bern 1996.	
	<i>Heinz Wyss</i>	373
	WICKE, Erhard & MESSNER, Rudolf (1995). Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule	
	<i>Heinrich Tuggener</i>	377
	PESTALOZZI, J.H. (1995). Sämtliche Briefe - Kritische Ausgabe: Band 14, Nachtrag - Briefe und Briefähnliche Dokumente aus den Jahren 1767 bis 1826, bearb. von Kurt Werder et al., hrsg. vom Pestalozzianum Zürich und vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich	
	<i>Arthur Brühlmeier</i>	378
	HEBENSTREIT, Sigurd (1996). Johann Heinrich Pestalozzi - Leben und Schriften	
	<i>Michael Fuchs</i>	380
	OSTERWALDER, Fritz (1996). Pestalozzi - ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik	
	HAGER, F.P. & TRÖHLER, D. (1996). Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996	
<b>Zeitschriftenspiegel</b>		383
<b>Neuerscheinungen</b>	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	385
<b>Veranstaltungskalender</b>	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	387
<b>Kurznachrichten</b>		389
<b>SGL-Teil</b>	Jahresbericht 1996 des Präsidenten	396
	Protokoll der Mitgliederversammlung SGL/SSFE 1996	398
	Stellungnahme der Mitgliederversammlung SGL/SSFE zur Zukunft der Lehrerbildung in der Schweiz	401
<b>Autorinnen und Autoren</b>	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D



## Editorial

Mit der nach den EDK-Empfehlungen vom vergangenen Oktober auch für die Schweiz absehbaren Tertiärisierung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule stellt sich für viele Kantone und Lehrerbildungsinstitutionen die Frage, wie die Lehrerbildung unter Bedingungen der Hochschule, das heisst unter den Anforderungen von Wissenschaft und Forschung, organisiert und gestaltet werden soll.

Unter dem Titel "Lehrerbildung an der Hochschule zwischen Ausbildungs- und Forschungsauftrag, Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug. Über Bedingungen und Folgen der Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" hat die "Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung" das im Moment wohl aktuellste Thema der gegenwärtigen gesamtschweizerischen Diskussion um eine Neuorientierung der Lehrerbildung im Rahmen eines Symposiums aufgegriffen. Die am 27. Juni 1996 in Zürich durchgeführte Tagung, die sich an Personen richtete, die gegenwärtig daran sind, die neuen Strukturen der Lehrerbildung inhaltlich zu konkretisieren, beschäftigte sich u.a. mit folgenden Fragen:

- Was ist unter *Professionalisierung*, was unter *Akademisierung* der Lehrerbildung zu verstehen?
- Wie lässt sich *Lehrkompetenz* unter Bedingungen und auf der Basis von Wissenschaft und Forschung entwickeln? Welche Herausforderung stellt die Lehrerbildung diesbezüglich für die Hochschule dar - und umgekehrt: Welche Herausforderungen an die Lehrerbildung ergeben sich aus dem Anspruch, eine Hochschule zu werden?
- Was ist unter *Forschung* in der Lehrerbildung zu verstehen? Inwiefern ist (welche Art von) Forschung (durch wen?) ein realistischer Anspruch an die künftigen Pädagogischen Hochschulen?
- Wie lassen sich *Interdisziplinarität* und *Erfahrungsnähe* in auf ausgeprägte Disziplinarität und Spezialisierung angelegten Hochschulstrukturen verwirklichen?
- Wie ist der möglichen Gefahr einer - im negativen Sinne verstandenen - *Verwissenschaftlichung* und *Akademisierung* der Lehrerbildung zu begegnen? Bedeutet der gegenwärtige Wandel, dass nun alle bewährten Elemente einer seminaristischen Lehrerbildung aufgegeben werden müssen? Was heisst *im positiven Sinne Wissenschaftsorientierung* einer professionalisierten Lehrerbildung?
- Welche Folgerungen für die *Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder* ergeben sich aus der Anhebung der Strukturen der Lehrerbildung auf Hochschulniveau bzw. aus ihrer teilweisen Integration in die Universitäten?

Wir publizieren die vier Referate dieser Tagung - sie stammen von *Kurt Reusser*, *Monica Gather Thurler* & *Thérèse Thévenaz Christen*, *Rudolf Messner* und *Rudolf Künzli* - im Hauptschwerpunktteil dieses Heftes.

Der zwei Beiträge umfassende Ergänzungsschwerpunkt des Heftes beschäftigt sich mit einer nicht minder aktuellen Thematik: Dem Verhältnis von Schule und New Public Management (NPM), oder wie das Rahmenthema des Zürcher Pädagogischen Kolloquiums lautete, mit der Frage: Ist Bildung ökonomisierbar? *Ulrich Herrmann* (Ulm), dessen Text auf einen Vortrag zurückgeht, den er im Rahmen des gemeinsamen Kolloquiums von Pädagogischem Institut der Universität Zürich, Pestalozzianum und Pädagogischer Abteilung im vergangenen Februar an der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich gehalten hat, dreht für einmal die übliche Relation um und fragt anstatt nach der

Herausforderung der Schule durch das NPM nach der *Herausforderung des NPM durch die Schule*. Rolf Dubs, St. Galler Professor und "in den Grenzbereichen von Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre stehend", hat den Text von Ulrich Herrmann kritisch gelesen. Er stimmt mit dessen Fragestellung überein, vermisst aber ein Programm, das zu Lösungen führen könnte. Selbst auf der Suche nach einer "vermittelnden Position" zwischen Schule und NPM, einer Position, "die sowohl pädagogische Zielsetzungen als auch ökonomische Notwendigkeiten in Rechnung stellt", stellt Dubs die "teilautonome Schule" sowie fünf weitere "Massnahmen des NPM im Hinblick auf pädagogische Verbesserungen in der Schule" zur Diskussion.

*In eigener Sache: Rücktritt von Dr. Peter Füglistner aus der Redaktion*

Eine einschneidende Veränderung steht der Redaktion auf das Ende dieses Jahres bevor. Nach 14jähriger Zugehörigkeit tritt Dr. Peter Füglistner, Mitbegründer der *Beiträge zur Lehrerbildung*, auf Ende 1996 aus unserer Redaktion zurück. Peter Füglistner hat die Ausrichtung und das Gesicht der BzL wesentlich mitgeprägt. Mit seiner Fachkompetenz und Tatkraft, mit seinem Urteil und mit seiner Umsicht und Sorgfalt in den grossen Linien wie im Detail hat er seit der Nullnummer im Jahr 1982 insgesamt vierzehn BzL-Jahrgänge - das sind 43 Hefte - editorisch und redaktionell betreut.

Während der Jahre des Aufbaus der Zeitschrift hat Peter Füglistner zudem neben der eigentlichen Redaktionsarbeit mancher Nummer mit Schere, Klebband, Tipp-Ex, Fotokopierer und Schreibmaschine in BzL-Nächten zu ihrem Layout verholpen. Mit dem seinem Wirken eigenen Höchstmass an Verantwortungsbewusstsein hat er schliesslich viele Jahre Teile der administrativen und Buchführungsarbeiten der BzL besorgt und überwacht. Erst vor einem Jahr erfolgte eine spürbare Entlastung durch die Übertragung der letzten dieser zusätzlichen Aufgaben an die Geschäftsstelle.

Die verbleibenden Mitglieder der Redaktion danken Peter Füglistner für die langjährige schöne und fruchtbare Zusammenarbeit in menschlicher und fachlicher Hinsicht. Wir verabschieden Peter aus der Redaktion in der Hoffnung, dass er den BzL in kommenden Jahren nicht nur als geneigter Leser, sondern auch als Autor verbunden bleiben wird.

*Kurt Reusser, Christine Pauli, Heinz Wyss, Peter Füglistner*

## Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule - Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung<sup>1</sup>

Kurt Reusser

*Nach den von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK im Oktober 1995 zuhanden der Kantone verabschiedeten "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" sollen in der Schweiz die traditionsreichen Lehrerinnen- und Lehrereminare bald einmal aufgehoben und die Grundausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule auf die Tertiärstufe angehoben und in Hochschulstrukturen übergeführt werden. Auch wenn angesichts des föderalistischen Ausgangsprofils bei den bestehenden Lehrerbildungsstrukturen der Handlungsbedarf in den Kantonen unterschiedlich ist, so stellt sich heute überall die grundsätzliche Frage, wie Lehrerbildung, und zwar auf allen Identitätsebenen - strukturell, inhaltlich und personell -, unter Bedingungen der Hochschule, das heisst unter Wissenschafts- und Forschungsansprüchen, gestaltet werden kann. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einigen Struktur-, Identitäts- und Bildungsproblemen im Zusammenhang mit der geplanten Neuorientierung.*

Aus Gründen von immer komplexer werdenden Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere durch eine durch den gesellschaftlichen Wandel (Familienzerfall, Mediatisierung der Lebenswelt, Multikulturalität, Zunahme von Erziehungs- und Entwicklungsproblemen) in ihrer Funktion und Identität sich (radikal?) verändernde Volksschule, hat sich auch bei uns durchgesetzt, was nicht nur notwendig, sondern längst überfällig ist, nämlich die Grundausbildung der Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen denjenigen anderer gehobener Kaderberufe anzugleichen, d.h., sie dem Tertiärbereich zuzuordnen und zu "akademisieren". Die anstehende Schaffung von Pädagogischen Fachhochschulen ist ein politisch machbarer Schritt in die richtige Richtung. Persönlich bin ich allerdings der Überzeugung, dass, mit Blick auf den Berufsanspruch, sodann aus status- und standespolitischen Gründen und schliesslich mit Blick auf eine auch in Zukunft qualitativ gute Rekrutierung von fähigen Fachleuten für Unterricht und Erziehung, die gesamte Lehrerbildung langfristig an die Universitäten gehört. Es ist nicht einzusehen, warum die Bildung von Lehrerinnen und Lehrern sich nicht der orientierenden Kraft der Wissenschaft und des forschenden Lernens aussetzen bzw. von geringerem gesellschaftlichem Wert und Anspruch sein soll als die Bildung von Medizinerinnen, Pfarrern, Juristen oder Apothekern. Und es ist noch weniger einzusehen, warum Gymnasial- und Sonderschullehrkräfte an Universitäten ausgebildet werden, nicht aber das Gros der Volksschullehrerinnen und -lehrer.

Die Probleme, die sich einer in Hochschulstrukturen neu zu positionierenden Lehrerbildung stellen, und für die Lösungen gesucht werden müssen, lassen sich drei Gruppen zuordnen: *Strukturproblemen, Identitätsproblemen und Bildungsproblemen* (vgl. die Übersicht im beigefügten Kasten). Durch die geplanten Strukturreformen werden sich die anstehenden Probleme nur zum Teil lösen lassen, geht es doch um Grundfragen der Erziehung und Bildung, auf die strukturelle Änderungen nur bedingt

<sup>1</sup> Der vorliegende Text stellt die überarbeitete Fassung des Einleitungsreferates zu einer von der "Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz" im Juni 1996 organisierte Tagung "Lehrerbildung an der Hochschule zwischen Ausbildungs- und Forschungsauftrag, Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug. Über Bedingungen und Folgen der Akademisierung in der Lehrerbildung" dar.

Bezug nehmen. Immerhin schaffen sie die notwendigen Voraussetzungen zur inhaltlichen Verbesserung der Lehrerbildung. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich vor allem mit Problemen, die sich in der aktuellen, durch Aufbruchstimmung, aber auch durch Skepsis und Verunsicherung gekennzeichneten Reformdiskussion (vgl. Wyss, 1996) um eine Akademisierung der Lehrerbildung als neuralgische Punkte herausgeschält haben.

## Struktur- und Identitätsprobleme

Beide Problemtypen gehören zusammen. Eine Profession erwirbt ihre Identität in Abhängigkeit von den Strukturen, in denen sie sich entfalten und stabilisieren kann. Deshalb ist der strukturpolitische Entscheid, die Lehrerbildung zu tertiarisieren und zu akademisieren, von grosser Tragweite für das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Lehrerbildung. Nicht nur erfährt der gesellschaftliche Status des Lehrerberufs eine formale Angleichung an andere gehobene Berufe. Auch inner-schweizerische und europaweite Mobilitätsprobleme werden durch die neuzuschaffenden Strukturen, die es erlauben werden, mittels interkantonalen Diplomvereinbarungen Mindestanforderungen zu umschreiben und Diplomanerkennungen vorzunehmen, wohl gelöst werden.

Allerdings, und das betrifft die Schattenseite der strukturpolitischen Empfehlungen der EDK<sup>2</sup>, werden die eingeleiteten Reformen so lange eine halbherzige Sache sein, als eine langfristig anzustrebende *vollständige* Hochschul- bzw. Universitätsintegration der *gesamten* Lehrerbildung nicht gelingt. Hügli (1996) Bedenken ist zuzustimmen, dass mit der antizipierten Strukturentwicklung "die traditionelle Spaltung zwischen einer universitären Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II und einer nicht-universitären für die Primarstufe und die Vorschule, auf höherem Niveau zwar, nochmals zementiert" (S. 6) wird, und damit, trotz allen Reden von Gleichwertigkeit, die berufsständischen Spannungen und Spaltungen bestehen bleiben. Zudem wird es in den nächsten Jahren darum gehen, die zu schaffenden Pädagogischen Hochschulen, die zum Glück nicht darum herum kommen werden, in der Fachausbildung mit den Universitäten zu kooperieren bzw. nach Verbundlösungen zu streben, vor einer "Ghettoisierung im Fachhochschulbereich" (a.a.O., S. 9) zu bewahren.

Auch wenn somit die eingeleiteten Strukturentwicklungen nur zum Teil befriedigen, muss klar gesehen werden, dass eine vollständige Integration der Lehrerbildung in die bestehenden Universitäten zum heutigen Zeitpunkt nicht zu verantworten wäre. Obwohl sich die Universitäten - uneingestandenermassen zwar - schon längst zu riesigen Berufsschulen für höhere Berufe entwickelt haben, haben sie bisher wenig Bereitschaft gezeigt, die Lehrerbildung als eine anspruchsvolle universitäre Aufgabe zu akzeptieren. Wohl ist den Philosophischen Fakultäten der Universitäten die Aufgabe der Sekundar- und Gymnasiallehrausbildung, vorab in jenen Fächern, die vorgeben, vor allem Forschung zu betreiben, in Wahrheit aber zum überwiegenden Teil höhere Lehrkräfte fachlich ausbilden, als Manövriermasse und Rechtfertigung ihrer Existenz, immer recht gewesen. Bis diese Fakultäten sich aber mit Überzeugung zur Aufgabe einer fach- und berufswissenschaftlichen, theorie- und praxisbezogenen Ausbildung von Lehrkräften aller Stufen bekennen werden und die Lehrerbildung als Chance und Synergiepotential auch für eine moderne universitäre Forschungs- und Lernkultur zu betrachten bereit sind, wird es wohl noch einige Zeit dauern. Dem Symmetrie signalisierenden Titel meines Aufsatzes entspricht somit vorläufig keine wirkliche Symmetrie.

<sup>2</sup> Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

## **Probleme einer 'Akademisierung' der Lehrerbildung**

### **Strukturprobleme**

- Der Fachhochschulstatus bzw. die fehlende Universitätsintegration bringt eine Teil-Akademisierung mit charakteristischen Defiziten.
- Das Verhältnis der Pädagogischen Hochschulen zu den Universitäten wird gleichzeitig von isolierender Abgrenzung und der Notwendigkeit zur Kooperation geprägt sein. Dies mit Bezug auf die Fachausbildung, die Forschung sowie die Ausbildung des eigenen Nachwuchses.
- Durch die mit Bezug auf die institutionelle Ansiedlung nicht erfüllte Gleichwertigkeit der verschiedenen stufenbezogenen Lehrergrundausbildungen werden die Spaltungen des Berufsstandes zementiert.
- Pädagogische Hochschulen werden, ungleich den Universitäten, arbeitsmarktbedingten Schwankungen des Lehrerbedarfs ausgesetzt sein.
- Als nicht wissenschaftliche Hochschulen werden es die Pädagogischen Hochschulen schwer haben, hochschulangemessene Dozentenpensen, die insbesondere für die Forschung essentiell sind, durchzusetzen.
- Bei der Ausstattung mit Personal- und Forschungsmitteln ist mit Finanzierungsproblemen zu rechnen, die sowohl dem Auftrag, forschendes Lernen zu ermöglichen, als auch jenem der Sicherstellung individualisierender Theorie-Praxis-Bezüge, zuwiderlaufen werden.

### **Identitätsprobleme**

- Die gesellschaftlich-statusmässige Anerkennung des Lehrerberufs als eine akademische Profession, die sich von ihren Analyse-, Denk-, Wissens- und Handlungsformen von den Alltagstheorien und ihrer Basis abhebt, ist abhängig von der Lösung der Strukturprobleme der Ausbildung.
- Identitätsunsicheres Professionsverständnis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern zwischen wissenschafts- und praxisbezogener Bildungsaufgabe und Forschungsauftrag.
- Auswirkungen allgemeiner Identitätsprobleme der Erziehungswissenschaft zwischen anwendungsbezogener Berufswissenschaft und 'Normalwissenschaft'.

### **Bildungsprobleme**

- Professionalisierung: Strukturpolitische Massnahmen wie die Tertiarisierung und Akademisierung führen nicht automatisch zu dem, was als Bildungsziel gegenwärtiger Reformbestrebungen zu betrachten ist, nämlich zu einer gesteigerten Professionalität des Lehrerhandelns.
- Wissenschaftsorientierung bzw. Wissenschaftsanspruch der Lehrerbildung: Wie lässt sich schulfachbezogene Lehrkompetenz unter den Bedingungen von Hochschule und damit auf der Basis von Wissenschaft praxisbezogen entwickeln?
- Lehrerbildung unter dem Anspruch von Forschung: Wie weit sind Forschungsorientierung und forschendes Lernen in einem strengen Sinne (und nicht bloss als didaktisches Prinzip des entdeckenden Lernens) realistische Ziele von Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen?
- Lehrerberufsbildung und Lehr-Lernkultur: Inwieweit ist eine zugleich klinische und wissenschaftliche Lehrerbildung an Hochschulen überhaupt möglich?
- Aus- und Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder als existenzielles Problem für die Anspruchs- und Qualitätssicherung einer akademischen Lehrerbildung.

Kaum eine Universität mit Ausnahme derjenigen von Genf<sup>3</sup> betrachtet heute eine schrittweise Integration der Lehrerbildung als wünschbare Herausforderung. Ich halte dies für bedauerlich. Da von einer Universitarisierung der Lehrerbildung, solange sie nicht von den Universitäten selbst gewollt wird, tatsächlich nicht nur Gutes zu erwarten wäre, ist die Schaffung von Fachhochschulen als historischer Zwischenschritt richtig und unvermeidlich. Auch in Deutschland ist die Universitarisierung der Lehrerbildung, die auch heute noch weder ganz abgeschlossen noch unbestritten ist (vgl. Terhart, 1992), nur schubweise und uneinheitlich vollzogen worden. Immerhin sind die Empfehlungen der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz an die Kantone nicht nur in der Weise flexibel, dass sie Sonderlösungen für die Ausbildung von Fachlehrkräften und von Vorschullehrkräften ermöglichen. Sie sind es auch, was die Strukturentwicklung in Richtung einer vollständigeren Universitätsintegration anlangt.<sup>4</sup> Wie die Hochschulkantone die Spielräume mittel- und langfristig nutzen werden, bleibt abzuwarten.

Schliesslich ist darauf hinzuweisen, dass auch dort, wo die universitäre Bildung von Lehrern Tradition hat (Sekundarstufe I und II), sich diese dennoch bis heute nur unzureichend gegen traditionelle Wissenschaftsverständnisse und -ansprüche, sowie auch nur bedingt gegen universitäre Lehr-Lernkulturvorstellungen durchgesetzt hat. Trotz faktischer Integration von Teilen der Lehrerbildung betrachten viele Hochschullehrer und ganze Fächer die Sonderansprüche der Lehrerbildung (beispielsweise bezüglich fachdidaktischer Ausbildung oder bezüglich durch Schulfächer erzwungener Interdisziplinarität) als Zumutung oder stehen diesen hilflos gegenüber. Unter anderem hat dies dazu geführt, dass innerhalb der Universitäten reihenweise separate Lehrveranstaltungen - nota bene mit zusätzlichem Personal - für Lehramtskandidaten angeboten werden. Die von vielen Hochschullehrern als *clerus minor* betrachteten, nur in Ausnahmefällen in Fakultäten einsitzberechtigten universitären Lehrerbildner sind, strukturell ohnehin an den Rand gedrängt, in der Regel zu schwach, um sich wirksam artikulieren zu können.

Widergespiegelt werden die Identitätsprobleme der universitären "Lehrämter" auch durch jene der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaften. Weder hat die unter chronischen Identitätsstörungen leidende Pädagogik noch haben die als Forschungstraditionen an Universitäten in der Schweiz bis heute praktisch fehlenden Fachdidaktiken wesentlich dazu beigetragen, ein wirklich tragfähiges *Konzept* universitärer Lehrerbildung zu entwickeln. Dies scheint, wie aktuelle Diskussionen zeigen, aber nicht nur für die Schweiz, sondern für die gesamte deutschsprachige Pädagogik zu gelten (Oelkers, 1996). So findet sich in Diskussionen über das Verhältnis von wissenschaftlicher Pädagogik und Lehrerbildung denn auch fast alles: von der traditionellen Auffassung von Pädagogik als *Wissenschaft von und für die Praxis* bis zur neuerdings diskutierten *Normalisierungsthese*, die besagt, dass die Pädagogik als Wissenschaft sich langsam, aber unaufhaltsam zu einer "normalen" Wissenschaft entwickle, die, wie andere Wissenschaften, zunehmend *nur mehr für sich selbst* Sorge, und es demnach immer illusionärer werde, von ihr einen unmittelbaren Beitrag zur pädagogischen Praxis zu erwarten. Es ist hier nicht der Ort, diese mir problematisch erscheinende These zu diskutieren. Auf jeden Fall scheint es, dass trotz (oder wegen) des allgemein selbst-reflexiver gewordenen Wissenschaftsbegriffs die Differenzen im

<sup>3</sup> Die in Genf bereits vor Jahrzehnten eingeleitete, heute praktisch abgeschlossene Universitarisierung der Lehrerbildung basiert auf einer auf Bovet, Claparède und Piaget zurückführbaren Tradition (vgl. auch Gather Thuler, in diesem Heft).

<sup>4</sup> Die "Flexibilität" der EDK hat offensichtlich zwei "Gesichter": Im einen Fall ist sie Ausdruck mangelnder Konsequenz (Zugeständnisse an Kindergarten- und an die - ohnehin aufzuhebenden - Monofachlehrkräfte: Minimalisierung der Vorbildungsanforderungen für Frauenberufe); im andern Fall ermöglicht sie Weiterentwicklungen hin zur durchgehend universitären Lehrerbildung.



Selbstverständnis der Pädagogik im Verhältnis zu der von ihr abhängigen Lehrerbildung in den letzten Jahren nicht kleiner geworden sind.

Nun hängt der nicht eben beneidenswerte Zustand, in dem sich die wissenschaftliche Pädagogik befindet, auch damit zusammen, dass diese erst seit den 60er Jahren begonnen hat, sich als "sozialwissenschaftlich forschende und berufsbezogen ausbildende Disziplin" (Lüders, 1994, S. 582) zu verstehen und zu etablieren. Was die Lehrerbildung anlangt, verwundert es somit auch kaum, dass bis heute nicht nur eine empirische Forschung über die Effektivität des Lehrerhandelns weitgehend fehlt, sondern dass es auch keine nennenswerten empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehrerbildung in ihren verschiedenen Struktur- und Vollzugsformen gibt. Dass sich zentrale ausbildungspädagogische Fragen auch heute noch nur zum geringen Teil unter Bezugnahme auf empirisch-wissenschaftliche Forschung beantworten lassen, gehört zu den empfindlichen, allerdings infolge der Komplexität der Materie nicht leicht zu behebenden professionswissenschaftlichen Defiziten der Lehrerbildung.

## Bildungsprobleme

Die Probleme, die sich der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in einem akademischen Umfeld stellen, sind nicht neu. Die Schweiz ist bekanntlich einer der letzten Staaten, der sich anschickt, die Lehrerbildung durch die Anhebung auf Hochschulniveau europäischen Standards anzugleichen. Die Debatte um die Akademisierung der Lehrerbildung ist denn auch im wesentlichen von denselben Themen beherrscht, wie sie in Ländern mit längst tertiarisierter Lehrerbildung diskutiert wurden bzw. - da viele Probleme nach wie vor nicht befriedigend gelöst sind - diskutiert werden.

### Akademisierung unter dem Ziel der Professionalisierung

In den vergangenen Jahren sind die nicht immer scharf verwendeten Begriffe der Akademisierung und der Professionalisierung, zusammen mit jenem der Verwissenschaftlichung, zu Kristallisationspunkten der Diskussion um eine Neuorientierung der Lehrerbildung geworden. Während die Befürworter einer Anhebung der Lehrerausbildung auf Hochschulniveau einen nachhaltigen Professionalisierungsschub erwarten, ist für einige Vertreter einer traditionell seminaristischen Lehrerbildung der Begriff der Akademisierung zum Reiz- und Inbegriff einer sich von der Persönlichkeitsbildung verabschiedenden und leichtfertig sich der Verwissenschaftlichung preisgebenden Ausbildung geworden.<sup>5</sup>

Während sich der Begriff der Professionalisierung allgemein auf die *Bildung* des Lehrers bzw. des Lehrerstandes bezieht, handelt es sich beim Begriff der Akademisierung um deren *gesellschaftlich-berufsständische* Dimension. Unter der *Akademisierung* der Lehrerbildung (als etwas, das sich nicht in den Köpfen von Personen, sondern in

<sup>5</sup> Dass bei der gegenwärtigen, polemisch geführten Diskussion einmal mehr von einem *Gegensatz* zwischen theoretisch-wissenschaftlicher Bildung (kühler, kopflastiger Verstandesbildung) und einer auf Intuition und Einfühlung beruhenden Persönlichkeitsbildung (warmer, humaner Herzensbildung) ausgegangen wird, bleibt dabei unerkannt. Zu den unbelegten, gleichwohl hartnäckig sich haltenden ausbildungspädagogischen Denkmustern gehört das des *Widerstreites* von analytisch-wissenschaftlichem und intuitivem pädagogisch-psychologischem Denken. Zieht man zu dieser Frage die Expertiseforschung zu Rate, so zeigt sich, dass das intuitiv erscheinende berufliche Handeln von Experten - deren nicht selten Erstaunen weckende diagnostische und handlungsbezogene Fähigkeiten zum situierten Problemlösen und zur flexiblen Variation von Kontexten - weder auf besonderen noch gesondert zu bildenden urwüchsigen Persönlichkeitsmerkmalen wie Intuitions- und Empathiefähigkeit beruht. Was als intuitiv-einführendes - expertenhaftes - Handeln (in irgend einem Feld) erscheint, ist im Gegenteil das Resultat der langjährigen theoretischen und praktischen Beschäftigung mit dem Berufsfeld.

den Strukturen abspielt) sind alle *strukturpolitischen* Massnahmen zu verstehen, die sich auf die vertikale *Anhebung* auf die Tertiärstufe und die horizontale *Situierung* der Lehrerbildung in einem akademisch-wissenschaftlichen Umfeld (Hochschule, Universität) beziehen. Die gesellschaftlich-standespolitische Zielsetzung einer solchen Akademisierung ist die anerkennungs- und selbstwertbezogene Aufwertung des Lehrerberufs. Demgegenüber versteht man unter dem Begriff der *Professionalisierung* alle Prozesse und Massnahmen, die sich auf die Ausbildung der *Kompetenzen von Lehrpersonen* beziehen, mit Lüders (1989, S. 584) auf das, was ein Pädagoge "können, wissen und wollen muss, um seine Praxis erfolgreich bewältigen zu können. Es ist dies die Frage nach den Aufgaben und der Struktur pädagogischer Praxis und den dafür notwendigen Kompetenzen".

Somit stellt die Akademisierung eine notwendige, weil rahmensetzende Bedingung, aber nicht den eigentlichen Kern einer erweiterten Professionalisierung der Lehrerbildung dar. Wie einschlägige Erfahrungen u.a. in Deutschland gezeigt haben (vgl. Messner, in diesem Heft), führen strukturpolitische Massnahmen wie die Ansiedlung der Lehrerbildung in einem akademisch-wissenschaftlichen Umfeld nicht automatisch zu Qualitätsverbesserungen des Lehrerhandelns.<sup>6</sup> Mit einer auch inhaltlichen Höherqualifizierung von Lehrpersonen ist erst zu rechnen, wenn das durch den Akademisierungsprozess eröffnete Bildungsumfeld der Hochschule bzw. der Universität auch tatsächlich den Zielen der Lehrerbildung entsprechend gestaltet und genutzt wird.

Das heisst, eine nachhaltige Steigerung pädagogischer Professionalität ist durch die geplanten strukturpolitischen Massnahmen nur zu erwarten, wenn es gelingt, über

- eine den Zugang zur Forschung erschliessende fachwissenschaftliche und berufswissenschaftliche Bildung,
- die Schärfung von wissenschaftlichen Standards<sup>7</sup> und die damit verbundene Förderung sozialwissenschaftlicher Denk- und Wissensformen,
- Eigenständigkeit und Selbstregulation erfordernde persönliche Arbeits- und Lernformen,
- die Gestaltung eines für die schulpraktische Ausbildung geeigneten didaktischen Umfeldes, sowie nicht zuletzt über
- eine durch die Akademisierung erwirkte Höherqualifizierung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner

die Kompetenzen von Lehrpersonen bzw. die Qualität des pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns zu verbessern.

Bei allen Bemühungen um eine Steigerung der Professionalität des Lehrerhandelns sollten die Grenzen dessen, was Grundausbildungen leisten können, nicht übersehen werden. Genau so wenig, wie man durch eine universitäre Ausbildung ein guter Arzt, eine gute Anwältin oder ein guter Statiker wird, so wenig ist man eine versierte Lehrerin oder ein "fertiger" Lehrer, wenn man eine Universität oder Hochschule (und natürlich auch ein Lehrerseminar) verlässt. Neuere Forschungen - etwa zum Expertiserwerb (vgl. Bromme, 1992), zum situierten Lernen (auch: "learning on the job"), zur Transferproblematik oder zum Verständnis des Lehrers als "reflektierender Praktiker" - legen im Gegenteil nahe, den Kompetenzerwerb von Lehrpersonen als einen durch die Grundausbildung bloss *initiierbaren*, durch Fortbildung und durch Phasen der Weiterbildung zu stützenden, lebenslangen Entwicklungsprozess - als *berufsbiographische Entwicklungsaufgabe* - zu sehen.

<sup>6</sup> In diesem Sinne ist auch Criblez & Hofer (1996) zuzustimmen, wenn sie die Akademisierungs- und Professionalisierungsdiskussion auf eine fachinhaltliche Ebene gelenkt haben möchten

<sup>7</sup> Zum Beispiel das Bemühen nach Objektivität, selbstkritischer Überprüfung, Verallgemeinerbarkeit oder systematischem Denken



Einen *gestuften* Erwerb unterrichtspädagogischer Kompetenzen - und damit allfällig eine Mittelverlagerung von der Grundausbildung auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (vgl. auch Oelkers, 1996) - legt auch das Expertisemodell von Berliner (1988) nahe. Nach diesem Stufenmodell<sup>8</sup> (vgl. Tabelle 1) verlässt ein junger Lehrer/eine Lehrerin seine/ihre Grundausbildung irgendwo zwischen dem ersten und dem zweiten Stadium, jedenfalls aber noch als Novize/als Novizin. Wie in andern anspruchsvollen Berufen dauert es danach etwa zehn Jahre, bis man die höchste Stufe der Expertenschaft erlangt.

Tabelle 1: Stufenmodell der professionellen Entwicklung des Lehrerhandelns in Anlehnung an Berliner (1988). Berliners fünfstufiges Modell wurde von mir auf vier Stufen reduziert.

1. Stufe	<i>Der Novize:</i> Praktisches Handeln erfordert noch hohe Konzentration: das häufig bloss auf berufliche Teilaufgaben gerichtete Handeln erweist sich noch als unflexibel und bedarf zu einem beträchtlichen Grad der bewussten Steuerung.
2. Stufe	<i>Der fortgeschrittene Anfänger:</i> Strategisches und episodisches Wissen sind ausgebildet; didaktische Regeln vermögen bis zu einem gewissen Grad variiert (gedehnt) oder sogar gebrochen werden.
3. Stufe	<i>Der kompetente Praktiker:</i> Die Lehrperson zieht ihr reflektiertes Erfahrungswissen heran, um zu entscheiden, was wichtig ist; viele Verhaltenspläne und Strategien sind aber noch relativ unflexibel.
4. Stufe	<i>Der Experte</i> zeichnet sich durch intuitives und ganzheitliches, d.h. kaum mehr bewusst analysierendes Verstehen von Unterrichtssituationen aus; das Handeln ist flüssig und läuft scheinbar anstrengungslos ab.

### Wissenschaftsanspruch und Wissenschaftsorientierung<sup>9</sup>

Wie lässt sich Lehrkompetenz unter den Bedingungen von Hochschule und damit unter dem Anspruch von Wissenschaft entwickeln? Wer das Anforderungsfeld der heutigen Schule *und* den Entwicklungsstand der sich auf dieses Feld - sowie allgemein auf das Lernen anspruchsvoller Berufe - beziehenden Erziehungs- und Sozialwissenschaften kennt, wird nicht bestreiten, dass die Erzielung von Fortschritten bezüglich der Professionalität des Lehrerhandelns eine verstärkte *Wissenschaftsorientierung der Lehrerbildung* erfordert. Schilmöller (1995) versteht unter Wissenschaftsorientierung "die Vermittlung einer kritisch-prüfenden, rationalen Haltung und Einstellung zur Welt" (S. 39). Auch die EDK-Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (1993) verpflichten die Lehrerbildung auf das "Ethos der Wissenschaft", welches die Bereitschaft umfasst, "sich in bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch geregelten Über-

<sup>8</sup> Ich gehe hier nicht weiter darauf ein, dass Stufenmodelle aller Art, soweit sie die Entwicklung von menschlichem Verhalten darstellen, heuristisch-analytisch fruchtbar sein können (wie in unserem Fall), empirisch aber generell problematisch sind.

<sup>9</sup> Ich gehe im folgenden nicht auf die wissenschaftsbezogene *Fachausbildung* von Lehrerinnen und Lehrern ein. Angesichts des Bestehenbleibens einer krass unterschiedlichen Gewichtung fachwissenschaftlicher (z.T. auch pädagogisch-psychologisch-didaktischer) Studienanteile zwischen angehenden Gymnasiallehrern und den übrigen Lehrkräfte-kategorien, sind vor allem für die "unteren" Schulstufen und den Vorschulbereich, auch wenn man den EDK-Empfehlungen folgen würde, keine befriedigenden Lösungen zu erwarten. Auch die Frage, welche Bedeutung dem *wissenschaftsorientierten Fachunterricht* hinsichtlich des *Bildungsanspruchs schulischen Lernens* zukommt, kann hier nicht verfolgt werden (vgl. dazu z.B. Schilmöller, 1995)

prüfungsverfahren zu unterwerfen" (S.12). Insgesamt besteht das Ziel einer sozial- und erziehungswissenschaftlich gestützten Lehrerbildung m.E. darin, Lehrkräfte einstellungs-, wissens- und handlungsmässig in den Stand zu versetzen, ihr pädagogisch-didaktisches Handlungsrepertoire in einer Weise weiterzuentwickeln, dass es mit wissenschaftlicher Erkenntnis in Einklang bleibt.

Nicht nur kann davon ausgegangen werden, dass sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissens- und Denkformen von Nutzen sind bei der Fundierung und Klärung verstehens- und handlungsleitenden Wissens - des Deutungs- und Praxiswissens von Lehrerinnen und Lehrern. Der öffentliche Dialog unter der Einstellung kritischer Rationalität, in dem jede Wissenschaft steht, stiftet zudem *Intersubjektivität* - eine in der pädagogischen Profession nach wie vor dringend benötigte Qualität.

Dass es sich dennoch beim Konzept der Wissenschaftsorientierung - allgemein und bezogen auf Lehrerbildung - nach wie vor (und gerade heute wieder) um ein *präzisionsbedürftiges Prinzip bildenden Lernens* handelt, machen die folgenden Beobachtungen und Probleme deutlich.<sup>10</sup>

(1) In den vergangenen Jahrzehnten sind die Sozialwissenschaften selbstkritischer und selbstreflexiver geworden, was nicht zuletzt zur Herausbildung eines Bewusstseins der eigenen Grenzen geführt hat. Dazu gehört, dass man als Sozialwissenschaftler heute mit einer Pluralität von Theorien und methodischen Zugängen von Wissenschaft konfrontiert ist, die sich weder ohne weiteres integrieren noch einfach abwehren lassen.

(2) Für die mit dem Prozess und den Ergebnissen von Wissenschaft befassten Lehrerstudierenden bedeutet dies, dass auch sie mit unterschiedlichen, im curricularen Durcheinander universitärer Lehre häufig ohne erkennbaren Bezug zueinander vermittelten Wissens- und Denkformen konfrontiert werden. Anstatt dass sich vermitteltes pädagogisches Orientierungswissen, psychologisch-empirisches Unterrichtswissen und fachdidaktisches Wissen untereinander und mit schulpraktischem Handlungswissen integrieren lassen, stehen die im Prinzip wechselseitig sich bedingenden Wissensformen additiv zueinander.<sup>11</sup>

(3) Der wichtigste Punkt im Anschluss an das Vorgenannte betrifft die *Nicht-Identität von Wissenschaftswissen (Theoriewissen) und beruflichem Handlungswissen*. Dass sich theoretisches (abstraktes, wissenschaftlich gewonnenes) Wissen nicht rekonstruktionslos bzw. transformationslos in praktisches Können übersetzen lässt, hat bereits *Herbart* gesehen. So lesen wir bei ihm über die Natur des theoretischen Wissens: „Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Massregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muss“ (Herbart 1802/1964, S. 285f). Bekannt ist, dass Herbart den pädagogischen Takt als Zwischenglied zwischen theoretischer Einsicht und dem, was bis heute Lehrkunst genannt wird, eingeschoben hat. „Nun schiebt sich aber bey jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, ... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Tact* nämlich, eine schnelle Beurtheilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bey strenger

<sup>10</sup> Vgl. auch die Bemerkungen von Oser (1996)

<sup>11</sup> Das gleiche Problem elaboriert auch Messner (in diesem Heft)

Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“ (ebd.). Was Herbart hier ausführt, unterscheidet sich im Kern nicht wesentlich von *kognitionswissenschaftlichen* Positionen zum Problemlösen von Experten, zum Transfer oder zum *situierten Lernen*. So wie sich bei Herbart der pädagogische Takt nicht von selbst einstellt, so muss auch die Kompetenz zum situierten pädagogischen Verstehen und Handeln bzw. zur (Individuallagen und Bedürfnissen angemessenen) Variation von pädagogischen Kontexten in der Unterrichtspraxis selbst entwickelt und geübt werden.<sup>12</sup>

(4) Präzisierungsbedürftig ist das Konzept einer wissenschaftsorientierten Bildung mit Bezug auf die Konstitution und Rolle der Fachdidaktiken. Neben strukturellen Problemen, welche die Ansiedlung und die Stellung der Fachdidaktiken innerhalb der universitären Lehrerbildung betreffen<sup>13</sup>, werden Fragen zur Beziehung zwischen disziplinär organisierten Wissenschaften und interdisziplinären Schulfächern aufgeworfen (Reusser, 1992). Da die meisten Wissenschaftsdisziplinen, aber auch viele Schulfächer, erst spät damit begonnen haben, sich mit ihrem Verhältnis zueinander, und vor allem mit ihrer eigenen Lehrbarkeit systematisch zu befassen<sup>14</sup> - was einen wesentlichen Kern fachdidaktischer Analyse und Forschung darstellt -, und weil es in der Schweiz auch noch praktisch keine mit Lehrstühlen bestückte fachdidaktische Entwicklungszentren gibt, wird dieser Fragenkomplex die Lehrerbildung auch nach ihrer formalen Akademisierung noch lange beschäftigen. Umgekehrt sind von einer akademisierten Lehrerbildung aber auch Impulse für die Weiterentwicklung der Fachdidaktiken zu erwarten, vor allem, wenn die Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungen ernst machen mit dem, was gegenwärtig unter dem Schlagwort der Forschungsorientierung bzw. des forschenden Lernens eine besondere Aufmerksamkeit findet (vgl. Criblez, 1996; Gautschi & Vögeli-Mantovani, 1994).

### Forschungsorientierung und forschendes Lernen

Dass *forschendes Lernen*<sup>15</sup>, mehr als dogmatische Belehrung ohne persönliche Haftung, in den Geist der Wissenschaften und der darin stattfindenden Wissensproduktion einführt, ist oftmals gesagt worden. Nun kann das Ziel einer forschungsorientierten, das heisst, Lehre und Forschung verbindenden Lehrerbildung nicht darin bestehen, Lehrer zu Forschern auszubilden. Dagegen erscheint die Annahme vernünftig, dass angehende Lehrkräfte durch reflektierte Mitarbeit an anwendungs- oder entwick-

<sup>12</sup> Nach Herbart gibt es eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft.

<sup>13</sup> Dabei ist zu beachten (wie auch in einem neuen Empfehlungspapier der Kommissionen "Schulpädagogik/Didaktik" und "Schulpädagogik/Lehrerbildung" der "Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" nachzulesen ist), dass die Frage, wie die Fachdidaktiken an den Universitäten und Hochschulen unterzubringen seien, aus strukturellen Gründen immer dann keine gute Antwort hat, wenn sie auf die Alternative Schulpädagogik/Erziehungswissenschaft oder Fachwissenschaft zielt. Fachdidaktik muss immer beide Valenzen haben, oder es müssen die Defizite bestehender struktureller Lösungen ausgehalten werden.

<sup>14</sup> Nicht nur an schweizerischen Hochschulen, sondern auch anderswo betrachten es die wenigsten Dozenten eines "Schulfachs" (Geschichte, Biologie, Mathematik, Physik ...) als ihre Aufgabe, neben umfassenden fachwissenschaftlichen Kenntnissen auch noch die Anleitung, wie dieses Wissen zu *lehren* sei, mitzuliefern. Ebenso fremd ist für viele die Vorstellung, sich mit dem Unterricht ihres Faches als *Forschungsgegenstand* zu beschäftigen, oder sich dafür einzusetzen, dass Ressourcen für diese Aufgabe bereitgestellt werden - dies, auch wenn sich vermutlich nachweisen liesse, dass dies für angehende Lehrkräfte und für alle Fachstudierenden auch gerade unter ökonomischen Gesichtspunkten eine vernünftige Lösung wäre.

<sup>15</sup> Eine wichtige phänomenologisch-hermeneutische Variante von Forschung, auf die ich hier nicht eingehen kann, ist das in seinem Wert m.E. nach wie vor unterschätzte *genetische Lehren* im Sinne von Wagenschein.

lungsbezogenen Forschungsprojekten<sup>16</sup> - das heisst, durch Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs, durch die Erfahrung wissenschaftlich exakten Arbeitens, aber auch durch die Erfahrung, dass Forschung eine kaum je abschliessbare Beschäftigung mit einem Gegenstand darstellt - in die Lage versetzt werden, zu verstehen, wie Forschung funktioniert und welcherart ihre Ergebnisse sind. Dadurch vermögen sie später abzuschätzen, was bestimmte Forschungsergebnisse für ihre Praxis bedeuten.

Beck, Guldimann und Zutavern (1993), die zu den wenigen Nationalfonds-Forschungsgruppen innerhalb der schweizerischen Lehrerbildung gehören, haben die Bedeutung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung einmal in 8 Punkten umschrieben:

1. Forschung fundiert und verändert Grund- und Handlungswissen von Lehrerinnen und Lehrern.
2. Forschung bildet Studierende.
3. Forschung steht in einem produktiven Spannungsverhältnis zur Lehre.
4. Forschung bildet Lehrende fort.
5. Forschung verbindet verschiedene Ausbildungsbereiche.
6. Forschung untersucht Fragen der Lehrerbildung.
7. Forschung wirkt innovativ auf das Bildungswesen.
8. Forschung schafft regionale und internationale Kontakte.

Nicht alle werden zustimmen können (oder wollen), wenn Beck für die Forschung in der Lehrerbildung dieselben Standards wie für die universitäre Forschung fordert.<sup>17</sup> Fragt man sich, wie realistisch die durch die EDK-Thesen geweckten und im Fachhochschulgesetz bekräftigten Erwartungen sind, so lassen sich rasch einmal auch die Grenzen eines Forschungsengagements für Lehrende wie für Studierende erkennen. Nehmen wir utopischerweise einmal an, folgende Probleme seien gelöst bzw. liessen sich relativ rasch einer Lösung zuführen: die Herabsetzung der Pflichtlektionenzahl für Fachhochschul-Dozenten und -Dozentinnen, die Ausscheidung einer grösseren Anzahl von Forschungs(teil)stellen sowie die Weiterbildung einer ebenfalls grösseren Zahl von Lehrerbildner/innen zu Forscher/innen. Selbst dann sollten die Erwartungen nicht zu hoch geschraubt werden, vor allem wenn man bedenkt, dass Studierende in den drei Jahren, in denen sie eine Pädagogische Hochschule besuchen, sich in erster Linie auf die Berufspraxis vorzubereiten haben (Criblez, 1996). Anzunehmen ist, dass die Entwicklung wohl so vor sich gehen wird, dass eine Forschungs-Infrastruktur in der Lehrerbildung sich zuerst punktuell, jedenfalls nur sehr langsam ausbilden wird.

### Lehrerberufsbildung und universitäre Lehr-Lernkultur

Nimmt man die Unübersichtlichkeit und den anonymen Massenbetrieb eines wenig strukturierten universitären Vorlesungs- und Seminarbetriebs zum Massstab, so ist unmittelbar klar, dass in einem solchen akademischen Umfeld nicht zu lernen sein

<sup>16</sup> Es ist davon auszugehen, dass es sich bei der an Lehrerbildungsinstitutionen betriebenen Forschung um Projekte der pädagogisch-(fach-)didaktischen Anwendungs- und Entwicklungsforschung, und nicht um grundlagenwissenschaftliche Forschung handeln wird, um Projekte auch, die von i.d.R. teilzeitlich oder befristet von der Lehre entlasteten Dozentinnen und Dozenten (evtl. im Verbund mit andern Institutionen) initiiert und getragen werden.

<sup>17</sup> "Forschung, die im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben wird, muss die Standards erfüllen, die pädagogisch-psychologische Forschung auch an Universitäten zu erfüllen hat. Sonst ist es sinnlos, Forschung zu betreiben oder das, was unter diesem Etikett an den neuen Ausbildungsstätten passiert, als Forschung zu betreiben" (Beck, 1996, S. 259). - Demgegenüber wird in den EDK-Thesen (1993) ein "weicherer" und breiterer Forschungsbegriff vertreten, unter den die Partizipation von Studierenden an professionell angelegten Forschungsprojekten ebenso fällt wie die Bearbeitung von kleinen "Schnupperprojekten" oder das forschende Lernen als "didaktisches Prinzip" (S. 24f).

wird, wie man gut unterrichtet. Dagegen ist ebenso klar, dass sich Pädagogische Hochschulen in der Schweiz kaum zu solchen Gebilden entwickeln werden. Eher besteht Hoffnung auf das Gegenteil.

Was die Lehr-Lernkultur der Lehrerbildung anlangt, so wird allein schon die normative Kraft des Faktischen und Bewährten - gemeint ist die weitgehende Identität des Personals der neuen Pädagogischen Hochschulen mit jenem der alten Seminare - (Hügli, 1996) dafür sorgen, dass überschaubare Lerngruppen und durchsichtige Theorie-Praxis-Strukturen auch künftig erhalten bleiben. Eher wird im Gegenteil darauf zu achten sein, dass neben der Übernahme "seminaristischer"<sup>18</sup> Elemente (vor allem in die klinisch-berufspraktischen Ausbildungsteile) auch hochschuldidaktische Lehr- und Lernformen wie Vorlesungen, Seminare, Übungen und Forschungspraktika Eingang in die Ausbildung finden werden.

Was die übergreifende Organisation der Lehrerbildung anlangt, ist diese von den Vorgaben des Fachhochschulgesetzes her bekanntlich weit offen. Der nicht-triviale, neuralgische Punkt bzw. die grösste Herausforderung an die Kreativität der Ausbildungsplanung wird darin bestehen, hochschultaugliche lernorganisatorische Lösungen für eine *klinische und (zugleich) wissenschaftliche* Lehrerbildung zu suchen. Gemeint ist - als durchgängiges didaktisches *und* lernorganisatorisches Ausbildungsprinzip (Reusser, 1982) -, dass Lehrerstudierende bereits in ihrer Initialausbildung erfahren, was es bedeutet, Wissen und Handeln, Denken und Tun, nicht zu isolieren, sondern im reflektierten Tun aufeinander zu beziehen. Die Erfahrung zeigt, dass weder die traditionelle seminaristische noch die akademisierte oder universitarisierte Lehrerbildung (in der Schweiz und in Deutschland) dieses Kardinalproblem bisher gelöst haben.<sup>19</sup> Woraus aber nicht zu schliessen ist, dass das Problem innerhalb vernünftiger Grenzen von Erwartungen an Lösungen (auch an das in Grundausbildungen Leistbare) *unlösbar* wäre. Nimmt man die Einsichten zusammen, die man aus der Transfer- und Expertiseforschung, der Motivationspsychologie, aus den Arbeiten über die Prozesse des Coaching und des situierten Lernens, über die Bedeutung von Alltagstheorien, über das Lernen reflektierender Praktiker, aber auch aus der Schulqualitätsforschung, kurz: aus der modernen Schul- und Lehr-Lernforschung gewinnen kann, so eröffnen sich längst noch nicht genutzte Spielräume der transformierenden Einarbeitung wissenschaftlicher Einsichten in die Sozial- und Handlungsorganisation der Lehrerbildung.

Wichtig ist, nicht zuletzt unter Berücksichtigung von Erfahrungen, wie sie in Deutschland gemacht wurden<sup>20</sup>, dass an einer moderaten *Einphasigkeit* der berufsbezogenen Ausbildung, das heisst an einer institutionell integrierten Theorie-Praxis-Verzahnung erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Ausbildungsteile, so weit als möglich festgehalten wird. Nur wenn sich beide Kulturen - die theoretisch-wissenschaftliche und die schulpraktische - permanent wechselseitig anregen, irritieren und herausfordern, was vor allem dadurch geschieht, dass aufgrund geregelter Betreuungsverantwortlichkeiten die Hochschuldozenten *regelmässig* in den Lehrpraktika

<sup>18</sup> Unter dem Begriff "seminaristisch" verstehe ich hier weniger die *Institution* der Lehrerseminare, als vielmehr *einerseits* die Qualitäten, wie sie alle überschaubar, durchsichtig und kommunikativ strukturierten schulischen Lebenswelten bieten, sowie *andererseits* die denselben Qualitäten verpflichteten Theorie-Praxis-Verzahnungen in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen. Beide Qualitäten sind, entgegen dauernder Behauptung, nicht an die *Institution* der Lehrerseminare gebunden, sondern können in der Schweiz genauso an nachmaturitären Lehrerbildungsinstitutionen gefunden werden.

<sup>19</sup> Anzumerken ist, dass die seminaristische Lehrerbildung, vor allem was die raum-zeitliche und personelle Verzahnung berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildungselemente anlangt, zum Teil Hervorragendes geleistet hat.

<sup>20</sup> Vgl. den Baden-Württembergischen Abschlussbericht der Strukturkommission Lehrerbildung 2000, Stuttgart, 1993.

und die Praxislehrkräfte regelmässig an den Hochschulen anzutreffen sind, wird erreichbar, was ich für das wichtigste Gütekriterium einer sorgfältig konzipierten, *klinisch-wissenschaftlichen* Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern halte: die *Transformation* von in den wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsteilen vermittelten *Theorien über* Unterrichten, Lernen, Beraten, Lehrerpersönlichkeit und Schule zu *Theorien für* Lehrende, Lernende, Beratende, das heisst zu reflektierbaren und handlungsleitenden Theorien für verantwortliche Lehrerpersönlichkeiten.

#### Aus- und Weiterbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder

Orientiert man sich am postulierten Selbstverständnis und den daran geknüpften Qualitätsansprüchen einer akademischen Lehrerbildung, so erweist sich die *Rekrutierung* und *Heranbildung* qualifizierter Hochschullehrkräfte als *existenzielle* Frage für die Pädagogischen Hochschulen. So hängt nicht nur das Professionsverständnis von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern eng mit deren Qualifizierung zusammen (Criblez, 1996). Auch die Erfüllung der anvisierten wissenschaftlichen Bildungs- und Forschungsaufgaben ist ohne entsprechend ausgebildetes Personal nicht möglich. In den nächsten Jahren wird es deshalb darum gehen, weiterführende wissenschaftliche Qualifikationswege für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner auszuarbeiten.

Den EDK-Thesen ist zuzustimmen, was die Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe anlangt: "Noch schwieriger als die Rekrutierung des neuen wissenschaftlichen Personals wird die Transformation des bestehenden Lehrpersonals in ein Lehrpersonal Pädagogischer Hochschulen sein. Die bisherigen Dozentinnen und Dozenten werden sich mit völlig neuen Ansprüchen konfrontiert sehen. Die nötigen Anpassungen werden daher mit Geduld und Verständnis angestrebt werden müssen: Fort- und Weiterbildungsangebote müssen geplant und von den Lehrpersonen abgerufen werden können. Die Pflichtstundenzahlen sind den Normen des tertiären Bereichs anzupassen (12-16 Stunden), und die Pensen sind so zu definieren, dass die wissenschaftliche Tätigkeit nicht gewissermassen "hobymässig" neben einer vollen Unterrichtsverpflichtung geleistet werden muss, sondern im Rahmen der Arbeitszeiterwartungen Platz hat" (S. 28).

Nebst zur Zeit von der Weiterbildungszentrale Luzern getragenen Fortbildungsangeboten scheinen mir drei Arten von auf die Bedürfnisse der Lehrerbildung zugeschnittenen Aus- und Weiterbildungsangeboten in Erziehungswissenschaften und (Fach-) Didaktik notwendig und mittelfristig auch realisierbar zu sein:

1. Ergänzende Studienangebote an Hochschulen und Universitäten für Lizentiatsstudierende in Erziehungswissenschaften, die beabsichtigen, später in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätig zu sein.
2. Zertifizierbare (inter-) universitäre Weiterbildungsangebote für praktizierende Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner mit und ohne erziehungswissenschaftlichen oder fachwissenschaftlichen Hochschulabschluss.<sup>21</sup>
3. Postgraduiertenstudiengänge an Universitäten, vor allem in Fachdidaktik, verbunden mit der Möglichkeit zu Doktorat und Habilitation.

An den Trägerschaften der künftigen Pädagogischen Hochschulen wird es liegen, durch die Mitfinanzierung solcher Ausbildungsgänge in Zusammenarbeit mit den bestehenden Hochschulen und Universitäten und durch die Schaffung nötiger (Nach-) Qualifikationsanreize die neuen Institutionen nicht nur zu schaffen, sondern sie entsprechend den damit verbundenen hohen Erwartungen auch zum Leben zu erwecken.

<sup>21</sup> Hierzu gehört das geplante Berner Nachdiplomstudium Fachdidaktik



Ein spezielles Weiterbildungs- bzw. Nachqualifikationsproblem betrifft die zum Teil fehlende *berufspraktische* Qualifikation jener Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen, die über keinen Fähigkeitsausweis und/oder keine Schulerfahrung auf der Zielstufe verfügen. Da eine zugleich wissenschafts- und anwendungsorientierte Lehrerbildung über das theoretische Fachwissen hinaus Situationswissen, Kontextkenntnisse und Handlungserfahrung - kurz: Expertise im Feld - verlangt, besteht auch hier ein Handlungsbedarf. Zu treffende Massnahmen werden sich aber vermutlich nicht so leicht über individuelle Fälle generalisieren lassen. Obwohl wünschbar, meine ich nicht, dass man als Lehrerbildner unbedingt über ein Lehrfähigkeitszeugnis verfügen muss. Aber die Zielstufe von innen kennen, aus gründlicher Beobachtung sowie mindestens einem längeren Praktikum, jedenfalls und nicht bloss als ehemaliger Schüler, sollte man schon.

## Abschluss: Lehrerbildung und Hochschule - eine Verhältnis wechselseitiger Herausforderung

Die Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt einen Meilenstein auf dem Weg zu einer Erhöhung der Professionalität des Lehrerhandeln sowie zum Anspruchs- und Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern dar. Auch wer die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität als *langfristiges* Ziel bzw. als Vision vor Augen behält, wird den eingeleiteten Prozess der Bildung von Fachhochschulen begrüßen. Wie weit die Fachhochschulen dereinst leisten werden, was von ihnen erwartet wird, und wie sich ihr Verhältnis zu den Universitäten entwickeln wird, bleibt abzuwarten. Einiges wird davon abhängen, inwieweit sich die Probleme, die in diesem Beitrag genannt worden sind, lösen lassen.

Abzuwarten bleibt ebenfalls, welche Impulse die angelaufenen Reformen den Universitäten bringen werden, an denen bekanntlich seit langer Zeit ein Teil der Lehrerbildung stattfindet. Was die Universität als prinzipiellen Ort der Lehrerbildung anlangt, so gilt: Auch wenn zutrifft, dass sich Universitäten *eher* an Wissenschaften als an Berufen orientieren, so liegt doch falsch, wer behauptet, diese bereiten *nur* auf Wissenschaft vor. Weder gibt es universitätsgeschichtlich einen Gegensatz zwischen Studium und Berufsvorbereitung (vgl. die Ausbildung von Juristen, Mediziner, Pfarrern, Ingenieuren) noch lässt sich bestreiten, dass Einstieg und Bewährung im Beruf nicht nur diesen Gruppen, sondern auch den seit langem ebenfalls an den Universitäten ausgebildeten Gymnasial- und Sekundarlehrkräften, zwar nicht problemlos, wie bei allen anspruchsvollen Berufen, aber im Prinzip doch gelingt. Universitäten und Hochschulen haben somit den Beweis, dass sie durchaus *praxistaugliche*, wenn auch nicht per se *praxisbezogene* Ausbildungsinstitutionen sind, längst angetreten.

Zum Schluss: Eine bisher nicht thematisierte, an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wahrnehmbare Chance einer akademischen Lehrerbildung besteht in der Teilnahme an dem, was sich als *interactive mind* der Wissenschaft bezeichnen lässt. Gemeint ist die Partizipation an im Prinzip globalen, jedenfalls überlokalen wissenschaftlichen *Handlungs- und Wissensbildungsgemeinschaften*, die als Komplement zu den auch bei uns sich bildenden *berufsbezogenen Weiterbildungs- und Praxisgemeinschaften* verstanden werden können. Auch wenn die Partizipation, in erster Linie von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern an solchen Gemeinschaften - durch Lektüre, forschendes Lernen und durch wissenschaftliche Kommunikation - nur bruchstückhaft erfolgen kann, dürften sich positive identitätsbildende Wirkungen vor allem dann einstellen, wenn es der wissenschaftsbezogenen, forschungsbewussten und forschenden Lehrerbildung gelingt, sich vermehrt in diese Selbstreflexions- und Kommunikationszusammenhänge eingeordnet zu sehen.

## Literatur

- Beck, E. (1996). Vom Mittelschulseminar zur Pädagogischen Fachhochschule - Anmerkungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, (2), 251-260.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1993). *Zur Bedeutung der Forschung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung*. Thesenpapier zur Fachtagung „Lehrerbildung im Bodenseeraum“ am 11.6.93 in Rorschach.
- Berliner, D. C. (1988). *Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation*. In: New Directions of Teacher Assessment (pp. 39-68). Proceedings of the 1988 ETS Invitational Congress. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 61-74.
- Criblez, L. & Hofer, Ch. (1996). Zur Professionalisierung des Lehrberufs durch eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, (2), 217-232.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.). (1994). *Bericht zum Seminar „Practicien-Chercheur“ am Didaktikum in Aarau*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Herbart, J.F. (1964). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* hrsg. von K. Kehrbach u. Otto Flügel. 19 Bände. Nachdruck der Ausgabe Langensalza 1887-1912. Bd. 1-19. Aalem. (Textausschnitt: Erste Vorlesung von 1802).
- Hügli, A. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung: Ein Blick zurück und ein Blick nach vorn. *Schweizer Schule* 1/96, 3-9.
- Lüders, C. (1994). Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt.
- Oelkers, J. (1996). Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz, Grüne Reihe.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75-81.
- Reusser, K. (1982). Die Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 3, 173-288.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9 (2), 193-215.
- Schilmöller, R. (1995). Wissenschaftlicher Unterricht - ein Weg zur Bildung? *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 71, (1), 32-54.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK: Dossier 24. *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern 1993.
- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK: *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Okt. 1995*.
- Strukturkommission Lehrerbildung 2000: *Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Abschlussbericht*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft und Forschung, 1993.
- Terhart, E. (1992). Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. *Pädagogik* 9/92, 32-35.
- Wyss, H. (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (2), 210-218.



## Tradition und Innovation im Bildungswesen des Kantons Genf<sup>1</sup>

Monica Gather Thurler<sup>2</sup> und Thérèse Thévenaz Christen<sup>3</sup>

*Im Kanton Genf finden im Rahmen der Primarschule zur Zeit eine Reihe von Reformen statt, die sowohl die Organisations-, Lehr- und Lernformen innerhalb der Schulen, als auch die Lehreraus- und -weiterbildung betreffen. Die Autorinnen versuchen in diesem Aufsatz die Gründe für die stark forschungsgeprägten Entwicklungsmodelle darzustellen und in diesem Zusammenhang der ausgeprägten Kooperation zwischen den verschiedenen Handlungspartnern nachzugehen.*

### I. Forschung und Praxis - ein vertrautes Paar

Forschung und Praxis sind im Bildungswesen des Kantons Genf ein vertrautes Paar. Die geographische Nähe und das Wirken prägnanter Persönlichkeiten haben bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts dazu beigetragen, dass eine starke konzeptuelle und politische Vernetzung zwischen den verschiedenen Institutionen stattfinden konnte. Zum Beispiel beschloss im Jahre 1912 die damalige Erziehungsdirektion gemeinsam mit dem Pädagogen Claparède und dem Primarschullehrerverein, dass künftig sowohl die ganzheitliche Erziehung des Kindes als auch aktivierende und autonomiefördernde Lehr- und Lernformen besonders konsequent gefördert werden sollten und die Lehreraus- und -weiterbildung dementsprechend zu gestalten sei.

Während den folgenden Jahrzehnten wurde in Zusammenarbeit mit der Universität und vor allem auf der Basis der Forschungsarbeiten Piagets eine fortschrittliche Reformpolitik betrieben. Im Anschluss an die Freinet-Pädagogik entstand in den 60er Jahren die Bewegung der "aktiven Schulen". Obwohl diese Bewegung vor allem wissenschaftlich begleitete Privatschulen erfasste, hat die Erziehungsdirektion in den 70er Jahren die Gründung der "Unité Coopérative de l'Enseignement" bewilligt: Eine gemeinsam mit Eltern geleitete Schule, die seit ihrer Gründung in einem laufenden Schulentwicklungsprozess versucht hat, neue Lehr- und Lernformen, formative Ansätze der Schülerbeurteilung und die Leitideen der institutionellen Pädagogik umzusetzen<sup>4</sup>. Gleichzeitig wurde - als institutionelle Antwort auf die von Bourdieu, Passeron und anderen Autoren entwickelten These der Reproduktion der sozialen Ungleichheit - die Gesamtschule (Cycle d'Orientation) eingeführt.

Anfangs 1970 wurde zudem die Lehrerbildung neu organisiert: Die Lehramtskandidaten (die Ausbildung der Vor- und Hauptschullehrerinnen und -lehrer erfolgt in Genf gemeinsam) wurden bis 1993 im Anschluss an die Matura ein Jahr am Lehrerseminar,

<sup>1</sup> Übersetzt aus dem Französischen von Monica Gather Thurler

<sup>2</sup> Monica Gather Thurler arbeitet als Koordinatorin für Forschung und Innovation an der Primarschuldirektion des Erziehungsdepartements des Kantons Genf und als Lehrbeauftragte an der Universität Fribourg.

<sup>3</sup> Thérèse Thévenaz Christen arbeitet seit Herbst 1996 als Lehrbeauftragte im Rahmen der neuen Lehrerausbildung an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf. Von 1993-96 war sie Mitglied der Projektgruppe, die den neuen Studienlehrgang "Lizenziatsabschluss für Primarschullehrer an der Universität" erarbeitet hat.

<sup>4</sup> Die U.C.E. ist seit 1995 eine der 15 offiziellen Innovationsschulen der Genfer Reform (vgl. Kap. 2).

ein Jahr an der Universität und daran anschliessend im dritten Studienjahr wieder am Lehrerseminar ausgebildet. Das Abschlussdiplom wurde gleichzeitig als Zwischendiplom an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften angerechnet. Auf dieser Basis hatten die diplomierten Primarschullehrer die Gelegenheit, im Rahmen einer fünfjährigen Fortbildung und nach dem Baukastenprinzip das Lizenziatsexamen abzuschliessen. Ungefähr ein Drittel der 3000 Genfer Primarschullehrerinnen und -lehrer haben diese Gelegenheit genutzt. Andere wiederum besuchen als Gasthörer schulproblemzentrierte Seminare, die im Rahmen des offiziellen Studienangebots, gezielt auf schulfreie Tage gelegt werden.

Seit den 70er Jahren wurden im obligatorischen Schulbereich eine Reihe von Reformen eingeführt. Die wichtigsten Reformen betreffen die Bereiche Mathematik, Muttersprache, Sachkunde, Einführung der ersten Fremdsprache (deutsch) und formative, lernprozessfördernde Schülerbeurteilungsformen. Parallel dazu wurden Forschungs- und Arbeitsstellen für Pädagogische Psychologie, Soziologie, Fach- und Allgemeindidaktik auf- und ausgebaut, die ihrerseits eng mit der Universität zusammenarbeiten. Seit Beginn der 80er Jahre wurden im Rahmen des Kampfes gegen soziale Ungleichheit und schulische Benachteiligung Sondermassnahmen eingeführt: das Handlungsforschungsprojekt RAPSODIE, ein spezielles Leseprojekt für Vier- bis Achtjährige, der Einsatz von Stützlehrerinnen und Lehrern in allen Schulhäusern und im Rahmen der Gesamtschule das Projekt "*ganzheitliche Lernförderung*"<sup>5</sup>. 1990 wurde unter der Bezeichnung "*avenir radieux*" eine aus Vertretern der Erziehungsdirektion und der Forschungsdienste zusammengesetzte Taskforce mit der Aufgabe eingesetzt, neue Zukunftsperspektiven für das Genfer Schul- und Bildungssystem zu entwickeln.

Während im Rahmen der erwähnten Projekte und Arbeitsgruppen eine enge und handlungsorientierte Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis stattfand, haben die Genfer Forschungsinstitutionen aber auch konzeptuell dazu beigetragen, die beiden Ebenen miteinander zu vernetzen. Seit Beginn des Jahrhunderts stand die phänomenologische und qualitative Feldforschung im Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik im Vordergrund. Seit den 70er Jahren wurden an der Genfer Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften, oft in enger Zusammenarbeit mit den kantonalen pädagogischen Arbeits- und Forschungsstellen, unzählige Forschungsarbeiten zu aktuellen Themen und Problemen der Schulpraxis durchgeführt, unter anderem: Transfer von Forschung in die Praxis; Professionalisierung des Lehrerberufs; Schulinnovation; die Ursachen von Schulmisserfolg; Verlauf von Lehrerberufskarrieren; Schülerberuf; differenzierende Lehr- und Lernformen, pädagogische Schülerbeurteilung usw.

Die Ergebnisse dieser Arbeiten haben Ende der 70er Jahre - wenigstens auf konzeptueller Ebene - zu einem grundlegenden Paradigmenwechsel zugunsten erweiterter Lehr- und Lernformen geführt und in diesem Zusammenhang den weiteren Ausbau der Fach- und Allgemeindidaktik ausgelöst. Seit Beginn der 90er Jahre hat ein neuerlicher Entwicklungsschub im Bereich der Primarschule zu konkreten und massiven Innovationsmassnahmen geführt. Drei Auslöser können für diesen Entwicklungsschub verantwortlich gemacht werden:

- Bereits seit Beginn der 80er Jahre erwies sich die duale Lehrerbildung (Lehrerseminar und Universität) als konfliktträchtig. Seit 1986 war ein Umstrukturierungsprozess in Richtung Professionalisierung des Lehrerberufs und einer stärkeren Gliederung von Theorie und Praxis eingeleitet worden. Nachdem keine partnerschaftliche Lösung im Rahmen eines gemeinsamen Leitbilds gefunden wer-

<sup>5</sup> Französisch: "*formation équilibrée des élèves*"

den konnte, wurde 1992 beschlossen, die Ausbildung vollkommen an die Universität zu verlagern.

- Seit Jahren arbeiten die Primarschuldirektion und der Primarlehrerverein gemeinsam an einem neuen Berufsbild, das 1995 als offizielles Pflichtenheft in Kraft getreten ist. Dieses Berufsbild stützt sich stark auf die Thesen zur Professionalisierung des Lehrerberufs ab. In diesem Zusammenhang wurde seit Herbst 1995 eine Lehrergruppe beauftragt, die Wahrnehmung der Effizienz der Lehrerfortbildung zu überprüfen und Ideen für eine Neuorientierung zu entwickeln. Überlegungen in Richtung eines förderungsorientierten Qualifikationssystems sind im Gange.
- Im Frühling 1993 löste eine vom Leiter des soziologischen Forschungsdienstes, Walo Hutmacher, durchgeführte Studie grosse Bestürzung aus<sup>6</sup>. Diese Studie beschreibt sehr aussagekräftig die Diskrepanz zwischen den geltenden Theorien und Zielsetzungen und der tatsächlichen Schulwirklichkeit. Angesichts der deutlich zunehmenden Repetitionsquoten wurde vor allem das Versagen der in den 60er Jahren eingeleiteten Reformen kritisiert. In diesem Zusammenhang wurden im Rahmen des Forums der Primarschule von 1993 Massnahmen zur flexibleren Gestaltung der Schul- und Lernorganisation entwickelt. Eine speziell eingesetzte Taskforce hat auf dieser Basis im August 1994 den Grundlagentext<sup>7</sup> der derzeit laufenden Reform veröffentlicht.

Abschliessend sei hier noch angemerkt, dass ab Herbst 1996 die Sekundarstufe I ihrerseits eine grundlegende Reform in Richtung erweiterter Lehr- und Lernformen durchführt und sich die Sekundarstufe II im Rahmen der eidgenössischen Maturätsbestimmungen ebenfalls im Aufbruch befindet. Wir werden uns jedoch im Rahmen dieses Aufsatzes auf die Reformen im Bereich der Primarschule beschränken.

## 2. Reform der Primarschule

Der Grundlagentext der Genfer Reform geht von der Feststellung aus, dass der bereits seit Jahrzehnten begonnene Kampf gegen Schulversagen und soziale Ungleichheit nur dann wirksam weitergeführt werden kann, wenn eine umfassende Struktur- und Unterrichtsreform durchgeführt wird. In diesem Sinne werden drei zentrale Denk- und Handlungsfelder und eine den Reformzielen entsprechende Umsetzungsstrategie formuliert.

### (1) Individualisierung der Ausbildungsgänge

Dieses erste Denk- und Handlungsfeld stellt die herkömmliche Organisationsform der Primarschule in Frage. Reformziele sind:

- Berücksichtigung des individuellen Lernwegs jedes einzelnen Schülers;
- flexiblere Schulstrukturen im Sinne von klassenübergreifende Lern- und Bedürfnisgruppen, mixed age groups, verlängerten Promotionsintervallen (Lernzyklen - cycles d'apprentissage) anstelle der Jahrgangsklassen;

<sup>6</sup> Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Service de la Recherche sociologique, Cahier n° 36.

<sup>7</sup> Direction de l'enseignement primaire. (1994). *Les trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève: Département de l'instruction publique.

- Herstellung der Verbindung zwischen Stufenabschnitten und Schlüsselkompetenzen im Sinne von Kerninhalten ("objectifs-noyaux");
- Einführung neuer formativer und lernfördernder Ansätze der Schülerbeurteilung und dementsprechender Zeugnis- und Promotionsbestimmungen;
- Bearbeitung der schwierigen Frage des Lernrhythmus: 1 Jahr mehr oder weniger?!
- Verzicht auf das Überspringen und Wiederholen von Schuljahren als *externe* Lernregulierungsmassnahmen, und stattdessen Förderung interner Differenzierungsmassnahmen.

### (2) Entwicklung einer effizienten Kooperationskultur

Wie in den meisten anderen Schulsystemen ist an der Genfer Primarschule die Einzelkämpferkultur der Lehrerschaft sehr stark verbreitet. Das Genfer Reformprojekt setzt sich zum Ziel, im Rahmen der Schulhäuser und zwischen den verschiedenen betroffenen Partnern der gesamten Institution (Lehrerschaft, Schulbehörden, Eltern, Lehrerverein, usw.) eine effiziente und professionelle Kooperationskultur zu entwickeln. In diesem Sinne soll der Handlungsspielraum der Lehrerteams erweitert und diesen die Gelegenheit geboten werden, im Rahmen von qualitätsorientierten Schulprojekten gezielte interne Fortbildung und Reflexion ihrer Praxis zu betreiben. Darüber hinaus soll der Erfahrungs- und Know-how-Austausch zwischen Schulen organisiert und der Lehrerberuf gezielt in Richtung Professionalisierung im Sinne erweiterter Entscheidungsfähigkeit und -freiheit ("*empowerment*") entwickelt werden.

### (3) Die Kinder in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns stellen

Im Rahmen dieses dritten Denk- und Handlungsfelds soll das Problem der Sinnhaftigkeit schulischen Lernens (und damit das Motivationsproblem) mit der folgenden Fragestellung angegangen werden: "*Welcher Unterricht macht für welche Schüler Sinn?*" Darüber hinaus soll die herkömmliche Unterrichtspraxis in Frage gestellt und noch vermehrt in Richtung erweiterter Lehr- und Lernformen entwickelt werden. Mit anderen Worten: Es geht darum, neuartige didaktische Arrangements zu entwickeln und ihre Wirksamkeit im Vergleich zum üblichen Frontalunterricht, aber auch zur Einzelbeschäftigung mit Lern- und Arbeitsblättern zu überprüfen. Im Zentrum sollen künftig Unterrichtssituationen stehen, welche es den Kindern erlauben, aktiv und interaktiv zu lernen und über das Sachwissen hinaus anspruchsvolle, fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen zu erwerben (Sprachkompetenz, Problemlösefähigkeit, Argumentations- und Entscheidungsfähigkeit; die Fähigkeit, sich Informationen rasch und effizient zu verschaffen, den eigenen Lernstil zu erkennen und eine entsprechende Arbeitsmethode zu entwickeln, usw.).

### Umsetzungsstrategie

Die Genfer Reform stützt sich sehr stark auf die gültigen Theorien der Schulorganisationsentwicklung und des "*teacher development*" ab. In diesem Sinne wird die Reform in enger Zusammenarbeit mit der Praxis vorbereitet. Zwei Projektphasen sind vorgesehen. Im Anschluss an eine intensive Erforschungsphase (1994-1998) soll von 1999 - 2002 die progressive Ausweitungphase folgen. Dieses Design wurde absichtlich in Abweichung von den üblichen RDD-Ansätzen<sup>8</sup> konzipiert. Es soll auf jeden Fall vermieden werden, in einer Laborsituation Projektversuche vorzunehmen und die

<sup>8</sup> "*Research-development-diffusion*"

Ergebnisse dann zu generalisieren. Vielmehr geht es darum, die Lehrerschaft anzu-spornen, in einer progressiven Entwicklungsarbeit ihre Praxis aufgrund der definierten Denk- und Handlungsfelder zu überdenken und zu verändern.

In der ersten Projektphase geht es darum, gemeinsam mit einer kleinen Anzahl von Schulen (15 Innovations- und 16 Reflexionsschulen) eine Reihe von Hypothesen intensiv zu erforschen. Vor allem die Innovationsschulen werden sehr eng von aussen begleitet. Sie verfügen über bestimmte Freiräume und zusätzliche Ressourcen (v. a. Freistellung für Zusammenarbeit und gemeinsame schulinterne Fortbildung). Die Ergebnisse der Entwicklungsarbeiten werden laufend mit dem gesamten Umfeld diskutiert. Auf diese Weise erhoffen sich die Träger der Reform, dass im Laufe der Zeit der Grossteil des Schulsystems das notwendige Problembewusstsein und den Goodwill für die kommende Ausweitungphase entwickelt. Die Projektarbeit findet in dieser ersten Phase auf drei Ebenen statt: Auf der Ebene von Innovationsschulen, auf jener von Reflexionsschulen und im Rahmen der allgemeinen Information und Weiterbildung für die Gesamtheit der Genfer Primarschulen. Weder die erste noch die zweite Projektphase sind bis ins Detail geplant: Es geht vor allem darum, im Zusammenspiel mit den verschiedenen Handlungspartnern die notwendigen kurz- und mittelfristigen Planungen auszuhandeln.

#### *Träger und Gestalter des Reformprozesses*

Die Verantwortung für die Durchführung und Gestaltung des Reformprozesses liegt in den Händen der Primarschuldirektion. Diese hat allerdings auf verschiedenen Ebenen eine Reihe von weiteren Entscheidungs- und Handlungspartnern in den Prozess miteingebunden: Eine Pilotgruppe (zusammengesetzt aus der Primarschuldirektion und dem Direktor des "Cycle d'Orientation", Vertretern der Forschung, des Lehrer- und Elternvereins, der Projektschulen, des Schulinspektorats, der Gesamtschule und der Koordinatorin für Forschung und Innovation) ist zuständig für die Überwachung und Beratung des Entwicklungsprozesses. Eine Gruppe für Forschung und Innovation (zusammengesetzt aus freigestellten Lehrerinnen und Lehrern) übernimmt die Begleitung der Innovationsschulen. Eine Interprojekt-Gruppe (zusammengesetzt aus freigestellten Lehrerinnen und Lehrern aus den Innovationsschulen, betroffenen Inspektorinnen und Inspektoren, Mitarbeitern der Fortbildungsinstitutionen und der Forschungsstellen, und betreut von der Gruppe für Forschung und Innovation) gewährleistet die Vernetzung zwischen den Innovationsschulen und den verschiedenen Projektebenen.

### 3. Lehrerfortbildung

Wie bereits erwähnt, wurde im Zuge der Reform der Primarschule nicht nur die Grundausbildung, sondern auch die Lehrerfortbildung überprüft. Aufgrund der Ergebnisse einer umfassenden Befragung, die im Frühjahr 1996 unter dem Titel "Phénix"<sup>9</sup> veröffentlicht wurde, wurden im Anschluss an ein internes Forum in enger Anlehnung an die Ziele der Grundausbildung und der Reform folgende zehn prioritäre Kompetenz- und Fortbildungsbereiche definiert: *Lernsituationen organisieren und moderieren; binnendifferenzierende Massnahmen kennen und einführen; die Schüler in den Lernprozess einbeziehen; im Lehrerteam zusammenarbeiten; sich an der Verwaltung im Schulhaus beteiligen; Eltern informieren und einbeziehen; neue Technologien einsetzen; ethische Pflichten und Dilemmas wahrnehmen und*

<sup>9</sup> Dieser Bericht kann bei der Genfer Primarschuldirektion bestellt werden.

*bewältigen; die Berufskarriere überdenken und gestalten.* Das Fortbildungsangebot wurde aufgrund dieser Kompetenzbereiche für das Schuljahr 1996-97 neu überarbeitet und durchstrukturiert. Zudem hat die Primarschulleitung die Absicht, in diesen Bereichen gezielte Förderung und Qualitätssicherung zu betreiben. Wie dies konkret erfolgen wird, steht allerdings noch nicht fest.

#### 4. Die neue universitäre Primarschullehrerbildung

Genf führt als einziger Schweizer Kanton die vollständig universitäre Primarschullehrerausbildung ein. Vereinzelt wurde in der deutschen Schweiz, aber auch in einzelnen Kantonen der Romandie die Kritik formuliert, dass dieser Ansatz ein typisches Beispiel für den traditionellen Hang des Kantons Genf zum "Alleingang" (u.a. gegenüber der Hochschulpolitik der EDK) darstelle. Zudem wurde die Befürchtung ausgesprochen, dass es einer Universitätsinstitution nur schwer gelingen könnte, eine ausgewogene Verflechtung von Theorie und Praxis zu gewährleisten und auf dieser Basis eine zukunftstaugliche Grundausbildung aufzubauen. Die Umsetzung des seit langem gehegten Reformgedankens wäre wahrscheinlich ohne die Innovationsbereitschaft aller betroffenen Handlungspartner auch weiterhin Utopie geblieben. So hat zum Beispiel die Abteilung für Erziehungswissenschaften der Fakultät die Studienorganisation vollkommen neu organisieren müssen. Die Primarschuldirektion ihrerseits hat Arbeitskräfte für die notwendige Projektarbeit freigestellt. In enger Zusammenarbeit zwischen den betroffenen Partnern (Universität, Primarschuldirektion und Lehrerverein) wurden die Bedingungen, Zielsetzungen, Inhalte und Strukturen einer an die Universität verlagerten künftigen Primarschullehrerausbildung ausgehandelt. Dieses Vorgehen hat - trotz einiger Umwege - den nötigen guten Willen für eine enge Vernetzung zwischen Theorie- und Praxisbezug im Ausbildungsprozess geschaffen. Die Ausbildung der Studierenden wird heute als *gemeinsame Aufgabe* der Universität und der Schulpraxis betrachtet.

Es wird im folgenden kaum möglich sein, das neue Ausbildungsmodell in allen Details vorzustellen. Interessierte Leser verweisen wir auf die entsprechenden Grundlagentexte.<sup>10</sup> Es geht uns im ersten Teil vor allem darum, die Argumente für die beabsichtigte enge Verbindung zwischen Forschungs- und Praxiswissen darzustellen. Dabei sind wir uns durchaus bewusst, dass die gleichen Argumente auch zugunsten der Einrichtung einer Pädagogischen Hochschule vorgebracht werden können. Das heisst mit anderen Worten, dass prinzipiell die Organisationsstruktur und institutionelle Einbettung weniger wichtig sind als die Kohärenz zwischen den Zielsetzungen und deren Umsetzung im Rahmen einer konsequent durchdachten Lehrerbildung, welche die Tradition, die Ressourcen und die Freiräume des bestehenden Bildungssystems optimal zu nutzen versteht. Im zweiten Teil werden wir versuchen, in sehr knapper Form einen ersten Einblick in den Aufbau und Verlauf der Studiengänge zu gewähren.

#### Lehrerberuf heute und morgen

Die sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Veränderungen der letzten 20 Jahre beeinflussen weitgehend das Schulwesen und zwingen alle betroffenen Akteure, neue Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln. Angesichts dieser Verän-

<sup>10</sup> Sowohl die Grundlagentexte als auch der Studienführer sind in Vorbereitung und werden voraussichtlich in den kommenden Monaten von der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Genf publiziert werden.

derungen ist es unumgänglich, auch den Lehrerberuf neu zu überdenken. Die künftigen Lehrkräfte werden zunehmend mit neuen Problemsituationen konfrontiert, die eine entsprechende Vorbereitung erfordern. Beispiele solcher Problemsituationen sind die Ballung gefährdeter und plurikultureller Schülerpopulationen, die zunehmende Heterogenität des schulischen Wissens, die Inflation und laufende Erneuerung des Wissensbedarfs, die unklare Abgrenzung der erzieherischen Zuständigkeit, verstärkt durch die Vielfalt der Erziehungs- und Interaktionsstile in den Familien, die ihrerseits die Beziehungsmuster zwischen Lehrern und Schülern beeinflusst; die zunehmend anspruchsvolleren Lernziele; der Einfluss ausser-schulischer Lernangebote und neuer Technologien. Hinzu kommt die Tendenz zum "no future" bzw. der Sinnverlust im Rahmen eines Schulsystems, das den Schülern das Recht auf Mitbestimmung verweigert und auf "Belohnungsmuster" in einer sehr ungewissen Zukunft (Arbeitslosigkeit, verschiedene Bedrohungen) verweist. Schliesslich sind heutige Schüler weniger bereit und fähig, die Überbeanspruchung und internen Widersprüche unseres Schulsystems zu bewältigen. Wenn sie sich auch nicht direkt dem Lernen widersetzen, so sind doch bereits bei Primarschulkindern eine zunehmende innere Gleichgültigkeit und Distanz gegenüber den Lernangeboten der Schule zu beobachten. Während die Forschungsliteratur der 70er Jahre von Schulmüdigkeit und -belastung sprach, so steht heute die "Frage nach dem Sinn" im Zentrum der Diskussionen.

Diese neuen Problemsituationen haben im letzten Jahrzehnt zu einer grundlegenden Neudefinition des Lehrerberufs geführt und die Forderung nach einer handlungswirksamen Berufseinführung ausgelöst. Das neue Ausbildungsmodell sollte zudem folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

- die ethische Verantwortung der Schulträger für die Entwicklung einer Schule, die bewusst und effizient gegen Schulmisserfolg und gegen soziale Ungleichheit kämpft;
- die neuesten Ergebnisse, Folgerungen und Empfehlungen der Schulwirksamkeitsforschung;
- die aktuelle Debatte zum Thema "Professionalisierung" des Lehrerberufs, welche die Verantwortung, Problemlöse- und Denkfähigkeit, Flexibilität der Persönlichkeit künftiger Lehrerinnen und Lehrer in den Vordergrund stellt;
- die Anforderung an Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, in künftigen neuen Verwaltungs- und Schulentwicklungsstrukturen effizient mitzuwirken (Schulprojekte, Schulhausautonomie, Schulqualität und Schulentwicklung, professionelle Kooperationsfähigkeit, kooperatives Leadership);
- Anspruch und Verpflichtung zu lebenslangem Lernen und kontinuierlicher Innovation.

Neben den neuen gesellschaftspolitischen Ansprüchen bleibt die Wissens- und Methodenvermittlung nach wie vor ein wichtiger Ausbildungsinhalt. Dieser muss aber aus der Perspektive der Professionalisierung des Lehrerberufs umgedacht werden. Eine stark vorschreibende Didaktik steht im Widerspruch zur Handlungsautonomie, welche in den komplexen Schulsituationen in immer grösserem Ausmass erforderlich ist. Die Didaktik beschäftigt sich zunehmend damit, das Verstehen von Wissensvermittlungsprozessen zu unterstützen und zu erleichtern, Hinweise dafür zu liefern, warum ein Lernprozess erfolgreich abläuft oder aber misslingt. Unter anderem versucht sie, die Zusammenhänge zwischen dem erforderlichen Fachwissen und dem vorgesehenen Stoffplan - auch in einer historischen Perspektive - zwischen den geplanten und den im Handlungsfeld getroffenen Entscheidungen und schliesslich die

Wirkung dieser Entscheidungen auf den Entwicklungsprozess und den Wissenserwerb der Schüler aufzuzeigen.

Hinzu kommt der zusätzliche Anspruch der Entwicklung eines Ausbildungsmodells, in dessen Rahmen es möglich sein sollte, exemplarisch das Ambivalenzverhalten der Lehramtsstudierenden aufzuarbeiten und zu überdenken und auf diese Weise die künftigen Lehrerinnen und Lehrer wirksam auf ähnliche Situationen in ihrer künftigen Unterrichtspraxis vorzubereiten. In diesem Zusammenhang ist es zum Beispiel wichtig, dass die Studierenden Gelegenheit erhalten, die folgenden Fragestellungen aufzuarbeiten: Lernen für die Schule oder für die persönliche Zukunft? Den vorgegebenen Weg einhalten oder die persönliche Selbstverwirklichung realisieren (Dilemma zwischen vorgeschriebenen Lernzielen und Eigenbestimmung)? Eigene Mängel verdrängen oder bewusst an diesen arbeiten? Sich intensiv und gezielt auf seine Examen vorbereiten oder lieber an die künftige Berufspraxis denken? Im Einzelkämpferverfahren allein den Stoff durchbüffeln oder mit anderen Studierenden zusammenarbeiten? Originell und eigenständig denken, seine eigenen Ideen verteidigen oder das kollektive Einverständnis suchen? Als künftiger Praktiker eher auf die Theorie oder die Praxis setzen?

### Einige inhaltliche und strukturelle Vorentscheide

Neben den oben dargestellten konzeptuellen Überlegungen wurden folgende organisatorische Vorentscheide getroffen:

- Die Schulpraxis und neue Aspekte des Lehrerberufs werden konsequent in den Mittelpunkt gesetzt: die Arbeit in der Schulklasse, aber auch die Kooperation im Lehrerteam, die Beteiligung an Schulprojekten, die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Spezialisten im Ausbildungsbereich.
- Die Studierenden verbringen mindestens *einen Drittel* ihrer Studienzeit im Praxisbereich. Sie werden hierbei von Lehrerinnen und Lehrern betreut, begleitet und beraten, die sich in Zusammenarbeit mit der Universität als "Ausbildner vor Ort" ("*formateurs du terrain*") aktiv an der Lehrerausbildung beteiligen.
- Nach einem propädeutischen theoretischen Vorbereitungs-jahr werden während drei Jahren die Praktika mit den Ausbildungsmodulen kombiniert: die Studierenden beobachten, sammeln und analysieren das zusammengetragene Erfahrungsmaterial und werden zunehmend im Unterricht aktiv.
- Im letzten Studienjahr verbinden sich Praktika, differenzierte Konsolidierung der neuen Denkkonzepte und das Erstellen der Lizenziatsarbeit. Das ganze Jahr hindurch nehmen die Studierenden an einem spezifischen Integrations- und Transferseminar teil, dessen Ziel darin besteht, die verschiedenen Elemente untereinander in Beziehung zu setzen. Solche Elemente existieren auch in anderen Lehrerbildungsstätten. Die Originalität des Genfer Moduls besteht darin, dass die verschiedenen Elemente in ihrem engen Zusammenhang erfasst und analysiert werden.<sup>11</sup>
- Die Praktika des letzten Studienjahres, während derer die Studierenden voll die Klasse übernehmen, stellen unersetzliche Erfahrungsmöglichkeiten für die Studie-

<sup>11</sup> Dieses Ausbildungsmodul, wie auch alle anderen Ausbildungsmodule, befindet sich noch im Planungsstadium. In der effektiven Umsetzung werden die erzielten Wirkungen genau zu überprüfen sein.



renden dar. Die Klassenlehrer nutzen ihrerseits die freigesetzte Zeit für die Zusammenarbeit im Schulhaus bzw. für interne Fortbildung.

### Die zentrale Bedeutung der Forschung als Ausbildungsinhalt

Ein wichtiges Anliegen der Lehrerbildung ist es, Schulpraxis und Lehrerberuf aufgrund reflektierter Praxis und Forschung in Beziehung zu setzen. Es sollen die Mehrdeutigkeiten und Wirkungen des persönlichen Verhaltens als Reaktion auf die Mehrdeutigkeit, Ungewissheit und Komplexität der (Schul-) Realität wahrgenommen, analysiert und eingeordnet werden. Forschung trägt zur Entwicklung von Objektivität bei, sie zwingt zur ständigen Überprüfung der sozialen Wahrnehmungen und zum Abbau von Vorurteilen und stereotypem Denken. Sie zwingt zum genauen Zuhören, schützt vor verzerrten Wahrnehmungen und Interpretationen, verbessert die Kommunikation. Forschung hilft, das Verborgene, Verdrängte, Unausgesprochene aufzudecken und wahrzunehmen. Sie zwingt dazu, Unterschiedlichkeiten wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Sie ermöglicht eine aktive Aneignung des Grundwissens im Bereich der Humanwissenschaften, befähigt zur künftigen sinnvollen und effizienten Nutzung von Forschungsergebnissen und unterstützt folglich die berufliche Weiterentwicklung während der gesamten Berufslaufbahn. Sie trägt zum Aufbau eines auf die reflektierte Praxis übertragbaren Verhaltensparadigmas bei und relativiert die Selbstverständlichkeit des "gesunden Menschenverstandes".

Eine Einführung der Studierenden in die Forschung ist dort sinnvoll, wo die Lehrerbildung genau weiss, was sie tut, und sich nicht mit wissenschaftlich verkleideten Scheinaktionen zufriedengibt. Die Logik der Lehrerbildung muss im Vordergrund stehen. Das heisst, dass akzeptiert werden muss, dass zeitweise die Wissenschaft - bzw. der forschende Erkenntniserwerb - in den Hintergrund gedrängt wird. So kann nicht erwartet werden, dass die wissenschaftsorientierte Einführung in den Lehrerberuf Wunder wirkt: Vier Studienjahre werden zweifellos nicht ausreichen, um die Studierenden zu erstklassigen Forschern auszubilden. Die Forschung dient der Ausbildung und nicht umgekehrt. In diesem Sinne ist es auch notwendig, dass der Forschungsansatz den Lehr- und Lernzielen entsprechend mit erweiterten Lehr- und Lernformen kombiniert wird und dass, falls sich dies als notwendig erweist, sogar zeitweise die "Logik der Wissenschaft" umgangen wird. Im Endeffekt geht es darum, dass der Einführung der Studierenden in die Forschung mehr Bedeutung verliehen wird, als sie verdient...

### Beiträge der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Lehrerbildung

Ihrerseits verhilft die erziehungswissenschaftliche Forschung dazu, einen vertieften, reflektierten und objektiven Einblick in die Schulwirklichkeit zu gewinnen. Sie ermöglicht der Lehrerbildung ein besseres Verständnis der Schulpraxis und des Verhaltens von Schülern und Lehrern in Primar- und Sekundarschulen und in allen anderen Institutionen, in denen die künftigen Lehrer ihren Beruf ausüben werden. Sie trägt ebenfalls - durch direkte Analyse oder durch Analogie - dazu bei, dass die Arbeitsabläufe innerhalb der Ausbildungsinstitutionen, die Verhaltensmuster der Professorenteams und der Studierenden besser erfasst und verstanden werden. Sie bietet Hilfestellungen an für die Definition künftiger Ausbildungsinhalte und -formen der Lehrerbildung und schafft darüber hinaus neue Anhaltspunkte und Entscheidungskriterien für die Aus- und Fortbildung der Lehrerbildner. Dementsprechend ist auch geplant, die kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen des Genfer

Ausbildungsmodells hinsichtlich des Erkenntnisgewinns, einer neuen Berufsidentität und der erhofften Beeinflussung der Praxis zu überprüfen.

### Aufbau der Lehrergrundausbildung im Rahmen der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften

Die Ausbildung in der Abteilung Erziehungswissenschaft der Universität Genf ist bereits seit 20 Jahren nach dem Baukastenprinzip organisiert. Jede Ausbildungseinheit kann unabhängig von den anderen absolviert werden. Die Studierenden erwerben ihre Kurs- und Seminarscheine ("*unités de valeur*") in einer Reihenfolge und in einem Rhythmus, die ihrer persönlichen Situation entsprechen, wodurch es z.B. möglich ist, diese Ausbildung berufsbegleitend zu durchlaufen. Dieses Organisationsprinzip ist insofern wichtig, als fast die Hälfte der Studierenden Berufsleute sind. Dieses Angebot hat natürlich seine Grenzen: die Studierenden dürfen die maximal zugelassene Studienzzeit nicht überschreiten.

Der neue Studienplan der erziehungswissenschaftlichen Abteilung umfasst ab Herbst 1996 drei Studienrichtungen, behält aber das Baukastensystem bei, das wie auch in anderen Genfer Fakultäten neuerdings eurokompatibel gestaltet wird: ein Standard-Studienjahr entspricht 60 Scheinen, das heisst 540 Kursstunden bzw. ebensoviele Laborarbeiten, Praktika oder anderen Arbeitsformen. Der Lizenzabschluss in Erziehungswissenschaften setzt damit - unabhängig von der gewählten Studienrichtung - voraus, dass die Studierenden 240 Scheine erwerben, bzw. 2160 Kursstunden absolvieren. Während im früheren Studienplan alle Ausbildungseinheiten gleichgewichtig waren, führt der neue Studienplan mehr Flexibilität ein, indem er je nach erforderlichem Kenntnis- und Kompetenzniveau in den jeweiligen Bereichen unterschiedliche Module einführt. Das neue Ausbildungssystem garantiert zudem eine grössere Flexibilität in der zeitlichen Ausbildungsorganisation: künftig werden in Blockkursen konzentrierte Ausbildungsmodule neben den üblichen, auf das gesamte Jahr verteilten Kursen angeboten. Die Ausbildungsmodule können eine bis mehrere Wochen dauern und werden den Grossteil der Studienzzeit einnehmen. Die Praktika finden im Rahmen dieser Module statt. Das Lizentiat für Erziehungswissenschaften mit Option Lehramt wird aufgrund eines vierjährigen Studiums abgeschlossen, das in zwei Abschnitte aufgeteilt ist.

#### *(1) Ein erstes gemeinsames Studienjahr für alle Studienrichtungen*

Das erste Studienjahr ist Teil eines gesonderten Lehrplans, der folgende Bereiche und Inhalte umfasst: Allgemeinkultur im Bereich der Erziehungswissenschaften: Erziehungs- und Ausbildungsprobleme (pädagogische Praxis und Institution Schule; Erwachsenenbildung; Einführung in die Didaktik, usw.); Beiträge aus den verschiedenen Disziplinen aus erziehungswissenschaftlicher und interdisziplinärer Perspektive (Soziologie, Psychologie, Kommunikation, Geschichte der Erziehungswissenschaften, interkulturelle Erziehungsansätze, erkenntnistheoretische Aspekte der Erziehungsforschung). Die Studierenden, die sich nachher in Richtung Lehrerbildung orientieren, müssen zusätzlich erste praktische Erfahrungen in Kontakt mit Erziehungs- und Schulproblemen nachweisen.

#### *(2) Ein dreijähriger Bildungs- und Ausbildungsweg für Lehramtsstudierende*

Der nachfolgende dreijährige Ausbildungsabschnitt vermittelt eine akademische und professionelle Grundausbildung für den Lehrerberuf. Das Studium wird mit Lizentiat

abgeschlossen. Dieser Abschluss berechtigt zu postuniversitären Ausbildungsgängen und zum anschliessenden Doktorat.

Im Hinblick auf die Einführung in die vielseitigen Aspekte des Lehrerberufs sind das zweite und dritte Studienjahr ähnlich organisiert: Fachdidaktik- und Allgemein-didaktikmodule wechseln sich regelmässig mit Integrationsmodulen ab. Auf diese Weise wird versucht, den Studierenden eine integrierende Übersicht der verschiedenen Aspekte des Lehrerberufs zu vermitteln und diesen in seiner Komplexität darzustellen. Das letzte Jahr des Studiums besteht, wie bereits erwähnt, aus drei eng miteinander verbundenen Elementen: Praktika, nach Bedürfnis verschiedene Vertiefungseinheiten und Verfassen einer Lizenziatsarbeit. Die Studierenden erhalten im Rahmen der Praktika die Gelegenheit, am eigenen Leib zu erfahren, was das Leiten einer Klasse bedeutet. Sie werden laufend dazu angehalten, ihre Stärken und Schwächen zu beurteilen und die entsprechenden Lernmassnahmen einzuleiten.

### Fünf komplementäre Ausbildungsbereiche

Der Studienplan umfasst fünf komplementäre Ausbildungsbereiche mit sehr unterschiedlichen Vorgehen und Inhalten. Mit diesen Ausbildungsbereichen wird das Ziel verfolgt, das für eine effiziente Lehrberufsausführung notwendige Wissen (Basiskonzepte, Theorien, Methoden) und die entsprechenden Kompetenzen im Bereich der Lehrpraxis, der Schulklasse, des Lehrerteams und des Schulsystems abzudecken. Wir fassen diese Bereiche im folgenden sehr kurz zusammen:

1. *Fachdidaktik*: Der Unterricht ist weitgehend fachspezifisch organisiert. In jedem Fach werden die Zielsetzungen, die Inhalte, das schülerzentrierte didaktische und pädagogische Vorgehen behandelt.
2. *Allgemeindidaktik*: Eine Reihe von Prozessen betrifft alle Schulfächer: Schülerbeurteilung, Lernprozesse, Klassenführung, Schülerberuf, Beziehungen Eltern - Schule, interkulturelle Phänomene, usw. Wenn diese auch im Rahmen der Fachdidaktik angesprochen werden, so ist ihre transdisziplinäre Behandlung von zentraler Bedeutung.
3. *Instrumente und Methoden für Unterricht und Forschung*: Es geht hier darum, den Studierenden die Kommunikations-, Planungs- und Forschungsinstrumente für ihren Beruf als "Studierende", künftige Lehrer und Forscher zu vermitteln.
4. *Integration des Wissens, der Fähigkeiten und Persönlichkeitsentwicklung* mit folgenden hauptsächlichen Unterrichtsinhalten: Hinterfragen vor dem Hintergrund der Ethik, der Normen und Werte; persönliche und interpersönliche Entwicklung; Bezug zwischen Ausbildungsinhalten und der Berufspraxis (Zentrierung auf ein systemisches und ganzheitliches Berufsbild, Hinterfragen des Sinns der Ausbildung, Aufbau einer Berufsidentität).
5. *Praktika*: Unterschiedliche Perioden mit intensivem (kompakte Praktika) bzw. regelmässigem (punktuelle Praktika) und seminarbegleitendem Eintauchen in die Berufspraxis.

Diese fünf Ausbildungsbereiche werden nach dem Baukastenprinzip und in einer engen Verbindung von Theorie und Praxis während der drei Studienjahre miteinander in Beziehung gesetzt. Als Beispiel stellen wir in der Abbildung den geplanten Aufbau des ersten Studienjahres im zweiten Studienabschnitt dar.

Abschliessend sei nochmals darauf hingewiesen, dass in allen drei Reformprojekten der Genfer Primarschule, die in diesem Beitrag dargestellt wurden, die enge

Verbindung von Forschung und Praxis und der Anspruch auf ein wirksames Ausbildungssystem im Vordergrund stehen. Ferner weisen wir nochmals darauf hin, dass sich alle diese Projekte derzeit in der ersten Phase der Umsetzung befinden und folglich mit der Zeit eine Reihe von Anpassungen und Veränderungen erfahren werden. Es wird sich wohl erst in künftigen Jahren erweisen, ob die bestehenden - materiellen und menschlichen - Ressourcen ausreichen, um den hohen Anforderungen gerecht zu werden.

Wintersemester		Sommersemester		
Kompakter Baustein 1 Lehrerberuf, Berufsrolle und -identität 3 Wochen mit vorhergehendem Praktikum	Kompakte didaktische Bausteine im Fachbereich I <i>Didaktik</i> <i>Muttersprache,</i> <i>Mathematik,</i> <i>Handwerken,</i> <i>Musik,</i> <i>Körpererziehung</i> 11 Wochen	Kompakter Baustein Medien und Informatik 1 Woche	Kompakter Interdisziplinärer Baustein 1 <i>Beziehungen und komplexe Erziehungssituationen, unterschiedliche Akteure</i> 12 Wochen Baustein Medien und Informatik - ein Halbtage pro Woche	Kompakter Baustein Medien und Informatik 1 Woche
Klinisches Seminar nach Wahl (Ethik, persönliche Entwicklung oder Praxisanalyse)		Klinisches Seminar nach Wahl (Ethik, persönliche Entwicklung oder Praxisanalyse)		
Forschungsseminar nach Wahl				
Einjährige Bausteine (im Sinne traditioneller Universitätskurse - "unités filées") im Rahmen Fachdidaktik (Option)				
Einjährige Bausteine (im Sinne traditioneller Universitätskurse - "unités filées") im Rahmen Allgemeindidaktik (Option)				

Abbildung 1: Erstes Studienjahr im zweiten Studienabschnitt

*Die kompakten Bausteine erfolgen in einer Sequenz, die Lehrveranstaltungen der "unités filées" finden parallel statt.*

## Literatur

- Direction de l'enseignement primaire. (1994). *Les trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève: Département de l'instruction publique.
- Hutmacher, Walo. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: Service de la Recherche sociologique - cahier n° 36.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Université de Genève (1994). *Rapport du groupe-projet chargé du dossier "Formation des enseignants primaires". Objectifs, structures et parcours de formation et la nouvelle option de la licence en sciences de l'éducation avec mention Enseignement*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation (SSED).

## Schul- und Erfahrungsnähe in der Lehrerbildung

Elemente des Konzeptes für die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau <sup>1</sup>

Rudolf Künzli

*Drei Fragen sind für jede Lehrerbildung grundlegend zu beantworten, wie sie das Verhältnis zur Schulpraxis gestaltet, wie sie es mit der Wissenschaftlichkeit hält und schliesslich wie sie das Problem der Eignung und der Persönlichkeitsförderung löst. Im folgenden Beitrag diskutiere ich Antworten auf die ersten beiden Fragen. Ich tue dies vor dem Hintergrund und im Hinblick auf das neue Ausbildungskonzept für die Sekundar- und Reallehrerausbildung im Kanton Aargau, das heisst für eine Ausbildung ausserhalb der Universität in einer spezifischen Lehrerbildungseinrichtung. Unter dem Stichwort "Schulnähe" erörtere ich drei Möglichkeiten, wie Praxisnähe anders als bloss diese abbildend realisiert werden kann; unter dem Stichwort "Erfahrungsnähe" diskutiere ich unsere Alternative zu einer fachdisziplinären wissenschaftlichen Grundbildung für Lehrerinnen und Lehrer.*

Von zwei Problemen ist im folgenden die Rede, vom Problem des Praxisbezugs in der Lehrerbildung, ihrer erforderlichen oder geforderten Schulnähe, und vom Problem der fachwissenschaftlichen Qualifikation für den Fachunterricht auf der Sekundarstufe I., der hier möglichen oder geforderten Erfahrungs- und Erlebnisnähe wissenschaftlicher Grundbildung. Die Überlegungen dazu sind eine Antwort auf die Realverhältnisse, für die sie produziert wurden: die Oberstufenlehrrerausbildung am Didaktikum in Aarau. Ich verstehe diese Bemerkung nicht als Einschränkung ihrer Richtigkeit, sondern ihrer Geltung, aber auch dies nur in dem Sinne, als Antworten auf Fragen der Lehrerbildung immer historisch und situationsbezogen ausfallen, sie zwar konsensfähig und auch konsensbedürftig sind, ohne doch in einem universalistisch intersubjektiven Sinne auch wahrheitsfähig zu sein. Ihr Kriterium der Richtigkeit ist ihre Passung und Angemessenheit für die tatsächlichen und die wahrgenommenen Verhältnisse und Problemlagen. In diesem Sinne müsste ich hier eine Gründungsgeschichte erzählen.<sup>2</sup> Leider ist das aber in dem vorliegenden Rahmen nicht möglich, so muss ich hoffen, dass meine Ausführungen wenigstens neugierig machen, diese Realverhältnisse einmal selber zu erkunden.

Eine weitere Vorbemerkung ist nötig. Die hier behandelten Themen sind klassische Themen der Professions- und Theoriegeschichte der Pädagogik. Entsprechend vielschichtig und differenziert ist das zugehörige diskursive Feld. Erforderlich wäre eine Situierung unserer Lösungen, um sie in diesem Feld als anschluss- und diskussionsfähig auszuweisen. Auch dies kann ich in einem so knapp bemessenen Beitrag nur ganz pauschal tun. Zum Rahmen dieser Überlegungen nur soviel: Für die Lehrerbil-

<sup>1</sup> Überarbeitetes Vortragsmanuskript für das Symposium 'Lehrerbildung an der Hochschule zwischen Ausbildung und Forschungsauftrag. Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug' veranstaltet von der Aeblinaef-Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz.

<sup>2</sup> Zum Projekt liegt ein Bericht der Planungsgruppe vom März 1996 vor: Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundar- und Realschule im Kanton Aargau. Er kann beim Didaktikum bestellt werden. Eine kurze Darstellung des Konzeptes ist auch in den BzL 1995 erschienen: R. Künzli und H. Messner (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 332-343.

ding scheinen mir allemal drei Verhältnisse prekär und je neu zu bestimmen: das Verhältnis der Ausbildung zur Praxis (die Rolle des praktischen Einübens und Lernens on the job), das zum Wissen (die Geltung der Wissenformen, der Methoden und der Disziplinen oder Lehrbereiche) und das zur Lehrperson selbst (ihrer Eignung, die Stellung von Persönlichkeitsbildung und der Anspruch auf professionelle Lehrbarkeit des Lehrens). Die drei Verhältnisse werden ihrerseits bestimmt durch die Auslegung des pädagogischen Grundverhältnisses zwischen den Generationen. Erforderlich ist je eine curriculare und eine institutionelle Auslegung. In der curricularen Auslegung sind Ziele, Inhalte und Lehr- und Lernformen der Ausbildung zu bestimmen, in der institutionellen der Ort, die Dauer und die Zugangsregeln für das Lehrpersonal so gut wie für die Studierenden.

Im Rahmen dieses Aufrisses gehe ich davon aus, dass Lehrerbildung Berufsbildung ist. Das heisst für mich, dass sie nicht einfach mit einer wie immer gearteten Allgemein- und Persönlichkeitsbildung in eins gesetzt werden kann, auch wenn man einer individuell gelebten allgemeinen Bildung den Status einer notwendigen Voraussetzung für den Lehrberuf zusprechen kann. Ich gehe also davon aus, dass es die Ansprüche des Berufes und des Arbeitsplatzes Schule sind, die für die Wahl der Inhalte und der Organisation das entscheidende Kriterium sind. Das ist eine massive Vorentscheidung, die durchaus bestritten werden kann und auch immer wieder bestritten wird und wurde. So könnte angesichts der Bedeutung des Faktors Persönlichkeit im Lehrberuf für eine konsequente persönlichkeitsorientierte Allgemeinbildung argumentiert werden und/oder angesichts des Faktors Wissenschaft für eine möglichst zweckfreie wissenschaftliche Grundbildung. Wer Zweifel hat an der Lehrbarkeit des Lehrens und Erziehens oder grundsätzliche ethische Vorbehalte gegen jede Form sozialtechnologischer oder auch nur quasi-technologischer Konzepte für den rechten Umgang mit Menschen, der wird hier seine Bedenken gegen ein funktionales Berufsverständnis für Lehrberufe anmelden. Da wir insgesamt immer noch recht wenig über die Wirksamkeit von Lehrerbildung wissen, scheint manchen das Risiko einer konsequenten Berufsbildung auch zu gross. Vertrauend auf den höheren Nutzen des Nutzlosen einer distanzierenden universitären Wissenschaftsbildung optieren sie lieber für ein offenes und wohl auch fehlerfreundliches System, das Disfunktionalitäten (z.B. Lehrerarbeitslosigkeit) leichter auffangen und externalisieren kann. Auf eine eigentliche und grundständige Berufsbildung für Lehrer wird dann verzichtet. Wir gehen hingegen mit unserem Konzept das Risiko der Wirksamkeitsprüfung ein. Zwei Aspekte unseres Konzeptes will ich im folgenden diskutieren.

Zuerst werde ich von der erforderlichen Schulnähe der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung reden. In meiner Argumentation gehe ich dabei von der Anfangslosigkeit oder der Unspezifität der pädagogischen Kompetenz aus. Meine Antworten sind durch drei Stichworte markiert: 1. Sichtbarkeit des Lehrens; 2. Kasuistik und Ekklektik in der Ausbildung; 3. Theoriefähigkeit eigenen Handelns. Der zweite Teil handelt dann von der erforderlichen Erfahrungsnähe fachwissenschaftlichen Bildung und stellt den Versuch dar, die neue Lernbereichsgliederung der Ausbildung in den Grundzügen ein Stück weit zu erläutern und zu begründen. Hier geht es um den Typus der erforderlichen (Be-) Gelehrtheit von Lehrerinnen und Lehrern. Meine drei praktischen Lösungsvorschläge sind durch zwei Stichworte markiert: 1. Subdisziplinarität der Lernbereiche; 2. Topik.

## I. Die Schulnähe

Die Schulnähe resp. die Praxisnähe der Lehrerbildung ist nicht nur eine wiederkehrende Forderung in bildungspolitischen Debatten jedweder Couleur. Es sind nicht bloss Laien, die Schul- und Praxisnähe zum zentralen Kriterium von Bedeutsamkeit und er-

lebter Effizienz in der Lehrerbildung machen. Vom Lehrerstudenten bis zur erfahrenen Lehrerin im besoldeten Bildungsurlaub wird Schul- und Praxisnähe als ein kaum überbietbares Lob für jede Veranstaltung verteilt. Praktika werden als Ausbildungshöhepunkte erlebt, der befreundete Praxislehrer als der wahre oder eigentliche Lehrerbildner. 'Schulnähe' stellt gleichsam das ausbildungsbezogene Pendant dar zum nicht minder berühmten schulpolitischen Schibboleth 'Lebensnähe'.

Ich will und kann hier die Triftigkeit und die vielschichtigen Gründe für diese Einschätzungen nicht diskutieren. Nur auf eine oft übersehene Bedingung des Lehren Lehrens will ich hinweisen. Sie stellt den Ruf nach Schulnähe in einen etwas anderen Zusammenhang hinein. Ich nenne diese Bedingung hier abkürzend und etwas plakativ die pädagogische Unschärferelation. Ich spreche von der Unschärferelation, um damit anzuzeigen, dass sich auch professionelles Lehrerhandeln in mancher Hinsicht nicht sehr scharf gegenüber alltäglichen Erziehungs- und Unterrichtshandlungen abgrenzen lässt. Das gilt wohl auch für die Massstäbe, denen es unterworfen wird oder an denen es gemessen wird.<sup>3</sup> Erziehen und Unterrichten sind nämlich Tätigkeiten, die im Lebensvollzug des Miteinanderlebens eingelassen sind. In der einen oder andern Weise können wir alle nämlich immer schon erziehen und unterrichten, freilich mehr oder weniger gut. Und wir tun es auch: wir erklären hier etwas, weisen dort auf etwas hin, was leicht zu übersehen wäre, erzählen diese und jene Geschichte, auch begründen wir hier eine Regel, mahnen dort ihre Einhaltung an oder sorgen für gute Lernbedingungen, schirmen vor dieser oder jener unzeitigen Erfahrung, vorzeitiger Information ab.

Das hat vielschichtige Folgen für das Berufsverständnis und die Lehrerbildung. Ich betone hier eine. Es gibt dem Beruf des Lehrers etwas elementar Unspezifisches: Lehrer und Lehrerinnen können etwas, was andere auch können, sie verfügen gleichsam über eine Jedermannskompetenz. Lehren und Erziehen haben so gesehen keinen expliziten Anfang. Wer Lehrerin, wer Erzieher werden will, kann immer schon lehren, kann immer schon erziehen. Professionelles Lehren und Erziehen baut auf dieser Grundkompetenz auf, differenziert und kultiviert sie, macht blosses Können einsichtig und verfügbar auch in Situationen, in denen nicht alles glatt verläuft, wo Störungen des Lernens oder der Interaktion auftreten, wo naturwüchsige Fähigkeiten versagen, weil sie vor neuen, nicht vorhergesehenen oder vorhersehbaren Aufgaben stehen.

Wenn der skizzierte Sachverhalt zutreffend erfasst ist, dann müssen wir in der Lehrerbildung davon ausgehen, dass unsere Lehrerstudenten und -studentinnen schon über eine basale, mehr oder weniger kultivierte Grundkompetenz des Lehrens und Unterrichtens verfügen, wenn sie in die Grundausbildung kommen.<sup>4</sup> Nun könnte man daraus die Konsequenz ableiten, eine angemessene berufspraktische Lehrerbildung geschehe am besten in der Schulpraxis selbst, z.B. durch ein erfahrenes Kollegium guter Lehrerinnen und Lehrer. Aber dies scheint mir eine allzu verkürzende Ansicht der genannten pädagogischen Unschärferelation zu sein. Ich möchte dagegen drei andere praktische Konsequenzen verteidigen.

Die erste Konsequenz ist die, dass Lehrerbildung ihr eigenes Lehren sichtbar und damit

<sup>3</sup> Ich versuche hier den bemerkenswerten ersten Satz von Schleiermachers Vorlesung von 1826 etwas genauerhin zu explizieren und in seinen Folgen für die Lehrerbildung fruchtbar zu machen: "Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen". In meiner Argumentation folge ich über weite Strecken den Überlegungen von Klaus Prange (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

<sup>4</sup> Dieser Umstand erklärt denn auch die erwähnte Wertschätzung der Praktika. In ihnen, in der Begegnung mit der Praxislehrerin erleben sie zunächst diese ihre eigene vorhandene Kompetenz, das gibt ihnen den angesprochenen Motivationsschub, lässt das Lernereignis Praktikum oft auch zum individuellen Ausbildungshöhepunkt werden. Dies wohl um so mehr, wo das heimliche Curriculum erziehungswissenschaftlicher Ausbildung solch basale Kompetenz bestreitet oder doch zu bestreiten scheint.

explizit beurteilbar zu machen hat. Die Studierenden müssen das Gelingen und das Misslingen einer Ausbildungsstunde in der Lehrerbildung nicht bloss erleben, sie müssen es diskutieren können und dürfen, an explizit ausgewiesenen Kriterien messen. Solcher Art sichtbar gemachtes Lehren trägt in mehrfacher Hinsicht der genannten Anfangslosigkeit der Lehrerbildung Rechnung. Zum einen anerkennt sie die vorhandene basale Urteilskompetenz der Lehrerstudenten und aktiviert sie ausbildungsmethodisch. Sie durchbricht die heimliche Trennung zwischen einem blossen Lehren in der Ausbildung und einem echten Lernen in der eigenen Schulpraxis. Das erfahrene und sichtbar thematisierte Lehren in der Ausbildung wird vor aller Regeldidaktik Teil des eigenen Lehren-lernens.

Sichtbarkeit des Lehrens meint also nicht die vielfach geforderte und eingeklagte Modellhaftigkeit. Die Lehrerausbildung kann in der Regel kein taugliches Modell für den Unterricht von 10-Jährigen, im naturkundlichen Praktikum zum Beispiel, sein. Eine solche Erwartung unterschlägt die spezifische Situation jedes konkreten Unterrichts, auf die je angemessen einzugehen, gerade die Kunst des Lehrens besteht. Es ist auch das Situative und Ereignishafte, das eine intendierte lehrbare Regelmäßigkeit von Unterricht so fragil macht. Mir scheint, wo Schulunterricht in der Ausbildung simuliert werden soll, verleitet dies eher zur Frage, warum er denn nicht gleich in der Schule vor- und nachgemacht werden kann. Dagegen stelle ich hier eine Sichtbarkeit des Lehrens, die die Regelmäßigkeit des Lehrens zeigt, seine Grammatik und nicht den je neu zu verfassenden Text ins Zentrum stellt. Sie macht Lehren in seiner Reichweite und seiner Begrenzung erst verhandelbar, diskutierbar und schliesslich auch theoretisierbar. Dafür muss gerade auf der strukturellen Differenz zwischen dem Lehren in der Schule und dem Lehren in der Lehrerbildung bestanden werden.

Ein zweite Konsequenz aus der Anfangslosigkeit des Lehren-Lernens für unsere Ausbildung kennzeichne ich mit den Stichworten 'Kasuistik' und 'Ekklektik'.

Fallbesprechungen<sup>5</sup> sind in der Lehrerbildung nicht einfach deshalb interessant oder besser, weil man damit näher an der konkreten Schul- oder Erziehungspraxis wäre; das ist eher fraglich oder doch nicht im voraus schon sicher, im Effekt auch gar nicht nötig. Auch ein Fall, der ganz weit weg von je erlebter oder erlebbarer Realität ist, hat seine eigene sprechende Lehre bei sich. So lehrt die Fabel nicht durch möglichst getreue Nachbildung von Wirklichem und Tatsächlichem, sondern mehr durch verdichtende Vorbildung. Die sprechenden Löwen und Raben sind dafür das klassische Exempel. Der belehrende Fall zeichnet sich dadurch aus, dass er unsere Vorerfahrungen, unsere Vorstellungen exemplarisch zu bündeln vermag. Er macht aus unserem Vorwissen, unseren Vorstellungen Muster für künftige Wahrnehmungen. Wir alle, inklusive die Studierenden, verfügen immer schon über eine Fülle von Vorerfahrungen, sind in eine Vielzahl von Geschichten verstrickt, verfügen auch über eine aller Ausbildung vorausliegende Verstehenskompetenz in Sachen Schule und Erziehung. Kurz mit jeder Fallgeschichte zum Lehren und Lernen sind wir auch dann ganz nah bei der Schule, bei der Sache des Lehrens, wenn der Fall ganz weit hergeholt erscheint. Ja im Gegenteil, auch hier kommt es wieder nicht so sehr auf reale Nähe zur Schule an, sondern auf eine ideale Nähe, die gerade auf eine erhellende Distanz zur erfahrbaren Realität setzt.

Das Pendant zur Kasuistik ist die Ekklektik. Es stellt ein Verfahren der problem- und themengesteuerten Rezeption verfügbaren Wissens dar. Der systematische Lehrgang ist

<sup>5</sup> Vgl. Manen, M.V. (1995). Herbart und der Takt im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, Beiheft S. 61ff. Zur didaktischen Bedeutung der Fabel z.B. K.H. Stierle (1973). *Geschichte als Exemplum - Exemplum als Geschichte. Zur Pragmatik und Poetik narrativer Texte*. In R. Kossellek und W.D. Stempel (Hrsg.), *Geschichte - Ereignis und Erzählung*. München: Fink, S. 347-375. (=Poetik und Hermeneutik Bd. V). Vf. (1986). *Topik, Geschichte und Dogmatik, oder: Vom Umgang mit Erfahrungen anderer*. Vorlesungsskript. Kiel.



auf methodisch disziplinierte Rekonstruktion von Theorie und Regelwissen aus, während Ekklektik vergleichend und metaphorisierend theorie- und disziplinübergreifend verfügbares Wissen zu problemangemessenen Heuristiken reorganisiert. Nicht nur sind, um nochmals ein treffendes Wort von K. Prange zum Theorie-Praxisverhältnis zu gebrauchen, die Aggressionstheorien das eine und eine randalierende Klasse das andere, auch die theoriegeleitete Engführung im szientifischen Diskurs ist eine Sache und der praktisch plausibilisierende Problemzuschnitt eine andere. Man kann gegen eine solch plakative Gegenüberstellung gewiss manches einwenden, mir geht es hier darum, die Differenz scharf zu machen, die zwischen dem Studium der Erziehungswissenschaften und dem Lehrstudium in Anschlag gebracht werden muss. Wenn wir nicht einfach davon ausgehen wollen, dass Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich zu ihren anderen Fachstudien auch eine etwas reduzierte Form von Erziehungswissenschaften zu studieren haben, dann genügt es nicht, nach einem mehr oder weniger klaren Kriterium eine mehr oder weniger brauchbare Theorieauswahl zu treffen. Lehrerbildung hat sich selber um die berufsangemessenen und theoretisch anschlussfähigen Schematisierungen ihrer Ausbildungsthemen und -inhalte zu kümmern. Sie kann diese Aufgabe nicht einfach mehr oder weniger mitleidig nachsichtig den Lehrerinnen und Lehrern selbst überlassen. Das Verfahren dazu heisst Ekklektik. J.J. Schwab hat dazu einige Regeln formuliert und sie mit einigen Beispielen erläutert.<sup>6</sup>

Und damit komme ich zum dritten Stichwort, der Theoriefähigkeit eigenen Handelns. Wer zu nah an einer Sache dran ist, übersieht leicht das Wesentliche, oder mit einem Wort von Ernst Bloch liesse sich vom 'Dunkel des gelebten Augenblicks' reden. Es ist denn auch nicht der eigene konkrete Unterricht in möglichst grosser Dichte und realer Belastung, der den Lehrer bildet, vielmehr ist in der Regel das Gegenteil der Fall. Blosses Dabei-sein macht nicht klug. Erst in der sorgfältigen Reflexion und im wägenden Hin und Her der anderen Möglichkeiten, den möglichen anderen Deutungen, wird aus dem blossen Widerfahrnis einer gelungenen oder einer misslungenen Stunde eine Lehrstunde. Wir denken deshalb auch, dass wir mit einem relativ bescheidenen Anteil an Praktika und Lehrübungen auskommen. In Umkehrung der klassischen Frage nach der Praxisrelevanz theoretischen Wissens, die ihrerseits mehr eine Frage der Wissenschaft selber ist oder doch zu sein hätte, geht es in der berufspraktischen Ausbildung darum, Einsicht und Vertrauen in die Theoriwürdigkeit, -fähigkeit und -bedürftigkeit des eigenen Handelns und Tuns zu gewinnen. Anfangslosigkeit der Lehrerbildung wird dort ernst genommen, wo den vortheoretischen Schematisierungen selbst noch Raum zur Explikation und damit erst eigentlich zum Lernen gegeben wird, die eigenen Wahrnehmungen methodisch kultiviert und expliziert werden.

## II. Erfahrungsnähe

Schwieriger als die Frage der Schulnähe ist die der Erfahrungsnähe zu behandeln. Sie ist theoretisch nicht annähernd so differenziert aufgearbeitet, wie die nach der Schulnähe. In erster Näherung bezeichnet Erfahrungsnähe hier das Problem der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrkräfte für den Unterricht in einzelnen Schulfächern. Anders als für den schulischen Unterricht gilt Wissenschaftsorientierung in der Lehrerbildung (dies zumindest für den Sekundarstufenbereich) als eine undifferenzierte und unspezifizierte Selbstverständlichkeit. Zwar ist seit den ersten Tagen einer institutionalisierten Lehrerbildung die unterstellte Konvergenz von Bildung und Wissenschaft ebenso problematisch wie die Tauglichkeit eines die Wissenschaften bloss praktisch

<sup>6</sup> Schwab, J.J. (1978). The Practical: Arts of Eclectic. In J.J. Schwab, *Science, Curriculum and liberal Education. Selected Essays*. Ed. by I. Westbury and N.J. Wilkof. Chicago, London: Univ. Press, pp. 322-364.

und äusserlich rezipierenden Lernens. Einsichtig lässt sich das dadurch machen, dass man sich kurz die klassische humanistische Idee einer Bildung durch Wissenschaft vergegenwärtigt, wie sie aus der Gründungsepoche solcher Aspirationen vorgetragen und in ihrem Anspruch wie in ihrer Schwierigkeit formuliert wurde. Ich wähle als Beispiel die Anfangspassage aus dem Bildungsfragment von Wilhelm von Humboldt. Es steht hier mehr illustrierend, zu einer Diskussion fehlt der erforderliche Raum.

Es wäre ein grosses und trefliches Werk zu liefern, wenn jemand die eigentümlichen Fähigkeiten zu schildern unternähme, welche die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntnis zu ihrer glücklichen Erweiterung voraussetzen; den ächten Geist, in dem sie einzeln bearbeitet und die Verbindung, in die sie alle mit einander gesetzt werden müssen, um die Ausbildung der Menschheit als ein Ganzes, zu vollenden. Der Mathematiker, der Forscher, der Künstler, ja oft selbst der Philosoph beginnen nicht nur jetzt gewöhnlich ihr Geschäft, ohne seine eigentliche Natur zu kennen und es in seiner Vollständigkeit zu übersehen, sondern auch nur wenige erheben sich späterhin zu diesem höheren Standpunkt und dieser allgemeineren Übersicht. In einer noch schlimmeren Lage aber befindet sich derjenige, welcher, ohne ein einzelnes jener Fächer ausschliessend zu wählen, nur aus allen für seine Ausbildung Vorteil ziehen will. In der Verlegenheit der Wahl unter mehreren, und aus Mangel an Fertigkeit, irgend eins, aus den engeren Schranken desselben heraus zu seinem eignen allgemeineren Endzweck zu benutzen, gelangt er nothwendig früher oder später dahin, sich dem Zufall zu überlassen und was er etwa ergreift, nur untergeordneten Absichten, oder bloss als ein zeitverkürzendes Spielwerk zu gebrauchen. Hierin liegt einer der vorzüglichsten Gründe der häufigen und nicht ungerechten Klagen, dass das Wissen unnütz und die Bearbeitung des Geistes unfruchtbar bleibt, dass zwar vieles um uns her zu Stande gebracht, aber nur wenig in uns verbessert wird, und dass man über der höheren, und nur für Wenige tauglichen wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes die allgemeineren und unmittelbar nützliche der Gesinnungen vernachlässigt.<sup>7</sup>

Bei Lichte und ohne Voreingenommenheit betrachtet, liegt auf der Hand, dass angesichts der fundamentalen Schwierigkeiten einer so gefährdeten und doch gemeinten wissenschaftlichen Grundbildung das Studium von drei oder gar mehr Fächern zur schieren Chimäre, zur Parodie auf wissenschaftliche Bildung verkommen muss, wo die verfügbare Zeit allenfalls für eine basale Einführung in das technisch-begriffliche Inventar, die Praxis und die Denkungsart einer einzigen Wissenschaft gerade noch knapp ausreichen mag. Kein Wunder, dass dann Lehrerstudenten seit mittlerweile Generationen mitleidig nachsichtig von den "ernsthaften" Vertretern ihrer Fächer, Professoren wie Kommilitonen der Diplom- und Lizentiatsstudiengänge als zweite Garnitur abqualifiziert werden. Obwohl seit Humboldts Tagen die Idee einer solchen wissenschaftlichen Bildung im Progresse zunehmender Differenzierung und Spezialisierung in den Wissenschaften selbst immer unwahrscheinlicher geworden ist, wurde in der Lehrerbildung bisher darauf gesetzt in der trügerischen Hoffnung, sie lasse sich allenfalls durch eine Begrenzung der Anzahl der zu studierenden Fächer erreichen, wo sie doch schon beim Studium auch nur eines einzigen Faches eher unwahrscheinlich geworden ist. Als blosse Standesgelehrtheit möchte ich eine solche Ausbildungsvorstellung für die Fachdisziplinen bezeichnen. Sie ist gleichsam das verkehrte Ideal bei der skizzierten übersehenen Anfangslosigkeit des Lehren-Lernens. Es sind denn auch mehr standes-, professions- und institutionspolitische Gründe, die die dringende theoretische und praktische Klärung der Frage nach der fachwissenschaftlichen Ausbildung von Volksschullehrern überlagert haben.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Wilhelm von Humboldt (1960). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In W.v.Humboldt, *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: WBG, S. 234-240, 234.

<sup>8</sup> Vgl. dazu vom Vf. (1993). Die Behauptung der Schule durch die Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (1), 63-73.

Was ist also zu tun, wenn man als Lehrerin nicht tief genug, nicht umfassend genug 'seine Disziplin' beherrschen, sie verstehen kann, um Lernprozesse der Schüler einigermassen zuverlässig und wirkungsvoll zu unterstützen und zu begleiten, Störungen hinreichend qualifiziert zu diagnostizieren, was, wenn das Fachwissen der Lehrer die Lehrsituation bei weitem übersteigen sollte? Was, wenn solch professionelle Könnerschaft, die hierfür erforderliche Spezialisierung, zunehmend die Grenzen praktischer Ausbildungszeiten sprengt, weil die wissenschaftsimmanente und genuine Didaktik einen verstehenden Zugang zum szientifischen Wissen, seinen Reichweiten und Grenzen erst vom Ende her sichtbar werden lässt, dort nämlich, wo Forschung reflexiv wird, wo die Systematik als solche auch erkannt und verfügbar wird.<sup>9</sup>

Wie schaffen wir es, bei dieser Sachlage, die erkenntnis- und lernmethodisch erforderliche Erfahrungsnähe auch im Fachstudium von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I zu ermöglichen, ohne den vertikalen Transfer<sup>10</sup> zu verbauen? Unsere Antwort darauf besteht zunächst in einer erfahrungsbezogenen Gliederung der Lernbereiche.<sup>11</sup>

Das erste Stichwort zu unserer Antwort lautet (Trans-) Subdisziplinarität. Gesucht war eine thematische Organisation fachlicher Grundbildung, die dreierlei leistet: a) sie soll disziplinäre Spezialisierung nicht vorwegnehmen, sondern sie allererst ermöglichen und schulpraktisch grundlegen; b) sie soll zwar lebenspraktisch anschlussfähig sein, plausibel und doch hinreichend theoriefähig, um darauf mit einiger Erfolgsaussicht auch eine Bereichsdidaktik aufbauen zu können, und c) sie soll schliesslich auch schulorganisatorisch praktikabel sein.

Wir haben dann die Lernbereiche entlang der theoretischen Dignität der Trias der Vergesellschaftungsformen: Arbeit-Sprache-Herrschaft entwickelt. Damit vermeiden wir bewusst die sich anbietende wohlfeile Aufteilung in Natur- und Geisteswissenschaften, ebenso die nicht minder wohlfeile in einen musisch-sportlich-handwerklichen Bereich einerseits und einen wissenschaftlichen andererseits. Wenigstens andeutungsweise sei die bereichsspezifische Logik skizziert, die uns für den Aufbau von plausiblen Lehrereinheiten tragfähig erscheint.

Der Lernbereich '*Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation*' konstituiert sich über der anthropologischen Dimension symbolischer Interaktion. In ihm geht es entsprechend um die Entwicklung und Erweiterung einer allgemeinen kulturellen "Lesefähigkeit", die Entwicklung und Erweiterung einer allgemeinen kulturellen Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit, um die Anreicherung eines Repertoires massstabbildender kultureller Schöpfungen und schliesslich um die Erarbeitung des bereichs- und fachdidaktischen Wissens und Könnens.

<sup>9</sup> Vgl. dazu die hübsche Darstellung der Polarität von Vorschau und Rückschau, die P. Gallin und U. Ruf in ihrem Didaktikbuch : Sprache und Mathematik in der Schule (Zürich: LCH 1991, S. 35) geben. Vgl. auch vom Vf. (1994). Spielen, was wir leben, verstehen, was wir tun. *Bildung und Erziehung*, 47 (2), 195-208.

<sup>10</sup> Als 'vertikalen Transfer' bezeichnen wir die erhoffte Wirkung von systematisch grundlegenden Kenntnissen für den Aufbau und das Lernen weiteren Wissens. Er bezeichnet die grundlegende Problematik fächerübergreifenden Lehrens und Lernens: wie nämlich kann nicht nur das ebenso erwünschte vernetzte Denken in ganzheitlichen Zusammenhängen gefördert werden, sondern zugleich auch das je notwendige Vorwissen bereitgestellt werden, das für die weitere Differenzierung und Spezialisierung in praktisch allen Bereichen erforderlich ist?

<sup>11</sup> Eine solche Lösung ist ausserhalb der Universität in Lehrerbildungseinrichtungen sui generis möglicherweise leichter zu realisieren. Dort jedenfalls muss sie u.E. versucht werden, wenn schon der Nachteil universitätsferner Sondereinrichtungen in Kauf genommen wird.

Im Zentrum des Lernbereichs *'Individuum-Gemeinschaft-Politik'* steht der Mensch als sozio-kulturelles Wesen mit seinen Institutionen, seinen Regeln des Zusammenlebens, des Interessenausgleichs und der Machtverteilung in ihren je historischen und räumlichen Ausprägungen. Die Ausbildung zielt darauf ab, die Grundlagen und die historische Entwicklung individueller wie sozialer Identität in ihrer Wechselwirkung zu klären, die historischen und geographischen Grundlagen von Kulturen zu erkunden, Formen und Muster ihrer politischen und sozialen Verfassung zu studieren, die Wechselwirkungen zwischen körperlicher, psychischer und sozialer Gesundheit zu beachten, die Freude an Bewegung und Spiel zu erhalten bzw. zu wecken, und schliesslich das bereichs- und fachdidaktische Wissen und Können zu erarbeiten.

Im Lernbereich *'Natur - Technik - Arbeit'* wird der menschliche Stoffwechsel und seine kulturelle Ausgestaltung thematisch. Mit "Ökologie" und "Ökonomie" ist der bildungstheoretische Sinn des Lernbereichs am angemessensten bezeichnet, wenn man sich die griechische Wurzel dieser Worte und ihren entsprechenden Bedeutungshof von "Haus", "Lebensort und Lebensart", "Haushalten", "Lehre vom rechten Leben" vergegenwärtigt. Es geht im weitesten Sinn um das Verhältnis des Menschen zur Natur, von der er selber ein Teil ist, und mittelbar um die Ausbildung eines angemessenen Selbst- und Naturverständnisses. Die integrale Qualifikation, die in diesem Lernbereich anzustreben ist, kann mit den folgenden Stichworten skizziert werden: Entwicklung einer allgemeinen ökologischen Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit, Entwicklung und Förderung einer allgemeinen ökologischen Gestaltungsfähigkeit und Fürsorge, Anreicherung eines Repertoires handwerklicher, naturwissenschaftlicher und technisch-technologischer Methoden, Theorien und Modelle des Weltumbaus und schliesslich die Erarbeitung des bereichs- und fachdidaktischen Wissens und Könnens.

Mit dieser Lernbereichsskizze wird eine übergreifende Perspektive für die Themen und Inhalte vorformuliert, die in der Ausbildung eine Art Leitschnur der Interdisziplinarität darstellt und damit blosser thematischer Beliebigkeit entgegenwirkt. Eine solche Gliederung der Lernbereiche bietet die Chance, die fachliche und didaktische Ausbildung von den Lernprozessen der Jugendlichen her zu denken und die Inhalte, Themen und Probleme als vernetzt zu erfahren. Die Systematik der akademischen Disziplinen wird dadurch nicht zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, sondern zu einem wünschbaren Ergebnis im Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität oder wie ich nun lieber sagen möchte, Subdisziplinarität, der Einsicht in Sinn, Zweck und Grenzen fachlich-disziplinärer Problembearbeitung. Wir denken, dass wir mit dieser Gliederung das erkenntnismethodische Postulat der Erfahrungsnahe (*"Alle unsere Erkenntnis beginnt mit Erfahrung"*) in der Lehrerbildung auch fachwissenschaftlich leichter einzulösen in der Lage sind, als mit der aggregierten Ordnung bestehender Disziplinengliederungen.

Die theoretische Rechtfertigung für eine solche vor- und subdisziplinäre Wissensorganisation der fachlichen Grundbildung künftiger Lehrkräfte der Sekundarstufe I. wird mit dem zweiten Stichwort *'Topik'* angezeigt. Topische Bildung setzt auf einen verstehenden Zugang zu den Wissenschaften. Als Voraussetzung dafür gilt die Vorannahme der Topik: "es gebe so etwas, wie ein aus dem Alltagsdenken und den Problemen der Alltagspraxis erwachsendes allgemeinverständliches inventorisches Forschungsverhalten, das allen Künsten und Wissenschaften vorausliege und deren Prinzipien überhaupt erst begründe"<sup>12</sup>. Anstelle etablierter Darstellungs- und Rechtfertigungslogik wissenschaftlicher Systembildung, setzt topische Bildung auf die Kultivierung des lebensweltlichen und leibhaften Fundamentes von Wissenschaft, der Sinnlichkeit, der Phänomene, des Analogisierens, Probierens, Diskutierens und Überprüfens etc., auf

<sup>12</sup> Bornscheuer, L. (1976). *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 93.

Wissenschaft aus dem Begriff von Bildung und Lernen. Für sie ist der Lehrberuf nicht bloss curricularer Selektor, sondern recht eigentlich Generator von Disziplinarität. Sie wird nicht vorausgesetzt, sondern produziert oder doch zugänglich gemacht.

Praktisch organisatorisch tragen wir diesen Überlegungen im Wechsel von vordisziplinären Grundkursen einerseits, Fachkursen und disziplinärem Vertiefungsfach andererseits Rechnung. Wir nennen das hier abkürzend 'Gründlichkeit', um damit wissenschaftliche Grundlegungen als das Ziel solcher Fachbildung anzuzeigen. Disziplinäres Lehren und Lernen wird so nicht schlicht vorausgesetzt, sondern allererst begründet. Die Grundkurse sind subdisziplinär, das heisst späterer methodischer Disziplinierung allererst Grund gebend. Dabei ist es nicht notwendig, dass die Fachkurse auf die Grundkurse thematisch abgestimmt sein müssen, sie sollen es allenfalls lernmethodisch sein.

Die curriculare Struktur des Bereichs 'Individuum Gemeinschaft Politik' in der Tabelle illustriert diese verschiedenen Aspekte (vgl. Tabelle 1, S. 300-301). Mein Kollege Peter Gautschi, Fachdidaktiker für Geschichte und Leiter der Lehrpraktischen Ausbildung am Didaktikum hat ihn ausgearbeitet. Sie zeigt die Binnenstruktur der Lernbereichscurricula: den bereichsdidaktischen Grundkurs, die Fachkurse entlang von Themenkreisen, hier sind es 'Raum und Zeit', 'Eigenes und Fremdes', 'Institution und Recht' und 'Körper, Gesundheit und Sport'. Die disziplinäre Vertiefung und die bereichsübergreifenden Studienwochen ergänzen den Studiengang. Nach einem analogen Muster sind auch die anderen Bereiche strukturiert.

Das Konzept ist damit kurz skizziert. Ich bin mir nur zu sehr bewusst, dass das Meiste hier etwas plakativ daher kommt und erläuterungsbedürftig bleiben muss. Ich bin mir ferner bewusst, dass ein Konzept noch keine Praxis ist, aber es gibt ihr doch Richtung und Sinn. So freue ich mich, dass wir am Didaktikum Gelegenheit haben, eine konsequent berufsorientierte Lehrerbildung realisieren zu können. Wir hoffen, mit unserem Entwicklungsprojekt zur Sekundarlehrerbildung auch einen bescheidenen Beitrag zur erforderlichen Antwort auf den Struktur- und Funktionswandel von Schule und Lehrberuf leisten zu können.

**Curriculum Lernbereich "Individuum-Gemeinschaft-Politik"**

Kurssequenzen → Lektionsumfang ↓		1. Studienjahr				2. Studienjahr (Beginn)			
		1 10 Wochen		2 8 Wochen		3 10 Wochen		4 9 Wochen	
Grundkurs	1	<b>Bereichsdidaktik I: Wo sind wir, was wollen wir ? (Empirie und Theorie)</b> Eigenes und Fremdes - Eigenes Können im Lernbereich - Ansprüche der Gesellschaft - Geschichts-, Raum-, Körperbewusstsein und religiöse Standpunkte der Schüler/innen				<b>Bereichsdidaktik II: Wie regen wir an ? (Lerntätigkeiten)</b> Raum und Zeit - Lerntätigkeiten kennenlernen - Portfolioaufträge zu Lerntätigkeiten - Unterrichtserfahrungen reflektieren - Fall- und Problemorientierung LPN Modul IGP 2			
	2								
	3								
<b>Lehrprakt. Nachmittag</b>						<b>1. Hauptlernbereich</b>			
Fachkurse	1	Raum und Zeit	Raum und Zeit	Eigenes und Fremdes	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Eigenes und Fremdes	Raum und Zeit	Körper Gesundheit u. Sport Wohlfinden
	2	Geteilte Welt und Neues Chaos	Schweiz: Einheit und Vielfalt	Weltreligionen	Gleichstellung	Zentrum und Peripherie	Lebens- und Schulrhythmen	Orts- und Regionalgeschichte	
	3	Raum und Zeit	Eigenes und Fremdes	Recht u. Institution	Eigenes und Fremdes	(gg. Wissen und Können)	(Klassenlehrerfunktion)	(gs. Wissen und Können)	
	4	Spuren enträtseln	Interkulturelles	Soziale Systeme	Symbole und Rituale				
Turnhalle	1	<b>Körper, Gesundheit und Sport I</b>				<b>Körper, Gesundheit und Sport II</b>			
	2	Körper erleben u. wahrnehmen		Spielen		Element. Bewegungsformen		Aktuelle. Bewegungsformen	
<b>Disziplinäre Vertiefung</b>						<b>Geschichte I: Theorie der Geschichte</b> Gegenstand, Wissenschaftscharakter, Kategorien, Erkenntnisprobleme, Gesamtdeutungen (am Bsp. Bildung von Nationalstaaten im 19. Jhd)			
Studienwochen	1 (Wo 26)		2 (Wo 27)		Sportwoche (6)		3 (Woche 27)		
	Körper u. Gesundheit Lagervorbereitung		Eigenes und Fremdes Gesprächsführung		Körper, Gesundheit und Sport / Raum und Zeit Menschen und ihre Wege		Körper, Gesundheit und Sport Wintersportwoche		Eigenes und Fremdes Interkulturelles Netzwerk

Lernbiografie empfohl. Gesprächsführung empfohl.

Darstellendes Spiel empfohl.



Peter Gautschi / 3. Entwurf vom 24.6.96 / igp curr 3

Aufbaukurs)		3. Studienjahr (Beginn Elementarqualifikation)					
5 8 Wochen		6 8 Wochen		7 8 Wochen		8 8 Wochen	
<b>Bereichsdid. III</b> <b>Wir inszenieren (Methoden)</b> Körper / Gesund. - Ernährung - Genuss - Suchtprävent. - Aids Modul IGP 3		<b>Bereichsdidaktik IV</b> <b>Wir planen (Medien, Zugänge)</b> Raum u. Zeit - Jahrespläne - Lektionsreihen - Exkursionen - Fall- und Problemorientierung LPN Modul IGP 4				<b>Bereichsdid. V</b> <b>Wir evaluieren (Diagnostik)</b> Eigenes/Fremdes - Selbstevaluation - Fremdevaluat. - Instrumente - Erfahrungen Modul IGP 5	
		(1./2. Hauptlernbereich)		(Elementarbereich)			
Raum und Zeit	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Recht u. Institution	Raum und Zeit	Eigenes und Fremdes
Macht und Abhängigkeit	Arbeitswelt u. Berufswahlvorb. (Klassenlehrerfunktion)	Raumerforschung	Schulrecht Schulkunde	Mensch u. Gesellschaft	Klassenlehrer/in sein	Gs. u. Gg im Alltag: Feiern, etc.	Die vergessenen Themen (Frieden)
<b>Körper, Gesundheit und Sport III</b> Leichtathletik		<b>Körper, Gesundheit und Sport IV</b> Spielen   Geräteturnen				<b>Körper, Gesundheit und Sport V</b> Schwimmen	
Geschichte 2: Material der Gs. Quellen, Fachliteratur, Karten, Bilder, etc. (am Bpl. Helvetik)		Geschichte 3: Geschichte erforschen Methoden: Darstellen, Erklären, Strukturieren, Typisieren, Theoriebilden, Beweisen (am Bpl.: Die Entstehung des Aargaus)				Geschichte 4: Gs. diskutieren Kolloquium zu den Facharbeiten nach Wahl der Studierenden	
4 (4 Wochen)							
Raum und Zeit	Eigenes und Fremdes						
Umsetzung disz. Vertiefung	Wohlbe-finden						

## Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-) Universität Kassel

Rudolf Messner

*Die "Stufenlehrausbildung" an der Universität Kassel wird als frühes Beispiel einer gemeinsamen Ausbildungskonzeption für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, von der Grundschule bis zum Gymnasium, unter den Strukturbedingungen des Tertiärbereichs dargestellt. Entscheidend sind nicht so sehr die gefundenen Organisationsformen, über die einleitend informiert wird, sondern die Einsicht, dass Lehrerwerden die Herausforderung und Entwicklung je individueller Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten bei den Studierenden bedeutet. Hochschulen müssen zu einem guten Teil erst noch lernen, die dafür notwendigen Erfahrungsbereiche - Wissenschaft, Schule und Lebenspraxis - für eine zukunftsweisende Lehrerbildung produktiv ins Spiel zu bringen. Die kritische Bilanz der Kasseler Lehrerbildungspraxis macht Bedingungen sichtbar, ohne deren Verwirklichung eine akademische Lehrerbildung keinen Fortschritt bringen wird.*

In der Schweiz steht gegenwärtig die Frage zur Entscheidung an, ob Teile der Lehrerbildung, die bisher seminaristisch gestaltet waren, im Sinne universitärer Praxis "akademisiert" werden sollen (vgl. Wyss, 1996). Die damit aufgeworfenen Probleme sind nicht allein oder vorrangig strukturpolitische. Im Kern geht es vielmehr darum, wie sich die Bedingungen der Vermittlung und des Erwerbs der für jede Lehrperson zentralen Fähigkeiten, insbesondere ihrer Lehrkompetenz, durch die Verlagerung in den Hochschulbereich in ihrem Bezug auf Wissenschaft, auf Berufspraxis und auf die Rolle und Selbständigkeit der Studierenden selbst verändern.

Dabei ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass es die *Schule* ist - und ihr teilweise dramatischer Funktionswandel -, durch welchen die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern heute besonders herausgefordert werden. Viele Angehörige der jetzigen Lehrergeneration, man denke etwa an die Situation vieler Grundschulen, die mehr und mehr als Ort des Nachholens sozialer Erfahrungen in Anspruch genommen werden, müssen Teile ihres Berufs gleichsam neu lernen (vgl. Faust-Siehl u. a., 1996; Achermann, 1994).

In einer solchen Umbruchsituation müssen auch Konzept und Praxis der Lehrerbildung neu durchdacht werden (vgl. für die Verhältnisse in der Schweiz Wyss, 1994), und es lohnt vielleicht der Blick auf ein Modell wie der Stufenlehrausbildung an der Universität Kassel, mit dem vor zwanzig Jahren in einer vergleichbaren Situation die wissenschaftliche Neuorientierung der Lehrerbildung vorweggenommen worden ist. Der Wandel von Schule, den es *damals* zu bewältigen galt, war ihre Modernisierung und partizipative Ausgestaltung im Zuge der in den sechziger Jahren wirksam werdenden Bildungsreform. Der in Kassel eingeleitete Prozess kann als exemplarisch für den Versuch einer konzeptuell durchgestalteten Eingliederung der gesamten Lehrerbildung in die universitäre Praxis gelten, wie er ähnlich auch an anderen deutschen Universitäten erfolgt ist.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dabei ist an Beispiele in Nordrhein-Westfalen zu denken, vor allem aber an die Lehrerbildung an den beiden niedersächsischen Universitäten in Oldenburg und Osnabrück, jüngst auch an das "Potsdamer Modell", einer universitären Neugestaltung der Lehrerbildung im ostdeutschen Bundesland Brandenburg. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle war die Verlagerung der Lehrerbildung für Lehrer der



## 1. Das Kasseler Reformkonzept als Beispiel für eine akademisierte Lehrerbildung

Die Grundidee des Kasseler Reformmodells bestand darin, den langen Weg der Eingliederung der Lehrerbildung für Primar-, Sekundar- und Berufsschullehrer in die Universität - wo die Gymnasiallehreerausbildung schon seit jeher angesiedelt war - produktiv zu Ende zu führen (vgl. als einführende Darstellungen Heipcke/Messner, 1981; Messner, 1989; Garlichs, 1989). Die Lehrerseminare, -institute, -akademien und -hochschulen sollten also zurückgelassen werden, um der gesamten Lehrerbildung *dort* ihren akademischen Platz zu sichern, wo die Ausbildung von Medizinern und Juristen schon immer selbstverständlich beheimatet war. "Produktiv" sollte die Eingliederung insofern sein, also sie nicht nur additiv geschehen, sondern mit der Entwicklung eines *gemeinsamen* Ausbildungskonzepts für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten verknüpft werden sollte. In ihm, so die Absicht, sollten die Vorzüge einer *wissenschaftlichen* Lösung der Aufgabe mit der Bewahrung der Praxis- und Schulnähe der Lehrerbildung an den Vorgängerinstitutionen verbunden werden.

Hochgespannte Pläne - allein schon aus ihrer Beschreibung ist unverkennbar der Wissenschafts- und Gestaltungsoptimismus der Bildungsreformära herauszuhören. Immerhin boten die günstigen Kasseler Verhältnisse - dort wurde 1971 eine Universität mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung neu gegründet -, die Voraussetzung, ein solches Reformkonzept zu verwirklichen. Ehe die in Kassel - im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Studierenden - gemachten Erfahrungen beschrieben werden, soll in skizzenhafter Kürze über die Essentials sowie über die Struktur, die Inhalte und das heutige Erscheinungsbild der Kasseler Stufenlehreerausbildung informiert werden.

### 1.1 Schematische Veranschaulichung des Kasseler Modells

#### Essentials der Kasseler Stufenlehreerausbildung

- (1) Gleichwertige wissenschaftliche Ausbildung aller LehrerInnen, mit Ausdifferenzierungen nach Schulstufen
- (2) Lehrämter nach Lebensalter der SchülerInnen/Schulstufen ("Stufenlehrerprinzip")
- (3) Orientierung des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Wissens an der pädagogisch verantwortlichen Ausübung des Lehrerberufs (im gemeinsamen "Kernstudium")
- (4) Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Studium aller Lehrämter/Fächer konzeptuell miteinander verbunden
- (5) Praktische Studienanteile mit verbindlicher eigenverantwortlicher Unterrichtsarbeit
- (6) Herausforderung selbständigen Lernens der Studierenden, z. B. durch Projektstudium

---

Primarstufe und Sekundarstufe I an die Universität - als dort oft nur wenig willkommenen Bereichen - jedoch mit einer *minimierenden* Ausgestaltung ihrer Praxis verbunden (wobei letzte Anpassungen, etwa in Baden-Württemberg, "gerade noch in Arbeit sind"; vgl. Hänsel/Huber, 1996, S. 9).

**Schema 1: Lehrämter und ihnen zugeordnete Schulstufen/-formen<sup>2</sup>**

Schulstufen	Lehrämter	Einsatzbereich
Grundstufe 1.-4. Schuljahr	Grund- schulen L1	Grundschulen, im Langfach Mittelstufe
Mittelstufe 5.-10. Schuljahr	Haupt- und Realschulen L2	Schulformen der Mittelstufe H, R, GS, F, Gymn.
Oberstufe 11.-13. Schuljahr		Gymnasiale Oberstufe

**Studiendauer:** L1, L2 6 (7) Semester Regelstudienzeit  
L3 8 (9) Semester Regelstudienzeit<sup>3</sup>

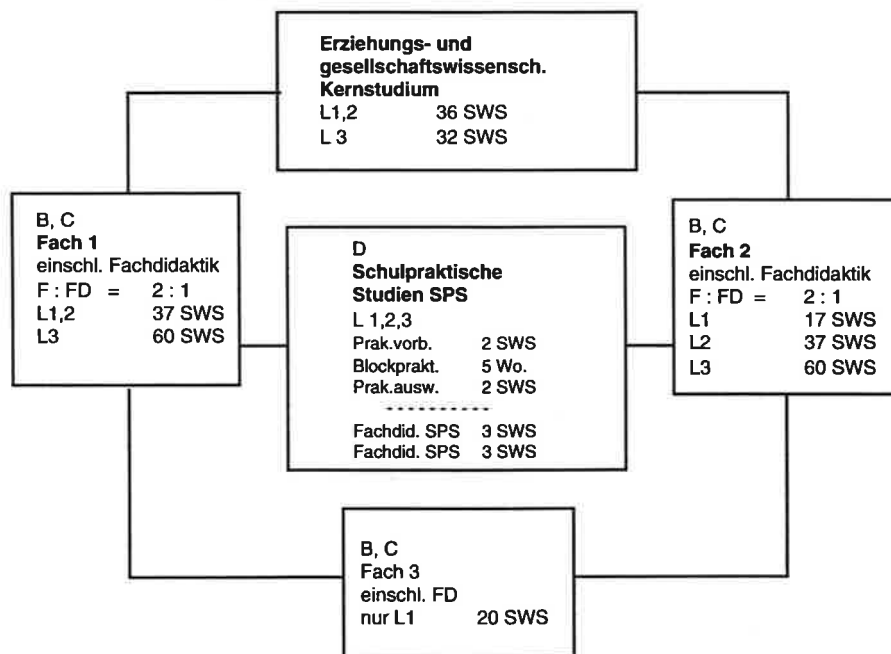
**Fächer:** alle Schulfächer mit Ausnahme von Griechisch und Latein (insgesamt 18!)

<sup>2</sup> Die strichlierten Linien bedeuten Durchlässigkeit: GrundschullehrerInnen können ihr "Langfach" auch in der Mittelstufe unterrichten; die Einsatzbereiche von L2 und L3 überschneiden sich in der Mittelstufe (H = Hauptschule; R = Realschule; GS = Gesamtschule; F = Förderstufe (spezifische Organisationsform des 5./6. Schuljahres); Gymn. = Gymnasium). Für das Lehramt an Berufsschulen (L4) gelten spezielle Bedingungen, so dass es im Rahmen dieser Darstellung vernachlässigt werden muss.

<sup>3</sup> Die beiden zusätzlichen Regelsemester künftiger GymnasiallehrerInnen kommen ausschliesslich dem Studium der beiden Schulfächer zugute.

**Schema 2: Inhaltsbereiche und ihr Anteil bei einzelnen Lehrämtern**

**Inhaltsbereiche** A Erziehungs- und Sozial(Gesellschafts)wissenschaften<sup>4</sup>  
 B Fachwissenschaften  
 C Fachdidaktik als Hochschulwissenschaft  
 D Schulpraktische Studien (Praktika)<sup>5</sup>



Studienzeit:

L1,2 = 120 SWS<sup>6</sup>

L3 = 162 SWS

<sup>4</sup> Künftige Grundschul- sowie Haupt- und RealschullehrerInnen studieren insgesamt 36, GymnasiallehrerInnen 32 Semesterwochenstunden Kernstudium.

<sup>5</sup> Für alle Lehrerstudenten besteht die schulpraktische Ausbildung in Kassel aus einer je zweistündigen Praktikumsvorbereitung und -auswertung, einem fünfwöchigen Blockpraktikum in der Schule sowie zwei je dreistündigen sog. Fachdidaktischen Schulpraktischen Studien SPS (mit wöchentlichem Praxiskontakt).

<sup>6</sup> Rechenbeispiel für das Lehramt Grundschule: 36 Semesterwochenstunden (SWS) Kernstudium + je 2 SWS Praktikumsvorbereitung und -auswertung + 37 SWS im fachwissenschaftlich vertieften "Langfach" (zusätzlich 3 SWS SPS) + 17 SWS im Fach 2 (zusätzlich 3 SWS SPS) + 20 SWS im Fach 3 ergibt eine Studienzeit von insgesamt 120 Semesterwochenstunden.

**Schema 3: Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium**

(in 4 fächerübergreifende, praxisbezogene thematische Schwerpunkte gegliedert mit stufenspezifischen und -übergreifenden Themen)

<b>Unterricht, Curriculum, Bildung</b> Lernen, Lehren, Beurteilung, Integration ...
<b>Schule und Schulentwicklung</b> Schulgeschichte, Bildungssystem, aktuelle Schulformen ...
<b>Entwicklung, Sozialisation, Erziehung</b> Phasen und Probleme des Aufwachsens ...
<b>Gesellschaft und Bildung</b> Verfassung der BRD; Natur, Technik, Gesellschaft ...

**Schema 4: Die Schulpraktischen Studien im Kontext von Lehrerstudium und Referendariat<sup>7</sup>**

<b>Erste Phase der Lehrerbildung (Universität): 6 (7) - 8 (9) Semester</b>		
ERZIEHUNGS- UND GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHES KERNSTUDIUM		
<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;"> <b>SCHULPRAKTISCHE STUDIEN</b>            5wöchiges Blockpraktikum            mit wiss. Vorbereitung und Auswertung            anschliessend            Fachdidaktische Schulpraktische Studien            in beiden Schulfächern            mit Unterrichtspraxis         </td> </tr> </table>		<b>SCHULPRAKTISCHE STUDIEN</b> 5wöchiges Blockpraktikum mit wiss. Vorbereitung und Auswertung anschliessend Fachdidaktische Schulpraktische Studien in beiden Schulfächern mit Unterrichtspraxis
<b>SCHULPRAKTISCHE STUDIEN</b> 5wöchiges Blockpraktikum mit wiss. Vorbereitung und Auswertung anschliessend Fachdidaktische Schulpraktische Studien in beiden Schulfächern mit Unterrichtspraxis		
Lernwerkstätten (Grundschule, Sekundarstufe I, Fachdidaktik) Entwicklungsprojekte zur Schulreform an der Universität Kassel		
<b>Zweite Phase der Lehrerbildung (Referendariat): 4 Semester</b>		
Vorbereitungsdienst mit Einführungs-, Differenzierungs-, Intensiv- und Vorbereitungsphase halbe Lehrverpflichtung, Arbeit im Studienseminar		

<sup>7</sup> Obwohl der Hauptteil der *praktischen* Ausbildung von Lehrern in der gesamten Bundesrepublik Deutschland im zweijährigen berufsbegleitenden Referendariat erfolgt ("zweite Phase"), wird immer mehr sichtbar, wie wichtig es aus Gründen der Berufswahl, der Motivation und der zeitgerechten Entwicklung von Kompetenzen ist, schon während des Universitätsstudiums ("erste Phase") das eigene schulpraktische Können zu entwickeln. Im Kasseler Modell wird dies u. a. durch eine vielfältige Vernetzung mit dem Kernstudium und der Fachdidaktik sowie durch die Mitarbeit in Lernwerkstätten und Schulprojekten versucht. Dadurch soll Kontinuität gestiftet werden, die bis in die spätere Berufstätigkeit und eigene Fortbildungsaktivität der Lehrerinnen und Lehrer reicht (sog. "dritte Phase").

## 1.2 Zum wissenschaftlichen Gestaltwandel der Lehrerbildung im Kasseler Modell

Welche Konsequenzen haben sich in Kassel aufgrund der skizzierten Grundsätze und Organisationsformen des Studiums für die Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft, Praxis und Studierenden in einer akademisierten Lehrerausbildung ergeben?

Dazu sechs Anmerkungen:

(1) Zunächst bedeutet die Überantwortung in den Raum der Universität zweifellos, dass Lehrerbildung dort der Unübersichtlichkeit und Anonymität eines massenhaften Wissenschaftsvermittlungsbetriebes mit einem nach Hunderten zählenden Wissenschaftspersonal und Tausenden Studenten ausgeliefert wird. An der Universität sind profilierte Lehre und Forschung zu finden - jedoch in einem strukturellen Durcheinander von Angeboten, Botschaften und Wertigkeiten. Diese Situation erlaubt oft nicht, die berufsethischen Momente des Lehrerwerdens angemessen wahrzunehmen, geschweige denn gezielt zu entwickeln. Andererseits gewährt die Universität im Studium ungewöhnliche Wahl- und Gestaltungsfreiheiten. An der Universität Kassel dürften gegenwärtig wohl insgesamt 250 Wissenschaftler an der Lehrerausbildung beteiligt sein, darunter mehr als 50 ständig an der Universität Tätige im pädagogisch-schulpraktischen Kernbereich. Die Zahl der Lehrerstudenten in allen vier Lehrämtern (Grundschule; Haupt- und Realschule, Gymnasium, Berufsschule) liegt derzeit bei insgesamt etwa 2500.

(2) Ein entscheidender Punkt der Verlagerung der Lehrerbildung an die Universität ist darin zu sehen, dass sie künftigen Lehrern eine ernsthafte Aneignung und Auseinandersetzung mit der Materie Wissenschaft erlaubt. Zumindest *Kontakt* zu den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen ihrer Schulfächer gehabt zu haben, ist nach dem Kasseler Konzept auch für das Grundschullehramt unverzichtbar.

(3) Die Fachdidaktiken besitzen im Kasseler Modell eine Schlüsselrolle. Sie sollen selbst, und zwar im unmittelbaren Kontakt zu den Fachdisziplinen, wissenschaftlich betrieben werden. Die Hauptaufgabe der Fachdidaktiken besteht darin, stets von neuem die Beziehungen der Wissenschaftsdisziplinen zu den Schulfächern zu klären. Sie sollen dies leisten, indem sie gemeinsam mit Studierenden wissenschaftliche Inhalte für die Lebens- und Schulsituation von Lernenden aller Altersstufen zugänglich und vermittelbar machen.

(4) Ein besonderes Charakteristikum des Kasseler Modells bildet das "Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium". Wie sein Name sagt, versteht es sich als identitätsstiftender Kernteil der Ausbildung aller Lehrerstudenten. Dieser Anspruch soll eingelöst werden, indem im Kernstudium aus fünf Bezugsdisziplinen, nämlich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie und Politologie, pädagogisch bedeutsame und aktuelle Themen und Erkenntnisse ausgewählt und im Hinblick auf zentrale Handlungsbereiche der Lehrertätigkeit dargestellt werden. Der Praxisbereich "Unterricht, Curriculum, Bildung" wird dabei als Herzstück der Lehrpraxis angesehen. Um ihn wird, in der Art konzentrischer Kreise weiter ausgreifend, pädagogisch-sozialwissenschaftlich-philosophisches Wissen zu den Praxisbereichen "Schule", "Entwicklung, Sozialisation und Erziehung" sowie "Gesellschaft und Bildung" gruppiert. Die Angebote des Kernstudiums sollen nicht nur praxisbezogen sein, sondern, anknüpfend an die ja vorgegebenen Aufgaben der Schule, eine ziel- und sinnorientierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrerberufs und seines grösseren Wirkungszusammenhanges ermöglichen. Um wenigstens anzudeuten, welches Ethos damit angesprochen ist, seien drei der fünf für das Kernstudium formulierten Zielsetzungen zitiert (sie geben zugleich einen Einblick in die in Kassel

lebendige Tradition der Lehrerbildung) (vgl. Messner, 1989, S. 26). Angestrebt wird, heisst es da, "Kinder und Jugendliche im Bildungsprozess als entwicklungs-fähige und förderungsbedürftige Individuen anzusehen, denen Zeit, Impulse und Geduld zur Entfaltung ihrer Begabungen und ihrer Mündigkeit gelassen werden - und deren Wert als Menschen nie nur nach ihrer Leistungsfähigkeit in gesellschaftlich gerade hochgeschätzten Lerngebieten bestimmt werden darf". Der zweite Grundsatz verlangt, "Allen Schülern die wesentlichen Inhalte unserer Kultur durch eine wissenschaftlich begründete und geschulte Lehrkunst zugänglich und Interessenbildung auf hohem Niveau möglich zu machen". Ferner wird als wesentlich angesehen, den "Bildungsbereich selbst als soziale Praxis, als ein Stück Gesellschaft im kleinen, zu verstehen, in dem gemeinsames verantwortliches Tun, das Umgehen mit der Unterschiedlichkeit der anderen, die Artikulation der eigenen Interessen und das demokratische Austragen von Konflikten erprobt und gelernt werden".

Auf diese Zielsetzungen hin wird, um eine Formulierung von Heinz Wyss aufzugreifen, das "orientierende (pädagogisch-sozialwissenschaftliche) Kontextwissen" des Kernstudiums vermittelt (Wyss, 1995, S. 329).

(5) Von der schulpraktischen Ausbildung im engeren Sinn lässt sich sagen, dass mit ihr ein Standardelement der Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen in das Kasseler Universitätsmodell übernommen worden ist. Der Name "Schulpraktische Studien" will betonen, dass sich die universitäre Pädagogik und Didaktik hinsichtlich der theoretischen Fundierung - und der persönlichen Mitwirkung! - für diesen Bereich verantwortlich wissen.<sup>8</sup> Kennzeichnend ist jedoch, dass sich die universitäre Wissenschaft zur Durchführung der Schulpraktischen Studien in die *Schulen* begibt oder zumindest Schüler, Lehrer sowie medial dokumentierte oder simulierte Schulrealität in die Hochschule holt.

(6) Erwähnt werden soll, dass im Kasseler Modell in immer wieder neuen Anläufen versucht worden ist, eigenaktives und selbständiges Lernen der Studierenden nicht nur zuzulassen oder anzuregen, sondern zur Grundlage des Studiums zu machen. In den siebziger und achtziger Jahren geschah dies durch ein Projektstudium von erheblichem Umfang. Jetzt, in den neunziger Jahren, sind eher - für sich selbst jeweils sehr elaboreierte - Einzelinitiativen zu nennen, wie das Schülerhilfeprojekt, Schulerkundungen an Reformschulen, mit denen Kasseler Erziehungswissenschaftler zusammenarbeiten, oder die Lernwerkstätten, die es seit kurzem auch für die Sekundarlehrerbildung gibt. Alle diese Ansätze bleiben jedoch im gegenwärtigen Massenbetrieb vor allem im Gymnasialbereich eher marginal.

### 1.3 Stichworte zu einer Bilanz

Wenn die in Kassel vollzogene Akademisierung der Lehrerbildung im Hinblick auf ihre offenkundigen Licht- und Schattenseiten zu bilanzieren wäre, dann würde - über das schon Gesagte hinaus - anzuführen sein, dass sie zweifellos ein *praktisches Minimum* einer wissenschaftsfundierten und zugleich praxisbezogenen Vorbereitung auf die spätere Schultätigkeit ihrer Absolventen gewährleistet. Sehr positiv würde die frühzeitige Hinordnung auf den Lehrerberuf einzuschätzen sein, eingeschlossen die durch die erste Praktikumsphase und die Anlage des Studiums gegebene Möglichkeit der Korrektur der Berufswahlentscheidung. Praxis und praxisorientierte Ausbildung spielen im Kasseler Modell eine wesentliche Rolle und kommen *dort* in besonderer Weise zum Tragen, wo Fachausbildung, schulbezogene Fachdidaktik und Kernstu-

<sup>8</sup> An der Universität Kassel arbeiten als einziger hessischer Universität *alle* Erziehungswissenschaftler an den Schulpraktischen Studien mit.

dium positiv zusammenwirken und sich der Realitätserprobung im Praktikum stellen. Der vielbeschworene "Praxisschock" am Beginn des Referendariats ist jedenfalls eine Erfahrung, die Kasseler Absolventen in aller Regel erspart bleibt.

Andererseits wäre *kritisch* anzumerken, dass sich auch im Kasseler Modell, obwohl es eine gemeinsame Studienkonzeption für *alle* Lehrerstudentinnen und -studenten sein will, eine *unterschiedliche Gewichtung* der fachlichen und pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Studienanteile zwischen den Gymnasialabsolventen und den übrigen Lehramtsstudenten vollzieht. Auch hier ist es leider so, dass sich gegenüber den kompakten Fachanforderungen, die z. B. von Studenten der Naturwissenschaften für das Lehramt an Gymnasien zu erbringen sind, alles übrige in eine Nebenrolle gedrängt sieht. Das Kernstudium wird dann bei manchen Studierenden zum nur noch punktuell genutzten "Lückenstudium", dessen Bruchstücke erst bei den Abschlussprüfungen mühsam zu Themenschwerpunkten zusammengefügt werden.<sup>9</sup> An dieser Situation trägt sicherlich das schon erwähnte strukturelle Chaos einer Grossuniversität einen erheblichen Teil an Mitschuld. Auch in Kassel ist es bisher nicht gelungen, ein hinreichend handlungsfähiges Organisations- und Handlungszentrum zu bilden, von dem aus die Beiträge der an der Lehrerbildung beteiligten, räumlich und thematisch weitgestreuten Fachbereiche wirksam koordiniert werden könnten. Zu den Mankos der Studiensituation zählt auch das oft beklagte studentische Einzelkämpfertum. Gegenüber der zersplitternden Wirkung des Massenbetriebs hat sich wenig an kooperativer oder gar fächerübergreifender Studienkultur entwickeln können.

Im Hinblick auf Lehrkompetenz scheint schliesslich das grösste Defizit der Kasseler Praxis im derzeitigen *professionswissenschaftlichen* Status der Ausbildung zu bestehen. Zwar bringen eine ganze Reihe von wissenschaftlichen Experten ihre Theorie- und Praxiskompetenz in die Praktika ein und begleiten dadurch die ersten Schritte im Prozess des Lehrerwerdens meist sehr qualifiziert. Ihre Interventionen bleiben jedoch oft punktuell und führen nicht dazu, dass sich ihre Kompetenz etwa in festen Lehrformen objektiviert, an denen die Studierenden ihr Verhalten systematischer erproben und reflektieren und - wo immer möglich - auch einüben können, wie dies z. B. in Fribourg im "Übungspraktikum" sowie in den "Spezialkursen für Unterrichtsfertigkeiten" für Abschlusssemester geschieht (vgl. Oser, 1987, S. 811 ff. und 815). Auch die Studentenvertretung sieht darin einen "Grundkonflikt" der Lehre der Pädagogik an hessischen Universitäten: "Studierende der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge werden derzeit weder hinreichend noch angemessen auf die pädagogische Handlungsfähigkeit vorbereitet, die spätestens im Berufsleben von ihnen erwartet wird. Kompetenzen, wie die Eignung zur Teamarbeit oder die Fähigkeit, Gruppen zu leiten, sind aber weder angeboten noch können sie automatisch mit der Entgegennahme des Abschlusszeugnisses verinnerlicht werden" (vgl. Zentrale Hessische Fachkonferenz, 1996, S. 157). Obwohl diese Kritik primär der Magisterausbildung gilt, trifft sie - trotz aller positiven Ansätze - grundsätzlich auch auf die Kasseler Lehrerbildung zu und benennt eine wichtige Entwicklungsaufgabe für die Zukunft.

## 2. Folgerungen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung an der Hochschule

Welche Überlegungen ergeben sich aus den Kasseler Reform Erfahrungen für eine Lehrerbildung, welche die Vorzüge einer seminaristischen Ausbildung nicht aufgeben,

<sup>9</sup> Dies bestätigt für die genannten Gymnasialstudenten mit naturwissenschaftlichen Fächern eine eben mit D. Bosse und A. Paschen durchgeführte Befragung.

Lehrerbildung zugleich aber wissenschaftlich an der Hochschule neu begründen und vertiefen will?

### 2.1 *Kompetenzen*, die es in einer zeitgemässen Lehrerbildung zu entwickeln gilt

Wenn, wie behauptet, der Funktionswandel von Schule der eigentliche Antrieb der gegenwärtigen wissenschaftlichen Neugestaltung der Lehrerbildung ist, dann erscheint eine Bestimmung der erforderlichen Fähigkeiten als "Lehrkompetenz", streng gesehen, als zu eng. Lehrerinnen und Lehrer müssen heute *Schule gestalten* und in der Schule *Lernen organisieren*, um damit die Voraussetzungen für schulisches Lehren oft überhaupt schaffen zu können. Hartmut von Hentig hat dies auf die Formel gebracht, dass eine aktuelle Schule sich zuerst um die *Lebensprobleme* von Heranwachsenden kümmern müsse und dann erst um ihre *Lernprobleme* (vgl. v. Hentig, 1993 und 1996). Es liessen sich lange Listen solcher schulbezogener Lehrerqualifikationen entwickeln, angefangen von Team- und Konfliktbearbeitungsfähigkeit über das Vermögen, individuell auf Kinder und Jugendliche einzugehen, bis zu den Kompetenzen, welche die Entwicklung und Handhabung schulkultureller Elemente verlangen, wie die durch die Reformpädagogik inspirierten Formen des Morgenkreises, der Wochenplanarbeit, des Freien Lernens oder des Klassenrats. Entscheidend ist, dass schulgesterische und lehrende Tätigkeiten nicht in einem *additiven* Verhältnis zueinander gesehen werden; beide bedingen einander wechselseitig.

Im Hinblick auf deren Eigenart liegt es nahe, die beschriebenen Kompetenzen als "*individuelles Praxiskönnen*" zu charakterisieren. Damit kommt zum Ausdruck, dass es sich beim wirksamen Lehrerhandeln nicht um beliebig isolierbare praktisch-technische Fertigkeiten handelt, sondern um Fähigkeiten, die tief in der Persönlichkeit und deren Grundhaltungen und damit auch in der vor- und ausseruniversitären Biographie von praktizierenden und werdenden Lehrerinnen und Lehrern verankert sind. Lehrerkönnen besitzt zudem eine von der jeweiligen Person geprägte individuelle Note. Und dies muss auch so sein!

Entwickelt werden kann ein solches "individuelles Praxiskönnen" nur über einen qualifizierten Schulbezug. Es muss in realitätsnahen Situationen herausgefordert, gestaltet und übt weiterentwickelt und, wenn möglich, auf seine subjektive Vorgeschichte und Herkunft reflektiert werden (vgl. die für die Schweizer Situation höchst instruktive Studie von Tanner, 1993, welche besonders auch die Bedeutung biographischer Momente beim Lehrerwerden bestätigt; vgl. die Rezension von Gehrig, 1995). Nochmals ist zu betonen, dass es eine hybride Vorstellung wäre, wenn sich Wissenschaft anmasse, über eine solche Praxiskompetenz verfügen und sie aus sich heraus formen zu können. Wissenschaft kann zur Klärung eines solchen Praxiskönnens beitragen, zu seiner Strukturierung, Reflexion und - im besten Fall - zu seiner Neuorganisation. Die universitäre Lehrerbildung war allerdings bisher, wie schon erwähnt, viel zu abstinenter darin, wirksame Szenarien für eine solche kompetenzformende Gestaltungsarbeit zu schaffen (vgl. die Analyse und die Anregungen bei Oser, 1996, bes. S. 78 ff.). Dabei muss andererseits bedacht werden, dass individuelles Praxiskönnen teilweise psychisch völlig anders repräsentiert ist - z.B. in *Erfahrungen, Erinnerungen, sprachlichen Mustern, emotionalen Reaktionen, Bildern, Impulsen* -, als dass es in der Wissenschaftsform der Sozialwissenschaften ohne weiteres darstellbar und durch deren Kodierungsformen bearbeitbar wäre.



## 2.2 Die Rolle der *Wissenschaft* bei der Entwicklung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern

Gewiss scheint zu sein, dass zugleich - und in vielfältiger Beziehung zueinander - unterschiedliche wissenschaftliche Wissensformen benötigt werden (vgl. Messner/Rumpf, 1992):

- Fach- und Praxiswissen in den studierten Fächern (bei Primarlehrern in Form wissenschaftlicher Kompetenz in mindestens einem Fach);
- Pädagogisch-philosophisches - man könnte sagen "Orientierungs- und Erinnerungswissen" über den Sinn und die Bedingungen zur Verwirklichung des pädagogischen Auftrags von Schule und Bildung, sei es über die Lebenssituationen und Interessen von Kindern oder über den sozialen und ökologischen Zustand unserer Gesellschaft;
- Empirisches und methodologisches Wissen, psychopädagogisch orientiert, und schliesslich
- wissenschaftlich reflektiertes Handlungswissen, das auf das jeweilige individuelle Praxiskönnen bezogen ist.

Gerade die zuletzt genannte, für Lehrerbildung zentrale Wissensform existiert in einer *Pluralität von Ausprägungen*. Viele Wege führen nach Rom! Dies ist eine Tatsache, die nicht von Nachteil sein muss, sondern durchaus als Chance zur Entwicklung von Eigenprofilen der Studierenden verstanden werden kann. Es gibt eher gegenstandsorientierte Formen eines solchen theoretisch durchgearbeiteten Handlungswissens, wie etwa die Didaktik und Curriculumtheorie oder Hans Aeblis "Grundformen des Lehrens" (1983) (vgl. die Anregungen zu einer "kognitionspädagogisch fundierten Lernkultur bei Reusser, 1994, bes. S. 27-36), es gibt in der Bundesrepublik Deutschland ein reiches Spektrum fachdidaktischer Ansätze (vgl. als neuere Beispiele Duncker, 1994 und Heymann, 1996); es finden sich Handlungslehren mit stärker pädagogischer Prägung, wie etwa das Genetische Lehren von Martin Wagenschein (1989) oder das tätigkeitsorientierte Lernkonzept von Iris Mann (1977); schliesslich bieten sich eine Fülle sozialwissenschaftlich inspirierter Einzelkonzepte an, vom Soziodrama und der themenzentrierten Interaktion bis zum pädagogischen Diskurs der "Just Community"-Schulen (vgl. Steffens/Bargel, 1993). Für alle Konzeptualisierungen von Lehrerkompetenzen bleibt allerdings die "Differenz-Hypothese" gültig (vgl. Terhart, 1995), die besagt, dass zwischen dem von Wissenschaft erzeugten Wissen und dem im beruflichen Handeln tatsächlich benötigten immer eine, nur im Handeln selbst aufhebbare Differenz bleibt. Wissenschaftliches Wissen muss durch praktisches Tun in Ernstsituationen und dessen Reflexion in das individuelle Lehrerkönnen eingearbeitet werden.

Zu vier weiteren Problemen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung nur mehr Anmerkungen in thesenartiger Kürze:

## 2.3 Lemorte

Was die *Orte* einer wissenschaftlichen Lehrerbildung betrifft, so sprechen die Erfahrungen in Deutschland eher dafür, die strikte Trennung in eine erste Phase des Hochschulstudiums und die zweite Phase eines zweijährigen Vorbereitungsdienstes an Schule und Seminar *nicht* ohne weiteres zu übernehmen. Wünschenswert erschiene es vielmehr, an der Hochschule eine praxisbezogene Lehrerausbildung zu entwickeln und dort das Begonnene in Zusammenarbeit mit sich positiv entwickelnden Schulen auch zu Ende zu führen. Grundsätzlich begünstigt das Klima der Hochschule die intellektuelle Auseinandersetzung mit der vorfindbaren Praxis des Lehrerberufs und damit das

Aufgreifen neuer Ideen. Umgekehrt hängt jedoch alles davon ab, ob und wie der Lernort Hochschule für Lehrerbildung tatsächlich ausgestaltet wird. Sinnvolle *Inszenierungsformen* einer reformierten Lehrerbildung sind oft beschrieben worden, zuletzt besonders prägnant im Aargauer Modell für die Ausbildung von Sekundar- und Realschullehrkräften (vgl. die von den Lernräumen und -ereignissen her entwickelten Überlegungen bei Künzli/Messner, 1995, bes. S. 335 f.). Bisher ist die Verwirklichung solcher Lehr-Lern-Kulturen im Hochschulbereich erst vereinzelt gelungen.

#### 2.4 Forschung in der Lehrerbildung

Das ureigenste Gebiet wissenschaftlicher Arbeit im Rahmen der Lehrerbildung ist wohl die *Erforschung der Ausbildungsprozesse* selbst. Sie kann im Falle einer geschickten Organisation teilweise mit dem *forschenden Lernen der Studierenden* verbunden werden. Dies heißt nicht, daß es im Umkreis einer hochschulartig gestalteten Lehrerbildung keine freie, grundlagenorientierte Forschung geben darf. Sie sollte für wissenschaftlich besonders Interessierte ermöglicht werden.

#### 2.5 Vermittlungsformen

Lehren und Lernen im Rahmen einer akademischen Lehrerbildung besitzen insofern *besonderen Charakter*, als sie stets (heimliche) Modelle mit beträchtlicher Prägung für die eigene Berufsausübung darstellen. Wünschenswert wäre, daß universitäres Lehren und Lernen - auf die Formen als solche kommt es dabei weniger an! - als Bildungsarbeit mit Erwachsenen erfolgt, die deren Selbständigkeit herausfordert, die soziale Dimension (Team-, Gruppen-, Projektarbeit) mitberücksichtigt und verlässliche und belastbare Beziehungen zu den AusbilderInnen schafft (Ziele, die allerdings auch zur Selbstüberforderung der Beteiligten führen können).

#### 2.6 Zur kulturellen Dimension einer wissenschaftlichen Lehrerbildung

Bei aller Wissenschaftlichkeit und aller notwendigen Schulnähe sollte in einer akademischen Lehrerbildung der Bezug zur außerhochschulischen *Kultur* und die Aufmerksamkeit für bedeutsame *nichtschulische Lebenspraxis* nicht verlorengehen, seien es Natur, Literatur, Kunst, Musik, Technik, Arbeit oder Sport. Lebensbezogene Lernkultur an Schulen kann nur an Hochschulen angebahnt werden, die sich der Lebenspraxis öffnen.

#### Literatur

- Aebli, H. (1989). *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Achermann, E. (1994). Entwicklungsprojekt Stanser Primarschule (EPS). In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Was können Schulen für Schulentwicklung leisten?* (S. 237-242). Bonn: Köllen.
- Duncker, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung*. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 9. Weinheim und Basel: Beltz.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Garlichs, A. (1989). Lehrerbildung und Politik. Das Kasseler Modell auf dem Weg vom Hoffnungsträger zum Störfall. In K.-H. Braun, K. Müller & R. Odey (Hrsg.), *Subjektivität - Vernunft - Demokratie* (S. 100-112). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gehrig, E. (1995). Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Drei Bemerkungen zu einem bemerkenswerten Forschungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 379-382.

- Hänsel, D. & Huber, L. (1996). Lehrerbildung neu denken und gestalten. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 9-14). Weinheim: Beltz.
- Heipcke, K. & Messner, R. (1981). Entstehung, Situation und Perspektiven der Kasseler Stufenlehrausbildung. In N. Kluge, A. Neusel, Chr. Oehler & U. Teichler (Hrsg.), *Gesamthochschule Kassel 1971-81. Rückblick auf das erste Jahrzehnt* (S. 262-298). Kassel: Stauda.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (1996). Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 17-38). Weinheim: Beltz.
- Heymann, H.W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 13. Weinheim und Basel: Beltz.
- Künzli, R. & Messner, H. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 332-343.
- Mann, I. (1977). *Lernen durch Handeln*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Messner, R. (1989). Das "Kasseler Modell" der Lehrerausbildung - Herkunft, Entwicklung und Perspektive. In Studienbereich II der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.), *Dokumentation der Auseinandersetzungen um den Erhalt der Kasseler StufenlehrerInnenausbildung 1987-1989* (S. 23-27). Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- Messner, R. & Rumpf, H. (1992). Natur und Bildung. Gedanken zum schulischen Umgang mit Naturfragen. *Grundschulzeitschrift*, 6 (53), 9-13.
- Oser, F. (1987). Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 805-822.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75-81.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19-37.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.). (1993). *Erziehung und Demokratie in der Schule*. Heft 7 der Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Wiesbaden: HIBS.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Situation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder der Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wagenschein, M. (1989). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.
- Wyss, H. (1994). Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (3), 302-322.
- Wyss, H. (1995). Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 307-331.
- Wyss, H. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen. Ein persönlicher Kommentar. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 96-98.
- Zentrale Hessische Fachkonferenz Erziehungswissenschaften (1996). Bericht. Vorabexemplar für das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Frankfurt am Main.

## Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM)<sup>1</sup>

Ulrich Herrmann

*"Ist Bildung ökonomisierbar?" lautete im Wintersemester 1995/96 das Rahmenthema im Zürcher Pädagogischen Kolloquium. Den ersten Vortrag dieser Reihe hielt Regierungsrat Professor Dr. Ernst Buschor unter dem Titel "New Public Management. Eine Herausforderung für die Schule". Diesen Vortrag habe ich leider nicht hören können, und sein Text liegt mir nicht vor. Worum es Regierungsrat Buschor ging, ist aber aus seinen zahlreichen Äußerungen über New Public Management hinreichend bekannt<sup>2</sup> und wird in der Vortragsankündigung nochmals herausgestellt: eine neue Bildungspolitik mit Hilfe eines effizienteren Managements der Mittelbewirtschaftung und die Einführung des "benchmarking", d.h. die Orientierung der Schulen - hinsichtlich ihrer Ausstattung, ihrer Betriebsmittel und der an sie gerichteten Erwartungen - an jener "besten" Schule, die am kostengünstigsten ihr Schulziel optimal erreicht.*

*Dass auch ein Schulbetrieb nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten betrachtet werden kann und muss, ist etwa für jeden Leiter eines Landerziehungsheims (in freier Trägerschaft) die pure Selbstverständlichkeit. Es gibt gar keinen Grund, die öffentlichen Schulen von einer solchen Betrachtung auszunehmen. Insofern stellt das New Public Management ganz richtig eine Herausforderung für die Schule dar, weil ihre institutionellen und organisatorischen Strukturen und Prozesse im Falle knapper werdender Ressourcen einer Effizienz- und Effektivitätskontrolle unterworfen werden müssen und weil in diesem Fall die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag (Erreichung des Schulziels) unabweisbar wird.*

*Zugleich ist die Schule aber eine Institution, die mehrere Aufgaben zugleich zu übernehmen und mehrere Aufträge zugleich zu erfüllen hat, die den unterschiedlichsten Erwartungen gleichzeitig gerecht werden soll und deren Zielvorgaben nicht nur nicht eindeutig, sondern häufig auch widersprüchlich sind. Insofern stellt also die Schule eine Herausforderung für das New Public Management dar. Daher bekam der zweite Vortrag diesen Titel.*

Der folgende Beitrag eines Pädagogen und Historikers kann nicht beanspruchen, die spezielle Debatte über die Reform der Verwaltung, Steuerung und Weiterentwicklung der Schulen im Kanton Zürich mit neuen Argumenten zu versehen. Er soll auch keine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Konzept des *New Public Management*

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung eines Vortrags im Pädagogischen Kolloquium des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich und der Pädagogischen Abteilung des Pestalozzianums Zürich am 2.2.1996 in der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.

<sup>2</sup> Ich habe diese Debatte in der Schweiz nicht im einzelnen verfolgen können. Deswegen gehe ich auch auf die auffälligen Unterschiede der Verhältnisse in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland vor allem auf den Gebieten der Schulträgerschaft, der Schulfinanzierung, der Schulaufsicht, der Schulverwaltung, der Mitwirkung der Schüler- und der Elternschaft nicht ein. Die Beiträge von Ernst Buschor, die ich heranziehe, sind im Literaturverzeichnis genannt. - Für die Übermittlung von Materialien danke ich Professor Helmut Fend und Dr. Giosua Thöny (Pädagogisches Institut der Universität Zürich) sowie Professor Fritz Osterwalder (Universität Bern/Pädagogische Hochschule Karlsruhe). Nach Abschluss des Manuskripts übermittelte mir freundlicherweise Professor Rolf Dubs (St. Gallen) seine Broschüre (Dubs, 1996), deren Literaturverzeichnis alle einschlägigen weiterführenden Hinweise enthält. Allen Kollegen sei auch hier herzlich gedankt.

(NPM) als solchem führen. Vielmehr sollen die im Vorfeld solcher Reformvorhaben häufig anzutreffenden Selbstverständlichkeiten durch einige Rückfragen relativiert werden, um dann zu sehen, bei welchen Problemen und in welchen Bereichen genau sich das NPM als nützlich anbietet und wo nicht. Diese Überlegungen wiederum müssen bezogen werden auf die *pädagogischen* Aufgaben und Ziele von Schulen, die innerhalb ihrer gesellschaftlichen und bürokratischen Struktur ja ihr *Proprium* ausmachen.

Die Ausgangslage für die nicht nur in der Schweiz, sondern z. B. auch in den USA, in Grossbritannien und in der Bundesrepublik Deutschland geführte Debatte sei mit einigen Hinweisen wenigstens umrissen:

- die staatlichen und öffentlichen Einnahmen gehen zurück, so dass bei rückläufigen Budgets die gleichen oder sogar gesteigerte Leistungen erbracht werden sollen;
- die Schülerzahlen steigen, ohne dass darauf mit einer proportionalen Steigerung der Betriebs- und Investitionsmittel für den Schulbetrieb reagiert werden könnte;
- die im Schulsystem erbrachten Leistungen seitens des Personals (Lehrerinnen und Lehrer) und die erbrachten Qualifikationen seitens der Klientel (Schülerschaft) sind vor allem bei den Abnehmern (Träger der Berufsausbildung, Hochschulen und Universitäten) stark in die Kritik geraten;
- gleichzeitig sind die Erwartungen nicht nur an die Ausbildungsleistungen des Anbieters "Schule", sondern auch an die Wahrnehmung eines Erziehungsauftrags seitens der Nachfrager (Eltern) stark gestiegen, während eben dies seitens der Nutzer (Schülerschaft) eher abgewiesen wird; ebenso die Erwartungen der Abnehmer hinsichtlich der Modernisierung der zu vermittelnden Inhalte und der schulischen Arbeitsformen (fachübergreifender Unterricht, Projekt- und Gruppenarbeit) sowie der anzeigenden Fähigkeiten (sog. "Schlüsselqualifikationen" wie Teamfähigkeit, Problemlösungskompetenz, vernetztes Denken usw.).

Das Problem liegt auf der Hand: der Finanzierungsrahmen wird enger, aber der Schul- und Unterrichtsbetrieb soll anspruchsvoller und aus sich heraus innovativ werden; das Personal soll effizientes Lernen garantieren und zugleich das Unterrichtsgeschehen offener (komplexer) und dadurch auch effektiver gestalten; die Arbeits- und Lernvoraussetzungen werden problematischer, aber die Effizienz und die Effektivität<sup>3</sup> des Systems sollen sich erhöhen; die Programme werden anspruchsvoller, aber sie sollen in kürzerer Zeit bewältigbar sein. Mit einem Wort: die Erwartungen an das System stei-

<sup>3</sup> Über die Differenz von Effizienz und Effektivität schreibt Dubs (1994a, S. 20, Anm. 1):

*Effizienz*

Tätigkeitsorientierung

- Pflichten befolgen
- Dinge richtig tun
- Probleme lösen (reagieren)
- Mittel verwalten

Erfolg im Umgang mit Menschen, Sachen und Ressourcen

Viele Schulen sind effizient ‚verwaltet‘, aber nicht ‚effektiv‘ geführt, weil sie zu sehr in traditionellen Bahnen laufen.

Es ist hier mit aller Deutlichkeit darauf hinzuweisen, dass Effektivität nicht nur ein wirtschaftlicher, sondern auch ein pädagogischer Begriff ist. Auch ein Lehrplan kann effektiv oder ineffektiv sein, wobei nicht nur leistungs- und berufsorientierte Lehrpläne, sondern auf die Ziele einer Schule ausgerichtete Lehrpläne effektiv sind. So gehören Reflexion, Musse usw. zur Effektivität eines gymnasialen Lehrplanes, während stur wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Gymnasiallehrpläne kaum als effektiv bezeichnet werden können."

*Effektivität*

Zielorientierung

- Ergebnisse erzielen
- die richtigen Dinge tun
- Neuerungen herbeiführen (agieren)
- Mittel optimal einsetzen

Erfolg im Umgang mit Menschen und in der innovativen Bewältigung komplexer Phänomene

gen, während gleichzeitig seine Ressourcen sinken und die Rahmenbedingungen sich verschlechtern (vgl. auch Buschor, 1995b, c).

Hieran müsste sich zunächst eine Überlegung anschließen - sie kann hier nur erwähnt werden -, in der gefragt wird, wer angesichts dieser Situation eigentlich unter Handlungszwang und Rechtfertigungsdruck steht. Das Parlament? Die Verwaltung? Der Schulträger? Das pädagogische Personal? Die Eltern? Die Schüler? Eines ist leicht einzusehen: dass es sich hier um ein *politisches* Problem handelt, d.h. um eine Gemengelage von Staats- bzw. öffentlichen Aufgaben und gesellschaftlichen (individuellen und Gruppen-) Interessen, der Eigendynamik von Institutionen und gesellschaftlich vermittelten Erwartungshaltungen - eine Gemengelage mithin, bei deren Bearbeitung ökonomische Vorgaben *massgeblich* und - wie die Schulgeschichte lehrt - verwaltungstechnische Instrumentarien nachrangig sind. Übrigens war der Faktor "Pädagogik" bei der Bearbeitung dieser Gemengelage im öffentlichen Schulwesen noch nie eine "List der Vernunft", die sich aus eigener Kraft durchgesetzt hätte, sondern musste sich immer (partei-)politisch und/oder ökonomisch instrumentieren. Diese Regel wird bestätigt durch die Ausnahme: die Gründung und Erfolgsgeschichte der Schulen in freier Trägerschaft. (Merkwürdigerweise nutzen die Verfechter des NPM dieses Argument nicht!)

## 1. Fragestellungen

Wenn eine durch die Grundsätze des NPM geleitete Verwaltungsreform verwirklicht werden soll, dann bildet das Schulsystem als Teil des staatlichen bzw. öffentlichen Verwaltungshandelns eine Herausforderung für das NPM. Denn:

- Öffentliche Verwaltung betreibt bzw. organisiert Dienstleistungsbetriebe. Aber: Ist Schule ein Dienstleistungsbetrieb? Wenn ja: In welchem Sinne und für wen?
- Sieht man Schule als "Betrieb", dann ist zu fragen, welches die Interessen der Betreiber, der Nutzer, der Klientel sind oder sein sollten, sein könnten oder sein müssten?
- In welchen Verhältnissen stehen die verschiedenen Betriebsfunktionen zu den Abnehmer-, Nutzer- und Klientelinteressen, und was folgt aus deren Uneindeutigkeit, Mehrdeutigkeit oder gar Widersprüchlichkeit? Denn soviel ist klar: "den" Schul-"Zweck" - wie die ältere Schulgesetzgebung formulierte - gibt es nicht (mehr).
- Kann es "Produkte" geben, die der Betrieb "Schule" nach rationalen und effizienten Kosten-Nutzen-Rechnungen erzeugen sollte und erzeugen könnte?
- Welches wären die Kriterien für Rationalität (Effizienz und Effektivität) der "Produktion" bzw. der "Produkte"? Und gemessen woran?
- Was sind die Kriterien einer "guten Schule" - als Betrieb, als Unterrichtsorganisation, als Lernort, als Lebensform -, und in welchem Verhältnis stehen sie zu den Grundsätzen des NPM? Die "gute" Schule als diejenige, die eine interne Reformpraxis installiert als Optimierung der eigenen in Richtung auf die "beste" Praxis, befolgt das Prinzip des "benchmarking" (dazu ausführlicher Dubs, 1996b, 27-40) - gemessen aber an *vorgegebenen* oder *selbstgesetzten* oder an *prozedural modifizierten* Zielen und Werten? Eben darüber herrscht Uneinigkeit!

Wenn nun Schulreform *einen* Aspekt des komplexen Gebildes "Schule" thematisiert - Organisation und Management des "Betriebs" -, welche Konsequenzen hat dies dann für die anderen Funktionen und Aufgaben der Schule in kultureller, gesellschaftspolitischer, pädagogischer Hinsicht?

## 2. Einige Grundprinzipien von NPM

Buschor benennt zunächst die Verwaltungsreformansätze, von denen das NPM geleitet ist:

<b>Verwaltungsreformansätze</b>			
	<b>LINEAR</b> ("mean")	<b>PASSIV</b> ("dean")	<b>schlank (NPM)</b> ("lean")
<b>KONSOLIDIERUNGSMETHODEN</b>	Lineare Ausgaben kürzungen Lobbies schonen	nicht weh tun sanfte Umverteilung durch stufenweise Steuer- und Ausgabenerhöhungen	Produktivitäts- und Leistungssteigerung Abbau der Automatismen (Indexklauseln, Beamtenstatus etc.) Wertewandel fördern
<b>REORGANISATIONSMASSNAHMEN</b>	Schnellschüsse Wehrlose belasten	Beruhigungs(Schein-) Reformen verschieben auf externe Berater	Förderung der Innovation Neue Lastenverteilung Offene Kooperation
<b>ZUKUNFTSBEWÄLTIGUNG</b>	Ist-Zustand erhalten	Ist-Zustand möglichst erhalten	Neue Versorgungsformen durch Innovation und Wettbewerb

Abb. 1: Verwaltungsreformansätze (Quelle: Buschor, 1995c, 9)

Innovation, Wettbewerb und Förderung von Wertewandel sind die hauptsächlichen Zielsetzungen. Durch sie lassen sich traditionelle und neue Verwaltung kontrastieren:

<b>Traditionelle Verwaltung</b>		<b>Neue Verwaltung</b>
Erlaubt ist, was vorgeschrieben (verfahrensgesteuertes Gleichheitsprinzip)	<b>Steuerung</b>	Erlaubt ist, was nicht verboten (Innovations- und Erfolgsprinzip)
Konditionale Führung durch Vorschriften (wenn ... dann ...)	<b>Führungsstil</b>	Zielorientierte Führung mit Delegation
Zentrale, bürokratische Entscheidungen	<b>Delegation</b>	Stufengerechte, eigenverantwortliche Entscheidungen
Verfahren	<b>Steuerungsform</b>	Zielvorgaben mit Kontrollen, Soft law
Aspektorientiert (Weisungen, „Spezialisten“)	<b>Entwicklung</b>	Kundenorientiert, interdisziplinär, stufengerecht, vernetzt
Sprunghaft (Neuregulierung)	<b>Verbesserungen</b>	Ständig, partizipativ, dezentral
Budget- und Stellenplansteuerung, Beamtenbeförderungsautomatismen (Inputsteuerung)	<b>Instrumente</b>	Leistungslohn, Kostenrechnung, Globalbudget, Empowerment
Nullfehlerkultur (keine Kritik, schnelle Reaktion auf öffentliche Kritik)	<b>Qualität</b>	Kundenorientierte Qualitätssicherung

Abb. 2: Traditionelle und Neue Verwaltung, nach ihren wichtigsten Dimensionen kontrastiert (Quelle: Buschor, 1995c, 12)



Das NPM "will die öffentliche Verwaltung zum konzernmässig gesteuerten Dienstleistungsunternehmen mit kunden- und bürgergerechtem Profil machen"<sup>4</sup>:

- "Strategische Führung durch Regierung und Parlament, operative Führung durch Verwaltung/Dritte (Auswärtsvergabe/Privatisierung)
- Wirkungsgeführte Verwaltungseinheiten aufgrund von Leistungs-/Kostenvorgaben (Leistungsaufträge und Globalbudgets)
- Qualitätssicherung (*Outcome-Orientierung*)
- Bürger- und Kundennähe (Milizsystem, Partnerschaft, Befragungen) sowie
- systematische Rationalisierung durch Wettbewerb, *Benchmarking* und Evaluation" (Buschor, 1995c, S. 10).

Ausgehend von dem Prinzip der *Wirkungsorientierung* (Schedler, 1995a, b) gibt Buschor ein Beispiel für die möglichen Konsequenzen im Bereich der Schule (ebd., S. 7). Wenn die Erfüllung bestehender Aufgaben nicht nur nicht möglich ist, sondern nur unter neuen Vorgaben erfolgen kann, dann sei es "denkbar, dass die bestehende Aufgabenerfüllung rationalisiert und im Kern erhalten werden kann, indem die Aufgabenerfüllung umgestaltet wird. Diese Umgestaltung kann in einer neuen Form der Ergebnisse bestehen (z.B. Konzentration der Wahlfächer in den Gymnasien auf bestimmte Schulen), der Leistungssteigerung (z.B. Erhöhung der Pflichtstundenzahl in Schulen) oder in Führungsmassnahmen (z.B. Globalbudget mit einem Leistungsauftrag zur selbständigen Optimierung)." Was nichts anderes heisst als: die Wirkung wurde optimal erzielt, nur das Ergebnis ist ein anderes (worüber auch der Euphemismus "*Form des Ergebnisses*" nicht hinwegtäuschen kann).

Die Analogie ist deutlich: Ein Automobilhersteller kann seine Typen-Palette bereinigen (es bleiben z. B. allemal PKW, nur eben in anderer "Form"), er kann die Montagezeit pro Stück modifizieren, er kann Konzernbereiche bilanztechnisch verselbständigen. Die dabei verfolgten Zielsetzungen sind klar: Optimierung von Ressourcen-Einsatz und Gewinn. Das Vorgehen geschieht auf eigenes Risiko unter Marktbedingungen (Konkurrenz). Die Analogie trägt nicht mehr, sobald man sich klarmacht: "Profil"-Bildungen und -Bereinigungen in den Bereichen Bildung und Ausbildung, die den Schulen und Hochschulen übertragen sind, betreffen kultur- und gesellschaftspolitische, wirtschafts- und sozialpolitische Optionen einer Gesellschaft im ganzen, die die "Hersteller"/"Anbieter" über die öffentlichen Haushalte finanziert. Ressourcenallokation muss dabei häufig ohne Rücksicht auf "Markt"-Effekte erfolgen, weil das (Aus-)Bildungs- und das Wissenschaftssystem immer auch Leistungen erbringen und Qualifikationen vermitteln muss, die sich nicht unmittelbar "vermarkten" lassen. Dabei kann es sich vor allem auch um Humankapital-Investitionen in ungewisse Zukünfte handeln, so dass das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nicht in eine unmittelbare Kosten-Nutzen-Rechnung umgesetzt werden kann. Und schliesslich Führungsmassnahmen: sie müssen die Differenz von Tätigkeits-/Produktorientierung und Motivationsstimulierung beachten, d.h. im letzteren Fall die *intrinsische Zustimmung* zur Zielorientierung und Zielerreichung, wobei in Erziehungs- und Bildungsprozessen der Produzent, der Prozessor und das "Produkt" *identisch* sind - es ist der junge Mensch *selber*.

<sup>4</sup> Zur Berechtigung der Analogie von Unternehmer- und Verwaltungstätigkeit vgl. Mischke, 1994.

### 3. Das technologische Selbstmissverständnis von NPM im Hinblick auf Schule

Die von Regierungsrat Buschor zitierten Sätze machen deutlich, dass das NPM ein Instrument veränderten Verwaltungshandelns darstellt, aber kein Instrument bildet für das Auffinden derjenigen Zielsetzungen, die *ihrerseits* das neue Verwaltungshandeln legitimieren müssten.<sup>5</sup>

Diese Differenz ist aber für die Leistungen, die Schule in den Bereichen Erziehung und Qualifikation erbringen soll, entscheidend. Darauf macht Paisey (1992, S. 3) nachdrücklich aufmerksam:

*"Management*

is the universal and unavoidable personal and organizational process of relating resources to objectives.

*Education Management*

is the particular process of relating resources to objectives required in organizations which explicitly exist to provide education."

Hier steht ausdrücklich nicht, dass Schule und *Education Management* "exist to produce education", sondern "to provide": Erziehung und Bildung, Qualifikationen und Haltungen können nicht "produziert" werden, sondern vermittelt, angeleitet, besorgt werden, die Vorkehrungen für ihre Aneignung können bereitgestellt werden. Und je nachdem, wie man eine Schule als Institution im ganzen versteht, ergeben sich unterschiedliche - und das heisst: unterschiedlich wünschenswerte - Normensysteme und Wertvorstellungen samt den jeweils entsprechenden Organisationsformen (vgl. Abb. 3):

Es steht ausser Frage, dass es auch eine "produktorientierte" Betrachtung von Schule und Unterricht geben kann und übrigens immer gegeben hat: die optimale Lernorganisation zum Zwecke der Einübung von Fertigkeiten; die optimale Sozialorganisation für die Einübung von Haltungen und Gesinnungen; das optimale Anregungspotential für das Gedeihen von Kreativität; die optimale Atmosphäre für die Förderung von Kritik- und Urteilsfähigkeit. Aber das Erreichen dieser Ziele steht doch immer unter dem Vorbehalt des Gelingens einer interpersonalen kommunikativen Praxis, die den Lernenden den *Sinn* des Übens vermittelt, ihnen die *Bedeutung* von Haltungen und Gesinnungen erfahrbar macht, Spielräume für Kreativität allererst *schafft*, ein *Interesse* an eigenständigem Denken und Urteilen auch gegen Widerstände weckt und pflegt. Um diese Ziele zu erreichen, müssen Fehler und Umwege möglich sein, müssen Konflikte ausgehandelt und beigelegt werden, müssen "eigensinnige" Interessen verfolgt werden dürfen, muss Widerspruch ertragen werden.

<sup>5</sup> Das führt Buschor dem Sinne nach selber aus (1994b, 37), wenn er zum Thema "Wirkungsrechnungen und Evaluation" schreibt:

"Ziel der Evaluation ist es, die monetären und vor allem auch die nicht-monetären Wirkungen der Aufgabenerfüllung zu messen. Im Zentrum der Evaluation stehen die Wirkungen von Massnahmen, d.h. die auf die Programme zurückführbaren Veränderungen. Eine methodisch korrekte Evaluation erfordert ein Wirkungsmodell [sic] oder zumindest Thesen [sic], welche hypothetisch aufzeigen, wie die Veränderungen aufgrund der getroffenen Massnahmen gemessen werden sollen. Für eine methodische Evaluation ist somit ein Satz von Hypothesen [sic] erforderlich, der aufzeigt, wie die Entwicklung ohne Massnahmen verlaufen wäre (ex-post-Evaluation) oder verlaufen würde (ex-ante-Evaluation)."

<b>Understanding the whole school</b>		
<i>Viewpoint</i>	<i>Value</i>	<i>Organizational outcome</i>
Human body	Competency	Deployment of differential ability
Human family	Delegation	Deployment of formal authority
World of nature	Dominance	Deployment of natural power
Machine	Rationality	Deployment of technical tasks
<b>Understanding the viewpoints of others</b>		
<i>Viewpoint</i>	<i>Value</i>	<i>Organizational outcome</i>
Comic view	Definitive explanations	Resistance to muddle
Romantic view	Recovery of former state	Resistance to change
Ironic view	Detachment	Resistance to commitment
Tragic view	Inevitable paradox	Resistance to solutions
<b>Understanding one's own viewpoint</b>		
<i>Viewpoint</i>	<i>Value</i>	<i>Organizational outcome</i>
Idealism	Mental process	Drive towards perfection
Realism	Natural lay	Drive towards order
Rationalism	Intuition	Drive towards hierarchy
Experimentalism	Experience	Drive towards participation
Existentialism	Choice	Drive towards diversification

Abb. 3: Eine Matrix von Standpunkten und Wertentscheidungen in ihrer Bewirkung von organisatorischen Konsequenzen für Schulbetrieb und Schulreform (Quelle: Paisey, 1992, 31)

Mit anderen Worten: Die Gestaltung der Prozesse und Erfahrungen, die im Hinblick auf Erziehung und Bildung, Erfahrung und Kompetenzerwerb angeregt, unterstützt, motiviert werden, entziehen sich zwar nicht einer evaluierenden Wirkungsanalyse, wohl aber einer *instrumentellen* Beherrschbarkeit, einer *technischen* Zielerreichungssicherheit und damit streng genommen einer effektivität- und effizienzorientierten Kosten-Nutzen-Rechnung. Denn an *zwei* grundlegenden erziehungs- und bildungstheoretischen Einsichten führt kein Weg vorbei:

(1) "Der Weg ist das Ziel": Kreativität z. B. bedarf zu ihrer Entwicklung und Kultur in *pädagogischen* Institutionen häufig "ineffizienter", nämlich leistungsenthebener Rahmenbedingungen<sup>6</sup>: Spiel, Musse, freies Assoziieren; Selbständigkeit und Innovationsfähigkeit bedürfen zu ihrer Selbstsicherung und Habitualisierung ("Effektivierung") mannigfacher "ineffizienter" Versuchs- und Erprobungssituationen; allgemein gesprochen: Haltungen, Einstellungen und Mentalitäten beruhen auf Lernprozessen, Lern- und Reflexionsgeschichten, als deren "Produkt" aus *pädagogischer* Sicht zwar auch die Beherrschung von Verhaltensweisen angestrebt wird, vornehmlich aber die diese Beherrschung hervorbringende und steuernde Selbstreflexivität ("Bildung") des Subjekts. D.h. dass die pädagogische Perspektive sich eher auf *biographische Prozesse* richtet und erst in zweiter Linie an die daraus folgenden späteren "Produkte" denkt; denn deren tatsächliches Erreichen oder In-Erscheinung-treten ist (wie oben angedeutet) auf der einen Seite kontingent, auf der anderen Seite situativ emergent, d.h. unter Umständen auf Ursachen zurückzuführen, die ihrerseits nicht im direkten Sinne die Effekte von Intentionen sind.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Wobei die Zurückstellung des Erbringens *unmittelbarer* Leistungen nicht bedeuten muss, dass nicht sehr entschiedene Leistungserwartungen vorhanden sind, deren Erfüllung nur eben auf einen späteren Zeitpunkt hinausgeschoben ist.

<sup>7</sup> Das kann man sich an einfachen Beispielen klarmachen: Die Presse meldet Jugendkrawalle. Diese Meldung trifft auf Protest-/Gewaltpotentiale bei Jugendlichen andernorts, die sich dadurch stimuliert

(2) Die pädagogische Beziehung ist eine Subjekt-Subjekt-Beziehung, d.h. die Verwirklichung pädagogischer Intentionen und Zielsetzungen geschieht durch den *Adressaten* (*Educand* sagte die ältere Literatur): Lernen, sich verändern, sich bilden usw. sind intra-psychische bzw. intra-personale Prozesse; sie können nur *im* Subjekt stattfinden, und selbst wenn sie auf inter-personale Stimuli usw. angewiesen sein mögen, so sind die Ergebnisse dieser Prozesse (Einsichten, Haltungen usw.) doch nicht im *technologischen* Sinne die "Produkte" dieser Stimuli.

#### 4. Nicht Optimierung von Verwaltung, sondern Intensivierung von Führung und Entwicklung

Neben den genannten Gründen lassen sich weitere anführen, die es plausibel erscheinen lassen, dass eine Verwaltungsreform des "Betriebs" Schule das nicht erreicht, worum es eigentlich geht: das *pädagogische* Geschehen innerhalb des "Betriebs" effektiver zu gestalten (Dubs., 1994b, 1996). Des Weiteren zeigt eine differenziertere Betrachtung der Problemstellung, dass auch NPM im Zuge seiner Umsetzung auf *leadership* und *education management* angewiesen ist. Dubs gibt einen systematischen Überblick:

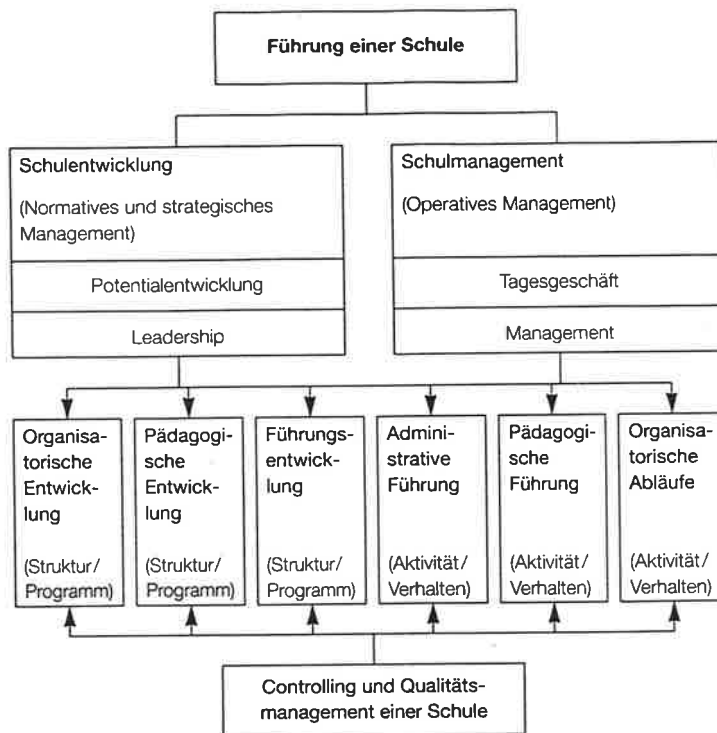


Abb. 4: Führung einer Schule (systematischer Überblick) (Quelle: Dubs, 1994a, 19).

fühlen, nun ihrerseits auch einmal eine Randle zu probieren. Oder: Ein Heranwachsender unterliegt den prägenden Einflüssen seines Vaters, die in ihm eine "innere Geschichte" sedimentieren, die später in ganz anderen zwischenmenschlichen Beziehungen Probleme aufwirft, die nur mittelbar mit den früheren Widerfahrnissen zusammenhängen (vgl. Franz Kafkas "Brief an den Vater").

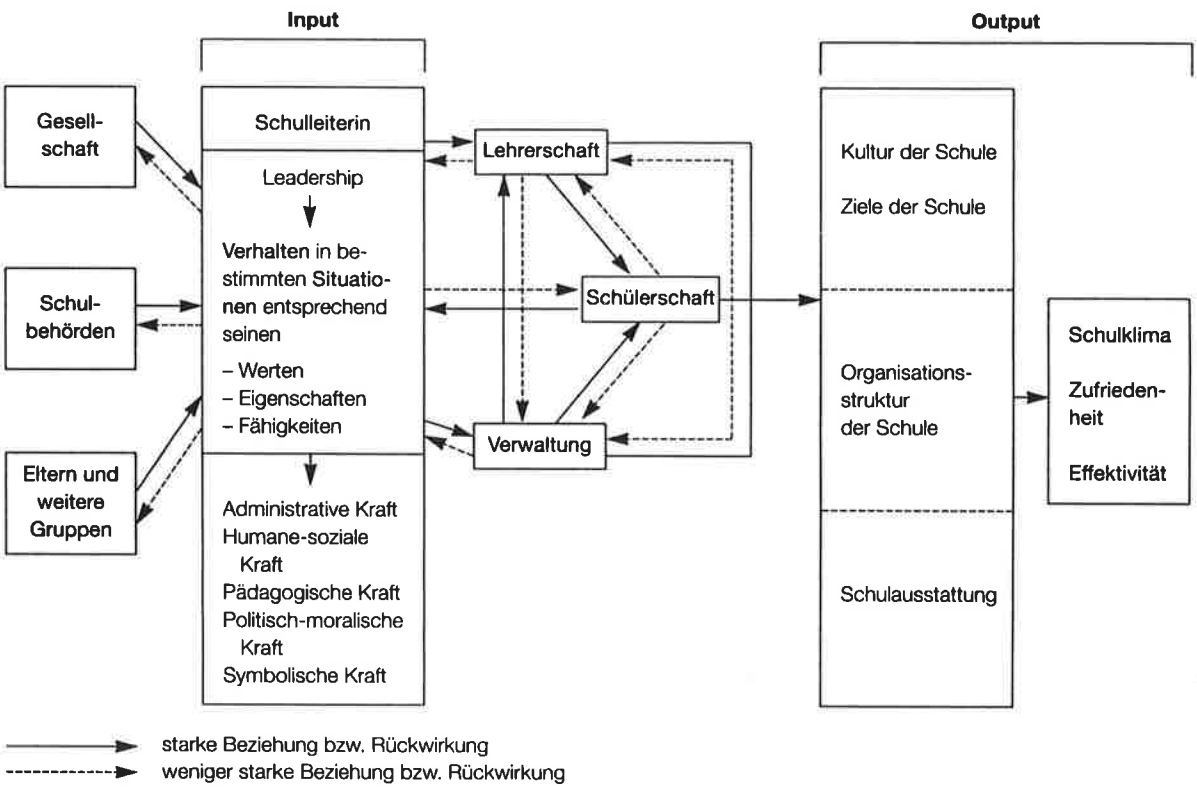


Abb. 5: Modell für die Betrachtung von *Leadership*. Hier: Verhältnis von *output* (Schulklima) zu *input* (Kraft) (Quelle: Dubs, 1994a, 125)

An dieser Übersicht scheinen mir drei Dinge wichtig zu sein.

Bei Schulentwicklung geht es nicht nur um Verwaltungs- und Kosten-Nutzen-Optimierung, sondern vor allem auch um die Weckung von *Potentialen*: Ideen, Energien, Motive, Initiativen, Gestaltungskraft und Durchsetzungswille der Beteiligten.

*Leadership* und *Education Management* gehen vielfältige Mischungsverhältnisse ein, wobei sich nicht nur die oben (Abb. 3) entwickelten Figurationen ergeben, sondern auch basale *Bedingungsverhältnisse*: das Tagesgeschäft muss immer auch die Potentialentwicklung im Auge haben, *leadership* fordert *management* heraus, *management* muss dafür sorgen, dass *leadership* nicht ins Leere läuft.

Entwicklung, Struktur, Programm, Führung, Abläufe usw. hängen nicht nur jeweils von *leadership* und *management* ab, sondern bilden auch *intern* (was die Graphik leider nicht zeigt) Bedingungs- und Folgeverhältnisse.

Betrachtet man als ein entscheidendes Kriterium - und damit als ein Hauptziel aller schulinternen Optimierungsbemühungen - für eine "gute Schule" das Schulklima, dann ergibt sich das in Abb. 5 dargestellte Modell.

Wichtig ist hier, dass der *Input* wesentlich durch *Potentiale* und durch *Kräfte* bestimmt wird, wenn man so will: durch "immaterielle" Ressourcen, was nicht verwundern kann, insofern das "Produkt" des Interaktionssystems, das angestrebt wird, nicht in der Effizienz des Mitteleinsatzes, sondern in der Effektivität der Zielerreichung besteht (vgl. Abb. 6).

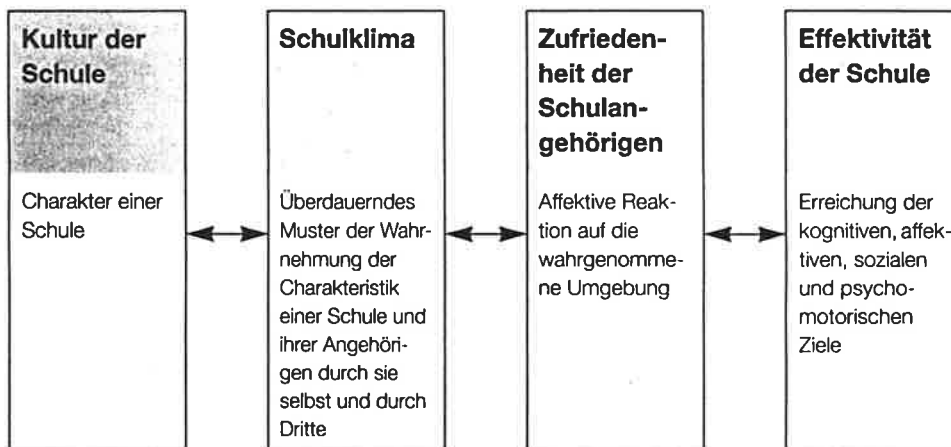
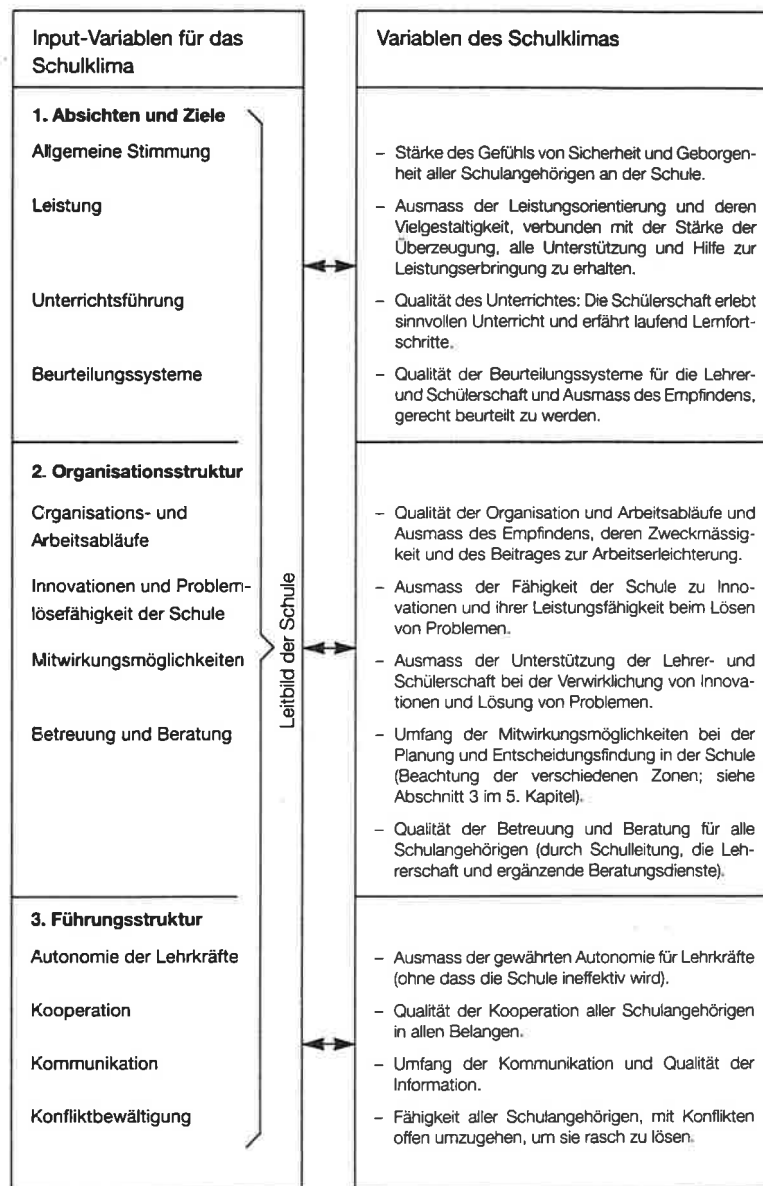


Abb. 6: Modell zur Erklärung des Schulklimas (Quelle: Dubs, 1994a, 48)

Betrachtet man nun bei den Variablen des Schulklimas die *pädagogischen* Wertvorstellungen, dann ergibt sich ein überraschender Befund (vgl. Abb. 7):





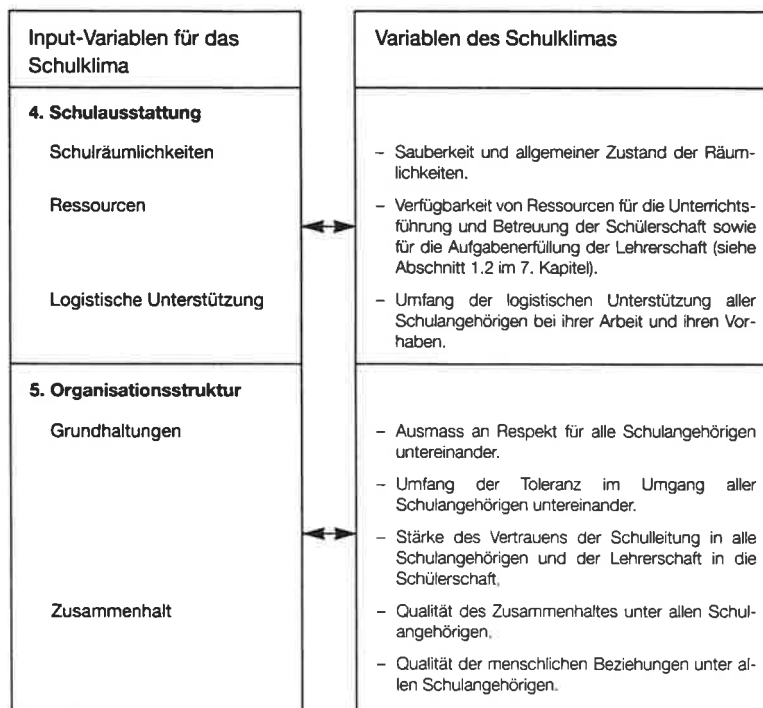


Abb. 7: Variablen des Schulklimas (Quelle: Dubs, 1994a, 53f.)

Sie sind eher traditionell, konventionell, humanistisch und eben *nicht* an Effizienz und Innovation orientiert. Das ist auch nicht überraschend: Die - wenn man so sagen darf - Rekapitulation und Rekonstruktion von Kultur zum einen in der Dimension der individuellen Aneignung und Ausprägung kultivierten Verhaltens und kultivierter Lebensführung ("Bildung"), zum anderen unter den Bedingungen des (kollektiven) Generationenwechsels geschieht ja in der Form von "Initiationen"<sup>8</sup>. Demzufolge besteht die Aufgabe von Schule und Unterricht zunächst ja gerade *nicht* in der Darbietung und Vermittlung des gerade "Aktuellen", sondern in der Schaffung der Grundlagen einer produktiven Hervorbringung eines "Neuen", im *Spannungsverhältnis* von Innovation und Überlieferung. Das kann man auch in der Sprache der modernen Didaktik formulieren: Problemlösen setzt Problemverstehen voraus. Oder in der Sprache des NPM: effizientes Problemlösen setzt die Schaffung von effektiver Problemlösungskompetenz voraus.

<sup>8</sup> Dieses Konzept einer Einführung in unsere Kultur und Wissenschaft wurde vor allem von Wilhelm Flitner als Grundmuster der *Form* schulischer Bildungsarbeit dargestellt, was deswegen bemerkenswert ist, weil dabei ein didaktisches Prinzip zur Geltung kommen kann, das für die "Effektivität" des Lehrens und Lernens grundlegend ist: der *Intention* (Grundlegung, Propädeutikum) entspricht das *Verfahren* (Einführung) gemäss der *Zielsetzung* (Orientierung), und die *Orientierung* muss sich *einleitend* auf die *Grundlagen* beziehen.

Der Kriterienkatalog von NPM für eine "moderne" Schulverwaltung und -organisation steht mithin nicht nur in dieser Hinsicht in einem konzeptionellen und strategischen Gegensatz zu den Organisationskriterien einer im *pädagogischen* Sinne "guten Schule", sondern würde auch ignorieren, was die Dimension der "Ordnungsgemässheit" schulisches-pädagogischer Arbeit hier *qualitativ* bedeuten muss: Respekt, Toleranz, Vertrauen, Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen (Ziff. 5 in Abb. 7). Dies ist einer der Gründe für die Befürchtung, dass der "Bildungstürmer" Buschor mit dem Konzept des NPM der Schule ihren *pädagogischen Sinn* wegrationalisiert (Gsteiger, 1996).

Man kann noch einen Schritt weitergehen. Gegen das NPM-Konzept sind staatsphilosophische und verfassungsrechtliche Bedenken erhoben worden, weil nicht mehr legitimierte Ziele die Mittel bestimmen, sondern die Gefahr besteht, dass Mittel ihre Ziele legitimieren: "NPM will die Verwaltung direkt durch den Bürger als zufriedenen Kunden legitimieren. Diese Marktform direkter Demokratie läuft freilich Gefahr, einem naiven Glauben an die ‚Demokratie des Fragebogens‘ zu verfallen... Dann aber werden die öffentlichen Güter, die die Verwaltung zu erbringen hat, wie Marktgüter bewertet: nach dem Eigeninteresse des Befragten und der Nutzenmaximierung des Kunden. Der Wert öffentlicher Güter aber liegt nicht im Nutzen, den der unmittelbar betroffene Personenkreis darin erkennt, sondern im Beitrag für das *Wohlergehen der gesamten Rechtsgemeinschaft*. Und diese Bewertung kann allein im demokratischen Verfahren [durch Parlamente oder Volksentscheide] vorgenommen werden" (Mastronardi, 1995).

Die analoge *pädagogische* Überlegung lässt sich so formulieren: Die Lebensformen einer *Kulturgemeinschaft* als öffentliches Gut können nicht nur in das Belieben ("Zufriedenheit") von Anbietern, Nachfragern und Nutzern gestellt werden, mit der Konsequenz der Individualisierung von Angebot und Nachfrage, d.h. deren *Beliebtheit*, sondern müssen unter Berücksichtigung von berechtigten Eigeninteressen und persönlicher Nutzenmaximierung zugleich zum *Wohlergehen der gesamten Kulturgemeinschaft* beitragen. Das ist der Grund dafür, dass Theater und Museen, Bibliotheken und Schulen, Orchester und Kunstakademien, Universitäten und Volkshochschulen aus *öffentlichen* Mitteln gefördert werden, weil es sich hier um die Schaffung und Erhaltung von "Volksvermögen" handelt, das als "Vermögen" im doppelten Sinne "Haben" und "Können" darstellt - *Potential* und *Potenz*. Die Chance der Teilhabe an Bildung und Kultur, die z.B. die öffentliche Institution "Schule" vermittelt, ist mithin ein "öffentliches Gut". Das Ausmass der Chancengerechtigkeit für die Teilhabe daran ist ein zentraler Indikator für die politische Kultur eines Gemeinwesens, d.h. das öffentliche Interesse ist ein genuin *bürgerschaftliches*. Mit anderen Worten: Schulpolitik ist Kulturpolitik, Kulturpolitik ist Gesellschaftspolitik; Gesellschaftspolitik muss "effektive Potentiale" bewirken, mit deren Hilfe z. B. Wirtschaftspolitik "effiziente Wirkungen" ableiten kann. Seit Max Weber wissen wir: Wirtschaft und Gesellschaft sind in ihrer Effizienz immer auch Ableitungen aus der Effektivität ökonomischer und sozialer Einstellungen; und der Pädagoge fügt hinzu: diese Einstellungen sind das Ergebnis von Lern- und Sozialisationsprozessen, die auf die Genese von individuellen (und kollektiven) Wertorientierungen abzielen und *nicht* auf den daraus zu ziehenden "Tauschwert" am "Markt", weil es für die Anbieter von "Qualifikationen" am "Markt" *pädagogisch* gesehen um die *Fähigkeit* (Kompetenz) gehen muss, "Markt"-Chancen und -änderungen wahrnehmen und nutzen zu können.

## 5. Schlussfolgerungen

Es gibt verschiedene Typen von Schlussfolgerungen im Zusammenhang mit NPM: politische Warnungen, sozial-kulturelle Befürchtungen, ökonomische Vermutungen, empirische Prognosen und wohl auch ideologische Blockaden. Das ist in der bisherigen Debatte alles schon vorgetragen worden. Wir orientieren uns an den oben aufgelisteten Fragestellungen<sup>9</sup> und geben einige Schlussfolgerungen in deren Reihenfolge:

- Ja, die Schule ist *auch* ein öffentlicher Dienstleistungsbetrieb: die Schule sorgt - neben anderen Einrichtungen - für die Hervorbringung eines öffentlichen Gutes (Kultur) und für die Sicherstellung der basalen Techniken und Fertigkeiten in der modernen Informationsgesellschaft. Beides zusammen ergibt, aus ökonomischer Sicht, einen wichtigen Standortfaktor für die gesamte Volkswirtschaft. Lehrer sind in einem zweifachen Sinne Dienstleister: als Kulturvermittler und als Trainer von Qualifikationen. Die Schule ist mithin ein Dienstleistungsbetrieb für die Gesamtgesellschaft, für die Eltern und für die Schülerschaft, denn sie vermittelt Dimensionen von Bildung und Qualifikation, die die Elternhäuser nicht bieten und von den Kindern dort nicht erworben werden können. Eben deshalb ist die Schule aber mehr als *nur* ein Dienstleistungsbetrieb: für die Lehrer- und Schülerschaft ist sie ein Stück Lebenswelt, die ihren eigenen Sinn entfalten und vermitteln können muss, weil sonst Vermittlung und Aneignung von Bildung und Qualifikation nicht *effektiv* geschehen kann.
- Das Interesse der Gesellschaft besteht in der Erzeugung von Zertifikaten, die aufgrund der mit ihnen verbundenen Berechtigungen mannigfache Probleme der Verteilungsgerechtigkeit bei der Zuteilung von Sozialchancen angemessen lösen helfen bzw. lösen. Die Interessen der Betreiber sind vor allem leistungsbezogene Effizienz des Mitteleinsatzes und Optimierung der Zielerreichung, das steht ausser Frage, erst recht in Zeiten knapper Ressourcen, und öffnet die Schule als Betrieb dem Zugriff des NPM. Die Interessen der Nachfrager (Eltern) liegen aber auf der Ebene der Effektivität der Zielerreichung, bezogen auf ihre *Erwartungen* an die Schule, und das müssen nicht die Erwartungen der Gesellschaft bzw. der Betreiber sein. Und die Interessen der Nutzer (Schülerschaft) müssen darüber hinaus auch immer auf der Ebene der - wenn man so sagen darf - individuellen "Biographie-Verträglichkeit" der Schule liegen, eben weil die Schule Zertifikate und Berechtigungen standardisieren *muss* und damit selber eine Quelle sozialer Ungleichheit wird.<sup>10</sup> "Biographie-Verträglichkeit" kann in *pädagogischen* Prozessen vor allem aber auch bedeuten, dass Vermittlungs- und Aneignungsprozesse nicht *leistungsproduktbezogen*, sondern - über individuelle Begabungen und Interessen - *prozessbezogen* bewertet werden müssen.
- Dies gilt besonders dann, wenn man berücksichtigt, dass die Schule nicht nur eine Qualifikations- und Auslese-Funktion, sondern auch einen Erziehungs-, Bildungs- und Förderungsauftrag hat, der besonders dann betont werden muss, wenn es um den Ausgleich von Benachteiligungen bei begabten Kindern geht. Die pädagogische

<sup>9</sup> Dubs (1994b) diskutiert andere Fragestellungen:

"1. Welche Autonomie (Aufgaben, Kompetenzen, Verantwortungen oder auch Entscheidungsspielräume) braucht jede Schule, damit sie den ihr gesetzlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsauftrag besser erfüllt als in einem zentralistisch orientierten Bildungssystem?

2. Welche Veränderungen sind in der Schulführung, im Verhalten der Lehrpersonen und im Pflichtenheft der Schulbehörden und -administration nötig, damit autonome Schulen funktionstüchtig und effektiv sind?"

<sup>10</sup> Es ist interessant, dass Buschor im Interview mit Gsteiger offenbar zugestanden hat, dass der Neoliberalismus, dem er zuzurechnen ist, "vorläufig keine sozialverträgliche Verteilungstheorie enthalte" (Gsteiger 1996).

Formulierung lautet dann *nicht* "Fördern und Auslesen", sondern "Auslese aufgrund von Förderung". Das Ziel "Fördern und Auslesen" kann nach den Vorgaben des NPM ohne viele Umstände unterstützt werden (besonders wenn eine andere "Form" der Ergebnisse in Kauf genommen wird). Aber das Ziel "Auslese aufgrund von Förderung" ist nur erreichbar bei Betonung der Effektivität der Sicherstellung der *pädagogischen* Vorgaben (Wertentscheidungen), und die Effizienz der Zielerreichung steht erst in den zweiten Linie der Prioritäten. Im Bereich der Schule konkurrieren und kollidieren

Leistung	Entwicklung
Profilierung	Entfaltung, Differenzierung
Inhalte	Arbeitsformen
Stoffe	Interessen
Wissen	Sinn
Standardisierung	Individualisierung
Produkte	Prozesse
Qualifikation	Qualität
Zertifikate, Berechtigungen	Orientierungen

oder wie es die Reformpädagogik auf den Punkt brachte: Institution und Person.

- Es ist mithin klar: Da es "den" Schul-"Zweck" nicht gibt, kann ein pädagogisch engagiertes Personal (innerhalb der Lehrerschaft) zunächst nur an einer *pädagogisch effektiven* Schule interessiert sein, wobei es nicht nachteilig ist, wenn diese auch noch effizient verwaltet wird.<sup>11</sup> Im Einzelfall wird also zu prüfen sein, wie die verschiedenen Betriebsbedingungen und -funktionen, die unterschiedlichen Aufgaben und Erwartungen optimal bedient bzw. erfüllt werden können. Dabei spielt der Organisations- und Verwaltungsaspekt des Schulbetriebs insofern eine wichtige Rolle, als *leadership* und *education management* in dem Masse zu optimalen Resultaten kommen werden, wie das Personal innerhalb des Betriebs an der *gleichzeitigen* Bearbeitung der uneindeutigen oder gar kontroversen Zielsetzungen und Erwartungen des Betriebs eigenverantwortlich und selbstgestalterisch beteiligt wird.<sup>12</sup>
- Die Antworten auf die anderen Fragen ergeben sich mehr oder weniger aus dem bisher Gesagten, auch die Frage nach den nachteiligen Konsequenzen, wenn nur *eine* Aspekt der Schulorganisation und nur *eine* ihrer Funktionen und Aufgaben zum Gegenstand von Veränderungsprozessen gemacht wird. Dann tritt nämlich nicht nur das "Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen" verschärft in Geltung (Eduard Spranger), sondern es müssen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Folgewirkungen bearbeitet werden, die nicht durch Reformintentionen hervorgerufen wurden, sondern diese zu konterkarieren drohen. Dies erklärt, warum bei der Veränderung komplexer Systeme über *technisch-instrumentell* inspirierte Handlungsstrategien trotz hohen sekundären *kommunikativen* Aufwands die Zielerreichung häufig in keinem Verhältnis zum Aufwand steht. Insofern hat das eingeschlagene Verfahren innerhalb des NPM unbestreitbare Vorzüge.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die Effizienz einer Verwaltung entscheidend mitbedingt sein kann durch die Effektivität der Mitbeteiligung und Mitverantwortung des Personals. Auch das lehnen die Freien Schulen, die Waldorfschulen usw. Dazu vor allem Dubs (1994a, b).

<sup>12</sup> Dubs weist (u.a. 1994b) darauf hin, dass diese Beteiligung gar nicht in allen Schulangelegenheiten erforderlich oder gewünscht wird, sondern in jenen Bereichen ("Zonen der Sensibilität"), die die Lehrkräfte unmittelbar betreffen oder betroffen machen; alles andere kann grundsätzlich der Schulleitung überlassen bleiben.

<sup>13</sup> Es müssen gleichwohl einige Vorfragen geklärt werden (Dubs, 1996): "Was wird pädagogisch und was finanzpolitisch angestrebt? Welche schulpolitischen Massnahmen schliessen sich im Hinblick auf diese Ziele gegenseitig aus, welche lassen sich in sinnvoller Weise kombinieren? Und schliesslich: In

Unter den heutigen ökonomischen Vorgaben ist eine neue effiziente Verwaltung und Organisation von Schulen unausweichlich. Aber diese Veränderung darf nicht dazu führen, dass das Spannungsfeld von gesamtgesellschaftlicher Kulturvermittlung und individueller Kulturaneignung zugunsten der kostengünstigen Erteilung von marktrelevanten Qualifikationen demontiert wird. Die Klientel wird - durchaus konsequent - eine solche Schule als weitgehend "sinnlos" empfinden. Die daraus resultierenden Kosten für neue und zusätzliche *Erziehungsleistungen* werden den finanziellen NPM-Gewinn bei weitem überschreiten!

#### Literatur:

- Buschor, E. (1993). *Wirkungsorientierte Verwaltungsführung*. (Wirtschaftliche Publikationen der Zürcher Handelskammer, H. 52.) Zürich: Verlag der Zürcher Handelskammer.
- Buschor, E. (1994a). Von der Kameralistik zur Kosten-Leistungsrechnung. In K. Morath (Hrsg.), *Wirtschaftlichkeit der öffentlichen Verwaltung* (S. 25-39). Bad Homburg: Frankfurter Institut für wirtschaftspolitische Forschung.
- Buschor, E. & Schedler, K. (Eds.). (1994b). *Perspectives on Performance Measurement and Public Sector Accounting*. Stuttgart/Wien: Haupt.
- Buschor, E. (1995a). Das Konzept des New Public Management. *Schweizer Arbeitgeber*, Nr. 6 vom 16.3.1995, 272-276.
- Buschor, E. (1995b). Ökonomische Aspekte der Bildungspolitik. In U. P. Trier (Hrsg.), *Wirksamkeitsanalysen von Bildungssystemen. NFP 33. Symposium Bern September 1995*. Bern, o.J. (S. 139-141).
- Buschor, E. (1995c). WiF! und Szenario 95: Schritte zur Ablösung der "klassischen" Verwaltungsführung durch das New Public Management. Erziehungsdirektion Zürich, Oktober 1995 (hektogr.).
- Dubs, R. (1994a). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart: Steiner.
- Dubs, R. (1994b). Wie autonom sollen Schulen sein? Grenzziehungen zwischen Markt und Staat. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 276 vom 25.11.1994, 15.
- Dubs, R. (1996a). New Public Management und Schulqualität. Eine Brautschau mit Hindernissen. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 56 vom 7.3.1996, 81.
- Dubs, R. (1996b). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. Separatdruck aus *Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen*, 90. Jg. (d1996). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität.
- Gsteiger, F. (1996). Der Bildungsstürmer. Radikal krempelt Ernst Buschor das Zürcher Erziehungswesen um. Ein Vorbild für Deutschland? *Die Zeit* (Hamburg), Nr. 234 vom 31.5.1996, 31.
- Mastronardi, Ph. (1995). New Public Management im Dienste der Leistungsverwaltung. Rechtsstaat und Demokratie als Gegenkräfte? *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 284 vom 6.12.1995, 6.
- Paisey, A. (1992). *Organization and Management in Schools*. Perspectives for practising teachers and governors. London/New York: Longman.
- Schedler, K. (1995a). Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung. Bern: Haupt.
- Schedler, K. (§995b). Neues Denken in der Verwaltung. *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 284 vom 6.12.1995, 6.

## Schule und New Public Management

Rolf Dubs

*Die Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung" hat mich um eine Stellungnahme zum Beitrag von Professor Ulrich Herrmann über "Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management (NPM)" gebeten. Die Aufgabe ist nicht leicht, weil schon die Titelwahl mit meiner Meinung einhergeht: Angesichts der betrüblichen Aussichten der Staatsfinanzen - und die Situation wird sich in den nächsten Jahren noch verschärfen, weil keine echte wirtschaftliche Erholung in Sicht ist - werden Massnahmen des New Public Managements für die gesamte Staatsverwaltung und damit auch für die Schule bedeutsam. Die Dringlichkeit wirksamkeitssteigernder Massnahmen in der Staatsverwaltung ist gross. Leider fehlt aber vielen Vertretern der Betriebswirtschaftslehre der öffentlichen Verwaltung die Einsicht in das Geschehen der Schule und in die Befindlichkeit von Lehrkräften. Deshalb machen sie nicht selten zwei Fehler. Einerseits sehen sie die Schule wie Verkehrsbetriebe, eine Stadtgärtnerei oder eine Kehrrichtverbrennungsanstalt, bei denen der Staat dringend effektive wirtschaftliche Leistungen zu erbringen hat und es auch in ökonomisch messbarer Form tun kann. Zwar ist auch die Schule eine Anstalt, die für die Gesellschaft einen effektiven Beitrag zu leisten hat. Die Voraussetzungen für dessen Umschreibung (er ist im Gegensatz zu vielen anderen staatlichen Anstalten aber nicht ein- sondern mehrdimensional) und dessen Effektivitätserfassung (aus pädagogischer und ökonomischer Sicht) sind aber wesentlich anders. Und dies übersehen viele Vertreter des NPM sowie Politikerinnen und Politiker. Andererseits werden von diesen Leuten die Befindlichkeiten der Lehrpersonen zu wenig in Rechnung gestellt. Wenn die Schule als Dienstleistungsbetrieb für irgendwelche unmittelbaren Zwecke gesehen und Schülerinnen und Schüler als Kunden bezeichnet werden, oder wenn ohne Bezug auf pädagogische Zielsetzungen von Kosten-Nutzen-Analysen gesprochen wird, so opponieren die Lehrpersonen, bevor sie sich überhaupt vertieft mit der Materie auseinandergesetzt haben. Diese Sachverhalte führten denn auch in den letzten Monaten in der Schweiz zu zum Teil sehr unfruchtbaren, polarisierenden Schuldiskussionen. Aus dieser Sicht ist denn auch die Fragestellung von Professor Herrmann sehr treffend: Vorderhand ist nicht das NPM eine Herausforderung für die Schule, sondern die Schule eine Herausforderung für das NPM, indem bislang in zu vielen Analogieschlüssen Erkenntnisse aus der allgemeinen Verwaltung unbesehen auf die Schule übertragen wurden. Die Forschungen im NPM müssen sich in nächster Zeit sehr intensiv mit den Eigenarten der Schule auseinandersetzen, um auch für die Schulen zu sinnvollen Erkenntnissen zu gelangen. Dieser Forschungsprozess wird gegenwärtig vom Zürcher Erziehungsdirektor, Professor Ernst Buschor, sehr unterstützt. Dabei sind Aufsätze wie derjenige von Professor Herrmann sehr wertvoll, weil sie kritisch hinterfragen. Weil sie aber keine Antworten geben, können sie auch gefährlich sein, denn sie geben vorurteilsgeladenen Votanten Argumente, ohne aber auch Lösungen aufzuzeigen.*

*Für mich, in den Grenzbereichen von Pädagogik und Betriebswirtschaftslehre stehend, ergibt sich deshalb folgende Ausgangslage: Weil der Staat in längerfristige finanzielle Engpässe gerät, müssen wir uns mit der Effektivität der Schule aus wirtschaftlicher und pädagogischer Sicht auseinandersetzen. Ich schliesse mich aber der Aussage von Professor Herrmann (1996, in*

*diesem Heft) vorbehaltlos an: "Unter den heutigen Vorgaben ist eine neue effiziente Verwaltung und Organisation von Schulen unausweichlich. Aber diese Veränderung darf nicht dazu führen, dass das Spannungsfeld von gesamtgesellschaftlicher Kulturvermittlung und individueller Kulturaneignung zugunsten der kostengünstigsten Erteilung von marktrelevanten Qualifikationen demontiert wird." In meiner Schrift "Schule, Schulentwicklung und New Public Management" (1996) versuchte ich mit vielen Vorbehalten eine Versöhnung von Schule und NPM herbeizuführen. Diesen Ansatz möchte ich in meiner Antwort an Professor Herrmann fortführen, indem ich ihm nicht grundsätzlich widersprechen, sondern seine Gedanken fortführen und konkretisieren will.*

## 1. Was will das NPM und welchen Anforderungen der Schule muss es genügen?

Das NPM ist ein Ansatz zur Reorganisation der Steuerungsabläufe in der öffentlichen Verwaltung mit dem Ziel einer höheren Effizienz und Effektivität in der Aufgabenerfüllung. Dies ist wie folgt zu erreichen (Schedler, 1995):

- (1) durch eine strategische Führung, d.h. höhere politische und Verwaltungsinstanzen geben Ziele vor; deren Umsetzung (operative Führung) ist eine selbständig zu erfüllende Aufgabe unterer Stellen,
- (2) die öffentliche Verwaltung wird nicht mehr als staatlicher Vollzugsapparat, sondern als Dienstleistungsunternehmen verstanden,
- (3) die Entscheidungskompetenzen im Rahmen der Zielvorgaben höherer Instanzen werden nach unten delegiert, damit die Bürokratie abgebaut wird und sich die Ausführenden für ihre Leistungen verantwortlich fühlen,
- (4) die Verwaltungskultur soll auf diese Weise leistungs- und kundenorientiert (outputorientiert) werden, so dass eine Steigerung der Effizienz und Effektivität der Verwaltungstätigkeit eintritt und die Entscheidungsfreudigkeit der einzelnen Verwaltungsstellen erhöht wird.

Diese Umschreibung erschreckt Pädagogen. Deshalb ist zu überlegen, welches für die Schulen sinnvollere Möglichkeiten der Umschreibung dieser vier Merkmale sind. Zunächst will das NPM genau das gleiche wie jede ernstzunehmende Pädagogik: eine bessere Qualität der Schule. Das NPM setzt eine bessere Qualität mit höherer Effizienz und Effektivität gleich, wobei diese Begriffe - und darüber haben sich die Vertreter des New Public Management noch wenig Gedanken gemacht - zunächst aus pädagogischer Sicht zu definieren und - soweit es möglich ist - mit finanziellen Gegebenheiten in Verbindung zu bringen sind. Darauf ist im nächsten Abschnitt einzugehen. Dieses Ziel soll mit den vier beschriebenen Massnahmen erreicht werden:

- (1) Die Gliederung der Führung von Schulen in einen strategischen und einen operativen Bereich ist nichts anderes als die Verwirklichung der pädagogischen Idee von teilautonomen Schulen: Je nach gewählter Lösung der Teilautonomie verändern sich die Aufgaben der Schulbehörden (von der kleinsten Führung und Schulaufsicht zur Zielvorgabe und zur Durchführung der Qualitätsüberwachung) und der einzelnen Schule (vom staatlichen Vollzug zur Schulentwicklung im Rahmen bestimmter staatlicher Zielvorgaben), was eine Neuverteilung der Kompetenzen erfordert (vergleiche ausführlicher Dubs, 1995a). Zu erwarten ist, dass Entscheidungen am Ort des Geschehens, also in der Schule rascher und wirksamer erfolgen, so dass der zuneh-



mende Zentralismus mit der wachsenden Bürokratie abgebaut und damit finanzielle Mittel ohne Schaden für die Schule eingespart werden können.

(2) Dadurch ist die Schule nicht mehr nur ein staatlicher Vollzugsapparat, sondern sie erhält Entfaltungsmöglichkeiten zum Wohle der jungen Generation. Ob man deswegen die Schule als Dienstleistungsbetrieb bezeichnen will, ist eine Frage des Geschmacks.

(3) Mit der Delegation von Kompetenzen an die einzelnen Schulen erhalten die Lehrkräfte die Chance, ihre Schule im Rahmen weniger staatlicher Zielvorgaben gestaltend zu entwickeln, und sie werden für ihr Tun selbstverantwortlich (d.h. die Schuld für Fehlentwicklungen im Schulwesen kann nicht mehr zentralistischen, staatlichen Behörden angelastet werden). Diese Selbstverantwortung sollte nach aller Theorie (vergleiche beispielsweise Morgan, 1986) die Motivation der Lehrkräfte und die Wirksamkeit der Schule erhöhen.

(4) Dadurch wird die Schule outputorientiert, d.h. sie ist nicht mehr nur Vollzieherin staatlicher Regulierungen, sondern sie kann so gestaltet werden, dass ihre Wirksamkeit grösser wird. Dabei ist in erster Linie an die pädagogische Wirksamkeit zu denken und zu überlegen, ob diese Outputorientierung nicht auch aus finanzieller Sicht vorteilhaft wird. Dies sei vorläufig an einem einfachen Beispiel verdeutlicht. Wenn eine teilautonome Schule über ein Globalbudget verfügt, sie also eine Global-Budgetsumme erhält und das Budget im Rahmen ihrer Ziele selbst festlegen kann, ist zu erwarten, dass Budgetbeträge nicht nur Jahr für Jahr fortgeschrieben, sondern auf die Schulziele ausgerichtet werden, was die Wirksamkeit der Schule erhöht, sofern die Lehrkräfte verantwortungsbewusst handeln.

Vergleiche ich diese Umschreibung mit den Feststellungen von Professor Herrmann, so scheint mir, dass er die richtigen Fragen aufwirft, nachher aber selbst etwas zu sehr der von ihm getadelten Technokratie zum Opfer fällt. Gerade an dieser Stelle sind nun die Pädagogen gefordert, welche die technokratischen Begriffe wie Effizienz und Effektivität aus erziehungswissenschaftlicher Sicht klären sollten.

## 2. Wann ist eine Schule wirksam (oder von hoher Qualität)?

Das Modell von Buschor (1993) eignet sich trotz des auf den ersten Blick technokratischen Anscheins ausserordentlich gut für die Diskussion von Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität einer Schule (vgl. Abbildung 1).

Diese drei wichtigen Grössen des Modells sind wie folgt definiert:

### (1) Wirtschaftlichkeit

Sie betrifft die Frage, ob der Einsatz der Ressourcen in zweckmässiger Weise erfolgt (hauptsächlich, ob sich die Schule im Vergleich zu anderen Schulen oder im Hinblick auf bestimmte Leistungen kostengünstig entwickelt).

Wie bedeutsam diese Frage in Zeiten knapper Finanzen ist, sei an zwei Beispielen erwähnt. Stäger (1994) untersuchte mit Hilfe einer genauen Kostenrechnung die Kosten der "Scuola Media" im Kanton Tessin und stellte bei vergleichbaren Schulen überraschend grosse Kostenunterschiede fest. Dies lässt vermuten, dass bei einzelnen Schulen ein Sparpotential besteht, das ohne Qualitätsverlust der Schule ausgenützt werden kann.



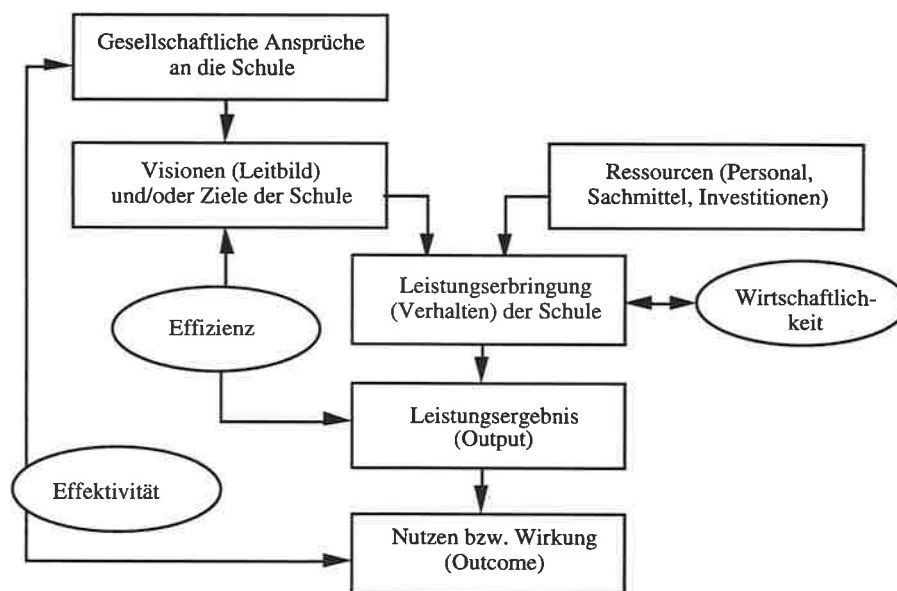


Abbildung 1: Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität einer Schule

In einer laufenden Dissertation wird untersucht, welche Leistungen die Schüler an einer teuren, stark individualisierenden Schule im Vergleich zu einer traditioneller unterrichtenden Schule erbringen. Wäre es so, dass die traditionelle, billigere Schule bessere Ergebnisse brächte, so liessen sich daraus gewisse Folgerungen ziehen (auf die Problematik der Schulleistungen als Massstab ist später zurückzukommen). In Anbetracht solcher Erkenntnisse verstehe ich angesichts der gegenwärtigen Finanzlage die grundsätzliche Opposition vieler Lehrkräfte gegen finanzwirtschaftliche Überlegungen nicht. Deshalb lehne ich auch die Idee wirtschaftlicher Benchmarks nicht grundsätzlich ab.

## (2) Effizienz

Das Leistungsergebnis der Schule (Output) wird mit den in der Vision (dem Leitbild) und/oder den von der Schule entwickelten Zielen sowie dem Lehrplan verglichen, um festzustellen, ob diese Ziele erreicht sind. Festgestellt wird dann, ob ein möglichst gutes Leistungsergebnis anhand der schuleigenen Vorstellungen erreicht wird (populär: ob die Dinge richtig getan werden).

Dieser Ansatz wird mit einem gewissen Recht kritisiert, weil mit Tests nur traditionelle Schulleistungen erfasst und meistens weitere Einflussfaktoren (z.B. soziale Herkunft) auf die Schulleistungen nicht berücksichtigt würden. Heute ist es indessen mit Regressionsanalysen möglich, solche Faktoren zu neutralisieren (vergleiche die Beispiele bei Gray & Wilcox, 1995), so dass sich die Aussagekraft des Einflusses der Schule auf die Leistung erhöht. Immerhin darf aber doch auf die Bedeutung von Schulleistungen als wichtige, wenn auch nicht einzige Voraussetzung an guten Schulen verwiesen werden. Pädagogisch wichtig ist es, die Effizienz der Schule an weiteren, pädagogisch bedeutsamen Faktoren zu erfassen, indem auch Aspekte wie Kreativität, kritisches Denken, soziale Kompetenzen, persönliche Belastbarkeit usw. in die Beurteilung einbezogen werden. Gelegentlich bin ich über Äusserungen von Lehrpersonen

entsetzt, die sich gegen die Erfassung von kognitiven Leistungen wenden mit dem Argument, die Schule hätte wesentlichere Aufgaben, selbst aber kaum in der Lage sind, zu umschreiben, wie sie im täglichen Unterricht das kritische Denken systematisch fördern, obschon es Modelle dazu gibt (vergleiche beispielsweise Dubs, 1995b und die dort zitierte Literatur). Mit anderen Worten fühle ich mich herausgefordert, nach vielgestaltigeren Ansätzen zur Erfassung der Effizienz zu suchen, denn ich bin sehr daran interessiert, ob meine Schülerinnen und Schüler das lernen, was geplant ist.

### (3) Effektivität

Erfasst wird der Nutzen (Outcome) der Schule. Dabei geht es um die Frage, ob die Schule die kulturell-gesellschaftlich an sie gestellten Ansprüche zu erreichen vermag. Dies darf allerdings - wie Professor Herrmann zurecht festhält (vgl. Beitrag in diesem Heft) - nicht auf von der Universität oder von der Wirtschaft geforderte Qualifikationen beschränkt werden, sondern tiefere Ziele pädagogischer und kulturell-gesellschaftlicher Art sind miteinzubeziehen.

Dazu wieder Beispiele: In einer Dissertation wurde der Zusammenhang zwischen Maturitätsnoten und Hochschulenerfolg erfasst. Die Ergebnisse waren überraschend, indem Maturitätsnoten durchwegs schlechtere Korrelationen zum Hochschulenerfolg aufwiesen als die schulische Herkunft (besuchtes Gymnasium) (Lusti, 1981). Selbstverständlich ist diese Betrachtung utilitaristisch und damit für eine umfassende Effektivitätsbeurteilung nicht genügend; aber sie bietet doch einige Anhaltspunkte zur Reflexion über die Qualität der Schule. Die pädagogische Forschung muss aber intensiver nach erweiterten Effektivitätskriterien aufgrund schulischer (nicht wirtschaftlich geprägter) Ziele suchen. Möglichkeiten dazu gäbe es: So könnte sich beispielsweise ein Gymnasium zum Ziel setzen, mehr Gastarbeiterkinder zur Maturität zu führen, oder mehr Schülerinnen und Schüler zum musischen Unterricht zu führen usw. Dies ergäbe eindruckliche Effektivitätsmasse. Deshalb gilt auch hier das zur Effizienz Gesagte: Im Interesse der zielstrebigen Förderung der jungen Generation erachte ich es als sehr sinnvoll, gute Effektivitätsindikatoren zu entwickeln, damit wir nicht nur meinen, sondern etwas besser wissen, wie gut unsere Schulen sind.

## 3. Können Effizienz und Effektivität mit finanziellen Anreizen verknüpft werden?

Die Idealvorstellung vieler Vertreter des NPM betrifft die Verknüpfung von Effizienz und Effektivität mit finanziellen Anreizen: qualitativ gute Schulen sollen finanziell "belohnt", qualitativ schlechte Schulen "bestraft" werden. Erwartet wird, dass die Belohnung von Schulen zu ständigen Qualitätsverbesserungen anregt, bzw. dass Schulen, die sich qualitativ nicht verbessern, eingehen. Diese Zielvorstellung lässt sich bestenfalls verwirklichen, wenn der Staat nicht mehr die Schulen, sondern die Lernenden (beispielsweise mit Bildungsgutscheinen) finanziert und diese eine Schulwahl-freiheit haben. Unter solchen Voraussetzungen wird erwartet, dass die Eltern schlechte Schulen nicht mehr wählen, wodurch diese in finanzielle Engpässe kommen und sich verbessern müssen (vergleiche beispielsweise die Studie der Basler Handelskammer, 1995). Erste amerikanische Erfahrungen (systematische Untersuchungen liegen noch nicht vor) deuten in Richtung einer grösseren Schichtenspezifität der Schulen, und die Wahlfreiheit, die nur in grösseren Agglomerationen ausgeübt werden kann, wird durch Transportprobleme behindert. Deshalb ist sehr zu bezweifeln, ob ein solches Modell erfolgreich sein wird.

Daher wird oft ein Mischmodell vorgeschlagen, in welchem die finanzielle Ausstattung einer Schule aufgrund der Schülerzahlen (Schülerpauschalen) erfolgt, wobei zusätzlich nach erbrachter Effizienz oder Effektivität (Qualität) der Schule differenziert werden kann, um die Outputorientierung finanziell zu steuern. Dieser Denkweise liegt die Idee der Kosten-Nutzen-Analyse zugrunde, bei der die Kosten einer Schule mit dem Output oder dem Outcome verknüpft werden (vergleiche die Erklärungen an einem Beispiel bei Dubs, 1996). Diese Fragestellung ist wissenschaftlich äusserst interessant. Weil aber viele Fragen noch ungeklärt sind, ist es zu früh, schulpraktische Konzepte zu verwirklichen. Insbesondere ist zu bezweifeln, ob Schülerpauschalen eine sinnvolle Basis für die Zuteilung von finanziellen Mitteln an Schulen ist. Solange keine Schulfreiheit besteht, haben sie keine Steuerungsfunktion. Sie dienen höchstens als Grundlage für die Berechnung der Global-Budgetsumme für eine Schule, wobei die Fixkostenstruktur zu berücksichtigen ist (kleinere Schulen brauchen infolge der Fixkosten höhere Schülerpauschalen). Noch schwieriger ist der Einbezug der Qualität der Schule. Hanushek et al., (1994) haben Studien, denen die Produktionsfunktion zugrunde liegt, analysiert. Mittels der Produktionsfunktion wird zu erfassen versucht, wie viel eine Veränderung eines Inputfaktors zu Veränderungen des Outputs oder des Outcomes beiträgt, wobei in den letzten Jahren für den Output oder das Outcome weitere als nur kognitive Qualitäten zugrundegelegt wurden. Aus 65 Studien liessen sich nur 19 ermitteln, in denen ein positiver Zusammenhang zwischen Ausgaben pro Schüler(in) und Lernerfolg bestand. Offensichtlich ist Geld für eine gute Qualität von Schulen notwendig, aber für sich allein nicht entscheidend, um den Output oder den Outcome zu prägen. Viel wichtiger scheint zu sein, wie die verfügbaren Mittel eingesetzt werden. Dieser Sachverhalt spricht aber zugunsten der Idee eines Globalbudgets, das den Lehrkräften eine Schule finanzielle Gestaltungsmöglichkeiten nach ihren pädagogischen Vorstellungen ermöglicht.

Ein weiteres Merkmal der Outputorientierung im NPM sind Leistungslöhne für Lehrkräfte (vergleiche ausführlicher Dubs, 1990). Leider werden die Forschungsergebnisse zu deren Wirksamkeit immer widersprüchlicher. In den Vereinigten Staaten zeichnet sich neuerdings eine Entwicklung zu Prämiensystemen für qualitativ gute Schulen ab, wozu erste positive Berichte vorliegen (vergleiche die Beispiele bei Dubs 1996). Angesichts der Forschungslage sollten weitere Versuche zu finanziellen Anreizsystemen von Lehrkräften und Schulen durchgeführt werden. Selbst bin ich überzeugt, dass sich Systeme entwickeln lassen, die sowohl den Lehrkräften als auch den Schulen mit ihren Lernenden zum Vorteil gereichen.

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Ich bedaure sehr, dass sich die Diskussion über das NPM und die Schule immer stärker polarisiert. Gelingt es nicht, die Diskussion zu versachlichen, so könnten wertvolle Impulse für die Fortentwicklung der Schule unter schlechter werdenden finanziellen Verhältnissen verloren gehen. Für diese Polarisierung sind verschiedene Ursachen verantwortlich:

- (1) Viele - nicht alle - Vertreter des NPM berücksichtigen in ihren Überlegungen die Unterschiede zwischen eindeutig messbaren staatlichen Dienst- und Verwaltungsleistungen und dem kulturell-gesellschaftlichen Auftrag der Schule zu wenig. Das New Public Management ist zu ergänzen durch ein New School Management, das dem NPM in den Grundzügen folgt, es aber an die Schule anpasst.
- (2) Viele Politiker erhoffen sich vom NPM ein Instrument, das in erster Linie geeignet ist, das Ausgabenwachstum des Staates sofort zu bremsen. Deshalb lassen sie sich von einer zum Teil eindimensionalen Betrachtungsweise leiten, die den

Unterschieden zwischen gewinnorientierten Unternehmungen und dem Dienst des Staates an der Gemeinschaft nicht gerecht werden.

- (3) Gewisse Politiker und Eltern sehen im NPM ein Instrument, mit dem die Lehrerschaft an die "Kandare genommen" werden kann, was einer völligen Verkennung der Absichten des NPM gleichkommt.
- (4) Viele Lehrkräfte wollen nicht anerkennen, dass sich auch die Schule finanzwirtschaftlichen Gegebenheiten unterordnen muss. Sie sind auch nicht bereit, heute dringend notwendige Wirksamkeitsüberprüfungen (Qualitätskontrollen) anzunehmen, die im Interesse der jungen Generation liegen, die sich immer schwierigeren Herausforderungen im Leistungs-, emotionalen und menschlichen Bereich ausgesetzt sehen. Deshalb begnügen sie sich nicht selten mit einer negativen Kritik, ohne sich ernsthaft mit dem NPM auseinanderzusetzen.

Selbst suche ich nach einer vermittelnden Position, die sowohl pädagogische Zielsetzungen als auch ökonomische Notwendigkeiten in Rechnung stellt. Deshalb beachte ich die Anliegen von Professor Herrmann mit vollem Ernst, zumal sie meinem Denken nicht zuwiderlaufen. Nun würde ich von ihm auch ein Programm zu weiteren Massnahmen in der Forschung und in der Bildungspolitik erwarten. Daher stelle ich das meinige zur Diskussion:

- (1) Ich betrachte die Einführung von *teilautonomen Schulen* als grosse Chance für die von Lehrkräften immer wieder gewünschten Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten.  
Allerdings sind vor deren Einführung klare rechtliche Grundlagen zu schaffen, die auf einem pädagogisch guten Modell beruhen und die Kompetenzen zwischen strategischer und operativer Schulführung eindeutig festlegen.
- (2) Die Einführung von *Globalbudgets* gibt den einzelnen Schulen mit ihrer Lehrerschaft die Möglichkeit, die finanziellen Mittel im Rahmen des eigenen Schulleitbildes einzusetzen und damit der Schule ein eigenes pädagogisches Profil zu geben und darauf eine eigene Schulkultur zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist aber eine klare Ordnung im Haushaltsrecht des Staates.
- (3) Wird den Schulen im Rahmen der Teilautonomie die operative Führung übertragen, so setzt dies *Schulleitungen* voraus. Diese dürfen aber nicht zu neuen Verwaltungsinstanzen werden, welche zu einer unzweckmässigen Bürokratie im Schulhaus verleiten. Sie müssen vielmehr eine *pädagogische Leadership* übernehmen. Sie ist dann gegeben, wenn es die Schulleitung versteht,
  - die eigene Schule betreffende Ideen einzelner Lehrkräfte aufzufangen und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sie zum Wohle der ganzen Schule entwickelt und verwirklicht werden,
  - Probleme der eigenen Schule zu erkennen und sicherzustellen, dass sie im Rahmen der schuleigenen Visionen (Leitbild) gemeinsam gelöst werden,
  - sicherzustellen, dass sich die Schule zur Zufriedenheit aller Beteiligten laufend fortentwickelt,
  - alle administrativen Aufgaben in einer guten organisatorischen und administrativen Struktur effektiv zu erledigen,
  - im Falle von Ermüdung und Gleichgültigkeit im Lehrkörper sowie bei gemeinsam nicht lösbaren Problemen die Führung zu übernehmen und im Interesse einer effektiven Zielerreichung die notwendigen Entscheidungen zu treffen.

Eine so verstandene Schulleitung führt denn auch nicht zu einer unerwünschten Hierarchisierung der Schule, wie es Criblez (1996) immer wieder behauptet. Dass diese anspruchsvolle Leadership eine Ausbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter voraussetzt, ist zwingend.

- (4) Angesichts der grossen Kostenunterschiede von Schule zu Schule muss eine *Schulkostenrechnung* eingeführt werden. Sie ermöglicht Einsparungen ohne Substanzverlust. Aufgrund solcher Kostenrechnungen lassen sich dann auch *Benchmarks* (finanzwirtschaftliche Zielvorgaben, die sich an den kostengünstigsten Schulen orientieren) entwickeln. Erste konkrete Daten dazu werden binnen kurzem vorgelegt.
- (5) Schulversuche mit *Leistungslöhnen für Lehrkräfte* und *Prämiensystemen für Schulen* sollten aufgenommen werden. Für die flächendeckende Einführung sind die Erkenntnisse noch zu unsicher. Solche Schulversuche haben dann die grössten Erfolgchancen, wenn anfänglich mit freiwilligen Lehrkräften und Schulen gearbeitet wird.
- (6) Die Einführung von *Kosten-Nutzen-Analysen* im Schulalltag ist verfrüht, da vor allem methodische Fragen (noch) ungeklärt sind. Deshalb sollte sich die Forschung damit beschäftigen, um allmählich zu Trendaussagen zu gelangen. Insbesondere die pädagogische Forschung ist aufgerufen, aussagekräftige Indikatoren für den Output und das Outcome zu entwerfen. Die Zeit des Rückzuges vieler Pädagogen mit dem Argument, das Wesentliche der Schule sei nicht erfassbar, sollte so rasch als möglich vorüber sein. Selbstverständlich lässt sich nicht alles erfassen. Es wäre aber schon viel gewonnen, wenn die Indikatoren in einer ernsthaften Auseinandersetzung über Ideal und Realität ausgeweitet würden.

Bei allen diesen Arbeiten ist aber immer wieder zu überlegen:

- Lässt sich eine Massnahme des NPM ohne einen längerfristigen pädagogischen Verlust rechtfertigen?
- Lohnt sich der Aufwand einer Massnahme des NPM im Hinblick auf pädagogische Verbesserungen in der Schule?

## Literatur

- Basler Handelskammer (1995). *Mehr Freiheit im Basler Schulsystem*. Basel: Schriftenreihe der Basler Handelskammer Nr. 27.
- Buschor, E. (1993). Unveröffentlichte Vortragsunterlagen. Siehe auch Antrag des Regierungsrates des Kt. Zürich vom 3. Januar 1996 (Gesetz über die Rahmenbedingungen für die Verwaltungsreform), S. 21.
- Criblez, L. (1996). Schulautonomie in der Berufsbildung - Probleme und Risiken. *Zeitschrift für Berufsbildung*, 7/8, 16-18.
- Dubs, R. (1990). Qualifikationen für Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 84 (4), 115-140.
- Dubs, R. (1995a). Mehr Wettbewerb unter Schulen. Einige Überlegungen zur Forderung nach mehr Autonomie unter Schulen. In A. Brandenburg (Hrsg.), *Standpunkte zwischen Theorie und Praxis*. Bern: Haupt.
- Dubs, R. (1995b). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden*. Zürich: SKV.
- Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Gray, J. & Wilcox, B. (1995). *"Good School, Bad School", Evaluating performance and encouraging improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Hanushek, E.A. et al. (1994). *Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs*. Washington D.C.: Brookings Institution.
- Herrmann, U. (1996). Die Schule - eine Herausforderung für das New Public Management. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 314-329 (in diesem Heft).
- Lusti, M. (1981). *Die Vorhersage des Hochschul- und Berufserfolgs von Wirtschaftswissenschaftlern aus Schulleistungen und Intelligenztestwerten*. St. Gallen: Dissertation HSG.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. London: Sage.
- Schedler, K. (1995). *Ansätze einer wirkungsorientierten Verwaltungsführung*. Bern: Haupt.
- Stäger, L. (1994). *La riforma dell'organizzazione scolastica della scuola media nel Canton Ticino*. St. Gallen: Dissertation HSG.

## Pädagogische Antinomien und der Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern

Ein Lernprojekt in Allgemeiner Pädagogik zur Förderung der Sachkompetenz, der sozial-kommunikativen Kompetenz und der Selbstkompetenz

Andrea Bertschi-Kaufmann und Urs Peter Lattmann

*Wir skizzieren im folgenden ein Projekt, das wir an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau erstmals im Studienjahr 1995/96 durchführten unter dem Rahmenthema "Erziehen und unterrichten im Spannungsfeld vielfältiger Interessen und Bedingungen". Es findet im Fach Allgemeine Pädagogik im dritten und vierten Semester im Umfang von 2 Wochenstunden statt.*

### Zu den übergeordneten Zielsetzungen und zum Inhalt

*Die Erfahrungen im Projekt haben mir  
Mut für die eigene Praxis gemacht<sup>1</sup>*

Ein *Ausgangspunkt* unserer Überlegungen ist es, neben der inhaltlich-fachlichen Seite auch Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden zu fördern, die dem Bereich der Selbstkompetenz und der sozial-kommunikativen Kompetenz zuzuordnen sind. Weiter wollen wir Rahmenbedingungen schaffen, die eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen ermöglichen. Schliesslich sollen die Studierenden persönliche Interessenschwerpunkte innerhalb des Rahmenthemas wählen und vertiefen können.

Unter diesen (und weiteren) Zielsetzungen verbinden wir im Projekt *drei unterschiedliche Lernebenen und Bereiche von Lerninhalten* miteinander (wir nennen es ein dreigleisiges Vorgehen):

- Auf der *sachlich-inhaltlichen Ebene* behandeln wir das Rahmenthema in vier Unterthemen: Die antinomische Struktur von Erziehen und Unterrichten, Beiträge aus Bezugsdisziplinen, Gestalten des Berufsalltags im pädagogisch-sozial-kulturellen Umfeld, die Rolle der Lehrerin und des Lehrers: Erwartungen und Sichtweisen der Bezugsgruppen.
- In *unterrichtsmethodischer Hinsicht* sollen die Studierenden eigene Erfahrungen mit möglichst zahlreichen Arbeitsweisen und Unterrichtsformen machen können (s. Abschnitt Projektverlauf).
- Auf der *prozessualen und persönlichkeitsbezogenen Ebene* können Begleitmaterialien und Instrumente helfen und anleiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen der Selbstkompetenz und der sozial-kommunikativen Kompetenz wahrzunehmen, zu beobachten und zu fördern. Diese Instrumente können den Studierenden auch in ihrer Berufspraxis dienen, sei es für ihren Unterricht, sei es für die Entwicklung und Förderung des eigenen berufsspezifischen Verhaltens, z.B. Gesprächsverhalten im Unterricht und mit Bezugsgruppen, Selbst- und Fremdbeurteilung usw.

<sup>1</sup> Mehrfach genannte Aussage von Studierenden in der Evaluation

## Zu den Begleitmaterialien und Instrumenten

Für die praktische Arbeit haben wir die Bereiche sozial-kommunikative Kompetenz und Selbstkompetenz nach einigen *Fähigkeiten und Fertigkeiten* aufgeschlüsselt, die unserer Ansicht nach im Rahmen unseres Lernprojektes beobachtbar, in der Selbstreflexion wahrnehmbar und in der Projektarbeit trainierbar sowie in der Selbstbeobachtung überprüfbar sind (z.B. Bereitschaft und Fähigkeit, seine Vorstellungen, Gefühle und Bedürfnisse situationsgerecht zum Ausdruck zu bringen bzw. mitzuteilen, oder Bereitschaft und Fähigkeit, mit gezielten Übungen Ich-Stärke und Selbstbewusstsein bei sich und anderen zu fördern). Im Lernprojekt gelangen mehrere *Begleitmaterialien und Instrumente* zum Einsatz, die hinsichtlich solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten reflexions-, verhaltens- und handlungsanleitend konzipiert sind:

*Begleitmaterialien und Instrumente für alle Studierenden:* Zur Berufskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, Gesichtspunkte für die Abfassung des Lernberichts, Kolloquiumsgestaltung; *Begleitmaterialien und Hilfsmittel nach Wahl:* Grundlagen für eine förderliche Gesprächskultur, Regeln zur Gesprächsführung, Regeln für das Feedback-Geben, Hinweise für die Planung und Durchführung eines Beurteilungsgesprächs; *Begleitmaterialien und Hilfsmittel zur fakultativen, individuellen Benützung:* Auswertungsblatt "Förderung der eigenen Kompetenzen", Auswertungsblatt "Was vermeide ich in dieser Gruppe". Von den zur Wahl stehenden Instrumenten müssen im Lernprojekt Gesichtspunkte aus zwei verschiedenen Instrumenten in die Einzel- und/oder Gruppenarbeit integriert werden.

Neben diesen Hilfsmitteln, die alle Studierenden erhalten, stehen im Semesterapparat *Zusatzinstrumente für den Gruppenprozess*, die von der Gruppe oder von einzelnen Mitgliedern je nach Bedarf und Interesse benützt werden können. Es sind dies u.a. Anleitungen und Hilfen zur förderlichen Analyse und Gestaltung der Gruppendynamik, zur Metainteraktion, zur Konfliktanalyse und -bewältigung in Lerngruppen.

### Zum inhaltlichen und organisatorischen Projektverlauf

Die Phasen des Lernprojekts umfassen je einen Themenbereich innerhalb des Rahmenthemas:

#### *Phase I: Einstieg in das Rahmenthema; ca. 4 Sitzungen*

Nach der Vorstellung einer Projektübersicht führen wir in das Rahmenthema ein. Ein von uns entwickelter *Einführungstext* zum Thema "Ermutigung und Entmutigung in Erziehung und Unterricht" illustriert exemplarisch grundlegende Antinomien in der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und im erzieherisch-unterrichtlichen Alltag. Der *Basistext* "Erziehen und unterrichten in antinomischen Feldern" erweitert und begründet die Thematik pädagogischer Antinomien.

Zu unserem *Denkansatz:* Die *grundsätzliche Ebene* unseres Konzepts der Pädagogischen Antinomien illustrieren wir hier kurz mit den Stichworten des "Zwiefältigen" bzw. des "Zwischen" und des "Dialogischen Prinzips" bei Martin Buber, die "Gegensatzlehre" des "Lebendig-Konkreten" von Romano Guardini und die grundsätzlich "antinomische Struktur des Daseins" von Karl Jaspers. Auf der Ebene der *Pädagogischen Antinomien* wie z.B. Autorität und Freiheit, Individualisierung und Gemeinschaftserziehung, Nähe und Distanz usw. werden diese übergreifenden antinomischen Strukturen in geradezu exemplarischer Weise sichtbar. Auch der *erzieherisch-unterrichtliche Berufsalltag* von Lehrpersonen ist von aufeinander bezogenen Polen durchwoben (z.B. fördern und fordern, Inhalt und Beziehung, stützen und selektionieren, Schule und Elternhaus usw.). Einen durchgehenden Fokus bildet unser Anliegen

gen, den Studierenden in diesen antinomischen Feldern *Orientierungshilfen* aufzuzeigen und sie mit Hilfsmitteln und Anleitungen für das *Entscheiden und Handeln* im Berufsalltag vertraut zu machen.

*Phase II: Zugänge und Sichtweisen (Wahllektüre); ca. 7 Sitzungen:*

In Phase II gehen wir das Phänomen des Antinomischen (im Leben und in der Erziehung) von ausserhalb der Pädagogik an, sozusagen von *Bezugswissenschaften* aus. Die Studierenden können sich für ein Buch aus einem Wahlangebot entscheiden (z.B. "Vergangenheit und Zukunft – Übungen im politischen Denken" von H. Arendt, "Identität und Lebenszyklus" von E. Erikson, "Die gerettete Zunge" von E. Canetti, "Der Abbau des Menschlichen" von K. Lorenz). Die Studierenden können ihre Arbeit frei gestalten. Die Lehrkräfte bieten fakultative *Begleitgespräche* (für die Gruppe oder einzeln) an zur Klärung inhaltlicher Fragen, zu Fragen der Arbeit mit den Instrumenten, zu arbeitstechnischen Fragen, zur Konfliktbewältigung usw. Die Phase wird abgeschlossen durch die Erstellung eines *Lernberichts*. Er enthält einen inhaltlichen Schwerpunkt über die Arbeit am Text und eine Reflexion des eigenen Lernprozesses anhand der gewählten Gesichtspunkte aus den Begleitmaterialien.

Ein abschliessendes *Kolloquium der Lerngruppe mit der Lehrperson* (es findet während der Phase III statt) ist in drei Teile gegliedert: Vorstellen einer *These oder einer Fragestellung* im Zusammenhang mit der Wahllektüre durch die einzelne Teilnehmerin bzw. den einzelnen Teilnehmer; *Gruppengespräch* unter der Leitung der Lehrperson; Beurteilung des Lernberichts und des Kolloquiums durch die Lehrperson und jedes Gruppenmitglied (*Selbst- und Fremdbeurteilung*). Hilfe zur Beurteilung bietet der "Einschätzbogen": er nimmt Bezug auf die Instrumente und Begleitmaterialien. Die Beurteilung geschieht anhand einer fünfstelligen Schätzskaala zu den Dimensionen Inhalts- und Prozessdarstellung im Lernbericht, der Thesenpräsentation und des Gruppengesprächs im Kolloquium.

*Phase III: Gestalten des Berufsalltags im pädagogisch-sozialen-kulturellen Umfeld; ca. 8 Sitzungen*

Im Anschluss an die gemeinsame Bearbeitung eines Basistextes (R. Winkel: Politik und Pädagogik – oder: Wem gehört die Schule?) wählen die Studierenden einen der bereitgestellten Arbeitstische mit einem Angebot verschiedener Materialien zu einem pädagogisch-praktischen Thema (z.B.: Schule als Lebensort und Lebensraum, stützen, fördern oder selektionieren, Nähe und Distanz im Schulalltag usw.). Die Bearbeitung des gewählten Themas in einer Lerngruppe mündet in ein *Designpapier*. Darin wird zum einen die inhaltliche Arbeit dokumentiert. Zum andern dient es zur Vorbereitung und Durchführung des *Austauschkolloquiums*. Im Austauschkolloquium informieren einander je zwei Gruppen wechselseitig. Nach dem Kolloquium können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für sich selbst eine Beurteilung ihres Lernprozesses in dieser Phase vornehmen.

*Phase IV: Eigene Bilder und Rollenvorstellungen; Erwartungen und Bilder der Bezugsgruppen; ca. 6 Sitzungen*

Zu Beginn nehmen die Studierenden eine *Eigenanalyse* ihrer Bilder und Rollenerwartungen vor. Dazu dient ein Fragebogen, der anschliessend ausgewertet und in der Gruppe besprochen wird. Nach der Behandlung eines von uns entwickelten gemeinsamen *Basistextes* laden wir 4 bis 5 Vertreterinnen und Vertreter der Bezugsgruppen zu einem *Gespräch* ein: Eltern, Schülerinnen und Schüler, Behörden, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft, Berufsverband usw. Das Gespräch (Podium und Tischge-



spräche) mit diesen Expertinnen und Experten wird inhaltlich und organisatorisch vorbereitet und hinterher ausgewertet.

*Phase V: Abschluss; Schlussqualifikation; Evaluation*

Als Abschluss des unterrichtlichen Teils des Projekts und gleichzeitig als (erste) Prüfungsvorbereitung führen wir eine detaillierte *Evaluation* durch (ein Fragebogen mit Items zu den Lernschritten in den einzelnen Lernphasen und Lernebenen). Die *Evaluation* dient der rückblickenden Reflexion und Beurteilung des eigenen Lernprozesses, dem inhaltlichen Überblick und der Beurteilung des Lernprojektes. Die *Prüfungsaufgaben* gestalten wir so, dass sie auch der Reflexion des persönlichen Lernprozesses dienen.

*Das Lernprojekt - ein Diskussionsbeitrag zur Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*

Die Entstehung unserer *Projektidee* ist in mehrschichtige *Zusammenhänge* eingebettet. Neben unseren eigenen Erfahrungen mit dem bisherigen Unterricht in Allgemeiner Pädagogik erwähnen wir die Themen und Postulate zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Professionalisierung, Wissenschaftsorientierung, Persönlichkeitsbildung, eigenständiges und eigenverantwortliches Lernen, Bedeutung metakognitiven Lernens usw.) und die Konzeptarbeiten und Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Zweiten Bildungsweg an der HPL (vgl. BzL 1991, Heft 1).

Die *Erfahrungen* und die *Evaluation* zeigen, dass das Rahmenthema und die Unterthemen geeignet sind, Lernprozesse auch in der prozessualen und persönlichkeitsbezogenen Ebene zu fördern. Auch die Studierenden beurteilten das gesamte Lernprojekt in der grossen Mehrheit positiv. Die meisten schätzten die vielfältigen Themen und Lernformen, die Gelegenheit, eigenständig und interessegeleitet zu arbeiten und dabei die Reflexion ihrer Lernprozesse zu erfahren.

## Ein gewonnenes oder ein verlorenes Jahr?

Über das ausserschulische Zwischenjahr am Lehrerseminar Rorschach

Sonja Bischoff

*Im Rahmen ihrer Diplomarbeit<sup>1</sup> am Lehrerseminar Marienberg, Rorschach, hat sich die Autorin mit dem Nutzen und den Chancen eines sogenannten "Zwischenjahrs" in der Lehrerbildung auseinandergesetzt. Das Zwischenjahr findet am Lehrerseminar Rorschach nach vier Ausbildungsjahren, vor dem Eintritt ins Obberseminar statt. Der folgende Beitrag vermittelt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Arbeit sowie eine persönliche Einschätzung des Zwischenjahrs durch die Autorin. (Red.)*

Im Rahmen meiner Diplomarbeit bin ich folgenden Fragen nachgegangen: Wann und aus welchen Gründen wurde ein solches ganzjähriges Zwischenjahr am Seminar Rorschach eingeführt? Welche Ziele werden an die einzelnen Praktika gestellt? Gibt es weitere Lehrerseminare mit einem ausserschulischen Zwischenjahr? Weiter gibt die Auswertung einer Umfrage Auskunft über die Motivation für das Zwischenjahr, Verbesserungsvorschläge, über den Nutzen der Zwischenjahr-Erfahrungen für eine spätere Lehrtätigkeit sowie über die Einschätzung der Befragten über ihre Persönlichkeitsentwicklung während dieses Jahres. Die wichtigsten und interessantesten Ergebnisse aus dieser Diplomarbeit werden im folgenden Beitrag aufgezeigt.

### Sinn und Zweck eines Zwischenjahres

Das ausserschulische Zwischenjahr der st. gallischen Lehrerseminare fand nach einem Regierungsrats-Beschluss von 1984 zum ersten Mal im Jahre 1987 statt. Der Wunsch nach einer verbesserten und verlängerten Ausbildung, die zusätzlichen Anforderungen an die Primarlehrkräfte durch die Einführung des Frühfranzösischen sowie der Wunsch, die Rekrutenschule in die Ausbildungszeit einzubinden, trugen viel zum Entscheid bei, ein ganzjähriges Zwischenjahr einzuführen.

Das Zwischenjahr besteht aus einem viermonatigen Wirtschaftspraktikum, einem dreimonatigen Sozialpraktikum und einem ebenso langen Aufenthalt im französischen Sprachgebiet. Die Palette der von den Studierenden gewählten Tätigkeiten ist vielfältig und umfasst beispielsweise die Beschäftigung in einem Lausanner Spital oder in einem Kindergarten in Peru, als Skilehrerin, Glacé-Verkäuferin oder Migros-KassiererIn. Die Männer absolvieren die Rekrutenschule anstelle des Sozial- oder Wirtschaftspraktikums. Das Zwischenjahr findet vor dem Eintritt ins Oberseminar statt und ist obligatorisch. Auch die Studierenden des nachmaturitären Lehramtskurses haben dieses Zwischenjahr zu absolvieren.

Folgende Zielsetzungen gelten für die Sozial- und Wirtschaftspraktika. Die Praktikanten sollen lernen,

- sich für sozial Schwächere und Benachteiligte einzusetzen und für sie Verantwortung zu tragen
- sich einer andersartigen Umwelt anzupassen
- Schwierigkeiten und unangenehme Erlebnisse zu verarbeiten
- Kritik anzunehmen und positiv umzusetzen

<sup>1</sup> Bischoff, S. (1996). *Das Zwischenjahr in der Lehrerbildung - Nutzen und Chancen*. Diplomarbeit am Kantonalen Lehrerseminar Marienberg, Rorschach (Fachleitung: Prof. Dr. Erwin Beck, Rektor Seminar Rorschach).

- Durchhaltevermögen zu entwickeln
- andere Lebensbedingungen kennenzulernen und zu respektieren
- Einblicke in das Wirtschaftsleben zu gewinnen

Für den Fremdsprachenaufenthalt wird die Zielsetzung wie folgt definiert:  
 Verbesserung der rezeptiven und kreativen Sprachfertigkeit sowie Einblick in die Geographie, die Kultur und die Bildungsmöglichkeiten einer bestimmten Region.

### Wo wird ein Zwischenjahr verlangt?

Ein solches ganzjähriges Zwischenjahr in der Lehrerausbildung findet gesamtschweizerisch gesehen nur an den st. gallischen Lehrerseminaren Heerbrugg, Wattwil, Sargans und Rorschach statt. Ein ähnliches Praktikums-Halbjahr findet sich einzig noch am Kantonalen Lehrerseminar in Rickenbach, Schwyz.

### Was denken die Studierenden über das Zwischenjahr?

Im folgenden werden einige wesentliche Aussagen einer Umfrage dargestellt. Die Umfrage wurde im November 1995 am Lehrerseminar Rorschach durchgeführt. Die Rücklaufquote betrug 88% bei den insgesamt 122 befragten Studierenden des Oberseminars, welche ihr Zwischenjahr 1994/95 absolviert haben.

*Die Motivation der Studierenden für das Zwischenjahr war hoch.*  
 Drei Viertel der Befragten gaben ihre Motivation für das Zwischenjahr als hoch an. Die Aussicht auf neue Erfahrungen, Abwechslung und auf Abstand vom Schulbetrieb trugen am meisten zur hohen Motivation bei.

### Das Zwischenjahr brachte einen grossen Nutzen für eine spätere Lehrtätigkeit.

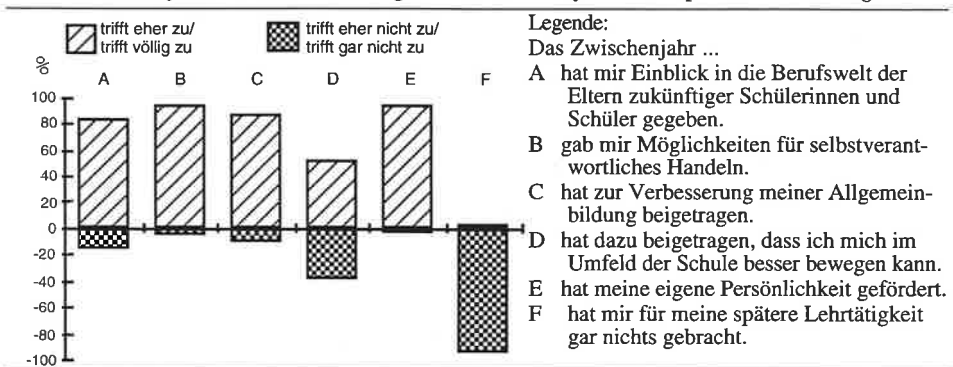


Abbildung 1: Resultate der Umfrage 1995 am Lehrerseminar Rorschach

*Das Zwischenjahr trug ausserordentlich viel zur Persönlichkeitsentwicklung bei.*  
 Drei Viertel der Befragten gaben an, durch die Erfahrungen im Zwischenjahr selbständiger geworden zu sein. Weiter hat das Zwischenjahr zu einer erhöhten Eigenverantwortung, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit der meisten Studierenden beigetragen. Durch die Erfahrungen im Zwischenjahr steigerten sich für eine Mehrheit der Studierenden die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein sowie die Flexibilität und Offenheit für Neues. Weitere Eigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen und Toleranz für "Fremde" haben bei sehr vielen zugenommen.

*Die Mehrheit der Studierenden ist mit der derzeitigen Gestaltung des Zwischenjahres einverstanden.*

Das Sozial- und Wirtschaftspraktikum sowie der Französischaufenthalt würden von über drei Vierteln der Studierenden auch in Zukunft beibehalten werden. Ein Drittel der Antwortenden gibt an, das Zwischenjahr solle in Zukunft auch ein interkulturelles Praktikum in einem Gastarbeiterland enthalten. Niemand spricht sich für eine Abschaffung des Zwischenjahres aus, und nur ganz wenige geben an, das Zwischenjahr sollte in Zukunft freiwillig sein.

*Die an die einzelnen Praktika gestellten Ziele wurden erreicht.*

Der *Französisch-Aufenthalt* brachte einer überwiegenden Mehrheit aller Befragten (87%) die frankophone Lebensweise und Kultur näher. Die meisten Studierenden (65%) haben für die Erweiterung ihrer Französischkenntnisse viel bis sehr viel vom Aufenthalt profitiert. Über die Hälfte der Studierenden pflegt den Kontakt zu französischsprachigen Personen aus der Praktikumszeit auch nach Beendigung des Aufenthaltes weiter.

Auch die Ziele der *Wirtschafts- und Sozialpraktika* sind erreicht worden. Insbesondere in bezug auf die Entwicklung persönlicher Eigenschaften und für die zukünftige Lehrtätigkeit haben sehr viele Studierende Nutzen aus dem Zwischenjahr gezogen.

### Abschliessende Gedanken zum Zwischenjahr

Aufgrund meiner eigenen Zwischenjahr-Erfahrungen sowie der Resultate, die sich aus der Umfrage ergeben haben, bin ich vom grossen Nutzen und den einmaligen Chancen eines solchen Zwischenjahres überzeugt. Die positive Wirkung, die ein Zwischenjahr auf eine zukünftige Lehrperson haben kann, ist unbestritten. Das Zwischenjahr erlaubt eine Phase der Abwechslung und des Abstandnehmens, in welcher das bisherige meist von der Schule geprägte Leben zurückgelassen und überdenkt werden kann. Neue, bisher zum Teil unbekannte Realitäten werden ersichtlich, Vorstellungen und Vorurteile bestätigen oder revidieren sich während dieses Jahres.

Wie sieht die Zukunft des Zwischenjahres aus? Die Lehrerausbildung wird in einigen Jahren für alle zukünftigen Lehrpersonen die Maturität verlangen. Die berufs- und praxisbezogene Lehrerausbildung verlagert sich auf pädagogische Fachhochschulen und dauert sechs Semester. Aufgrund dieser Verlängerung ist noch unklar, was mit dem Zwischenjahr geschehen soll. Es ist durchaus möglich, dass von den zuständigen Politikern aus Gründen der Effizienz eine kürzere Ausbildung einem "wirtschaftlich unnützen" Zwischenjahr vorgezogen wird.

Ich finde es jedoch aus meiner Sicht sehr wichtig, das Zwischenjahr auch in Zukunft als obligatorisches Jahr in der Lehrerausbildung beizubehalten. Es wäre schade, wenn dieses Jahr wegen der Neugestaltung der Lehrerausbildung gestrichen würde. Der Vorschlag, das Zwischenjahr "aufzusplittern" und die Praktika in Zukunft auf unterschiedliche Zeitpunkte (z.B. Semesterferien) zu verteilen, ist zwar ein Kompromiss, zieht meines Erachtens aber die Wichtigkeit und Bedeutung einer längeren Unterbrechung zu wenig in Betracht. Eine Aufteilung der Praktika auf verschiedene Zeitpunkte hätte meiner Meinung nach einen viel kleineren Nutzen für die Studierenden, denn gerade die Dauer eines ganzen Jahres lässt Veränderungen, Entwicklungen und Einsichten zu. Die eigenen Tätigkeiten zum ersten Mal während eines ganzen Jahres selbstständig zu planen, ist eine Herausforderung für den jungen Erwachsenen und verlangt von den Studierenden Planung, Durchhaltevermögen und Eigenverantwortung.

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 uns geeignet scheinen, bei Leserinnen und Lesern der BzL auf Interesse zu stossen.*

### **Teamwork im Kollegium am Seminar Kreuzlingen**

Wie es den Anschein macht, wird pädagogische Arbeit in den Schulen je länger je mehr als gemeinsame Tätigkeit des Kollegiums in einem «gemeinsamen» Betrieb aufgefasst werden. Diese Seminararbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich streicht eingangs den Stellenwert der Teamarbeit im Lehrerkollegium heraus. Durch Teamwork mögliche Leistungen werden beschrieben und die Vorteile, die sich durch Zusammenarbeit ergeben, aus der Sicht der einzelnen Lehrperson, des Teams und der Schule als ganzer dargestellt. Im zweiten, empirischen Teil wird die aktuelle Situation eines Musiklehrerkollegiums am Lehrerseminar Kreuzlingen untersucht. Dies geschieht in Form einer schriftlichen Befragung, an der sich elf Lehrkräfte beteiligten. Auf die Sammlung der Daten folgt deren Auswertung, während in einem Schlusswort die Ergebnisse des empirischen Teils in Bezug zur theoretischen Einleitung dargestellt werden.

#### **Kontaktperson:**

Regina Kuratle, Trottenstrasse 64, 8037 Zürich, Tel. 01 272 63 30

#### **Publikation:**

Kuratle, Regina. Teamwork im LehrerInnenkollegium. Zürich, 1995, 60 S. (Unveröffentlichte Seminararbeit an der Universität Zürich) 1995

### **Interkulturelle Pädagogik: Von Möglichkeiten und Illusionen**

*Die Berechtigung eines interkulturellen Ansatzes in der Pädagogik wie auch in der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen wird heute nicht mehr angezweifelt, angesichts der Tatsache, dass durchschnittlich jedes fünfte Kind in der Schule ausländischer Herkunft ist. Eine Bilanz über Erreichtes und Nicht-Erreichtes in der interkulturellen Pädagogik zieht das Buch "Interkulturelle Bildung in der Schweiz" mit seinen 28 Beiträgen. Darunter findet sich auch der Beitrag von Charles Muller von der Ecole normale in Neuenburg, der die institutionellen Hindernisse auf dem Weg zu einer interkulturellen Pädagogik beleuchtet.*

Wenn 20% der Kinder in den Schweizer Schulen ausländischer Herkunft sind, so werden die Bedürfnisse der einzelnen Kinder noch vielfältiger, noch heterogener. Dies zu beklagen hilft wenig, denn die multikulturelle Gesellschaft ist die Gesellschaft der Zukunft. Die interkulturelle Pädagogik sucht für das Bildungswesen Antworten, die von der Herausforderung und möglichen Bereicherung der Schule durch die Interkulturalität ausgehen und Interkulturalität nicht primär als Defizit oder Handicap behandeln.

Die interkulturelle Pädagogik hat keine einfache Aufgabe. Sie muss sich einen Platz unter den verschiedenartigen Aufgaben des Bildungswesens suchen und aufbauen. Sie muss ihre Chance in einem politischen Umfeld wahrnehmen, das sich an anderen Prioritäten orientiert und die Herausforderungen der Interkulturalität gering veranschlagt. Angesichts dieser Tatsache muss vor Illusionen gewarnt und das Mögliche betont werden. 1991 hat die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) zum fünften Mal diesbezügliche Empfehlungen herausgegeben; diese berücksichtigen die Anliegen der Eidgenössischen Kommission für Ausländerfragen. Die Empfehlungen können auch als Katalog der anerkannten Nachholbedürfnisse im Bildungswesen gelesen werden.

### **Anspruch und Realität**

Eine der Empfehlungen betrifft die Ausbildung und Fortbildung der Lehrerschaft. Sie empfiehlt den Kantonen als den Trägern des obligatorischen Bildungswesens, die Lehrerschaft auf den Unterricht mit fremdsprachigen Kindern vorzubereiten und die Zusammenarbeit zwischen ausländischen und einheimischen Lehrern zu fördern.

Für diese Empfehlung diagnostiziert Muller eine gute Wahrnehmung der Probleme und Bedürfnisse, aber erst eine minimale Umsetzung der Konsequenzen. Lehrpläne und Lehrmittel lassen noch wenig Bewusstsein für die Bedeutsamkeit der kulturellen Heterogenität erkennen. Und selbst die Verankerung der Interkulturalität in Lehrplänen, wie dies im Seminar in Neuenburg vor 10 Jahren geschah, ist nur ein erster Schritt in die richtige Richtung. Dieser kann noch nicht verhindern, dass "der ethnozentrische Ansatz und der konservative Reflex der Schule" stärker sind als die Arbeit an Einstellungen in der Grundausbildung. Die Rahmenbedingungen, unter welchen die Lehrer in Sprache und Kultur der Herkunftsländer arbeiten, sind ungeeignet, interkulturelle Zusammenarbeit unter Lehrkräften aufzubauen und zu festigen.

Illusorisch wäre es zu glauben, dass die Verantwortlichen der Grundausbildung zusammen mit den ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern ein Defizit zu kompensieren vermöchten, welches im Bereich des bildungspolitischen Bewusstseins anzusiedeln ist. Eine Unterstützung für das Mögliche sieht Muller in der "Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte", über die in der westlichen Welt Konsens herrsche.

*Interkulturelle Bildung in der Schweiz; Edo Pogli, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Hrsg.), Bern (Lang) 1995, 426 Seiten, 59 Fr. – Eine kleine Gratisdokumentation zu diesem Projekt erhalten Sie bei: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstr. 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99*

## Wer forscht was und wo in der Schweiz?

*Das neue Verzeichnis der "Schweizerischen Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung" gibt Auskunft über 125 Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung in der Schweiz. Wer beschäftigt sich im Kanton Basel-Landschaft mit Schulentwicklung? Wo ist interkulturelle Erziehung ein Forschungs- oder Entwicklungsthema? Solche und viele andere Fragen finden im Institutionenverzeichnis eine Antwort.*

Die 125 Institutionen lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten unterscheiden, z.B. nach ihrer Trägerschaft: Es gibt 44 Hochschulinstitute, 32 kantonale und interkantonale, 39 private und 10 nationale Institutionen. Sehr unterschiedlich ist die personelle Besetzung und damit die Kapazität der einzelnen Institutionen. Die geographische Verteilung zeigt eine Konzentration in den Universitätsstädten Zürich, Genf und Bern.

### Mehr als 60% Zuwachs

Seit der letzten Ausgabe des Verzeichnisses im Jahre 1989 ist die Zahl der aufgeführten Institutionen um 48 Institutionen angewachsen, nämlich von 77 auf 125. Dieser Zuwachs ist in erster Linie auf neugegründete private Kleininstitutionen zurückzuführen, deren Zahl von 7 auf 39 anstieg. In den vergangenen sieben Jahren wurden auch in sieben Kantonen pädagogische Arbeitsstellen neu eingerichtet, nämlich in den Kantonen Aargau, Appenzell-Ausserrhodon, Glarus, Graubünden, Schwyz, Thurgau und Zug. 1996 setzen sich die 125 schweizerischen Institutionen zu je etwa einem Drittel aus Hochschulinstitutionen (44), verwaltungsinternen Institutionen (42) und privaten Institutionen (39) zusammen.

Zu den am häufigsten vorkommenden Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkten gehören Schulentwicklung (35 Institutionen), Lehrerbildung (14), Berufsbildung (13), interkulturelle Erziehung und Lehrerfortbildung (je 11) sowie Erwachsenenbildung und Lehrmittel (je 10). Dies lässt sich aus dem Sachregister mit annähernd 300 Suchbegriffen herauslesen.

### Institutionen und Kontaktpersonen finden

Suchen Sie eine Kontaktperson zu einem bestimmten Thema? Neben dem Sachregister helfen auch das Personenregister mit über 1200 Namen und das Register mit dem selbstdeklarierten Sachverstand mit ebenfalls etwa 1200 Eintragungen.

Das Verzeichnis verschafft eine Übersicht über die Vielfalt von kleinen und grossen, privaten und öffentlich-rechtlichen Institutionen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein: eine reiche Informationsquelle.

*"Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und Schulentwicklung – eine Bestandsaufnahme", Aarau 1996, 289 Seiten, Fr. 40.--, inkl. Porto und Versandkosten. Bestellungen sind zu richten an: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 835 23 90, Fax 062 835 23 99*



## Veranstaltungsberichte

### Einführung in die kollegiale Praxisberatung

Aufbaukurs III im Rahmen des WBZ-Fortbildungsangebotes "Ausbildungsreform von innen" für Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15.-19. Juli 1996 in Hertenstein.

Kursleitung: Prof. Dr. Diethelm Wahl, Pädagogische Hochschule Weingarten, und Sr. Hildegard Willi, Leiterin des Bildungshauses "Stella Matutina", Hertenstein

Den Abschluss des vierteiligen Kurses konnte eine Delegation von Lehrerbildnern gemeinsam mit den beiden Kursverantwortlichen vorbereiten. Vorausgegangen war die Einführung in die kollegiale Praxisberatung. "Einübung" ist hier nun in doppelter Bedeutung zu verstehen: zum einen ging es um die eigene Erfahrung der Kursteilnehmenden, also das Einüben bei den Ausbildnern der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zum anderen ging es aber auch um die Frage, wie man "Kollegiale Praxisberatung" einübend bei Lehrerinnen und Lehrern implementieren könne. Zentraler Inhalt dieses Kursteiles war es also, die bereits eingeführten und in den Arbeitsgruppen erprobten Konzepte der Kollegialen Beratung so für die je verschiedenen Berufsfelder der Teilnehmenden zu adaptieren, dass die Implementation bei Lehrpersonen oder Studierenden gelingt.

Dabei kam die theoretische Auseinandersetzung um die Konzepte der Intervision keineswegs zu kurz. Zunächst wurde noch einmal definiert, was unter kollegialer Beratung verstanden werden soll: die horizontale Beratung in einer Gruppe von Personen, die dem gleichen Berufsfeld angehören, deren Arbeit kontinuierlich und verbindlich über längere Zeit beibehalten wird und eine dafür nötige Qualifikation erfordert. Ziel solcher Beratungen ist jeweils die Bewältigung beruflicher Probleme, oder, weniger mit dem Beigeschmack des Defizits, die berufliche Arbeit zu optimieren. Um die nötige Qualifikation zu erreichen, müssen jedoch durch vertikale Massnahmen die dafür nötigen Beratungskompetenzen aufgebaut werden. Damit war die kontroverse Frage aufgeworfen, wie sich Beratung als freiwillig in Anspruch genommene Horzontalerweiterung mit einem Abhängigkeitsverhältnis von beurteilenden Ausbildnern verträgt. So zumindest ist die Situation in der Grundausbildung, wo die Freiwilligkeit der Beratung in vielfacher Hinsicht gar nicht hergestellt werden darf und damit nicht so einfach zum Prinzip erhoben werden kann wie in der Lehrerfortbildung. Genau diese Abhängigkeit besteht jedoch innerhalb der Institution Schule auf verschiedensten Ebenen, zwischen Schülern und Lehrpersonen, Lehrpersonen und Inspektoren, Studierenden und Ausbildenden. Der Gegensatz von Freiwilligkeit der Beratung und Abhängigkeit vom Qualifiziertwerden bot einigen Zündstoff für Diskussionen. Er lässt sich nur auflösen in der Frage, welche Aspekte zu welchem Zeitpunkt freiwillig sein sollen.

Dieses Spannungsverhältnis steht zugleich im Zusammenhang mit der Frage, wie die erforderliche Qualifikation für beratende Lehrpersonen während oder nach der Grundausbildung erreicht werden kann. Für diese Qualifikation wurden einige Eckwerte benannt:

1. Beratungen müssen erfolgreich genug sein, dürfen also nicht technisch-oberflächlich am eigentlichen Problem vorbeigehen.
2. Das Beratungsprozedere muss aber auch fehlerfreundlich sein, d.h. es darf keine Methoden enthalten, die in den Händen von Nicht-Therapeuten für die Persönlichkeit des Ratsuchenden allzu bedrohlich werden können. Allein nach diesem zweiten



Kriterium scheiterte ein Konzept für kollegiale Beratung deshalb, weil diese Unschädlichkeit für Ratsuchende nicht gesichert zu sein scheint.

3. Und die Beratungskompetenz muss mit vernünftigem Zeitaufwand für Lehrpersonen lernbar sein.

Die Frage, wie Einübung in kollegiale oder kooperative Praxisberatung unter solchen Voraussetzungen möglich sein kann, begleitete die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den ganzen Kurs hindurch sowohl in der Diskussion verschiedener theoretischer Konzepte als auch in den praktischen Anwendungen in den Arbeitsgruppen.

Die konkreten Anliegen der Teilnehmenden waren individuell verschieden, und so entstanden unter Beratung der beiden Kursleiter arbeitsteilig unterschiedliche Konzepte.

Für den Bereich der Lehrerfortbildung entstand ein Konzept für einen dreijährigen Kurs, in dem Lehrpersonen bei der Umsetzung einer neuen kantonalen Verordnung begleitet werden sollen. Stufenweise werden einzelne Kompetenzen und Komponenten für die kollegiale Beratungsarbeit aufgebaut, bevor die Beratungsarbeit in Gruppen beginnt. Ein zweites Konzept für die Lehrerfortbildung entstand für einen Langzeitkurs. In diesem Konzept wird vor allem Wert gelegt auf die sorgfältige Gestaltung des Gruppenbildungsprozesses, aus der Einsicht heraus, dass die Qualität der sachlichen Zusammenarbeit sehr stark von der sozialen Ebene mitdeterminiert ist.

Eine grössere Gruppe von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern beschäftigte sich mit der Frage, ob und wie kooperative Praxisberatung in der Grundausbildung von Lehrpersonen einbezogen werden kann. Der Begriff der kooperativen Praxisberatung ist dabei eine Ausweitung der rein horizontal gedachten kollegialen Praxisberatung in andere Felder der Praxisberatung während der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen. Vor allem wird die vertikale Ausbildungsberatung einbezogen, mit dem Ziel, die Vertikale im Verlaufe der Ausbildung immer horizontaler werden zu lassen. Daraus ergab sich ein Grundkonzept, das nach dem Bausteinprinzip für unterschiedliche Rahmenbedingungen verschiedener Lehrerbildungsinstitutionen modifiziert werden kann. Dieses Grundkonzept wird zugleich einem neuen WBZ-Kurs zugrundeliegen.

Als ebenfalls wichtige Ebene einer verbesserten Beratungskultur entstand ein Konzept für die freiwillige institutionenübergreifende Zusammenarbeit von Lehrenden der Lehrerbildung, und ein durch alle Institutionsebenen durchgeplantes SCHILF-Projekt zur Teamentwicklung und Qualitätsförderung in einer ganzen Lehrerbildungsinstitution.

Zusätzlich zu diesem arbeitsteiligen Vorgehen wurden aber auch erste Erfahrungen mit den wenigen bereits erprobten Gestaltungsformen kollegialer Beratung vorgestellt und über deren Wirksamkeit berichtet, was zu weiteren Grundsatzdiskussionen Anlass gab. Denn aus der neuesten empirischen Untersuchung der Langzeitwirkung implementierter kollegialer Beratung geht hervor, dass die Verbindlichkeit der kontinuierlichen Zusammenarbeit in den Praxisberatungsgruppen der einzig wichtige Faktor für das Gelingen zu sein scheint. Das Grundproblem der Unverträglichkeit von Beratung und Obligatorium war damit erneut aufgeworfen.

Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer werden über das Kursende hinaus in bestehenden oder neu gegründeten KOPING-Gruppen, Tandems oder Tridems weiter zusammenarbeiten, um die Umsetzung so vieler kreativer Ideen nicht am Bildungsalltag scheitern zu lassen.

Für all diejenigen, die bisher nicht die Gelegenheit hatten, an diesem Kurs teilzunehmen, sei darauf hingewiesen, dass der Kurs "Schulreform von innen" für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in modifizierter Form als dreiteiliger Kurs 1997 wieder in

Hertenstein stattfinden wird. Es handelt sich um die WBZ-Kurse Nr. 96.24.01 bis 96.24.03.

Persönlich sei angemerkt, dass allein die Tatsache, dass knapp zwei Dutzend engagierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in einer Phase des Umbruchs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für einige Tage (in der entspannenden Ferienzeit) die Musse und den Raum haben, miteinander im Gespräch über ihre Arbeit nachzudenken, auch schon ein lohnendes Programm ist.

Ursula Ruthemann

### Blockzeiten an der Primarschule: Chance und Herausforderung, den Schulalltag neu zu gestalten - Chance und Herausforderung auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Expertinnen- und Expertenforum der NW EDK: Tagung vom 28. August 1996 auf Schloss Ebenrain in Sissach

Die ausserschulischen Sozialisationsbedingungen haben sich in unserer Zeit tiefgreifend gewandelt. Im Zuge dieser Entwicklung verändern sich die gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule und damit auch die Anforderungen an die Erziehungs- und Bildungskompetenz der an ihr Lehrenden. Verschiedene Konzepte der Schulöffnung und Modelle der Erweiterung schulischer Betreuungsangebote, aber auch eine neue zeitliche Regelung des Unterrichts antworten auf die neuen, gesellschaftlich bedingten Bedürfnisse.

Ausgehend von der aktuellen bildungs- und sozialpolitischen Debatte der Frage nach dem Sinn und den Realisierungsbedingungen einer Einführung von Blockzeiten in der Primarschule, stellt sich die NW EDK der Aufgabe, "die schulpädagogischen Implikationen für eine grundlegend veränderte Schulbesuchszeit der Kinder", gestützt auf die Evaluation bisheriger Erfahrungen und in "theoretischer Beschäftigung mit verschiedenen Blockzeitenmodellen" zu analysieren.

In dieser Absicht hat sie zu einer Tagung eingeladen, deren Ziel es war, aufgrund der Darlegung von Forschungsbefunden und im Austausch bisher gemachter Erfahrungen den Zusammenhang von Zeitgestaltung und Schulqualität zu erhellen. Es geht darum, "eine pädagogisch angemessene und vertretbare Antwort" zu geben "auf die veränderten gesellschaftlichen Ansprüche an Unterricht und Erziehung auf der Primarstufe" und "den Ressourcenbedarf für ein entsprechendes schulisches Angebot" zu ermitteln. Dies im Hinblick auf den Erlass von Empfehlungen für Rahmenbedingungen einer Umsetzung umfassender Blockzeitenmodelle.

Der Präsentation bereits realisierter kantonaler Beispiele der aufgrund der Blockzeiten veränderten Unterrichtsgestaltung auf der Primarstufe (AG, BS, BL, BE, LU) ging ein Impulsreferat voraus. *Heinz Günter Holtappels*, Privatdozent für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund, sprach über "Zeitorganisation und Lernkultur", über "pädagogische Gestaltungschancen in erweiterten Grundschulzeiten".

Als Sozialwissenschaftler fordert er die Schule heraus, sich den gesellschaftlichen Bedingungen, in denen die Kinder aufwachsen, zu stellen. Sie hat sich der lebensweltlichen Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler zu öffnen, ihre Angebote zu erweitern, originäre sinnliche Erfahrung zu ermöglichen sowie handlungsorientiertes, ganzheitliches soziales Lernen zu initiieren, und das in zeitlichen Gegebenheiten, die den herkömmlichen Stundenplan sprengen und die Raum schaffen für offenere, fächerverbindende Lehr- und Lernformen. Blockzeiten begünstigen all diese Innovatio-

nen und fördern die Entwicklung einer kindergerechten Lernkultur auf der Primarstufe, weil eine erweiterte Schulzeit die bewusste Rhythmisierung des Unterrichts voraussetzt.

Befreit sich die Schule vom Zeitzwang, indem sie für alle verbindliche Zeiten festlegt? Ein Paradox? Wohl ist mit den Blockzeiten der organisatorische Zeitrahmen vorgegeben. Dieser schafft aber mit einer für die *Kinder* gleitenden Zugangs- und Abgangszeit die Voraussetzung für einen harmonischen Wechsel des Lernens und Spielens, der Konzentration und Entspannung, des gelenkten und des freien Arbeitens.

Am Beispiel der "Vollen Halbtagschule" für den Primarbereich des Landes Niedersachsen hat Holtappels untersucht, welche innovative Wirkung von den Blockzeiten ausgeht. Als merkmalshaft nennt er die schulhausbezogene Entwicklung pädagogischer Konzepte, die Differenzierung der Lernorganisation, die Anreicherung der Spielangebote, die Erweiterung des didaktischen Handlungsrepertoires der Lehrpersonen, die Individualisierung der Fördermassnahmen, die Verfeinerung der Diagnostik, die Erhöhung des Anteils jahrgangsübergreifender Projekte und die Neugestaltung der Unterrichtszimmer als Lernateliers mit Erholungsräumen. Ferner lässt sich feststellen, dass die Blockzeiten dazu beitragen, dass sich die Schülermitentscheidung ausbaut und dass die Lehrpersonen vermehrt kooperieren: gemeinsames Erstellen und Austausch von Unterrichtsmaterialien, gemeinsame Durchführung des Unterrichts, gegenseitige Hospitation, Verständigung des Kollegiums auf übergreifende pädagogische Leitideen. Diese Zusammenarbeit begünstigt eine gezielte, arbeitsplatzbezogene Schulentwicklung.

Das Referat hat deutlich gemacht, was sich in der Folge auch in Gruppengesprächen und in der die Tagung abschliessenden Diskussion erhärtet hat: Die Einführung der Blockzeiten kann sich nicht auf eine vordergründige Neuregelung des Zeitplans für den Unterricht beschränken.

In fünf Arbeitskreise aufgegliedert, diskutierten die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer Fragen wie z.B. die der didaktischen und organisatorischen Gestaltung von Halbtageschulen, der Unterrichtsrhythmisierung und der Interaktionen im Klassenraum, der sozialisations- und bildungstheoretischen Aspekte einer "erweiterten Primarschulzeit", der Weiterentwicklung der Lehr- und Lernformen aufgrund veränderter Unterrichtskonzepte und Lernarrangements an Schulen mit Blockzeiten sowie das Problem der Unterstützung der Einzelschule bei der Einführung der Blockzeiten und jenes andere, besonders aktuelle, das der Ressourcen. Nicht jede Optimierung des Bildungswesens ist gratis zu haben, nicht alle Reformen können "kostenneutral" sein!

Und selbst wenn die Schule in der Zeit der Sparmassnahmen nicht immer mehr kosten dürfte, eines ist eine unabdingbare Voraussetzung der Entwicklung einer die Chancen der Blockzeiten nutzenden Lehr- und Lernkultur: die Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen muss diese nicht allein dazu motivieren, mitzutun, und ihren Innovationswillen stärken, sie muss sie auch befähigen, zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen pädagogische Neukonzepte zu entwickeln, sie zielorientiert umzusetzen und ihre Praxis zu reflektieren.

In dem Masse, wie sich die berufliche Handlungspraxis der Lehrpersonen im Schulalltag verändert, muss sich auch ihre Ausbildung wandeln. Nicht selten hinkt die Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Reformen im Schulalltag hinten nach, so etwa dann, wenn sich die berufspraktische Ausbildung mit Ausnahme der Wochenpraktika so strukturiert, dass sich "Lehrübungen" im Planen, Durchführen und Auswerten von Einzellektionen erschöpfen, während die Didaktik das Projektlernen, die Freiarbeit, die Tages- und Wochenplanarbeit u.a. propagiert, "erweiterte Lernformen", die ein grösseres Zeitkontinuum voraussetzen als herkömmliche "fast food"-

Lektionen! Die zur Ermittlung der Berufstauglichkeit und der Unterrichtsbefähigung zu erteilenden "Probelektionen" sind zudem meist Einführungslektionen, Bravourstücke des "gelingenden Unterrichts", unter Ausblendung aller situativer Erschwernisse und Widerstände der Schulwirklichkeit. Und noch eins: Dieses tradierte Prüfungsverfahren vereinzelt die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, obschon allenthalben vom Erfordernis vermehrter Teamarbeit die Rede ist.

Die Tagung hat allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bewusst gemacht, dass es familien- und sozialpolitische Erfordernisse sind, die es uns nahelegen, auf der Primarstufe an allen Wochentagen eine gleiche Schulzeit als Blockzeit festzusetzen. Blockzeiten entsprechen dem Wunsch vieler berufstätiger Eltern nach einer zeitlich geordneten Betreuung ihrer 4- bis 11- resp. 12jährigen Kinder.

Diese Eingriffe in die Zeitgestaltung der Schule haben Konsequenzen. Sie verändern den Einsatz der Lehrpersonen, die bislang auf der Primarstufe Alleinlehrerinnen und -lehrer ihrer Klassen sind. So unterrichten z.B. die Lehrkräfte des ersten Schuljahres im Kanton Basel-Landschaft wöchentlich 27 Lektionen, davon 11 in der Klasse, 16 in Halbklassen, was zur Folge hat, dass während des Unterrichts in Abteilungen immer die Hälfte der Kinder einer Klasse zu Hause (oder auf der Strasse?) ist. Blockzeiten bedingen, dass die beiden Halbklassen simultan unterrichtet werden, d.h. dass auch auf der Primarstufe die Klassen von zwei Lehrkräften unterrichtet werden. Das muss nicht zwingend teurer zu stehen kommen. Trotz des vermehrten Einsatzes von Teilpen- senlehrerinnen und -lehrern auch auf der Primarstufe und ungeachtet der Ansätze zum "job-sharing" in den Lehrberufen hält sich jedoch in vielen Köpfen der Mythos von der Notwendigkeit der *einen* Bezugsperson im Kindergarten und in den Primarklassen.

All diese schulorganisatorischen Probleme lassen sich bewältigen. Blockzeiten machen freilich nur dann Sinn, wenn sie mehr auslösen als eine "Oberflächenreform", wenn sie günstigere schulorganisatorische Voraussetzungen schaffen zur "Weiterentwicklung der Lernkultur in Unterricht und Schulleben", mit dem Ziel, "mehr Zeit zu haben", mehr Zeit zum Ausbau der "Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten" in der Schule, mehr Zeit "zur Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes" (Holtappels).

Wenn wir die Chancen wahrnehmen und nutzen wollen, die sich aus der Einführung der Blockzeiten ergeben, müssen die Lehrkräfte darauf vorbereitet und begleitet werden. Letztlich geht es um ein neues Verständnis der pädagogischen Aufgabe der Schule und der Berufsrolle der Lehrerinnen und Lehrer.

Heinz Wyss

### Was morgen sein wird, das ist die Frage - auch in der Lehrerbildung

Zur Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktorinnen und Direktoren von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen SKDL vom 29./30. August 1996 in Solothurn

Der Präsident der Schweizerischen Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Institutionen zur Ausbildung der Primarlehrerinnen und -lehrer SKDL, Andrea Jecklin (Chur), der die Leitung der SKDL an Viktor Abt (Liestal) abgibt, hat 1994 bei seinem Antritt der statutarisch auf drei Jahre beschränkten Amtszeit in einem Dreijahresplan die Tagungsthemen 1994-1996 festgelegt. Zum ersten war 1994 die Rede von den Ansprüchen an die Lehrerbildung und von der Sicherung ihrer Qualität; zum zweiten 1995 von den spezifischen Anforderungen an die Kompetenzen und persönlichen Qualitäten der Dozentinnen und Dozenten resp. der Seminarlehrerinnen und -lehrer, und nun hätten 1996 in Solothurn die Ansprüche an diejenigen, die diese Ausbildungsinstitute lei-

ten, bedacht, im Gespräch geklärt und in einem Anforderungsprofil ausgewiesen werden sollen. Zwar ist die Frage, was die Behörden von den Institutsleitungen, vertreten durch eine Einzelperson oder durch ein Leitungsteam, fordern und was die an den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstituten Lehrenden und die Studierenden von einer Schulleitung erwarten, in einem anderthalbstündigen Podiumsgespräch diskutiert worden. Stellungnahmen, zu denen die derzeitige öffentliche Auseinandersetzung im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung und Neustrukturierung der Lehrerbildung herausfordert, haben jedoch dem langfristig anvisierten Tagungsthema (zu) wenig Raum gelassen.

Immerhin: Diskutantinnen und Diskutanten deutsch- und französischsprachiger Herkunft formulierten aus ihrer je unterschiedlichen Sicht, gestützt auf persönliche Erfahrungen, was sie von einer Schulleitung erwarten und über welche Befähigungen, Einstellungen und Haltungen sich Führungspersonen im Bildungsbereich, insbesondere in der Lehrerbildung, ausweisen müssen, wenn sie ihrer verantwortungsvollen Aufgabe gerecht werden und den Qualitätsansprüchen genügen wollen. Es äusserten sich ein Erziehungsdirektor (RR A. Macheret FR), eine Direktorin (Sr. Jazinta Ambord, Brig), ein Vertreter der Lehrerschaft (Urs Geiger, Staatliches Seminar Biel/Universität Bern) sowie eine Studentin der Ecole normale de Neuchâtel (Rachel Habegger) und ein Student der nachmaturitären Lehrerbildung in Solothurn (Christoph Schmid).

"Zum Sehen geboren, zum Schauen bestellt", zum Entscheiden und Handeln befähigt: die Schulleitungen

Von der Weit- und Nahsicht derer, die eine Lehrerbildungsinstitution pädagogisch führen, war die Rede, von Einsicht, Übersicht und Zuversicht, von Aufsicht und Nachsicht (Sr. Jazinta), vom "Anwesendsein" im "viel Hören, Sehen und Beachten", vom Entscheiden und Durchsetzen, aber auch vom Abgeben von Aufgaben und sich dennoch fürs Ganze verantwortlich wissen. Neues gilt es zu wagen, zugleich das Gewordene und Seiende zu schätzen. Die Neuenburger Studentin wusste ihre Erwartungen genau zu formulieren. Wichtig ist ihr, dass eine pädagogische Führung zusammen mit dem Kollegium und den Studierenden ein Leitbild entwickelt und die "principes généraux" der Studiengestaltung wegweisend festlegt. Dabei gelte es eine Mitte zu finden, "un juste milieu", zwischen der Offenheit für die Vielfalt der Meinungen und der "prise de décision", eine Balance zwischen der "participation à la vie de l'institution" und der "prise en main". Entscheidend sei die eine Aufgabe "de faire avancer l'institution". Schulleiterinnen und -leiter sollten "Vordenkerinnen und Vordenker" sein, die durch ihren persönlichen Einsatz und ihre Innovationskraft zusammen mit dem Kollegium an der Schule etwas bewegen. Zugleich sind sie Fürsorgende, Vorsorgende, "Personen zum Anfassen" (Urs Geiger), Menschen mit Gespür für Verunsicherungen, denen sie durch vertrauensbildende Massnahmen zu begegnen wissen. Wie der Freiburger Erziehungsdirektor sagt, sind Schulleitungen heute oft "des capitaines dans la tempête"!

Was heisst "Freiheit in der Lehrerbildung"?

Geschäftssitzungen sind in der Regel nicht die interessantesten und substantiellsten Teile einer Jahresversammlung. Diesmal war das anders. Anlass zu spannenden Gesprächen war die "Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung". Die engagiert geführte Diskussion hat es nötig gemacht, den Gedankenaustausch zur Konzeption und zum Aufbau Pädagogischer Hochschulen, der im Anschluss an die statutarischen Geschäfte vorgesehen war, zu vertagen. Die Meinung der SKDL hat sich erst in der "Verlängerung", nach der erwähnten Table ronde zum Thema "Was erwarten wir von der Schulleitung einer Lehrerinnen- und Lehrerbil-



dungsinstitution" und somit nach Abschluss des angekündigten Tagungsprogramms ermitteln und in einem Beschluss festhalten lassen.

Entgegen den Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995 wollen die Petitionäre erreichen, dass "der integrative Lehrerbildungsweg für Lehrkräfte der Primarschule, für Kindergärtnerinnen oder Hauswirtschafts-/Handarbeitslehrerinnen auch künftig möglich bleibt". Das Innerschweizer "Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung" will für die genannten Lehrerkategorien die integrale seminaristische Ausbildung als anerkannten Bildungsweg neben der auf die Tertiärstufe angehobenen, als Berufsbildung auf eine vorangehende Allgemeinbildung abgestützten Lehrerbildung erhalten. Das tut es zur Zeit durch Presseaufrufe und mit einer ausgreifenden Sammlung von Unterschriften auf der Strasse, und das weit über die Innerschweizer Kantone hinaus auch in Kantonen, die längst eine nachmaturitäre Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung kennen (z.B. AG, BL) oder diese aufgrund rechtskräftiger Gesetze einführen (z.B. BE).

Das unsachliche Vorgehen der Petitionäre, die polemische Stimmungsmache gegen die EDK und die den Sachverhalt verfälschenden Aussagen zu ihren "Empfehlungen" befremden auch diejenigen, die Verständnis zeigen für die privaten Seminare der Innerschweiz, die um ihren Weiterbestand bangen. So trifft es zum Beispiel nicht zu, dass "nur noch Kindergärtnerin werden kann, wer eine Hochschule besucht" ("Kindergärtnerin - nur noch mit Matur?" Beobachter 11/96), und ebenso ist es unzutreffend, dass die Kantone "in einem Konkordat die Pflicht eingegangen" sind, sich den Empfehlungen der EDK, "diesen Weisungen", "zu beugen".

Der Resolutionstext, den der Vorstand im Entwurf zur Diskussion stellte, besagt, dass sich die SKDL "von allen unsachlichen, auf Halbwahrheiten beruhenden Polemiken, ... insbesondere von der Stimmungsmache gegen die postmaturitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung" distanziert. Sie hält daran fest, dass "die eigentliche Berufsbildung für die Primarschullehrkräfte in der ganzen Schweiz auf die Tertiärstufe zu verlagern ist". Dies freilich mit dem Zusatz, dass bei vorangehender Mittelschulbildung, die die pädagogische Grundausbildung in die Sekundarstufe II einbezieht, auch "eine darauf aufbauende zweijährige Berufsbildung an einer Pädagogischen Hochschule eine vertretbare Möglichkeit" sei.

Diesem Textentwurf stand ein inhaltlich im Grundsätzlichen gleichlautender Gegenvorschlag gegenüber, der jedoch auf die "Empfehlungen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" zurückgreift. These 18 lässt "die Möglichkeit für einen seminaristischen Ausbildungsweg, ... bei dem die Vermittlung der Allgemeinbildung mit Elementen der Berufsbildung verbunden wird", offen. Die Einführung der Pädagogischen Hochschulen schliesst einzig aus, "dass die Ausbildung für den Lehrberuf auf dem Niveau der Sekundarstufe II abgeschlossen werden kann".

Die Tertiärisierung der Ausbildung aller Primarlehrkräfte ist unbestritten

Die SKDL erachtet es als unerlässlich, öffentlich zur "Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung" Stellung zu nehmen. Nach eingehender Diskussion, in der auch moderate Stimmen zu hören waren, die davon ausgingen, dass die SKDL ebenso die Interessen der Minderheiten in ihren Reihen wahrzunehmen und zu vertreten habe, traf die SKDL mit grossem Mehr ihre Entscheide. Aufgrund der Erkenntnis, dass sich die Resolution im Plenum nicht redaktionell bereinigen lässt, erteilte die Mitgliederversammlung dem Vorstand den Auftrag, den Text in eigener Kompetenz neu zu fassen. Er soll folgende Kernaussagen enthalten: 1. Die SKDL stützt entschieden die Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995, wonach die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe auf der Tertiärstufe zu erfolgen hat und sich Ausbil-

dungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II inskünftig ausschliessen. 2. Sie ersucht die EDK um Wiedererwägung ihres Entscheides, wonach die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen durchgehend drei Jahre zu dauern hat (12+3), und ist der Auffassung, es sollten auch Diplome anerkannt werden, die in zweijähriger Berufsbildung an Pädagogischen Hochschulen erworben worden sind, sofern dem Studium an der pädagogischen Hochschule eine Mittelschulbildung mit einer gemäss MAR anerkannten Maturität und mit integrierter Pädagogischer Grundausbildung auf der Sekundarstufe II vorausgeht (13+2). 3. Die SKDL distanziert sich in der Form und in der Sache von der "Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung". Diese Erklärung wird der EDK, den kantonalen Erziehungsdirektionen und den Berufsverbänden zum Zeitpunkt der Einreichung der Petition zugestellt, und gleichzeitig mit der Publikation der Petition wird sie in den selben Medien wie diese veröffentlicht.

#### Auf der Suche nach einer neuen Identität der SKDL

Mit der Neuorganisation der Lehrerbildung und ihrer Ausgliederung aus der Sekundarstufe II geht die Ära der "Seminarleiterinnen- und Seminarleitorenkonferenz" zu Ende. Bislang waren in diesem Verband der Ausbilderinnen und Ausbilder von Primarlehrkräften auch die Leitungen der Unterseminare und Lehrwärtsabteilungen der Kantonsschulen vertreten. Nun werden mehrere bisherige Lehrerinnen- und Lehrerseminare mit musikischem und/oder soziopädagogischem Profil (im Kanton Bern z.B. Bern-Lerbermatt, Hofwil, Thun). Als Maturitätsschulen werden sie in der SKDL nicht mehr vertreten sein.

Prospektiv werden der SKDL die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, der Pädagogischen höheren Fachschulen sowie der universitären oder Universitäten angegliederten Lehrerbildungen angehören, also ausschliesslich die Institutionen der beruflichen Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen aller Stufen. Die Leiterinnen und Leiter der spezifischen Stufenausbildungen und Fort- und Weiterbildungen sowie der schulbezogenen Forschungsprojekte werden sich in den der SKDL zugehörigen Stufen- und Bereichskonferenzen zusammenfinden.

Bis dahin ist der Weg freilich noch weit. Darum gilt es praktikable Übergangslösungen zu finden. Zu diesem Zwecke setzt die SKDL eine Arbeitsgruppe ein, "groupe de réflexion" genannt. Bis sich die SKDL auf der Tertiärstufe neu konstituiert, will ein Teil der Mitglieder, dass sich die SKDL mit der TRI S2 (TRI = Treffpunkt/Rencontre/Incontro; S2 = Sekundarstufe II) assoziiert, dem Dachverband der Vorstände der Schulleiterkonferenzen der Sekundarstufe II (KSGR, KSHR, KDMS, dazu bis auf weiteres auch die SKDL).

#### Offene Fragen

Noch ist nicht entschieden, wie künftighin der Zugang zu der tertiarisierten Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarschule zu regeln ist. Es geht um die Frage, zu welchen Stufenausbildungen von Lehrpersonen die Diplommittelschule den Zugang erschliesst. Im besonderen stellt sich die Frage, ob der Abschluss der DMS 3 mit einer berufsspezifischen Zusatzausbildung einer Berufsmaturität gleichzustellen ist. Wäre dem so, erfüllten die Kandidatinnen und Kandidaten mit dieser Vorbildung bezüglich des Eintritts in die Pädagogische Fachhochschule dann die gleichen Voraussetzungen wie die Inhaberinnen und Inhaber von Berufsmaturitäten im Hinblick auf ihre Immatrikulation an Fachhochschulen? Anlässlich einer Sondertagung vom 16./17. Januar 1997 will die SKDL diese Frage klären und zudem zu den ersten Vorlagen der Reglemente zur Anerkennung von Lehrerinnen- und Lehrerdiplomen Stellung nehmen (Lehrkräfte für die Sekundarstufe II und für die schulische Heilpädagogik/Sonderpädagogik). Die EDK lädt zudem im Frühjahr 1997 zu einer Tagung ein, die sich mit dem Zugang der Be-

rufsleute (mit/ohne Berufsmatura) zur Lehrerbildung befassen wird (vgl. Dossier 28 und Empfehlungen vom 26.10.1995, B5).

#### "Steine ins Rollen bringen, Impulse geben"

So formuliert Heinz Kaltenrieder, Rektor des Seminars Solothurn und Organisator der Tagung, sein zentrales Anliegen. Zu lesen steht es in einem Artikel der "Solothurner Zeitung", der auf die Jahresversammlung der SKDL hinweist. Der Text unter dem Bild des Gastgebers nennt auch die Gesprächsthemen. In einer Zeit, die von Reformen geprägt sei, gehe es um die Erörterung von Schulleitungsmodellen, und zu diskutieren seien insbesondere die "Zukunftsperspektiven" der Lehrerbildung.

"Zukunftsperspektiven" zeigte Heinz Kaltenrieder im konkreten am Beispiel des Seminars Solothurn auf, und das ausgehend von dem Prozess der inneren Reform, wie er seit Jahren in Solothurn im Gang ist und zu beachtenswerten Ergebnissen geführt hat. Zu nennen ist da das Konzept der 6 Studienwochen, des Kompaktkurses von 5 Wochen Dauer in der Romandie (NE), der 8 Wochen Vollpraktika mit vorbereitenden Erkundungen und Planungen in Halbtagen und mit den Auswertungswochen, ferner die Studienorganisation mit dem fest eingebauten Blocktag jede Woche und dem Halbtage mit fächerübergreifenden Wahlpflichtangeboten sowie die jährlichen Projektwochen, aber auch die kollegiumsinterne Intensivfortbildung (arbeitsplatzbezogenes pädagogisches Training) und die Planungswoche der Lehrerschaft, die das Kollegium in der ersten Sommerferienwoche durchführt.

In seinem Leitbild zeigt sich das Seminar Solothurn als eine Schule des Miteinanders, der Kooperation, als eine Schule, die die Studierenden ernst nimmt und ihnen viel Eigenverantwortung überträgt, als eine Schule der kreativen Gestaltung des Ausbildungsverlaufs, als ein Lernort, der zugleich sinnlich erlebbarer Erfahrungsraum ist, als eine Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution, die sich in ihrem gezielten Praxis- und Berufsbezug zugleich als weltoffen und lebensnah erweist.

Diese organisch gewachsene Bildungsgemeinschaft wird sich zufolge der Tertiarisierung der Berufsbildung künftighin in zwei Institutionen aufgliedern: in ein musisches, dem MAR entsprechendes vierjähriges Gymnasium und in eine dreijährige Berufsbildung auf Hochschulebene. Im Prozess dieses Strukturwandels wird es ein wichtiges Anliegen sein, die Qualitäten der seminaristischen Lehr- und Lernkultur zu bewahren, sie zu pflegen und weiterzuentwickeln.

Was sich diesbezüglich im Bereiche einer Theorie und Praxis im Wechselbezug verbindenden Berufsbildung bereits getan hat und tut, stellte der Didaktiker Peter Singer dar. Besonders interessant und als Lernanlage zukunftsweisend ist dabei neben der gezielten Weiterbildung der Praxislehrkräfte die Schaffung einer "Werkstatt Fachdidaktik Mathematik" zu nennen.

Dieses entwicklungsreiche Lehren und Lernen vollzieht sich am Seminar Solothurn in einer Umgebung, die kaum ihresgleichen findet. Die Seminargebäude sind von einem Naturgarten umgeben, den Alex Oberholzer als Biologielehrer vor bald 25 Jahren angelegt hat und den er zusammen mit seinen Fachkollegen und den Fachleuten des Hochbauamtes unter Mithilfe von Seminaristinnen und Seminaristen betreut. Hinter Hecken finden sich an Weihern und Tümpeln Orte, die dazu einladen, sich allein zurückzuziehen oder sich in Gruppen zusammenzufinden. Den Lehrenden und Studierenden bieten sich im Garten dieses Seminars im Grünen vielfache Möglichkeiten zum Naturstudium und Naturerlebnis. Zugleich ist die Schule einbezogen in die Stadt, deren weit in urgeschichtliche Zeit zurückreichende Entwicklung der Landammann und Erziehungsdirektor Thomas Wallner als Historiker und einstiger Rektor der Kantonsschule im Kantonsratssaal aufzeigte und die er mit seinem Buch zur Kantongeschichte belegt, in eine



Stadt, deren barocke Schönheit ein Stadtrundgang die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer auf eindruckliche Art hat entdecken lassen.

Heinz Wyss

### Lernkultur im Wandel

Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) vom 3.-5. Oktober in St. Gallen  
Organisation: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

Der diesjährige Jahreskongress der SGL und der SGBF sollte - so die Absicht der Organisatoren Erwin Beck, Titus Guldemann und Michael Zutavern - den Bogen von psychologischen Erkenntnissen über pädagogische und didaktische Konzeptionen bis zur konkreten Umsetzung spannen. Unter dem Titel "Lernkultur im Wandel" wurden verschiedene (unterschiedlich) neue Ideen zum Lernen thematisiert. Im Fokus stand sowohl die Generierung (weiterer) neuer Ideen, als auch die Diskussion um Wirksamkeit und Umsetzung derselben.

Die nachfolgenden Ausführungen sind subjektiv ausgewählt und gewichtet.

Für ein kräftiges Sowohl-als-auch

Franz E. Weinert bezog im Eröffnungsreferat Stellung zu zehn derzeit aktuellen pädagogisch-didaktischen Hochwertwörtern hinsichtlich des idealen Lernenden, wie z.B. "der konstruktive Lerner", "der selbständige Lerner", "der von der Lehrperson möglichst unabhängige Lerner". In beeindruckender Weise stets empirisch gestützt zeigte er auf, wie die jeweils bevorzugten pädagogisch-didaktischen Vorgehensweisen, die hinter solchen Hochwertwörtern stehen, nur mit mehr oder weniger grossen Einschränkungen als wirksam bezeichnet werden können. So setze z.B. das selbständige Lernen - im Sinne von "dem Schüler Gelegenheit geben" als einer wesentlichen Charakterisierung der modernen Bestrebungen - enorm viel voraus und lasse viele Kinder zu Opfern einer pädagogischen Ideologie werden, z.B. wenn eine intensiv didaktisch geförderte Nutzung der Metakognition ausbleibe. Betont wurden die Bedeutung des systematisch organisierten inhaltlichen Wissens, der sorgfältigen (und leisen) schülerzentrierten Lernsteuerung und die Erweiterung der metakognitiven Fähigkeiten. Abschliessend plädierte Weinert für ein kräftiges Sowohl-als-auch, wehrte sich gegen revolutionäres Vorgehen (je radikaler ein Lernmodell praktiziert werde, desto grösser die unerwünschten Nebenfolgen) wie auch gegen die Dogmatisierung moderner Unterrichtsformen, da es für die Präferenz einer Methode keine Hinweise gebe. Hingegen sei erwiesenermassen derjenige Expertenlehrer hocheffizient, der Lernen diagnostizieren und störungsfrei unterrichten könne, der aber auch über inhaltliche und curriculare Kompetenz verfüge.

Die präzisen Aussagen zur Wirksamkeit von Lernbedingungen und -formen, die im Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung in München erforscht und entwickelt wurden, halte ich gerade wegen ihrer überzeugenden Kombination von Breite und Tiefe für unser Berufsfeld für richtungweisend und zur Zeit in ihrer Bedeutung für unerreicht.

Dieses Eröffnungsreferat hat in idealer Weise für die nachfolgenden Referate, Präsentationen und Diskussionen einen qualitativ hochstehenden Such- und Argumentationshorizont gesetzt.

Ziel der Forschungsateliers war die Präsentation und Diskussion von Ergebnissen und Trends aus über 20 aktuellen Forschungsprojekten und -programmen. Für dieses breite, aber noch überblickbare Spektrum wurden zweimal eineinhalb Stunden zur Verfügung gestellt, was den Besuch von zwei Ateliers ermöglichte. Im Vergleich zu internationalen Kongressen, wo der Trend zunehmend mehr in Richtung Kurzfutter geht (zehn Minuten Präsentation und fünf Minuten Diskussion), habe ich diesen Zeithorizont als sehr angenehm erlebt. Er ermöglichte einen differenzierten Einblick und meist auch eine ausführliche Diskussion.

#### Keine Hinweise für die Präferenz einer Methode

Zum Teil waren die Daten noch ziemlich "nass", wie z.B. bei Urs Moser, Erich Ramseier, Carmen Keller & Maja Huber, die über "Lernen und Leistung aus der Perspektive verschiedener Ebenen des Bildungssystems" berichteten.

Erste Ergebnisse dieses Projektes, bei dem im Rahmen einer internationalen Studie 500 Klassen getestet und befragt wurden, zeigten u.a., dass die Präferenz der Lehrperson für eher offene Unterrichtsformen weder zu besseren Leistungen noch zu einer besseren Unterrichtseteiligung führt - ein Ergebnis, das u.a. auch Weinerts Ausführungen stützte. Zwar zeigten Kinder aus Klassen, in denen sich eine Mehrheit individuell unterstützt fühlte, eine bessere Unterrichtseteiligung, was jedoch zu etwa gleichen Anteilen in Klassen mit lehrer- bzw. schülerzentrierten Lehrkräften vorkam. Ob eine Unterscheidung zwischen sorgfältig unterstützendem und eher unsorgfältig bis chaotischem Unterricht eine Überlegenheit der eher offenen Unterrichtsformen zur Folge haben wird, wird noch Gegenstand weiterer Auswertung sein. Eine Publikation steht für nächstes Jahr auf dem Programm.

#### Das "Orchester-Modell" der Textproduktion

Die von Matthias Baer und Ueli Jurt ebenfalls in einem Forschungsatelier vorgestellten Befunde zur Verbesserung der Schreibkompetenz von unterschiedlich alten Schülerinnen und Schülern, die vermutlich einigen Leserinnen und Lesern schon aus Publikationen bekannt sein dürften, stellen m.E. ein sehr schönes Beispiel für eine gut gelungene Verbindung von Forschung und Entwicklung dar. In einem ersten Schritt wurden die Vorgehensweisen beim Schreiben von Aufsätzen analysiert. Auf dieser Datenbasis wurde eine kognitionstheoretisch inspirierte Theorie entwickelt, das "Orchester-Modell" der Textproduktion - ein komplexes und gut begründetes Modell. Auf dieser Theoriebasis wurde in einem dritten Schritt ein Paket von - v.a. metakognitiven - Instrumenten geschnürt, die die Textproduktion von Schülerinnen und Schülern verbessern sollte. Leider konnte die Überlegenheit der Methode im Vergleich mit den herkömmlichen Vorgehensweisen aufgrund mehrerer ungünstiger Umstände während des entscheidenden Nachtests nicht gezeigt werden - vielleicht findet sich gelegentlich doch noch ein Lizentiand oder eine Lizentiandin, die das in einer Replikation nachholen kann. Ich bin überzeugt, dass dieses Instrument, das in den Texte entwickelnden Köpfen den Suchraum und das Inventar an spezifischen Schemata erwiesenermaßen erweitert, den meisten herkömmlichen Methoden überlegen sein muss. Es bleibt zu hoffen, dass dieses F&E-Produkt in die Hände vieler Lernender kommt.

#### Der "Rohstoff" Mutterliebe im Haus des Lernens

Im zweiten Hauptreferat rückte Silvia Grossenbacher soziale und geschlechtsbezogene Aspekte des gesellschaftlichen Wandels ins Zentrum. Ausgangspunkte waren zwei Feststellungen: zum einen lasse sich an der Tatsache der in der Familie abwesenden Väter in absehbarer Zeit offenbar wenig ändern, zum andern verweigern zunehmend mehr Mütter ihre Anbindung an die Familie, wodurch eine Verknapfung des "Roh-

stoffs" Mutterliebe nicht mehr aufzuhalten sei. Nicht ganz zu überzeugen vermochten mich die zu dieser Entwicklung formulierten Nebenfolgen; so können die für heutige Familien angeführten Kennzeichen der elterlichen Überkonzentration auf das Kind, der kindlichen Isolationsgefahr und der abnehmenden Geschwisterzahl in Ein- und Zweifamilien mit Blick auf die Befunde der Familien- und Geschwisterforschung und im Vergleich mit den Mehrfamilien früherer Generationen wohl kaum als Nachteile formuliert werden. Den Kern des Referates bildete die Forderung, dass die Schule zugunsten der Mütter etwas zu unternehmen habe; die Vision der Referentin: ein Haus des Lernens, in welchem nicht nur Lehrkräfte, sondern auch SozialarbeiterInnen tätig sind, die den "Rohstoff" Mutterliebe professionell einsetzen und ein Lernhaus gestalten, in dem Kinder ein soziales Nest vorfinden, das auch Schutz bietet, bewusst Koedukation gestaltet und Ausbruch aus Rollenzwängen ermöglicht.

Eine Vision, die nachfolgend während dem ganzen Kongress immer wieder Anlass für intensive Diskussionen gab, sei es, weil Lehrkräfte sich gegen die Entlassung aus der sozialpädagogischen Funktion wehrten oder weil befürchtet wurde, dass Eltern sich dann reihenweise aus ihrer Verantwortung stehlen würden.

Die Treffpunkte am Nachmittag des zweiten Kongresstages ermöglichten während zwei Stunden den Kontakt zu einem von mehreren Beispielen aus verschiedenen Lernkulturen, die von besonderen Konzepten oder aussergewöhnlichen Rahmenbedingungen ausgingen. Im Unterschied zu den Forschungsateliers lag hier das Hauptgewicht auf der Entwicklung, auf dem Berichten über Projektverläufe oder auf der Präsentation schon existierender didaktischer und pädagogischer Instrumente.

#### Die Theorie der multiplen Intelligenzen als Instrument für Förderdiagnostik und Individualisierung

Howard Gardner referierte im letzten Hauptreferat über seine (mittlerweile modifizierte) Theorie der multiplen Intelligenzen. Über die Theorie selber braucht hier nicht weiter berichtet zu werden, da dies in der letzten BzL schon ausführlich geschehen ist (vgl. die Beiträge von Gardner und von Humpert in BzL Heft 2/96). Im zweiten Teil des Referates fasste Gardner verschiedene Kritiken an seiner Theorie als Mythen zusammen und kritisierte diese seinerseits wieder, z.B. dass es ein Unsinn sei zu meinen, man könne auf der Basis dieser Theorie nun sieben Intelligenztests entwickeln, weil so der zur Theorie gehörigen Forderung der spezifischen Passung (wonach ein Verhalten nur hinsichtlich einer bestimmten Umgebung als intelligent bezeichnet werden kann) nicht Rechnung getragen werde. Weniger überzeugend fiel m.E. der Versuch aus, dem Mythos zu begegnen, seine Theorie sei nicht empirisch. Unbestreitbar ist sie auch empirisch, aber ebenso unbestreitbar fusst sie auf zu vielen übergeneralisierten Befunden. So lässt sich v.a. die geforderte Distinktheit und Autonomie dieser einzelnen Intelligenzen weder physiologisch noch entwicklungspsychologisch begründen; dazu sind einerseits die Befunde über die kognitiven Fähigkeiten von unterschiedlichen Hirnverletzungen viel zu widersprüchlich und andererseits die eine bereichsspezifische Entwicklung unterstützenden Forschungsergebnisse einerseits noch zu wenig überzeugend und andererseits auch nicht zwingend in die Richtung der sieben Intelligenzen weisend. Wissenschaftlich stehe ich dem Konzept also eher skeptisch gegenüber.

Als Ausbilder von angehenden Lehrkräften jedoch haben mich die Ausführungen trotzdem fasziniert. Wenn die aus diesem Projekt entstandenen Schulprojekte in der Lage sind, die Lehrpersonen z.B. über die förderdiagnostisch gedachten "Assessment-Centers" zu einer individualisierenden schülerzentrierten Lernsteuerung (die Weinert als nachgewiesen lernwirksam beschrieben hat) anzuregen und ein u.a. umgebungsabhängiges Intelligenzkonstrukt aufzubauen, dann wäre das eine respektable Leistung dieser Theorie und des darauf aufgebauten Projekts. Inwiefern das Assessment-Kon-

zept auch taugliche Kriterien liefert für die Beurteilung, welche Förderung für welche Mischung von Intelligenzart, -ausprägung und Umgebungspassung einzuleiten sei, oder ob es Lehrende in diesen Fragen schnell im Regen (der Intuition) stehen lässt, vermag ich aufgrund der Ausführungen nicht abzuschätzen.

Eine weitere Stärke dieses Konzeptes liegt gewissermassen im Faktum der einigermaßen kohärenten Theorie, die es dem Handelnden ermöglicht, die Anzahl an verfügbar zu haltenden Schemata in einem leistbaren Mass begrenzt zu halten (ein Aspekt, der mich als Ausbildner zunehmend beschäftigt), aber auch in dem gemäss meinem Dafürhalten noch einigermaßen tolerierbaren Ausmass an Übergeneralisierungen, zumal Gardner erklärtermassen von einer laufenden Theorierevision bei widersprechenden Befunden ausgeht.

Die besten Berufsleute gehören in die Schule

Im Gefäss "Ideen" am Morgen des letzten Tages wurde aus Erfahrungen mit experimentellem, neuem, ungewöhnlichem Lernen ausserhalb der klassischen Bildungsinstitutionen berichtet; sie sollten als Anregungen für Forschung und Unterricht dienen.

So berichtete z.B. Hildburg Kagerer aus dem Projekt "KidS - Kreativität in die Schule. Eine bildungspolitische Notwendigkeit". Ausgehend von Erfahrungen mit der Hauptschule in Berlin, wo das fehlende Interesse an Schule und Unterricht die Regel sei - genauso wie die gesellschaftliche Perspektivlosigkeit der Jugendlichen, wurde aufgrund von positiven Erfahrungen mit Begegnungen mit unterschiedlichen Berufstätigen bei und in ihrer Arbeit ein Projekt entwickelt, das den jugendlichen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gab, über längere Zeit (z.B. ein halbes Jahr) wöchentlich zwei Lektionen mit einem Berufstätigen (ihrer Pflicht-Wahl) zu verbringen und dabei Elemente dieses Berufs zu erlernen - vom Bodenleger über den Schriftsteller bis zum Bildhauer. Die positiven Erfahrungen sowohl für die Schüler- als auch für die Lehrerschaft führten die Referentin zur Schlussfolgerung, es sei notwendig, dass alle Berufe die besten ihres Berufs zeitweise für solche Tätigkeiten in der Schule freistellen, denn es gehe u.a. darum, den Heranwachsenden auf überzeugende Weise zu demonstrieren, dass es sich lohne, erwachsen zu werden. Und dieses Gefühl, dass es sich lohne, entzünde sich an der Begegnung mit dem Leben, weshalb dieses in die Schule zu holen sei, da es sich dort nicht vorfinde. Des Weiteren ergebe sich die Notwendigkeit, derart das Leben in die Schule zu holen daraus, dass Lehrkräfte durch die Konfrontation mit den Perspektiven, aus denen Berufstätige die Jugendlichen gesehen hätten, oft ihre Perspektiven wiederum hätten angemessen revidieren können. Ein Referat, das durch die Präsenz, das spürbare innere Feuer für das Projekt und eine gescheite Argumentation erfeute, das in der tendenziellen Verklärung Berufstätiger und im Gegenzug der mehrheitlich eher negativen Beschreibung der Verhaltensweisen von Lehrkräften jedoch als nicht ganz frei von Vorurteilen erschien. Anregend war es allemal.

Also ist es wirklich wahr...

Als ein grosses Plus des Kongresses erlebte ich - neben der gelungenen reichhaltigen Mischung der Angebote - die Vielfalt der Kongressbesucherinnen und -besucher. Da fanden sich Studierende, Forschende und Lehrende aus dem universitären Bereich, Lehrende und Studierende aus der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und praktizierende Lehrkräfte aus unterschiedlichen Stufen der öffentlichen Schule.

Als ganz besonders spannend habe ich die Gespräche mit einer Gruppe von Seminaristinnen in Erinnerung. Es habe sie sehr beeindruckt, mit welcher Ernsthaftigkeit in verschiedenster Weise die Verbesserung des Lernens vorangetrieben werde, es sei auch ermutigend zu erleben und zu sehen, wie Schule auch noch sein könne und dass es

unterschiedliche Umsetzungsversuche wirklich gebe - daraus spürbar war für mich dieses Fasziniertsein durch die vielfältigen Möglichkeiten zu (wenn auch verdichteten) Originalbegegnungen und das Gefühl, verstehend teilhaben zu können am berufsspezifischen Puls der Zeit. Genauso wie ich erlebten sie das hier Erfahrene als anregend - auch für ihr praktisches Tun. Die Art und Weise, wie sie über Gehörtes z.B. aus dem Atelier über "Schule als gerechte und fürsorgliche Gemeinschaft", aus den Treffpunkten "Bericht aus dem Projekt Koedukation des Fürstentums Liechtenstein" und "Die Bielefelder Laborschule" berichteten, oder über die Ausführungen von Monica Gather Thurler zu Aspekten der Schulentwicklung in Genf diskutierten, verwies auf intensive Beschäftigung - und nicht auf den immer wieder bemühten Graben zwischen Theorie und Praxis. Ich denke, diese Verbindung zur Praxis dürfte ruhig noch etwas ausgebaut werden - sie könnte eine wichtige Rolle spielen sowohl als Element einer guten Nachwuchsförderung - hier organisiert über eine Art Sponsoring durch die Aebli Näf Stiftung - als auch für die Öffnung der Schule in Richtung reflektiertem Wandel der Lernkultur; der Multiplikation von empirisch gestütztem Wissen - oft ein Stiefkind der Wissenschaft - wäre das nur förderlich. Und es gibt viele Entwicklungen, denen das sehr zu wünschen wäre.

Dem St.Galler Organisationskomitee sei an dieser Stelle ein grosses Lob ausgesprochen; an den stets anregenden Pausen- und Essensgesprächen, den vielen guten Erinnerungen und auch den erweiterten und z.T. modifizierten Wissensbeständen in vielen Köpfen haben sie einen entscheidenden Anteil. Ich habe mich an diesem Kongress jedenfalls sehr wohl gefühlt.

Im Übrigen darf man auf den in Aussicht gestellten Kongressband gespannt sein.

Bernhard Hauser

---

## Buchbesprechungen

---

KRAMIS-AEBISCHER, Kathrin (1995). **Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf**. Bern: Haupt. 450 Seiten.

---

Das Anliegen der Autorin in diesem Buch ist es, "ein theoretisch fundiertes Rahmenmodell zur Belastungsverarbeitung zur Verfügung zu stellen, das die Möglichkeit bietet, jene Mechanismen und Prozesse genauer zu analysieren und zu beschreiben, welche günstige Bewältigungsstrategien im Lehrberuf aufzubauen und zu festigen vermögen" (S. 20). Um es vorwegzunehmen: Die Autorin löst ihr Anliegen umfassend und höchst beeindruckend ein.

Die Arbeit befasst sich mit den Themen Stress, Belastungen, Belastungsverarbeitung, Burnout, Psychische Gesundheit und Berufs- und Lebenszufriedenheit von Lehrpersonen, dargestellt durch eine Reihe von empirischen Untersuchungen (u.a. an 300 Lehrerinnen und Lehrern) und durch Konzepte und Modelle, die durch zahlreiche Grafiken und Tabellen in hervorragender Weise veranschaulicht werden.

Das Werk besteht aus vier grossen Teilen:

Im theoretischen Teil befasst sich die Autorin eingehend mit der gesamten Problematik des Themas, betont die Bedeutung und Notwendigkeit ihrer und ähnlicher Untersuchungen (z.B. erkranken von 10000 Lehrpersonen jährlich psychisch 403; Bevölkerungsvergleich: von 10000 Beschäftigten erkranken 283!), gibt einen umfassenden Überblick über den derzeitigen Forschungs- und Diskussionsstand, verdeutlicht die Belastungserscheinungen und die Entlastungsmöglichkeiten auf der System-, der Organisations- und der Individuumsebene und zeigt ein breites Spektrum an entsprechender Literatur (eine wahre Fundgrube für Fachleute!).

In der Korrelativstudie (zweiter Teil) untersucht die Autorin die Ausprägungen Schweizer Lehrpersonen (aus den Kantonen Freiburg und Luzern) in den Variablen Stress, Belastung, Belastungsverarbeitung, Burnout und Psychische Gesundheit sowie Berufs- und Lebenszufriedenheit mit dem zentralen Ergebnis, dass nicht in erster Linie die diversen Belastungen das Hauptproblem darstellen, sondern die Art und Weise, wie die entsprechenden Personen ihre Belastungen verarbeiten (z.B. Selbstkonzept, Unterrichtskompetenz, psychische Gesundheit; S. 266).

In logischer Konsequenz geht es der Autorin deshalb im dritten und vierten Teil um günstige Belastungsverarbeitungen; sie befasst sich mit der Planung, Durchführung und Auswertung von Interventionsmöglichkeiten, und zwar handelt es sich um

- a) einen Belastungsbewältigungskurs (Wochenkurs)
- b) einen Jahreskurs für Junglehrerberatung
- c) eine zweijährige Kollegiumsberatung.

Die Autorin kommt zu folgenden Ergebnissen:

"Alle unsere drei Interventionen scheinen sowohl bezüglich der Verbesserung der Fähigkeit zur Stress- und Belastungsbewältigung, als auch zur Verminderung von Burnout wie auch zur Steuerung der Berufs- und Lebenszufriedenheit hoch wirksam zu sein. Bei der Junglehrer/innen-Beratung und der Kollegiums-Beratung zeigten sich darüber hinaus auch noch sehr signifikante verbesserte Einschätzungen der eigenen Fachkompetenz, der Didaktischen Kompetenz, der kommunikativen Kompetenz sowie der Selbstkompetenz" (S. 386).



Darüber hinaus sind aus meiner Sicht ebenso bedeutsam die Schlussfolgerungen und Empfehlungen, die sich aus der Studie und den drei Interventionen ergeben; z.B. für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (S. 400ff.):

- Von der schulexternen vermehrt zur schulinternen LehrerInnenfortbildung
- von der konsumorientierten LFB stärker zur handlungsorientierten und reflexionsorientierten Fortbildung
- Von der punktuellen zur vernetzten, kontinuierlichen und permanenten LFB
- von der fachlichen Fortbildung hin zur didaktischen, kommunikativen und persönlichkeitsmässigen Fortbildung
- von ungeprüften Fortbildungskursen zur evaluierten Fortbildung

Fazit: Den Leserinnen und Lesern bietet sich am Ende des Buches eine umfassende Darstellung der Belastungen und Belastungsverarbeitungen im Lehrberuf sowie deren unterschiedliche Wirksamkeit. Gleichzeitig motivieren die detaillierten Ausführungen, über die Art und Weise der Berufsausübung nachzudenken und entsprechende Präventionen vorzunehmen bzw. Konsequenzen zu ziehen, mit Hilfe der Literaturhinweise und Empfehlungen Entlastungsmöglichkeiten zu realisieren und generell sensibler den eigenen Berufsalltag zu bewältigen. Gleichzeitig und darüber hinaus sind die eminent bedeutsamen Ergebnisse der Studie auch ein Appell an alle diejenigen, die in der Lehreraus- und -fortbildung, in der Schulverwaltung und Schulpolitik Verantwortung tragen, Be- und Entlastungen nicht (nur) als individuelle Aufgabe der einzelnen Lehrpersonen zu betrachten, sondern auch als ein Thema, das alle angeht, die mit dem weiten Feld Schule zu tun haben. Ich empfehle die exzellente Studie von Frau Kramis-Aebischer aufs wärmste all denjenigen, deren Anliegen es ist, möglichst lange und "entlastet" den Lehrberuf auszuüben.

Reinhold Miller

---

LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter (1995). **Bilden und Erziehen. Eine Einführung in pädagogische Themen, Gestalten und Epochen.** Aarau/Frankfurt am Main/Salzburg: Verlag Sauerländer. 280 Seiten.

---

Welche Relevanz haben historische Inhalte im Unterricht der Allgemeinen Pädagogik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In den Augen der beiden Pädagogikdozenten der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen, Urs Peter Lattmann und Peter Metz, offenbar eine nicht zu unterschätzende: Als Resultat ihrer jahrelangen Zusammenarbeit in der Vorbereitung des Unterrichts von angehenden Lehrkräften der Primar- und Real- und Hochschulstufe legen die beiden ein historisch ausgerichtetes Lehrbuch für den Unterricht im Fach Pädagogik vor. Kein leichtes Unterfangen - dies sei vorausgeschickt - und dies ist den beiden Autoren durchaus bewusst. Es kommt denn auch nicht von ungefähr, dass sie im einleitenden Kapitel gleichsam als Legitimation ihres Projektes verschiedene Gründe und Argumente vorlegen, die der historischen Pädagogik ihren angestammten Platz im Unterricht der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch in der heutigen 'psychologielastigen' Zeit zusichern sollen. Dass dies zum Teil mit ebensolchen psychologischen Termini und Denkkategorien passiert, vermag in diesem Kontext nicht zu erstaunen; so soll etwa mit dem Einbezug der historischen Dimension ein Stück "Selbsterfahrung" ermöglicht werden, oder es soll damit die Fähigkeit geschult werden können, "sich in andere Menschen, Situationen und Handlungen einzudenken" (S. 14). Bezeichnend - und durchaus mit dem Titel des Buches "Bilden und Erziehen" vereinbar - ist dabei die Tatsache, dass die Vermittlung historischer Inhalte demnach nicht nur eine wissenserweiternde, sondern immer auch eine erziehende Funktion haben soll.

Es ist davon auszugehen, dass obige Rechtfertigungen nicht nur nach aussen - an ein interessiertes, sicher zum Teil selber in der Lehrerbildung engagiertes Publikum - gerichtet sind, sondern ebenso sehr nach innen: Es ist im Unterricht nicht immer leicht, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer von der Bedeutung historischer Zusammenhänge zu überzeugen. Und hier stellt sich denn auch ein grundsätzliches Problem, das in diesem Kontext der Erwähnung bedarf: Inwiefern es nämlich in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern überhaupt angebracht ist, gewisse übergeordnete und damit in einem anwendungsorientierten Sinne 'praxisferne' Gesichtspunkte einzubringen. Wenn die beiden Autoren von "Selbst- und Rollendistanz" sprechen, die unter anderem durch die historische Betrachtungsweise gefördert werden soll, so stellt sich die Frage, ob und in welchem Masse eine solche Fähigkeit bei angehenden Lehrkräften geschult werden soll oder kann, die ihre Rollenidentität überhaupt erst am Finden sind. Können sie sich bereits von etwas distanzieren, das sie, durch mangelnde Ernstfallpraxis, noch gar nicht voll konturiert herausgebildet haben? Die Frage betrifft die inhaltliche Ausrichtung und Gewichtung der Grundausbildung im Vergleich zu einer systematischen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, was hier zwar erwähnt, im Detail aber nicht diskutiert werden soll.

Hinsichtlich historischer Themen, um die es im vorliegenden Buch konkret geht, kann die angesprochene Problematik auf folgende Frage zugespitzt werden: Welche Inhalte und welche methodischen Vorgehensweisen sind in einem historisch orientierten Pädagogikunterricht in der Grundausbildung von Lehrkräften angebracht?

Die Lehrmittelsituation in diesem Bereich ist nicht unbedingt befriedigend; insbesondere nicht, wenn der Anspruch gestellt wird, den spezifisch schweizerischen Kontext zu durchleuchten. So wird das Buch von Lattmann/Metz bestimmt auf Anklang stossen, zumal eine seriöse Aufbereitung historischer Inhalte ein recht aufwendiges Unterfangen darstellt, ein Lehrbuch in dieser Beziehung Erleichterung verspricht.

Zur Beurteilung des vorliegenden Buches drängen sich deshalb die folgenden Kriterien auf:

1. Wissenschaftlichkeit: Entspricht das Buch wissenschaftlichen Standards?
2. Thematische Auswahl: Sind die ausgewählten Inhalte hinsichtlich der Adressaten (angehende Lehrkräfte in der Grundausbildung) angemessen?
3. Methodisch-didaktische Anwendbarkeit im Unterricht: Ist das Buch 'anwenderfreundlich' in dem Sinne, dass die Begrifflichkeiten klar und die einzelnen Texte je nach Bedarf in unterschiedlichen Unterrichtskonzepten eingebaut werden können?

Zu 1) Wissenschaftlichkeit

Eine Geschichte der Pädagogik im Sinne einer 'grossen Erzählung' (Lyotard) zu schreiben, entspricht sicher nicht mehr den heutigen Gepflogenheiten in der Geschichtsforschung. Die Kontinuitätsthese, die damit immer schon verbunden ist, kann heute mit guten Gründen als obsolet bezeichnet werden, und die grossen zeitlichen Bögen, die einer solchen Erzählung meist den Zusammenhalt sichern, sind angesichts der komplexen Zusammenhänge und Differenzen, die detaillierte historische Einzelstudien zu Tage fördern, kaum mehr bedenkenlos zu schlagen.

Das vorliegende Buch will zwar auch nicht eine rein chronologisch aufgebaute 'Erzählung' darbieten. Um ihr inhaltliches Konzept zu umschreiben, verwenden die beiden Autoren den Begriff "Kristallisationspunkte"; diese situieren sie allerdings explizit im "Kontinuum der Geschichte" (S. 15). Die Geschichtlichkeit ist das zentrale Moment, das in ihren Augen und bezugnehmend auf Dilthey zum Verständnis sowohl des einzelnen Individuums wie auch der Menschheit als Ganzes unabdingbar ist (ebd.). Im Kontinuum der Geschichte, die als Prozess verstanden einer lebendigen Dynamik un-



terworfen ist, orten die beiden Autoren nun die sogenannten "Kristallisationspunkte"; diese stellen gleichsam "Verdichtungen, ... Marksteine" dar, "die den weiteren Verlauf des Prozesses entscheidend bestimmen, in künftigen Ausgestaltungen mitenthalten sind, diese gar fundieren und prägen und in diesem Sinne stets weiterwirken" (ebd.). Im Verständnis dieser Kristallisationspunkte sollen "zentrale pädagogische Frage- und Problemstellungen der Gegenwart... unter einer historischen Perspektive dargestellt werden" (S. 16). Als "Dimensionen der Pädagogik" führen die Autoren im folgenden die ihres Erachtens für die gegenwärtigen pädagogischen Diskussionen charakteristischen Themenbereiche auf: Das Spektrum reicht von der "philosophischen" über die "theologische" zur "emanzipatorischen" Dimension, führt weiter zur "anthropologischen", schliesslich zur "idealiserenden" und im weiteren zur "systematischen" Dimension, bevor die "gesellschaftlich-institutionelle", die "individualisierende und gemeinschaftsbildende", die "totalitäre" und zu guter Letzt die "pluralistische" Dimension zur Sprache kommt (S. 16ff.). Inhaltlich reichen die konkret behandelten Themen und Gestalten von Sokrates und Platon über Comenius zur Aufklärung mit Locke und Rousseau als ihren Vertretern, anschliessend zu Pestalozzi und wiederum Rousseau als anthropologisch ausgerichtete Denker. Im Sinne der idealistischen Philosophie wird im folgenden die Idealisierung im Bereich der Pädagogik thematisiert, bevor Herbart im Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik seine Erwähnung findet. Schliesslich wird die Herausbildung des Schulwesens und des Berufsstandes der Lehrkräfte beschrieben, und auch die reformpädagogischen Strömungen zu Beginn unseres Jahrhunderts werden thematisiert. Unter dem Titel "Totalisierung" wird die nationalsozialistische Pädagogik dargestellt und das letzte Kapitel "Pluralisierung" vermittelt pädagogische Strömungen der Nachkriegszeit. Das thematische Spektrum zeigt, welcher umfassendem Anspruch sich die beiden Autoren verpflichtet und welcher grossem Aufwand sie sich dabei gestellt haben. Die historischen Rückblicke sind - dies wird aus dem oben beschriebenen Konzept der "Kristallisationspunkte" deutlich - an gegenwärtigen Fragestellungen aufgehängt, sie sollen quasi die Genese der aktuellen Problemstellungen skizzieren. Dies ist, blickt man auf die einleitenden Begründungen des historischen Blickwinkels zurück, verständlich, wird doch davon ausgegangen, dass Geschichte nur interessant und packend sein kann, wenn der Bezug zur Gegenwart auf der Hand liegt. Genau darin liegt nun aber, meines Erachtens, eine gewisse Schwäche des Buches: Der Bezug zur Gegenwart, den man tatsächlich herstellen kann, ist von den Autoren immer schon gemacht. Das heisst, es ist bereits sehr viel Interpretation vorhanden, die einen etwas unvoreingenommenen Blick auf das historische Faktum verunmöglicht, was durch das Fehlen von originalen Quellentexten, die von den Leserinnen und Lesern oder den angehenden Lehrkräften im Wortlaut gelesen und selbst interpretiert werden könnten, noch unterstützt wird. Die Einführung in hermeneutisches Denken, das in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchaus seinen Platz haben könnte, fällt somit zu einem guten Teil weg. Ihre Vorinterpretation wird in diesem Zusammenhang von den Autoren kaum thematisiert, die Transparenz der eigenen Argumentationsführung wird daher kaum gewährleistet. Die hier angesprochene Problematik hängt mit dem umfassenden Anspruch des Buches zusammen und trifft den oben erwähnten Punkt der "grossen Erzählung": Will man, wie dies die Autoren tun, einen Bogen schlagen von Platon und Sokrates bis zur Gegenwart, so gelingt dies nur mit einer rigorosen Reduktion der Komplexität. Der Blickwinkel wird zugespitzt auf den Fokus der eigenen Fragestellung, um der immensen Fülle von Details, die mit einer differenzierten historischen Analyse verbunden wären, Herr zu werden. In ebensolcher Prägnanz und Kürze werden die Antworten auf die Fragestellungen von den Autoren gleich selbst gegeben, was den Texten zum Teil eine etwas "dogmatische" Färbung gibt: Es wird für die Studierenden kaum möglich sein, sinnvoll und kritisch über solche Texte zu diskutieren, da sie das dafür benötigte Wissen nicht haben; sie sind - um es überspitzt zu formulieren - gezwungen, das Credo der Autoren "nachzubeten".

Urs Peter Lattmann skizziert beispielsweise im achten Kapitel die verschiedenen reformpädagogischen Strömungen zu Beginn unseres Jahrhunderts und weist zu recht auf deren Heterogenität hin; es gelingt ihm aber in der Folge kaum, diese Heterogenität glaubwürdig abzubilden, da das Buch und so auch dieses Kapitel auf kurze und eingängige Darstellung und Definition ausgerichtet ist, Differenzierungen somit nur in kurzen Aussagen zulässt, die nicht überprüfbar sind. Im Abschnitt zur Wirkungsgeschichte der Reformpädagogik werden schliesslich Zitate so unterschiedlicher Autoren wie Jürgen Oelkers und Wilhelm Flitner nebeneinandergestellt, ohne dass hier die grundlegenden Differenzen im Verständnis und in der Gewichtung der reformpädagogischen Strömungen sichtbar werden.

Peter Metz beginnt sein Kapitel zur anthropologischen Dimension (S. 91) mit einem Bezug auf das aktuelle Schulleitbild des Kantons Aargau und skizziert das darin implizit vorhandene Menschenbild. Es ist zu hoffen, dass Lehrkräfte, die mit diesem Buch arbeiten, ihre Studierenden auffordern, dieses implizite Menschenbild ausgehend von einem Studium des Leitbildes selber herauszukristallisieren. Es ist dies nur ein kleines Beispiel dafür, wie die Autoren gewisse Zusammenhänge, Denkprozesse und Interpretationen immer schon vorwegnehmen und als gegeben hinstellen.

#### Zu 2) Thematische Auswahl

Wie bereits angetönt, verunmöglicht das umfassende Konzept des Buches mehrheitlich eine differenzierte Behandlung der einzelnen Themen. Insofern könnten hier inhaltlich auch noch etliche Bemerkungen über Versäumnisse oder etwas einseitige Gewichtungen angebracht werden. Es ist beispielsweise schade, dass die rezipierte pädagogische "Ahnengalerie" wie gewöhnlich dem traditionellen Kanon folgt (Rousseau und Pestalozzi) und deshalb Frauen kaum Erwähnung finden. Warum werden im Kontext der Aufklärung beispielsweise nicht Olympe de Gouges und/oder Mary Wollstonecraft porträtiert?

Es stellt sich die Frage nach der thematischen Auswahl in zweifacher Weise: Welche Themen sind für angehende Lehrkräfte in der Grundausbildung angemessen, und mit welchen Themen wird den Studierenden ein eigener *kritischer* Zugang zu historischen Betrachtungsweisen ermöglicht? Es ist hier nicht der Ort, abschliessende Antworten zu diesen Fragen zu geben, zumal diese nicht leicht zu finden sind. Ausgehend vom vorliegenden Buch und der oben angesprochenen Problematik der 'grossen Erzählungen' sei aber doch erwähnt, dass das Angebot, möglichst umfassender pädagogischer Geschichtsbücher nicht eben klein ist (Reble, Scheuerl, Tenorth, Winkel usw.). Auch wenn die beiden Autoren gewiss nicht die Absicht hatten, einen neuen "Reble" oder "Scheuerl" zu produzieren, so haben sie sich von diesen Konzepten der pädagogischen Geschichtsschreibung meines Erachtens zu wenig abgesetzt. Was nämlich nach wie vor fehlt, ist ein Lehr- oder Arbeitsbuch, das den schweizerischen Kontext differenziert aufarbeitet. Dieser schweizerische Bezug wird freilich von beiden Autoren immer wieder gesucht und hergestellt, in der gebotenen Kürze der Darstellung gewinnt er indes nur wenig Gewicht.

Grundsätzlich lässt sich darüber streiten, ob angehende Lehrkräfte in der Grundausbildung ein solch umfassendes pädagogisches Geschichtsbild (von Sokrates bis Ruth Cohn) benötigen, wie es von den beiden Autoren angestrebt und skizziert wird. Ginge es in erster Linie um die Vermittlung gewisser Wissensbestände über die Institution Schule in Vergangenheit und Gegenwart, könnte vermutlich auf vieles verzichtet werden und die zeitliche und thematische Dimension auf die Herausbildung der modernen Schule beschränkt werden.

### Zu 3) Methodisch-didaktische Anwendbarkeit der Texte

Betrachtet man die einzelnen Kapitel der beiden Autoren, so gewinnt man den Eindruck, ein Vorlesungsskript vor Augen zu haben, das sich in seiner überblickhaften Ausrichtung für die Unterrichtsform der Vorlesung auch am besten eignet. (Die Autoren bezeichnen diese Grundlagentexte in der Einleitung als "Referatsteile".) Da aber in den nicht-universitären Lehrerbildungsinstitutionen bislang kaum im Vorlesungsbetrieb gearbeitet wird, sind die Texte sicher anders zu verstehen. Jedes Themenkapitel wird deshalb am Schluss ergänzt durch nützliche Hinweise zur Vertiefung, die das Arbeiten mit dem Buch im Unterricht erleichtern sollen: Lektüre-Vorschläge, Angaben von Quellentexten, ein Glossar mit den Erklärungen der wichtigsten zentralen Begriffe und eine Bibliographie der Sekundärliteratur. Diese Angaben ermöglichen es, die Thematik je nach Bedürfnis auszuweiten und zu vertiefen, oder aber sie auch anders zu akzentuieren, als es die Autoren in ihren Grundlagentexten tun. Diese sind meines Erachtens nämlich nicht immer problemlos zu übernehmen, da gewisse Begriffe der Kürze der Texte wegen zu leeren Worthülsen verkommen. Der Anhang macht das Buch in diesem Sinne beweglicher, er lockert den "abgeschlossenen" Eindruck auf, der Geschichtsbüchern mit umfassendem Anspruch so anhaftet: dass nämlich jetzt alles gesagt sei, was es zu sagen gäbe. Die Arbeit mit den im Anhang verzeichneten Texten macht es in diesem Sinne möglich, gewisse von den Autoren im Grundlagentext bereits getätigte Denkleistungen und Interpretationen von den Studierenden selbst vollziehen zu lassen, den Grundlagentext im Extremfall sogar wegzulassen.

Die Gefahr, mit "Bilden und Erziehen" einen zukünftigen 'Klassiker' in Händen zu halten, der nun für die nächsten zwanzig Jahre den historischen Pädagogikunterricht der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung massgeblich bestimmen wird, ist damit indes nicht ganz aus dem Weg geräumt. Dies als Gefahr zu bezeichnen, soll hier nicht die beachtliche Leistung der beiden Autoren schmälern, sondern darauf hinweisen, dass Geschichte wie alle anderen Wissenschaften in Bewegung ist und neue Erkenntnisse dazu zwingen, die Optik immer wieder zu verändern, Gewichte zu verlagern und Akzente zu verschieben. Es mag nicht unbedingt der Absicht der Autoren entsprochen sein, einen solchen 'Klassiker' zu schreiben; das geschilderte Konzept des Buches vermittelt indes eher einen derart umfassenden Eindruck, als dass es die Unvollständigkeit, Vorläufigkeit und in diesem Sinne auch Ergänzungsbedürftigkeit der Textsammlung betonen würde.

Mit den kritischen Bemerkungen soll auf die Problematik der pädagogischen Geschichtsschreibung hingewiesen und in diesem Sinne zur Diskussion angeregt werden. Hier haben sich zwei erfahrene Lehrerbildner zusammengesetzt und uns durch die Veröffentlichung ihrer an der Praxis erprobten Unterrichtskonzepte Einblick in ihre konkrete Unterrichtstätigkeit gewährt - ein Beispiel, das Schule machen könnte und auch sollte. Es ist zu hoffen, dass die Auseinandersetzung mit historischen Inhalten ihre Fortsetzung findet, das Buch auf diese Weise als Impuls und Ansporn dient, die Aufbereitung historischer Themen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung weiterzuführen und nach immer optimaleren Formen dafür zu suchen. Wünschbar wäre in diesem Zusammenhang sicher auch eine vermehrte Zusammenarbeit zwischen Universität und Lehrerbildung.

Christine Hofer

---

EDK (Hrsg.). (1996). **Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Dossier 40A.** Bern.

---

#### Die Berufseinführung - ein Thema seit Jahrzehnten

Wer Medizin studiert hat, praktiziert fürs erste während Jahren als Assistenzärztin und -arzt, eingebunden in ein Team, angeleitet von erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen. Anders gestaltet sich der Berufseinstieg der Lehrerinnen und Lehrer. Von Anbeginn tragen sie die volle Verantwortung für ihr berufliches Tun, und zu oft sehen sie sich dabei in der Führung ihrer Klasse(n) alleingelassen. Wen wundert's, dass sich manche ihrer Aufgabe nicht gewachsen und überfordert fühlen? Die Folgen ihres Kampfes ums berufliche Überleben (Fuller & Brown, 1975) und die der erzwungenen Anpassung an ein konformes, auf die Erhaltung von Disziplin und Ordnung bedachtes, konservatives Beziehungs- und Lehrverhalten (Müller-Fohrbrodt et al., 1978) sind allgemein bekannt.

Seit Jahren ist davon die Rede, dass sich die während der Grundausbildung geförderten, von pädagogischem Ethos getragenen Einstellungen, die Bereitschaft zur offenen, von Wertschätzung geleiteten Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern und der innovative Wille zur Umsetzung differenzierter, die Lernenden zur Eigenaktivität aufrufenden Lehr- und Lernformen, unter dem Druck der ernüchternden Schulrealität wandeln und in Kürze abgebaut werden.

Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (Müller et al., 1975) hat die Lehrerbildung als lebenslangen Prozess konzipiert und diesen in vier aufeinander abgestimmte Phasen aufgegliedert: in die Grundausbildung, die Berufseinführung, die Fortbildung und die Weiterbildung. Der Berufseinführung ist als Scharnier zwischen Studium und Berufspraxis und als Bindeglied zwischen der Grundausbildung und der Fortbildung eine wichtige Funktion zugeordnet. Ihr käme die Aufgabe zu, dem Phänomen mangelnder Nachhaltigkeit und Ineffizienz der Grundausbildung entgegenzuwirken, den Rollenwechsel vom Studierenden zur eigenverantwortlich unterrichtenden Lehrperson zu stützen und die professionelle Entwicklung der Novizen im Schuldienst zu Experten einzuleiten und zu sichern.

Inzwischen sind zwei Jahrzehnte vergangen. Das Fazit ist ernüchternd: Der Einstieg in den Beruf des Unterrichtens und Erziehens gestaltet sich in den verschiedenen Kantonen höchst unterschiedlich. Eine institutionalisierte Berufseinführung gibt es bloss in Ansätzen, und von einer interkantonalen Verständigung, was ihre Ziele, Aufgaben und Gestaltungsformen sein sollen, sind wir zwanzig Jahre nach dem Erscheinen des LEMO-Berichtes noch weit entfernt!

#### Die Probleme des Berufseinstiegs wahrnehmen

Die kantonalen Reformprojekte richten sich zur Zeit einseitig auf die Transformation der Grundausbildung der Lehrpersonen aus. Sie sind auch dort weitgehend sektoriell auf diese Erstausbildungsphase fokussiert, wo sich die Planung als Entwicklung einer Gesamtkonzeption ausbildet. Der Ausschuss Lehrerbildung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK hat diese einschränkende Tendenz erkannt und ist darauf bedacht, den Übergang vom angeleiteten Studium in die erste selbstverantwortete Berufspraxis, diese "besonders sensible Phase" (F. Oser) der beruflichen Sozialisation, so zu gestalten, dass sich die Junglehrerinnen und Junglehrer angesichts der Komplexität ihrer Berufsaufgabe nicht je allein der Unsicherheit und Belastung ausgeliefert sehen. Es geht darum, dafür besorgt zu sein, dass ihre ersten Berufserfahrungen zum Ausgangspunkt des Aufbaus ihres professionellen Handlungswissens werden. Wenn dem so sein soll, kann der Berufseinstieg nicht den je-

weiligen situativen Bedingungen und Erschwernissen und ihrer Bewältigung durch die Unterrichtenden anheimgestellt sein, sondern es ist eine Aufgabe der interkantonalen Verständigung und Regelung, die Berufseinführung zielbezogen zu konzipieren und institutionell zu verankern.

Eine wissenschaftliche Studie weist den Weg

In Abweichung vom üblichen Verfahren des Erlasses eines Kommissionsmandates zur Bearbeitung anstehender Fragen der Entwicklung der Schule und der Ausbildung der Lehrkräfte hat der Ausschuss Lehrerbildung der EDK dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Direktor: Prof. Dr. Fritz Oser) eine Studie in Auftrag gegeben, deren Ziel es ist, die Vorstellungen, wie sich die Berufseinführung idealiter gestalten soll, zu klären und aufgrund der Auswertung der diesbezüglichen wissenschaftlichen Forschung und der Sichtung der einschlägigen Literatur ein Modell der Berufseinführung zu entwickeln. Zugleich galt es, die bereits bestehenden kantonal institutionalisierten Regelungen des Eintritts in den Schuldienst und die Ansätze einer Einführung in die Berufspraxis im Überblick zu erheben, sie einerseits zu beschreiben und sie andererseits kritisch an den normativen Leitvorstellungen zu messen. Die breit angelegte Untersuchung soll zu Vorschlägen führen, wie sich eine Berufseinführung zielorientiert gestalten, interkantonal koordiniert organisieren und institutionell verankern liesse.

Die Lizentiatsarbeit von lic. phil. Gabriel Schneuwly erfüllt diesen Auftrag aufgrund eines vertieften Einblicks in die Problemlage und einer umfassenden Kenntnis der diesbezüglichen wissenschaftlichen Forschung. Als verlässliche Grundlagenuntersuchung schafft sie mit den aus ihr hervorgehenden Postulaten die Voraussetzung zur Realisierung "einer strukturell gesicherten und interkantonal ausbalancierten" (Oser) Berufseinführung. Sie schliesst die zwischen den Rahmenkonzepten der Grundausbildung (LEMO-Bericht 1975 und Folgearbeiten) und der Fortbildung (LEFOMO-Bericht 1991) bestehende Lücke.

Die Studie gliedert sich in drei Teile. In einem theoretischen Teil, der aufgrund der Darstellung und Begründung des Problems des Berufseinstiegs der Lehrpersonen die Ziele einer Berufseinführung formuliert, umschreibt Schneuwly ihre zentralen Themen, nennt ihre Aufgaben und entwickelt ein Idealmodell ihrer Realisierung.

In einem empirischen Teil verschafft er, gestützt auf detaillierte Erhebungen, einen Überblick über die kantonal unterschiedliche Gestaltung der ersten Berufspraxis der Lehrpersonen und zeichnet das Bild "eines ziemlich lamentablen Zustandes" (Oser). Ein dritter Teil zeigt in konkreter Weise auf, wie sich die Berufseinführung gestalten könnte. Schneuwly fasst die Ergebnisse seiner eingehenden wissenschaftlichen Analyse und der Beurteilung des ermittelten Ist-Zustandes thesenartig in zehn Vorschlägen oder Leitsätzen zusammen.

Von hohen Erwartungen und enttäuschender Erfahrung

Aufgrund seines historischen Ansatzes referiert Schneuwly zunächst die relevanten Forschungsarbeiten zur beruflichen Sozialisation der Junglehrerinnen und -lehrer. Gestützt auf Befragungen, aktualisiert er das empirisch aufgearbeitete Wissen um die komplexen Probleme, Unsicherheiten und Belastungen der Berufsanfängerinnen und -anfänger im Schuldienst. Als die hauptsächlichsten Probleme diagnostiziert er das der Klassenführung, im weitern das des Umgangs mit verhaltensauffälligen und/oder lernschwachen Schülerinnen und Schülern sowie das der Leistungsbewertung und der Selektion angesichts der Ansprüche an die Effizienz des schulischen Lernens und der elterlichen Erwartungen hinsichtlich des Schulerfolgs ihrer Kinder. Aufgrund der Analyse dieser Problemlage ermittelt er die Themen, auf die die Berufseinführung vor-

dringlich eingehen müsste, wenn die Einstellungen, die die Grundausbildung hat stärken wollen, und die innovativen Impulse, die von ihr ausgehen, den Schwierigkeiten der ersten Berufspraxis standhalten sollen. Zusätzlich seien Vorkehrungen zu treffen, damit sich die Kräfte der Junglehrerinnen und -lehrer nicht zufolge ihrer hohen zeitlichen Belastung vorschnell erschöpfen.

Schneuwly kommt zum Schluss, dass eine wirkungsvolle Berufseinführung, die den Berufseinstieg entlastet, in erster Linie den individuellen und situationsspezifischen Problemen am konkreten Arbeitsplatz Rechnung tragen muss. Sie soll die Berufsanfängerinnen und -anfänger aus ihrer Vereinzelung herausholen, sie unter sich zur Zusammenarbeit zusammenführen und vor Ort die Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen institutionalisieren. Im übrigen ist der Übergang von der Grundausbildung in die Berufspraxis als gestufter Berufseinstieg zu konzipieren.

In kritischer Auseinandersetzung mit der Berufseinführung, wie sie der LEMO-Bericht als Junglehrerinnen- und -lehrerberatung gedacht hat, nimmt Schneuwly Abstand von einer externen Unterstützung durch Beratungspersonen, insbesondere dort, wo diesen zugleich eine Aufsichts- und Beurteilungsfunktion zukommt. Am hilfreichsten erweist sich aufgrund von Befragungen die Unterstützung aus dem direkten beruflichen Umfeld, sofern gute Einstiegsstrukturen und Hilfen den Aufbau situationsspezifischer Handlungskompetenzen stützen.

Abgestützt auf die Analyse der hauptsächlichsten Belastungsfaktoren (Kramis, 1995), unterscheidet Schneuwly drei Ebenen der beruflichen Belastung der jungen Lehrpersonen: die Ebene des Schulsystems (Schule als gesellschaftliche Institution, Berufsrolle und Amtsauftrag der an ihr tätigen Lehrpersonen), die Ebene ihrer Organisation (Schulleitung, Kollegium, situative Bedingungen der Arbeit an der einzelnen Schule, infrastrukturelle Gegebenheiten) und die individuelle Ebene (persönliche Belastungssituation, individuelle Belastbarkeit). In der Entwicklung eines "pädagogischen und kollegialen Modells (der Berufseinführung), das Zusammenarbeit und Reflexion unter jungen und professionellen Lehrpersonen anstrebt", geht Schneuwly von dieser kategorialen Aufgliederung der Problembereiche aus.

#### Vom professionellen Umgang mit Komplexität und mit Unsicherheit

Was die neu zu konzipierende Berufseinführung leisten soll, hat sich nach Schneuwly nicht allein an der konkreten Arbeitsplatzsituation und ihrer spezifischen Problemhaltigkeit zu orientieren, sondern sie hat zugleich dem neuen erziehungs- und sozialwissenschaftlich begründeten Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer zu entsprechen. Wohl geht er in seiner Studie von der Analyse der situativ und persönlich bedingten Schwierigkeiten und Belastungen aus, er entwickelt jedoch sein idealtypisches Modell der Berufseinführung unter Bezugnahme auf die Berufsrolle der Lehrenden und Erziehenden aus der Sicht der neueren Forschung.

Da ist die Rede von der Komplexität der Prozesse des Unterrichts und von den Strategien zu ihrer Reduktion durch den Aufbau von Routinen (Doyle, 1986), vom Umgang mit Unsicherheit (Floden & Clark, 1991), von der Berufsethik als der pädagogischen Verpflichtung zu verantwortungsbewusstem Handeln, insbesondere vom diskursiven Umgang mit Konflikten (Oser et al., 1992) und vom Praxiswissen der professionellen Lehrperson (Shulman, 1991; Dick, 1994). Bemerkenswert ist dabei das von Schneuwly gewählte Vorgehen. Er referiert zunächst aufgrund einer umfassenden Sach- und Literaturkenntnis die Hauptergebnisse der einzelnen Forschungsansätze, indem er das für die Entwicklung seines Konzeptes der Berufseinführung Wesentlichste zusammenfasst, die einzelnen Aspekte diskutiert und, gestützt auf diese kritische Auseinandersetzung, aus persönlicher Sicht Stellung nimmt. Auf diese Weise entwickeln



sich aus der Deskription die normativen Ansprüche an die "professionellen Lehrpersonen". Schneuwly kennzeichnet sie als Fachleute, die es verstanden haben, in ihrem Unterricht aufgrund reflektierter Praxis Routinen zu entwickeln. Diese tragen dazu bei, dass sich die Komplexität ihres beruflichen Handelns so weit reduziert, dass sie in der Lage sind, ihren Unterricht nicht nur effizient, sondern ebenso pädagogisch verantwortungsbewusst zu gestalten. Die "professionelle Lehrperson" generiert zusätzlich zu dem durch die Ausbildung vermittelten "propositionalen Wissen" und dem "Fallwissen" aus eigener Einsicht ein "schulpraktisches Handlungswissen". Die Verminderung der berufsbedingten Unsicherheit durch den Aufbau von Routinen setzt auf der sozialen Beziehungsebene, der Klassenführung und der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, Möglichkeiten und Kräfte frei, damit die Lehrenden auf pädagogisch verantwortungsvolle, sensible Weise auf die einzelnen eingehen und zugleich auf das Lern- und Beziehungsverhalten der Klasse Einfluss nehmen können. Wesentlich ist dabei, dass sich die einzelnen Lehrpersonen im Aufbau ihres Praxiswissens und in dem durch dieses mitbestimmten Sozial- und Unterrichtsverhalten gegenseitig stützen, und das sowohl in der Zusammenarbeit der Junglehrerinnen und -lehrer unter sich als auch in ihrer Zusammenarbeit mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen. Dabei erschöpft sich diese kollegiale Kooperation nicht im Austausch von Materialien und im gemeinsamen Planen und Vorbereiten des Unterrichts. Wesentlich ist, dass die Zusammenarbeit von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen ausgeht, zur gemeinsamen Reflexion der Praxis führt, zu Fallbesprechungen und zum Miteinander in der Analyse und Lösung von Problemen und Konflikten.

#### Unterschiedliche Zielsetzungen führen zu unterschiedlichen Konzeptionen der Berufseinführung

Schneuwly unterscheidet vier verschiedene Zielrichtungen der Berufseinführung: 1. die Anpassung an die bestehende Schulpraxis; 2. die individuelle Unterstützung der Berufsanfängerinnen und -anfänger; 3. die Weiterführung der Grundausbildung hinein in die selbstverantwortete Praxis; 4. die Einleitung der professionellen Weiterentwicklung der Novizen zu Fachleuten des Unterrichtens und Erziehens.

Zu jeder dieser Zielrichtungen entwickelt Schneuwly ein idealtypisches Modell und diskutiert dessen Vor- und Nachteile. Das "Anpassungsmodell" geht davon aus, dass die Grundausbildung ungenügend auf die Realität der Schulpraxis vorbereitet und sich in pädagogische Denkweisen und Haltungen versteigt, die nicht praxistauglich sind. Die berufliche Sozialisation vollzieht sich demzufolge in der Auseinandersetzung mit der (ernüchternden) Praxis. Wer ein Modell der individuellen "Unterstützung" anstrebt, setzt voraus, dass die Grundausbildung nicht in der Lage ist, die angehenden Lehrpersonen so zu qualifizieren, dass sie den Belastungen des Berufes aus eigener Kraft und aufgrund von Kompetenzen, die den Berufseinstieg ermöglichen, gewachsen sind. Sie können die Verantwortung für ihre berufliche Entwicklung im Aufbau ihres Handlungswissens nicht selber wahrnehmen und bedürfen der Hilfe. Zu oft - dies zeigt der Ist-Zustand - vermischt sich indessen die Funktion des Förderns und Stützens mit der des Beaufsichtigens, der Kontrolle und Beurteilung. Wie die beiden obenstehend skizzierten Modelle ist auch das der "verlängerten Grundausbildung" ein Defizitmodell. Es will den Theorie-Praxis-Bezug, der sich unter den Bedingungen der angeleiteten Lehrübungen und begleiteten Praktika nur unzureichend wahrnehmen lässt, im reflektierten Transfer der Theorie in den Schulalltag und durch Praxisevaluation verbessern.

Anders als diese Modelle, deren Ausgangspunkte die angeblichen Defizite der Grundausbildung sind, geht das vierte Modell, das der "professionellen Entwicklung", davon aus, dass die Grundausbildung die Voraussetzung zum Berufseinstieg in voller Eigenständigkeit zu schaffen hat - dies ihr Leistungsauftrag - und dementsprechend

"die Verantwortung für die Diplomierung übernimmt" (vgl. Dossier 24: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, 1993). Die so konzipierte Berufseinführung versteht sich demnach "als erste Phase der professionellen Entwicklung im Lehrerberuf", die "den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit sowie die Entwicklung eines Berufsethos als zentrale Aufgabe der Lehrerbildung ansieht" (Schneuwly 1996, S. 42).

Elemente der Unterstützung im Schulalltag und eine angemessene Entlastung der Junglehrerinnen und -lehrer ("gestufter Berufseinstieg") sowie eine bedürfnisorientierte Erweiterung und Vertiefung der Grundausbildung durch themenzentrierte Angebote lassen sich nach Schneuwly ergänzend in dieses Modell integrieren.

Als "Modell kollegialer Kooperation und Praxisreflexion" entwickelt es Schneuwly zu "seinem" Idealmodell: "Es ist ein pädagogisches Modell: Das Modell betont die Zusammenarbeit und die Reflexion als zentrale Elemente und die berufliche Praxis als Ausgangspunkt". Unter Bezugnahme auf die Meinungsäußerungen der befragten Expertinnen und Experten sieht Schneuwly zwei Formen der Zusammenarbeit vor, die in "betreuten Gruppen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern" und an der eigenen Schule die der "persönlichen Kontakte" zu einer professionellen Lehrperson, die ihre Praxis reflektiert und über ein differenziertes, erfahrungsgestütztes berufliches Handlungswissen verfügt (Schneuwly, 1996, S.45, 79).

#### Vorschläge zur Berufseinführung

Aufgrund des "Modells kollegialer Kooperation und Praxisreflexion", das Schneuwly aus dem erweiterten und ergänzten idealtypischen "Modell professioneller Entwicklung" ableitet, und, abgestützt auf die bestehenden kantonalen Ansätze einer Berufseinführung für Anfängerinnen und Anfänger im Schuldienst, postuliert Schneuwly in 10 begründeten Vorschlägen thesenartig, wie sich eine institutionalisierte Berufseinführung für alle Lehrpersonen gestalten lässt (These 1). Er siedelt sie im Schnittbereich der Schulen, an denen die jungen Lehrpersonen unterrichten, der Institutionen der Grundausbildung und der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung an. Damit nimmt er Abstand von einer einseitigen Zuordnung entweder zur Grundausbildung oder zur Fortbildung (These 8). Die Berufseinführung, deren zentrales Ziel das der Verbesserung von "Kompetenzen im Umgang mit komplexen Entscheidungssituationen" und das "Kennenlernen von Methoden professioneller Entwicklung" im "Aufbau eines reichen Praxiswissens" ist (These 3), arbeitet nicht an vorgegebenen Themen und Problemfeldern, sondern an der Klärung und Aufarbeitung der "sich täglich im Beruf stellenden konflikthafter Situationen" (These 2). Eine Dauer der institutionalisierten Berufseinführung von einem Jahr (These 7) erweist sich bei sinnvoller Abstufung der Einstiegspensen (These 9) als angemessen. Zweckmässig wird es sein, in Gruppen zu arbeiten, und zwar in "Kooperations- und Praxisreflexionsgruppen" (These 5) der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger derselben Stufe bzw. desselben Fachbereichs zur kurzfristigen Problemlösung und zur Reflexion und Besprechungen konkreter Fälle unter Leitung professioneller Lehrkräfte, die in der Erfüllung ihrer Aufgabe von Fachleuten der Supervision bzw. Intervention begleitet und beraten werden (These 6). Was die Berufseinführung nicht sein darf: ein Instrument der Beaufsichtigung, Qualifikation und Kontrolle u.a. mit Selektionsfunktion im Hinblick auf die Erteilung der definitiven Wählbarkeit resp. auf die unbefristete Anstellung nach einer Probezeit!

Auch wenn die EDK zu dem von ihr publizierten Bericht nicht offiziell Stellung nehmen will und demzufolge auch nicht beabsichtigt ist, die Thesen Schneuwlys, gestützt auf eine ausgedehnte Meinungsbildung und weitere Beratungen, in Empfehlungen umzusetzen, ist doch zu wünschen, dass das von Schneuwly entwickelte Leitbild einer arbeitsplatzbezogenen, ebenso der Praxis wie berufsethisch-pädagogisch und sozial begründeten Zielperspektiven verpflichteten Berufseinführung seine Wirkung tut und



dazu beiträgt, die Realisierung einer seit zwanzig Jahren auf eine interkantonal koordinierte Umsetzung wartende Berufseinführung für Lehrpersonen einzuleiten. Gelänge dies nicht in nützlicher Frist, müssten wir den Begriff der "Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" GKLL aus dem Vokabular der Planerinnen und Planer wie auch aus dem der Bildungspolitikern und -politiker streichen.

Heinz Wyss

---

WICKE, Erhard & MESSNER, Rudolf (1995). **Antiquiertheit des Menschen und Zukunft der Schule**. Reden und Texte zur schulischen Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Im Anschluss an das Symposium "Die Zukunft der Schule. Gesellschaft und Schulwandel" des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität/Gesamthochschule Kassel. Studien zur Theorie und Philosophie der Bildung, Bd. 32. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

---

Mit der Verknüpfung von "Antiquiertheit des Menschen" und "Zukunft der Schule" nimmt der Titel des Sammelbandes Bezug auf Günther Anders (Die Antiquiertheit des Menschen. 2 Bände. Beck'sche Reihe 319. München 1987). Die schulische Bildung soll dazu beitragen, dass trotz der bedrohlichen Gefährdung und möglichen Zerstörung der universellen Lebensgrundlagen auch in Zukunft ein humanes Leben möglich ist. Sie wird darum bei aller notwendigen Modernisierung nicht dem Zwang der gesellschaftlichen Veränderung folgen, sondern sich dem Traditionsverlust widersetzen müssen. Wohl ist die Schule dazu aufgerufen, sich dem sozialen Wandel anzupassen, doch darf sie sich den aktuellen Trends nicht so weit ausliefern, dass sie sich der überzeitlichen Werte begibt. Im Spannungsfeld des Veränderns und Bewahrens hat sie ihren Ort zu finden. Bei aller Modernisierung wird sie die alte sein und es bleiben, indem sie für das Dauernde im Wandel eintritt.

#### Schule im Zeitalter der Technokratie

Günther Anders zeichnet das Szenario einer ins Technokratische entgleisten Gesellschaft, hinter deren eigengesetzlicher Entwicklung wir Menschen als "Antiquierte" zurückbleiben. Wenn wir uns wandeln, tun wir dies nicht mehr aus eigener Bestimmung, sondern wir werden durch die entfesselte, in die mögliche Katastrophe führende technologisch-industrielle Entwicklung verändert. Hat die Schule angesichts dieser gesellschaftlichen Eigendynamik zu kapitulieren? Günther Anders ist dieser Auffassung nicht. Wie Rudolf Messner im klärenden Schlussteil des Buches darlegt, ist die "Antiquiertheit" des Menschen für Anders nicht Anlass zur Resignation, sondern Grund zur Hoffnung auf eine menschlichere Welt.

Dieses Paradoxon ruft der Frage, ob sich der Bezug nicht umgekehrt denken liesse: die "Antiquiertheit der Schule" und die "Zukunft des Menschen". Das würde besagen, dass die Schule die Zeichen der Zeit nicht wahrnimmt, dass sie der allgemeinen Entwicklung nachhinkt, dass die überlieferten Rituale des schulischen Lehrens und Lernens dem entgegenstehen, was heute nottut und was auf die Bedrohung unseres heutigen und künftigen Lebens antwortet. Reproduziert und kultiviert die Schule trotz aller Deklarationen, es gelte sie zum Leben hin zu öffnen, nach wie vor ihre eigene Welt?

Dem ist nach Günther Anders nicht so, im Gegenteil. Die Schule rezipiert als gesellschaftliches Subsystem allzu willfährig die Ergebnisse des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts. Erweist sie sich als nicht beharrlich genug? Vernachlässigt sie, was ihre eigentliche Aufgabe ist: die "Ausbildung der moralischen Phantasie" (Günther Anders)?

### "Die Zukunft der Schule"

Der Titel des Sammelbandes evoziert diese Leitfragen. Zum einen gibt das Buch die Referate und Diskussionsvoten des zweiten Symposions "Die Zukunft der Schule. Gesellschaft und Schulwandel" des Fachbereichs Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Gesamthochschule Kassel wieder; zum anderen finden sich in ihm Porträtskizzen und Fallstudien über Kinder und Jugendliche sowie Studien des Fachbereichsprojekts "Bildung und Zukunft", systematische Erörterungen zur Entwicklung der Schule: alles in allem "Reden und Texte zur schulischen Bildung in einer sich wandelnden Gesellschaft".

Rudolf Messner und Erhard Wicke leiten den Band ein. Er gliedert sich in zwei Teile: (1) "Was heisst, sich in der Schule bilden? - Reden und Gespräche". (2) "Veränderte Lebenswelt, veränderte Schule - Erfahrungen und Erörterungen": Porträtstudien von "Schülerinnen und Schüler(n) der frühen neunziger Jahre" und "Überlegungen und Konzepte für eine sich erneuernde Schule". Die Referate, Diskussionswiedergaben und Texte vermitteln einen aspektreichen Einblick in die Prozesse des gesellschaftlichen Wandels und der Entwicklung der Schule. Sie zeigen auf, wieweit es überzeitlich gültige Werte zu bewahren gilt und was sich in der bildenden Schule in ihrem Zeitbezug erneuert. Die Ergebnisse des Symposions fasst Rudolf Messner zum Schluss zusammen und weist sie in 5 Thesen aus.

### "Was heisst, sich in der Schule bilden?"

Als erstes beschreibt Erhard Wicke den Forschungsansatz des interdisziplinären Projekts "Bildung und Zukunft" in seiner historischen Dimension und seinem aktuellen Bezug. In der Folge nehmen fünf Referenten die Thematik auf und stellen aus unterschiedlicher Sicht dar, was sie von einer bildenden Schule erwarten und was diese zur Sicherung der Zukunft zu leisten hätte.

Wie schon anlässlich des ersten Symposions zum selben Thema (Wintersemester 1990/91) eröffnet auch diesmal Hellmut Becker (1913-1993) die Reihe der Referate. Es war seine letzte öffentliche Rede vor seinem Tod. Ihm ist denn auch der Band gewidmet. Becker geht von der traditionellen Organisation der Schule aus. Sie überschätze nach wie vor das materiale, alle Probleme glättende Wissen. Statt dessen müsse sie "von einheitlichen Leitbildern Abstand nehmen" und die Heranwachsenden lehren, mit Widersprüchlichkeiten zu leben und in Widersprüchen zu denken. Die Multikulturalität der heutigen Informations- und Beschäftigungsgesellschaft fordere die Schule heraus und verlange nach einer auf Kommunikation, Kooperation und Interdisziplinarität aufgerichteten Lernorganisation mit einer ihr entsprechenden Beurteilungskultur. Zudem müsse die Schule den emotionalen Aspekten des Lernens vermehrte Beachtung schenken.

In seinen "Gedanken zur Zukunft der Schule" trifft sich Becker mit Horst Rumpf, mit dessen "Ceterum censeo", dem Plädoyer für einen Paradigmenwechsel der schulischen Lernkultur. Rumpf tritt ein für eine Schulentwicklung, die wegführt von der ausschliesslich kognitiv-verbalen Belehrung weg vom schnellen, alle Fragen verweg beantwortenden, die Widersprüche aufhebenden Lehren und Lernen, hin zum Aushalten des Widersprüchlichen. Vorbei sei die Zeit des Unterrichts "als säkularisierte Form der Verkündigung" (Becker), vorbei die "Abfütterung" der Schülerinnen und Schüler mit einem "Fertigwissen", das zu "konsumistischer Unbeteiligung" verführe. Statt "teilnahmslose Rationalität" fordert Rumpf eine zögerliche Annäherung an die Phänomene aufgrund des Berührtseins durch die Dinge, eine originäre, durch kein Vorwissen verstellte Begegnung mit ihnen.

Die Diskussionen im Anschluss an die Referate finden sich im Buch im Wortlaut wiedergegeben, was erlaubt, den Gesprächsverlauf lesend im Sprachduktus der Rede unmittelbar nachzuerleben. Immer wieder ist im Anschluss an die sowohl inhaltlich wie sprachästhetisch faszinierenden Ausführungen von Rumpf in der Diskussion die Rede vom Zusammengehen der sinnlichen Annäherung mit dem abstrahierenden Aufbau der Begriffe, von der Ambivalenz des Umgangs mit Unsicherheiten und des Bescheidwissens. Wenn diesbezüglich die Meinungen auch auseinandergehen, einig sind sich die Votanten darin, dass sich die Schule in einer Welt der mediatisierten Information nicht auf Zeichensysteme beschränken und ein abfragbares "Phantomwissen" aufbauen darf. Rumpf redet freilich nicht einer begriffslosen Sinnlichkeit das Wort, wenn er sich gegen die Entsinnlichung des begrifflichen Verstehens wendet. Vielmehr lässt sich der geduldige Umgang mit den Dingen, der den Sinn für ihre "Widerständigkeit" weckt, in der Rückwendung zur unmittelbaren Welterfahrung als Aufbau einer umfassenden "Lesefähigkeit" deuten.

Als Vorsitzender des Kinderschutzbundes fragt Walter Bärsch in ähnlicher Weise wie Becker, was die Erscheinungsformen der heutigen Gesellschaft für die Schule bedeuten. Auch er spricht von der Notwendigkeit, "Erfahrungen aus erster Hand" noch möglich zu machen und in der Welt des Konsums die eigene Produktivität zu fördern. Durch Öffnung der Schule und ihre Ausgestaltung zum Sozialraum gelte es, der "Verhäuslichung" zu begegnen, durch Mitmenschlichkeit Gewaltpotentiale abzubauen, die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen zu fördern und aus diesem Geiste in einer neuen Schule ein neues Lernen zu imitieren.

Das Referat von Marianne Gronemeyer "Ökologie in der Pädagogik und die Zukunft der Schule" führt in die Ratlosigkeit. Sie stellt einer Omnipotenzpädagogik, die aufgrund eines Gefahrenbewusstseins mit Friedens-, Gesundheits- und Risikoerziehung die Welt zu retten sich anschicke, eine Betroffenheits- und Katastrophenpädagogik entgegen. Ökologie in der Pädagogik versteht sich sowohl als Lerninhalt wie als Gestaltungsprinzip, als Weg zwischen Macht und Ohnmacht. Die Ausführungen zeigen eindringlich, dass wir in einer zutiefst gefährdeten Welt leben und in sie verstrickt sind. Die radikale Schulkritik Gronemeyers ("Auf die Schule setze ich nicht") ruft in der Diskussion dem Widerspruch. Ihre Sicht der Dinge "lasse nichts mehr zu tun übrig" (Rauschenberger), man könne "im Grunde nichts mehr sagen ... und dann auch grandios die Hände in den Schoss legen" (Leuzinger-Bohleber). Die Diskussion klärt den Sachverhalt insoweit, als die Voten des Gegeneinander von Machbarkeitspädagogik und Verweigerung im pädagogischen Bewusstsein zu überbrücken suchen. Wir haben uns der Bedrohtheit der Welt zu stellen, und dennoch schliesst sich das pädagogische Handeln nicht aus, auch nicht die Zuversicht, dass es in dem Masse etwas zu erwirken vermag, wie sich die Kräfte der Bildungsreform im "Sickerprozess" (Becker) gegen alle Widerstände durchsetzen.

Eine verschulte Gegenwelt, die den pädagogischen Reformbestrebungen entgegensteht, zeichnet Johannes Beck. Von allem werde in den Schulen gesprochen, über alles geschrieben, und das in einer Sprache der Verfügbarkeit, objektiv, neutral, im Anreihen von "Nullwörtern". Von Leben, dem erfahrenen und erfahrbaren, keine Spur. "Entsinnlichte 'Intersubjektivität' gibt sich als subjektlose Sachlichkeit", "ingenieurpädagogisch aufgebläht". Soweit Johannes Beck in seinem Referat "Über die Wiederversinnlichung von Bildung und Wissenschaft - Ansichten zu einer Ästhetik der Bildung". Originell angriffig sein Inhalt, fern einer von Gefühlen entsorgten Sprache der Text. Ihm geht es um die Herstellung des Zusammenhangs von Wissenschaft und Kunst, Geist und Natur, Verstehen und Erleben, und das im Wiederentdecken des mimetischen Vermögens. In ihm verbindet sich die "Wahrnehmung der Wirklichkeit" mit der "Deutung der Zeichen". Dieses Zusammengehen ermöglicht eine Bildung, die zugleich "ein Bruder der Wissenschaft" oder die "Schwester der Kunst" ist. Die Wie-

dergewinnung der Realität beschreibt Beck als Prozess der "Rückübersetzung", als ein Zurück zu den sinnlichen Eindrücken. Es geht darum, "die Dinge zur Sprache zu bringen" und sie in der Annäherung auf dem Weg ihrer unverstellten Wahrnehmung als Zeichen der Erkenntnis zu deuten, einer Erkenntnis, die ihren Ausdruck in der eigenen Sprache findet. Wie Heipcke in der Diskussion bekennt, hat Beck mit seinem eigensinnigen Bekenntnis ihm und mit ihm vielen "aus dem Herzen gesprochen" - auch dem Rezensenten.

"Nachgetragene Reflexionen" beschliessen den ersten Teil des Buches. Erhard Wicke zeigt abschliessend in einem ausgreifenden Text zur Schule und zur Schulbildung' den bildungstheoretischen Hintergrund und Ansatz des Forschungsprojekts "Bildung und Zukunft" auf. Er verweist auf den dialektischen Zusammenhang von Bildung und Aufklärung und greift in diesem Kontext die Kernaussagen der einzelnen Beiträge auf. Seine historisch-kritische Hermeneutik nimmt in der Erschliessung des Bildungsbegriffs Bezug auf die in den Referaten vorgetragene Analyse der Gegenwartssituation mit dem Ziel, Einsichten zu gewinnen "für eine kreative, zukunftsorientierte Praxis". Er lehrt mit seinen Ausführungen zur Dialektik von Bildung und Aufklärung - auf den Beitrag Beckers verweisend - "mit Widersprüchen leben". Es gilt, das dialektische Verhältnis der "Versachlichung von Mensch und Welt" und des "ganzheitlich-humanen, 'aufgeklärten' Bildungsverständnisses" auszuhalten: Günther Anders folgend, der im Wissen um die Möglichkeit, dass die "Lage hoffnungslos" ist, an der "Aufgabe der Ausbildung der moralischen Phantasie" festhält.

Wie leben Kinder und Jugendliche heute? Wie geht die Schule auf ihre individuell unterschiedliche Lebenssituation und Gestimmtheit ein?

Summarischer sei der zweite Teil referiert. Es handelt sich um Einzelstudien zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in Schule und Freizeit. Fünf der sechs Berichte sind Protokolle der Begleitung von Schülerinnen und Schülern während je einer Woche, einer das ausgewertete Ergebnis der Befragung einer 10. Klasse. Eigentlich müssten diese Materialien den bildungstheoretischen Erörterungen vorausgehen, sagen die Herausgeber doch richtig: "Wer sich mit der Veränderung der Schule beschäftigt, sollte zuerst etwas von der realen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen verstehen". Diese im einzelnen zu erheben und sichtbar zu machen, wie die Lernenden ihre Schule erleben, wie sie sich fühlen, was sie über ihr Leben jetzt und über ihre Zukunftsperspektiven denken, was sie in und ausserhalb der Schule tun und nicht tun, das ist das Ziel der auf Interviews und Beobachtungen abgestützten Porträtstudien. Besonders aufschlussreich sind die Äusserungen sechzehnjähriger Jugendlicher zu ihrer Lebenssituation, die Rudolf Messner aufzeichnet und deutet, weil sie die "Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen einer konkreten Gruppe von Jugendlichen im Originalton einfangen" und wiedergeben, diese "Momentaufnahmen" jedoch zugleich vor dem Hintergrund der umfassenden Kenntnis der aktuellen jugendtheoretischen Forschung und ihrer Befunde reflektieren.

Erneuerung der Schule durch Veränderung ihrer Struktur und Entwicklung einer beziehungssensiblen Lernkultur

Die abschliessenden "Überlegungen und Konzepte für eine sich erneuernde Schule" finden sich bei aller Unterschiedlichkeit der Erfahrungen und Perspektiven in der Überzeugung, dass sich die Schulen in ihrer "prägenden Struktur" neu orientieren und verändern müssen und dass sie dies auch können. Eindrücklich belegt dies die Offene Schule Kassel-Waldau. Rudolf Messner beschreibt ihren "reformpädagogisch inspirierten Schulwandel" und vermittelt damit das Beispiel eines gelungenen Prozesses der Um- und Neugestaltung einer mit sozialen und schulischen Problemen

kämpfenden Integrierten Gesamtschule in eine weit herum beachtete und geachtete "Offene Schule" in eine Reformschule und Bildungsgemeinschaft mit eigenem Profil. Die bildungstheretisch fundierten und aus der Kenntnis und Analyse der Praxis heraus entwickelten Einzeltexte von Ariane Garlichs, Hans Rauschenberger, Rudolf Messner und Dorit Bosse zur Schulentwicklung erscheinen nach ihrer Einzelveröffentlichung in Zeitschriften hier erstmals zusammengefasst als Buchbeiträge. Ergänzt werden sie durch die erneute Publikation der Grundlagenstudie von Fritz Bohnsack, die den angestrebten Qualitätswandel der Schule zur "guten Schule heute" normativ begründet.

#### Eine bildende Schule - heute

Die auf ein neues Verständnis von Schule hinweisenden Vorstellungen ihrer Praxisveränderung finden sich am Schlusse des Bandes durch Rudolf Messner in fünf Thesen so zusammengefasst, dass die wesentlichen Kernprobleme, die konzeptuellen Grundanliegen des Schulwandels und ihre Bedingtheiten, deutlich erkennbar werden. Messner greift auf die empirischen Forschungsergebnisse zur künftigen Gestalt der Schule zurück und begründet die Bezugnahme auf "Günther Anders" grosses Thema der Antiquiertheit des Menschen", indem er fragt, inwiefern sich "aus einer solchen düsteren, aufs äusserste zugespitzten Totalkritik der gegenwärtigen Lage von Mensch und Gesellschaft Perspektiven für die Zukunft schulischer Bildung gewinnen" lassen. Anders fordert zur Auflehnung gegen die drohende Enthumanisierung auf, und er fordert die Schule dazu heraus, "auf die gegenwärtig sich vollziehenden Schulentwicklungen selbst verändernd einzuwirken", indem sie "in ihrem Bildungsprozess gerade das zu behaupten habe, was in der Gesellschaft unter dem Gesetz von deren technisch-ökonomischer Eigendynamik gegenwärtig besonders bedroht erscheint": in ihrer sozialen und räumlichen Neugestaltung Orte sein des Lebens und Zusammenlebens, der Sammlung und der erprobenden Begegnung mit der Welt und einer neuen Aufmerksamkeit. Orte der Sinn-Erfahrung, und das ohne den Kern jedes Bildungsprozesses zu vernachlässigen, das zielorientierte, inhaltsbezogene Lernen.

Heinz Wyss

Das Pestalozzi-Gedenkjahr neigt sich seinem Ende zu. Was bleiben wird, sind diverse Bücher. Insgesamt vier davon seien nachfolgend vorgestellt (Rezensionen von H. Tuggener, A. Brühlmeier und M. Fuchs).

---

**PESTALOZZI, J. H. (1995). Sämtliche Briefe - Kritische Ausgabe: Band 14, Nachtrag - Briefe und briefähnliche Dokumente aus den Jahren 1767 bis 1826**, bearb. von Kurt Werder et al. - hrsg. vom Pestalozzianum Zürich und vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung, 471 Seiten, Fr. 80 . -

---

Die weitgehend von Emanuel Dejung edierten 13 Bände der kritischen Ausgabe sämtlicher Briefe Pestalozzis wurde 1971 abgeschlossen. Im Zuge der Weiterbearbeitung der kritischen Werkausgabe wurden laufend bislang unbekannte Briefe Pestalozzis aufgefunden. Ihre Bearbeitung und Herausgabe wurde nach dem Hinschied von Emanuel Dejung von einer neu gebildeten Bearbeitergruppe übernommen, für deren wissenschaftliche Leitung Prof. Dr. F.-P. Hager, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, verantwortlich zeichnet. Bearbeiter des hier anzuzeigenden Nachtragsbandes 14 ist Dr. Kurt Werder. Unterstützt wurde er von drei Mitarbeitern (Heinz Gallmann, Stefan Graber, Basil Rogger). Man konnte sich auf wertvolle Vorarbeiten von Emanuel Dejung stützen. Im vorliegenden Nachtragsband werden 208 Dokumente publiziert. Davon stammen nicht ganz die Hälfte aus Pestalozzis eigener Feder. Eine weitere im-

mer noch ansehnliche Gruppe ist von Dritten geschrieben. Darunter ist die Mehrzahl von Pestalozzi persönlich unterzeichnet. Die Hauptsache des verbleibenden Rests aus fremder Hand kann mit guten Gründen als von Pestalozzi autorisiert angesehen werden. Bei den Dokumenten handelt es sich mehrheitlich um Briefe in deutscher und französischer Sprache. Was verbleibt verteilt sich auf Quittungen, Zeugnisse, Zahlungsmandate, Gedenkblätter und Gesprächsaufzeichnungen. Bemerkenswert ist ferner, dass zu den aus früheren Briefausgaben bekannten Adressaten immerhin 41 neue zu verzeichnen sind.

Sowohl die systematische als auch die nach irgendwelchen Zufallsprinzipien vorgenommene Lektüre der Dokumente in Verbindung mit den in vier Anhängen zusammengestellten Erklärungen und Kommentaren widerlegt anfängliche Bedenken über den Wert eines solchen Nachtragsbandes gründlich. Die wiedergegebenen Dokumente verteilen sich auf die Zeit zwischen 1767 bis 1826. Sie umfassen also 59 Lebensjahre Pestalozzis oder die Zeit zwischen dem 21. und dem 80. Altersjahr. Man muss sich als Leser vergegenwärtigen, dass Geschriebenes damals der einzige Ersatz für mündliche Kommunikation darstellte. Es gab weder ein Telefon, noch Telegramme, Fax oder Internet. Die wohl von Briefen dominierte aber dennoch breite Streuung von Dokumentenarten ist daher über das Biographische hinaus auch kultur- und sozialgeschichtlich aufschlussreich und gelegentlich sogar spannend. Denn diese Buntscheckigkeit illustriert die Kommunikationsweisen von Personen mit breitem Bekanntenkreis im vor-technologischen Stadium der Nachrichtenübermittlung in geradezu exemplarischer Weise. Von spezifischem Interesse für Pestalozziforscher - allenfalls auch für Juristen - ist darüber hinaus die Wiedergabe der Verträge mit Fellenberg über die allerdings nicht zustande gekommene Zusammenarbeit und der Abtretungsvertrag an Rosette Kasthofer für das Mädcheninstitut in Yverdon. So ist denn dieser Nachtragsband gerade wegen der Streuung der publizierten Dokumente über rund Dreiviertel von Pestalozzis Lebenszeit und wegen der Breite der aufgeführten Dokumente eine durchaus repräsentativ zu nennende Zusammenfassung der 13 früher erschienenen Briefbände.

Dass die oben erwähnten positiven Eindrücke entstehen konnten, ist das Verdienst des Herausgebers, Kurt Werder, und seiner Equipe. Die in den Anhängen vermittelten Sacherklärungen bezeugen nicht nur ausdauernde und akribische Editionsarbeit sondern auch wissenschaftliche Redlichkeit in all jenen Fällen, wo Zweifel über die Datenerlage oder über die Authentizität von Dokumenten oder ihrer Schreiber angebracht sind. Nicht zuletzt erleichtert die schöne Bauer Bodoni Antiqua die Lektüre und verleiht dem Text das angemessene typographische Erscheinungsbild.

Heinrich Tuggener

---

HEBENSTREIT, Sigurd (1996). **Johann Heinrich Pestalozzi - Leben und Schriften**. Freiburg, Basel, Wien: Herder. 175 Seiten, Fr. 25.-

---

Pestalozzis 250. Geburtstag bringt es mit sich, dass viele über den Gefeierten schreiben, Berufene und Unberufene. Der Bochumer Professor Sigurd Hebenstreit, mit einem Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und evangelischen Theologie und einer reichen pädagogischen Erfahrung als Grundlage, gehört zu den Berufenen. Sein Buch "Johann Heinrich Pestalozzi - Leben und Schriften" ist als Einführung geeignet, für Leser also, die sich zuvor kaum mit Pestalozzi befasst haben. Nach einer kurzen Lebensbeschreibung stellt Hebenstreit zehn zentrale Schriften Pestalozzis vor, entwickelt deren Grundgedanken und druckt einige ausgewählte Auszüge aus den betreffenden Texten ab. Behandelt werden "Die Abendstunde eines Einsiedlers" (1780), der 1. Teil von "Lienhard und Gertrud" (1781), "Über Gesetzgebung



und Kindermord" (1783), dann die Schrift über die Französische Revolution "Ja oder Nein?" (1793) und die "Nachforschungen" (1797), ferner der "Stanserbrief" (1799), "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801), das "Buch der Mütter" (1803) und schliesslich die "Unschuld" (1815) und der "Schwanengesang" (1826). "Eine Analyse von zehn zentralen, gewichtigen Schriften auf so engem Raum - das kann nicht gut gehen", möchte man denken. Das hängt natürlich von den Erwartungen ab. Gerechterweise darf man unter diesen Umständen nicht das beurteilen, was fehlt, sondern lediglich das, was dasteht. Und da stellt man dann mit Genugtuung fest, dass Hebenstreit tief in die Materie eingedrungen ist, und zwar nicht bloss mit dem Kopf. Zwar jubelt er Pestalozzi nicht enthusiastisch hoch, aber in jeder Zeile ist des Autors Achtung vor dieser seltenen Persönlichkeit, ihrem Leben und Schicksal zu spüren. Und immer wieder schlägt Hebenstreit eine Brücke zu den gegenwärtigen sozialen Verhältnissen, wodurch die Bedeutung Pestalozzis für die heutige Zeit erlebbar wird.

Natürlich liesse sich im Rahmen jeder einzelnen Werkanalyse darüber diskutieren, ob nicht der eine oder andere Aspekt auch hätte berücksichtigt werden müssen und ob die getroffene Auswahl aus der jeweiligen Schrift die bestmögliche ist. Aber jeder Autor hat ein Recht auf ein gewisses Mass von subjektiven Gewichtungen. Wesentlich ist, dass keine Missverständnisse entstehen und Pestalozzi nicht als Knecht für irgend eine Ideologie herhalten muss. Es ist Hebenstreit hoch anzurechnen, dass er bei seinen Werkanalysen weder Irrtümer verbreitet noch Pestalozzi für irgend etwas ihm Wesensfremdes vereinnahmt. Sein Buch bietet ein grundlegendes Verständnis und regt zu weiterer Vertiefung an. Wer es liest, ist ein gutes Stück weit über Pestalozzi im Bild, und manch einer wird sich noch stärker in dessen Gedankenreichtum vertiefen wollen.

Problematisch ist das letzte Kapitel, in welchem Hebenstreit noch besonders auf Pestalozzis Bedeutung für die heutige Praxis eingeht. Dabei trägt er eine Reihe kritischer Anmerkungen vor, unterscheidet aber zu wenig zwischen Pestalozzis Erziehungsgrundsätzen auf der einen und dessen eigener Erziehungsfähigkeit bzw. Anwendung dieser Grundsätze auf der anderen Seite. Es geht ja nicht darum, Pestalozzis Person als Richtschnur zu nehmen, sondern die Idee der Elementarbildung zu verstehen und sie in jeder historischen und sozialen Situation je und je neu zu verwirklichen.

Wenn Hebenstreit z.B. zu Recht anmerkt, dass Pestalozzi die Bedeutung des kindlichen Spiels zu wenig erkannte, so ist dies eine Beschränkung seiner Person und nicht seiner Theorie, denn in der Forderung, die Erziehung müsse "naturgemäss" sein, ist eben auch die Berücksichtigung des Spiels mitenthalten, sobald erkannt wird, dass der Spieltrieb und das spielerische Element zum Wesen der kindlichen Natur gehören.

Unberechtigt ist auch Hebenstreits Kritik an Pestalozzis angeblicher "standesmässiger Restriktion" (S. 163), der gegenüber der Autor die Forderung erhebt, jedes Kind habe "Anspruch auf eine möglichst weitgehende Förderung entsprechend seiner Fähigkeiten". So etwas ist gewiss nicht gegen Pestalozzi einzuwenden, denn dieser hat dies selber stets in aller Deutlichkeit gefordert. Zwar warnt Hebenstreit selber immer wieder vor Missverständnissen des Pestalozzischen Standes-Begriffs, weshalb es erstaunt, dass er schliesslich doch über diese - zugegebenermassen komplexe - Angelegenheit stolpert.

Schliesslich erscheint auch Hebenstreits Liste des für die gegenwärtige Praxis "Konstruktiven" als zu wenig ergiebig. Natürlich wird man sich nie darüber einigen können, was Pestalozzi heutzutage "noch" hergibt. Es setzt eben jeder Denker und Praktiker das um, was ihm beim Studium einer Philosophie einleuchtet und bedeutsam wird. Das kann bei Pestalozzi allerdings sehr, sehr viel mehr sein als das, was Hebenstreit sieht. So erwähnt er etwa im didaktischen Bereich lediglich die Bedeutung der Anschauung.

Ungeachtet dieser Kritik am letzten Kapitel ist Hebenstreits Buch sehr wertvoll und auf alle Fälle zur Lektüre zu empfehlen. Es ist in gutem Deutsch geschrieben (unter Verzicht auf irgend eine "wissenschaftliche" Renommiersprache), informiert klar, weckt Interesse und vermag einen offenen Leser zu bereichern. Ein sympathisches Buch.

Arthur Brühlmeier

---

OSTERWALDER Fritz (1996). **Pestalozzi - ein pädagogischer Kult.** Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. 545 Seiten. DM/sFr. 68.-

---

HAGER, F.P., TRÖHLER, D. (1996) **Pestalozzi - wirkungsgeschichtliche Aspekte.** Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. (Neue Pestalozzi-Studien, Band 4). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. 500 Seiten. DM/Fr. 59.-

---

Im Vorwort zu Osterwalders Buch schreibt Jürgen Oelkers sehr zu Recht: "Oft referiert die heutige Pädagogik nur noch mit Schlagworten auf ein schwer zugängliches und eigentlich sehr fremd angesetztes Werk, das religiösen Fragestellungen verpflichtet ist, die sich der pädagogischen Vereinfachung eigentlich entziehen sollten". An dieser "Fremdheit" hat sich unlängst Damar Schifferli bei ihrer Darstellung des Lebens der Anna Pestalozzi-Schulthess die Zähne ausgebissen. Warum eigentlich konnte Pestalozzi - trotz dieser Widerständigkeiten - zum "Klassiker" avancieren? Die Antwort auf diese Frage ist zwar *auch* im Rückgriff auf Pestalozzi zu beantworten, primär aber im Rückgriff auf die Pädagogik als Diskurssystem. Beide, die Wissenschaft der Pädagogik und Pestalozzi, müssen dann in ein Dependenzverhältnis gebracht werden.

Dies versucht Fritz Osterwalders Berner Habilitationsschrift. Sie fragt, analog zur Philosophie und Literaturgeschichte, nach der konzeptuellen und doktrinären Langzeitwirkung der pädagogischen Äusserungen Pestalozzis, wobei sich Osterwalder darauf konzentriert "zu untersuchen, was davon und wie es wahrgenommen, verarbeitet und weitertradiert wurde" (S. 14). Damit ist bereits gesagt, dass sich Osterwalder *mit den Pestalozzianern* verschiedenster Richtung - und *nicht mit Pestalozzi selbst* - auseinandersetzt. Auf einzelne der von Osterwalder freigelegten Pestalozzi-Rezeptionsstränge innerhalb der vorliegenden Buchbesprechung eingehen zu wollen, verbietet sich allerdings, weil der von Osterwalder geleisteten Breite der Materialverarbeitung in der hier geforderten Kürze nicht Gerechtigkeit widerfahren könnte. Deshalb nur soviel:

Das untersuchte Material wird in drei Teilen dargeboten. Der *erste Teil* umfasst die Zeitspanne von 1800-1827 und bietet eine Analyse der zu Beginn des 19. Jahrhunderts bestehenden Diskussionsstränge. Der eine Strang sucht in der Erziehung ein Mittel zur Durchsetzung allgemeiner helvetischer Reformen; der andere Strang ist spezifischer und dreht sich um Reformen der kirchlich-staatlichen Schulsysteme. Osterwalder zeigt, wie Pestalozzi innerhalb dieser beiden Stränge zu positionieren ist und wie und mit welchem Ziel beispielsweise Stapfer Pestalozzi rezipierte. In dieser Zeitspanne kommt es zum Durchbruch pestalozzianischer Konzepte in der Öffentlichkeit. Der Nachweis der Bedeutung pestalozzianischer Ideen im Rahmen des sich abzeichnenden liberalen schulpädagogischen Diskurses um 1830 beschliesst den ersten Teil des Buches. Der *zweite Teil* untersucht die Pestalozzi-Rezeption in der Zeit zwischen 1827 und 1860. In dieser Zeit findet in der Schweiz die Konstituierung und Etablierung eines liberalen Schul- und Erziehungsdiskurses statt. Er artikuliert sich in bewusster Absetzung zur kirchlich-theologischen Pädagogik. Sowohl Begründungsverweise auf Pestalozzi wie



offene Kritik an ihm von der Warte christlich-pädagogischer Doktrinen aus bilden die ambivalenten Konturen dieser Epoche. Der *dritte Teil* umfasst mit der Zeit von 1860-1896 die Epoche des Kulturkampfes und des fin de siècle. In dieser Zeitspanne bildet sich ein einigermaßen einheitlicher (von aussenstehenden Bezugsgrößen wie Theologie, Sozialpolitik etc. abgelöster) Pädagogik-Diskurs heraus. Dieser wird anschliessend in die Reformpädagogik überführt. Letztere vereinnahmt Pestalozzi bekannterweise auf die ihr eigene Art.

Als Ergebnis der Analyse der drei erwähnten Epochen ergibt sich für Osterwalder folgendes Fazit:

- In der Schweiz kommt es nur während einer sehr eingeschränkten Zeitspanne (in der ersten Phase) zu einer relativ breiten Rezeption pestalozzianischer Konzepte. Der Grund für diese Rezeption ist auf damals (unabhängig vom Schweizer Pädagogen) in Gang gesetzte Schulreformprojekte zurückzuführen. Die Rezeption beschränkt sich dabei weitgehend auf die "Methode".
- Die rezeptionsgeschichtliche Wirkung, die Pestalozzi entfaltete, basiert kaum auf seinen eigentlichen *Konzepten*, die je nach Rezeptionszusammenhang in verschiedener Weise interpretiert und aufgenommen werden konnten, sondern ist begründet in einem um ihn aufgebauten Kult. Pestalozzi wird sowohl in der Schweiz wie - für die Legendbildung vermutlich wichtiger - in Preussen als Symbolfigur aufgebaut und benutzt. Osterwalders These ist die, dass die Schweizer Liberalen mit Pestalozzi einen Mythos schufen, auf den die Entstehung der Staatsschule (unter Umgehung auf den Verweis auf die Helvetik und die damit einhergegangene französische Beeinflussung) zurückgeführt werden konnte. Parallel dazu diente Pestalozzi den Preussen als lehrreiche, heldenhafte pädagogische Kultfigur.

Dass Pestalozzi immer wieder zitiert wurde und bis heute zitiert wird, liegt nach Osterwalder nicht an überzeugenden argumentativen Konzepten seiner Pädagogik, sondern in seiner Idolisierung. Man bekennt sich pädagogisch zu ihm. Bekenntnisse aber sind argumentativ nicht mehr aufzubrechen, weil sie dem Bekennenden heilig sind. Die dieser Art der Verehrung angemessene Art der Vergegenwärtigung ist nicht die argumentative Analyse, sondern die kultische Feier. Unter dieser Optik wird der etwas fremd tönende Titel: "Pestalozzi - ein pädagogischer Kult" verstehbar.

Osterwalders Buch ist eine unbearbeitet und ungekürzt veröffentlichte Habilitationsschrift, will heissen: das Werk deckt in erster Linie wissenschaftliche Interessen ab und erfordert intensive Lektüre. Osterwalder hat eine beeindruckende Fülle an relevantem Material aus pädagogischen Zeitschriften, Tagungsberichten, Festschriften usw. aus der deutschen, erfreulicherweise aber auch der welschen und italienischen Schweiz bearbeitet und systematisiert (ein Bibliographie- und Anmerkungsenteil von 80 Seiten [!] legt davon beredt Zeugnis ab). Dadurch entsteht nicht nur ein lebendiges Bild der Pestalozzi-Rezeption, sondern auch auf interessante Weise ein Bild der schweizerischen Pädagogik-Diskurse im 19. Jahrhundert. Dies macht die Einmaligkeit des Werkes aus, und man kann die von Osterwalder geleistete wissenschaftliche Arbeit kaum genügend würdigen. Unter dem Aspekt der Fruchtbarmachung und der Verbreitung der gewonnenen Erkenntnisse für die Lehrerbildung wäre dem Buch allerdings eine bearbeitete, deutlich gekürzte, leserfreundliche Ausgabe zu wünschen.

Ist das Buch von Osterwalder deutlich von einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse geleitet, besteht der Zweck des von Hager und Thröler herausgegebenen vierten Bandes der Pestalozzi-Studien primär in der *Dokumentation* des Pestalozzi-Symposiums, das anlässlich des 250. Geburtstages von Pestalozzi vom 15.-17.1.1996 an der Universität Zürich stattgefunden hat. Der Band dokumentiert 28 Referate. Sie sind gruppiert in vier Themenbereiche: Der erste bietet Referate zum zeitgeschichtlichen Kontext Pestalozzis sowie zu sozialpolitischen und sozialpädagogischen Aspekten. Der

zweite Themenbereich ist dem geistesgeschichtlichen Kontext gewidmet und bezieht biografisch-psychologische Aspekte in bezug auf Pestalozzi ein. Der dritte Teil leuchtet den theologisch-religiösen Kontext Pestalozzis aus und der vierte Teil ist methodischen und schulischen Aspekten gewidmet. Geäußert haben sich Kapazitäten aus Geschichtswissenschaft, Pädagogik, Theologie und Philosophie.

Im Gegensatz zu Osterwalders Buch, welches vorwiegend Wissenschaftler interessieren wird, vermag der Dokumentationsband einen grösseren Interessentenkreis zu befriedigen. Wer in irgendeinem Zusammenhang Pädagogik unterrichtet oder lehrt, wird bei der Lektüre der einzelnen Texte vielfältige Anregungen für das eigene Unterrichten in den einzelnen Texten finden. Bearbeitet werden etwa rezeptionsgeschichtliche Wechselbezüge zwischen Pestalozzi und anderen pädagogischen Denkern (Gotthelf, Rousseau, Nohl und Zuberbühler), Einzelaspekte der Pestalozziinterpretation (Pestalozzi als Andragoge, als Sexualpädagoge, als Tiefenpsychologe) geistesgeschichtliche Positionierungen Pestalozzis (sein Denken zwischen Aufklärung und platonisch-christlicher Denktradition, sein Denken im Umfeld der Französischen Revolution, im Kontext politisch-sozialer Modernisierungsprozesse, im Kontext des Pietismus), seine Ausstrahlung ins Ausland (Preussen, Japan) und einiges anderes mehr.

Wie immer bei Symposiums-Dokumentationen sind auch in diesem Band die Texte von unterschiedlicher Qualität und Intensität. Für alle, die sich mit Pestalozzi in einem historisch-kritischen Sinne beschäftigen, lohnt sich die Anschaffung des Buches aber auf alle Fälle, weil einzelne Aufsätze entweder wirklich Neues oder dann Ausgezeichnetes zu bieten haben. Das Anliegen, von welchem sich die Organisatoren des Symposiums leiten liessen, "die Grenzen zwischen der wissenschaftlich-philosophischen Beschäftigung mit Pestalozzi und seiner Idolisierung und Instrumentalisierung" sichtbar zu machen (Daniel Tröhler im Vorwort), wird bei der Lektüre ist deutlich erkennbar. 1996 musste Pestalozzi ganz offensichtlich nicht mehr "gegen seine Verehrer" verteidigt werden, wie das noch 1986 beim Berner Symposium der Fall war.

Sowohl Osterwalders Buch wie der Symposiums-Dokumentationsband machen deutlich: Pestalozzi gehört(e) 1996 den analytischen Intellektuellen. Mit der "re-lecture" Pestalozzis kann begonnen werden!

Michael Fuchs

## Zeitschriftenspiegel

(ZPP)	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Bern: Hans Huber.
(BuE)	<i>Bildung und Erziehung</i> . Köln: Böhlau.
(CJoE)	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Cambridge: University of Cambridge.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> .
(BJEP)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . Glasgow: Bell and Bain.
(EuU)	<i>Erziehung und Unterricht</i> . Oesterreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien: Pädagogischer Verlag.
(PF)	<i>Päd Forum</i> . Baltmannsmeier: Schneider.
(PädF)	<i>Pädagogische Führung</i> . Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied: Luchterhand.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt: Peter Lang.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
(PEU)	<i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München: Ernst Reinhardt.
(PR)	<i>Psychologische Rundschau</i> . Göttingen: Verlag für Psychologie.
(PC)	<i>Psychoscope. Zeitschrift der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen</i> . Bern: Huber.
(ZP)	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz.
(ZEPP)	<i>Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen: Hogrefe.
(UE)	<i>Unterrichten/Erziehen</i> . Regensburg: Wolf.

### Allgemeine Pädagogik

- Becker, G. & von Ilse, C.: Die Wur der Lehrerinnen. Einstieg in den Ausstieg oder Impuls für Veränderung? (1996, P, 48. Jg., Heft 7-8, 6-11).
- Boenicke, R.: Das postmoderne Klassenzimmer. Pädagogische Antworten auf das Ende der Moderne (1996, P, 48. Jg., Heft 7-8, 62-69).
- Deem, R.: The future of education research in the context of the social sciences: A special case? (1996, BJES, vol. 44, no. 2, 143-158).
- Dembinski, V.: Wagenschein-Steiner: Kein Vergleich (1996, PF, 24./9. Jg., Heft 3, 251-254).
- Engeler, K. u.a.: Freude am Beruf? Oder: Warum gibt es eigentlich noch engagierte Lehrer? (1996, P, 48. Jg., Heft 7-8, 27-33).
- Hager, F.-P.: Zum Bedeutungswandel der Geschichte der Pädagogik (1996, PR, 50. Jg., Heft 3, 353-378).
- Lassahn, R.: Kontext und Wirkung. Der Weg der Pädagogik zur universitären Disziplin (1996, PR, 50. Jg., Heft 3, 339-352).
- Ledig, M. u.a.: "Orte für Kinder": Pluralisierung von Betreuungsformen - Öffnen von Institutionen (1996, ZP, Jg. 42, Heft 3, 347-364).
- Ledl, V.: Anleitung zu einem schlechten Unterricht (1996, PF, 24./9. Jg., Heft 3, 241-243).
- Meyer-Drawe, K.: Tod des Subjekts - Ende der Erziehung? Zur Bedeutung "postmoderner" Kritik für Theorien der Erziehung (1996, P, 48. Jg., Heft 7-8, 48-57).
- Müller, M.: Schlüsselqualifikation heute (1996, EU, Heft 4, 10 -14).
- Nimptsch, J.: Wer Schule gestalten will (1996, PädF, 7. Jg., Heft 2, 59-62).
- Seitz, O.: "Alles fließt" - Welt und Kinder verändern sich (1996, EU, Heft 4, 4-5).
- Seve, H.J.: Schulische Erziehung zur Verantwortung heute (1996, EU, Heft 4, 15-18).
- Yamana, J.: Die Struktur der "Übersichtlichkeit" des Landerziehungsheimes Haubinda. Zur Interpretation des "Schulstaat"-Konzepts von Hermann Lietz (1996, ZP, Jg. 42, Heft 3, 407-424).

### Pädagogische Psychologie

- Calvo, M., Jimenez, A.: Testangst und Integrationsprozesse beim Lesen: Konfligierende Befunde (1996, ZPP, 10. Jg., Heft 2, 67-76).

- Hasselhorn, M. & Papers, E.: Neuere Programme zur Denkförderung bei Kindern: Bewirken sie grössere Kompetenzsteigerungen als herkömmliche Wahrnehmungsübungen? (1996, PEU, 43. Jg., Heft 3, 169-181).
- Herrmann, T. & Grabowski, J.: Kurzgefasst: "Sprechen: Psychologie der Sprachproduktion" (1996, PR, 47. Jg., Heft 3, 117-136).
- Marbach, E.: Ein Brückenbauer. Jean Piaget zwischen Psychologie und Philosophie (1996, PC, vol. 17, Heft 6, 8-11).
- Renkl, A.: Lernen durch Erklären - oder besser doch durch zuhören? (1996, ZEPP, Band 26, Heft 2, 148-168).
- Reusser, K.: Den Menschen vom Kind her verstehen. Jean Piagets universale Theorie der geistigen Entwicklung (1996, PC, vol. 17, Heft 6, 4-7).
- Sarris, V.: Max Wertheimer in New York: Zum 50. Jahrestag von *Productive Thinking* (1945) (1996, PR, 47. Jg., Heft 3, 137-145).
- Stiensmeier-Pelster, J. u.a.: Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts (1996, ZEPP, Band 26, Heft 2, 169-187).
- Wieczerkowski, W.: Ungewissheiten und Schwierigkeiten im Umgang mit einem hochbegabten Kind (1996, PEU, 43. Jg., Heft 3, 205-216).
- Willcoxson, L. & Prosser, M.: Kolb's Learning Style Inventory (1985): review and further study of validity and reliability (1996, BJEP, vol. 66, part 2, 247-258).
- Winkel, R.: Wenn Schüler stören, wollen sie uns etwas sagen... (1996, PF, 24./9. Jg., Heft 3, 225-228).

#### Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung

- Biehl, J. u.a.: Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche (1996, P, Jg. 48., Heft 5, 32-37).
- Büeler, X.: Prozess oder Produkt? Grundprobleme bei der Erfassung und Beschreibung von Schulqualität (1996, BuE, 49 Jg., Heft 2, 135-154).
- Cammans, C.: Der Schulleiter als Betriebsleiter (1996, 7. Jg., PädF, Heft 2, 75-81).
- Elliott, J.: School Effectiveness Research and its Critics: Alternative Visions of Schooling (1996, CJoE, vol. 26, no 2, 199-224).
- Frey, K.: Qualitätskostenschätzung und systematische Massnahmen für Qualität und Produktivität von Bildungsorganisationen (1996, BuE, 49 Jg., Heft 2, 127-134).
- Grounds, St.: Accelerated Degrees and their Use in Teacher Education (1996, CJoE, vol. 26, no 2, 159-170).
- Gyr-Limacher, C.: Zur Umsetzung des Maturitäts-Anerkennungs-Reglementes (MAR) (1996, SS, Heft 7/8, 12-16).
- Haenisch, H.: Qualitätssichernde Massnahmen in der Schule (1996, BuE, 49. Jg., Heft 2, 183-196).
- Moore, A.: Masking the fissure: Some thoughts on competences, reflection and 'closure' in initial teacher education (1996, CJoE, vol. 26, no 2, 200-212).
- Moser, H.: Stichwort: Akademisierung (1996, SS, Heft 7/8, 2).
- Vlasits, D.: Niemand braucht Supervision (1996, EuU, 146. Jg., Heft 4, 438-443).

#### (Fach-)Didaktik/Methodik

- Bönsch, M.: Differenzierte Unterrichtsmethodik = variable Lernwege (1996, EuU, 146. Jg., Heft 4, 401-415).
- Heuersen, G.: Die Sache vertreten. Wissenschaftsorientiertes Lernen in der Bildungsgangdidaktik (1996, P, Jg. 48., Heft 5, 44-49).
- Heuersen, G.: Selbstorganisiertes Lernen. Autonomie im Unterricht 1996, P, 48. Jg., Heft 7-8, 76-81).
- Messner, R.: Piaget und die Didaktik - Versuch einer Standortbestimmung (1996, EuU, 146. Jg., Heft 4, 416-422).
- Sovik, N. et al.: Strategy-training related to children's text production (1996, BJEP, vol. 66, part 2, 169-180).

## Neuerscheinungen

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

#### Allgemeine Pädagogik, Erziehungstheorie, Philosophie

- bib - Bibliographie Bildungsgeschichte 1994* (Buch und Diskette). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bimberg, S. (1996). *Nachhall - 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin*. Essen: Die Blaue Eule.
- Bönisch, L. & Lenz, K. (1996). *Familien. Eine interdisziplinäre Einführung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Borelli, M. & Ruhloff, J. (1996). *Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brose, K. (1996). *Friedensphilosophie und Friedenserziehung. Von Kant bis Adorno*. Essen: Die Blaue Eule.
- Cribblez, L. (1996). *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Dülmen, R. von (1996). *Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Fellsches, J. (1996). *Lebenkönnen. Von Tugendtheorie zur Lebenskunst*. Essen: Die Blaue Eule.
- Golz, R., Korthaase, W. & Schäfer, E. (1996). *Comenius und unsere Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grosse-Boymann, T. (1996). *Alleinerziehung. Die Rechte der Alleinerziehenden*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1996). *Taschenbuch der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Historische Kommission des DGfE (1996). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 3*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Leonhard, H.-W. (1996). *Pädagogische Menschenkunde. Deskriptive Phänomenologie des Fühlens, Denkens und Wollens*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Nyssen, E. (1996). *Mädchenförderung in der Schule*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Reinert, G.-B., Cornelius, P. (1996). *Johann Heinrich Pestalozzi. Anthropologisches Denken und Handeln*. Donauwörth: Auer.
- Stabe, E.R. (1996). *Rhythmik im Elementar-, Primär- und Sonderschulbereich. Ganzheitliche Entwicklungsförderung am Beispiel retardierter und behinderter Kinder und Jugendlicher in Theorie-Didaktik-Praxis*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Stöcklin-Meier, S. (1996). *Kinder brauchen Geheimnisse*. München: Kösel.
- Zeltner, E. (1996). *Weder Macho noch Muttersöhnchen. Denkanstöße zum Umgang mit Jungen*. Gümligen: Zytglogge.

#### Psychologie/Pädagogische Psychologie

- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, St. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Beck, G. & Scholz, G. (1995). *Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Beese, F. (1996). *Was ist Psychotherapie?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Berger, M. & Wiese, J. (Hrsg.). (1996). *Geschlecht und Gewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Birbaumer, N. & Schmidt, R.F. (1996). *Biologische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Buchen, S. u.a. (Hrsg.). (1996). *Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1*. Weinheim: Juventa.
- Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

- Combe, A. & Buchen, S. (1996). *Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Dudel, J., Menzel, R. & Schmidt, R.F. (1996). *Neurowissenschaft. Vom Molekül zur Kognition*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Fast, I. (1996). *Von der Einheit zur Differenz. Psychoanalyse der Geschlechtsidentität*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (1996). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Grissemann, H. (1996). *Dyskalkulie heute. Sonderpädagogische Integration auf dem Prüfstand*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Kast, V. (1996). *Freude, Inspiration, Hoffnung*. München: dtv.
- Menne, K. u.a. (1996). *Jahrbuch für Erziehungsberatung, Band 2*. Weinheim: Juventa.
- Rorschach, H. (1996). *Psychodiagnostics - A Diagnostic Test Based on Perception*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Rossmann, P. (1996). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Schnaitmann, G.W. (Hrsg.). (1996). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth: Auer.
- Schweer, M. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Hans Huber.
- Weltgesundheitsorganisation (1996). *Lexikon psychopathologischer Grundbegriffe*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- v. Franz, M.-L. (1996). *C.G. Jung. Sein Mythos in unserer Zeit*. Solothurn/Düsseldorf: Walter.

#### **Didaktik/Fachdidaktik**

- Bairlein, S. (1996). *Schulanfang - Hilfen für Lehrer*. Donauwörth: Auer.
- Bugdahl, V. (1995). *Kreatives Problemlösen im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Bünting, K., Bitterlich, A. & Pospiech, U. (1996). *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Cornelsen.
- Hilty, E. (1996). *Rotkäppchens Schwester. Elf Märchen zur Suchtprävention (inkl. Didaktik des Märchenerzählens)*. Gümligen: Zytglogge.
- Linden, M. & Hautzinger, M. (Hrsg.). (1996). *Verhaltenstherapie. Techniken, Einzelverfahren, Behandlungsanleitungen*. Berlin: Springer.
- Papst-Weinschenk, M. (1995). *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Cornelsen.
- Petersen, J., Ritscher, H. (1996). *Unterrichten lernen. Praxisbeispiele für die Lehrerbildung*. Donauwörth: Auer.
- Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (1996). *Zug um Zug. Mädchen und Jungen - auf zu einer offenen Berufswahl. 3 Schüler(innen)hefte (Heft 1: Räume, Reden, Rollenmuster, Heft 2: Kinder, Küche, Karriere, Heft 3: Träume, Tricks und Tatendrang) und ein Begleitband*. Zürich: Sabe.
- Seiz, O. (1996). *Freies Lernen. Grundlagen für die Praxis*. Donauwörth: Auer.

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

- Duden- die deutsche Rechtschreibung, 21. Aufl.* Mannheim: Brockhaus-Duden-Verlag.
- Ender, B., Schratz, M. & Steiner-Läffler, U. (Hrsg.). (1996). *Schulentwicklung auf neuen Wegen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Mary, M. (1996). *Wandel ist die einzige Konstante. Change-Management als Chance*. Zürich: Orell-Füssli.
- Halfpap, K., Oppenberg, H. & Richter, D. (1996). *Lernbüro. Kaufmännisches Arbeitslernen in Modellbetrieben des Landes Brandenburg*. Ludwigsfelde: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg.
- Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. u.a. (Hrsg.). (1996). *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Schratz, M. (1996). *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim: Beltz.

## Veranstaltungskalender

15.11.1996 in Zürich

### **Stottern und Therapien des Stotterns**

Informationstagung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft Logopädie.

Information und Anmeldung: SAL, Feldeggstrasse 71, 8032 Zürich, Tel.: 01-383 05 31.

---

15.-17.11.1996 in Bern, Universität, Muesmattareal

### **Schule und Soziale Arbeit - Reparaturwerkstätten? Zukunftsschmieden?**

Welche Aufgaben können Schule und Soziale Arbeit heute noch erfüllen? Ausgehend von den aktuellen gesellschaftlichen Gefährdungen soll versucht werden, die Grenzen und die Möglichkeiten von Schule und sozialer Arbeit realistisch einzuschätzen. Die Tagung richtet sich an alle Frauen und Männer, die an erzieherischen und sozialen Fragen interessiert sind. Sie richtet sich auch an Personen, die konzeptionell wie praktisch in den Berufsfeldern Schule und Soziale Arbeit tätig sind oder sich ausbilden. Zahlreiche Referentinnen und Referenten aus dem In- und Ausland entwickeln die Problemlage, suchen nach Antworten und stellen sich der fachübergreifenden Diskussion.

Information und Anmeldung: Tagung Schule und Soziale Arbeit, Institut für Pädagogik (APP), Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 82 75, Fax 031 631 37 73.

---

16. / 17. 11. 1996 in Zürich (Paulus-Akademie)

### **"Vergiftete Kindheit?" Umweltbelastungen, Gesundheitsrisiken, Zukunftsängste**

Tagung gemeinsam mit dem Pestalozzianum Zürich, Fachbereich Mensch - Umwelt - Gesellschaft, der Vereinigung Ärztinnen und Ärzte für Umweltschutz und der Schweizerischen Korczakgesellschaft. Die Tagung informiert über die Auswirkungen von Umweltbelastungen auf die physische und psychische Gesundheit von Kindern und bietet Workshops an zu folgenden Themenschwerpunkten: Pädagogischer Umgang mit Umwelt- und Zukunftsängsten (Dr. Ueli Nagel und Barbara Gugerli), Kinder und ihre bedrohten Lebensräume (Dr. Marco Hüttenmoser), Umweltgifte und ihre Folgen für die Gesundheit von Kindern (Prof. Dr. Jan Olaf-Gebbers), Falsche Ernährungsgewohnheiten und Lebensmittelzusatzstoffe als Gesundheitsrisiken für Kinder? (Dipl. Ing. Ruth Genner, Lehrbeauftragte ETH Zürich). Referat von Prof. Dr. med Horst Petri, Berlin, über die Zusammenhänge von "Umweltzerstörungen und Kinderängsten" und die ökologische Kinderrechtsbewegung.

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

---

21.-23.11.1996 und 17.-19.3.1997 in Hertenstein (Stella Matutina)

### **Schule des Verstehens**

WBZ-Kurs, durchgeführt in zwei Teilen, für Lehrende an Mittelschulen und Hochschulen, Lehrkräfte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (insbesondere Fachdidaktik). Kursleitung: Prof. Horst Rumpf, Universität Frankfurt a/M und Prof. Kurt Reusser, Universität Zürich

Schule soll nicht nur Fähigkeiten einüben und Fachwissen weitergeben - sie soll *Verstehen lehren*. Was es im einzelnen für Lehrende und Lernende bedeutet, sich gemeinsam und im Ernst auf anspruchsvolle fachliche Verstehensprozesse einzulassen, ist keineswegs selbstverständlich. Der Kurs wird Verstehensübungen und -entzifferungen an sehr unterschiedlichen Sachverhalten und Themen zu inszenieren versuchen, an autobiographischen Skizzen, an Naturphänomenen, an Materialien aus Kunst, Wissenschaft, Technik, Politik, Historie, Wissenschaftsgeschichte. Lehrhilfen, Lehrmaterialien, institutionelle, räumliche und zeitliche Bedingungen einer SCHULE DES VERSTEHENS sind bei den Reflexionen mit zu thematisieren. Die zweiteilige Kursdurchführung soll möglich machen, dass Eigenerfahrungen und Eigenversuche mit Verstehens-Lehrstücken im Kursrahmen diskutiert werden können.

Kurskosten: Fr. 320.- plus Aufenthaltskosten in Hertenstein.

Information: Prof. Dr. K. Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich, Tel. 01 257 27 53. Anmeldung an WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7; Tel. 041 249 99 19 (I. Steinmann, Di + Mi).

---



23./24.11.1996 in Hertenstein

**Die Welt im Bilderbuch**

Bilderbücher vorgestellt durch Max Bolliger.

Information und Anmeldung: Bildungshaus Hertenstein, Zinnenstrasse 7, 6353 Hertenstein, Tel.: 041 390 11 57.

---

11.-12.12.1996 in Muntelier (Murten)

**Internet um jeden Preis? / Kolloquium NITK**

Organisiert im Auftrag der EDK von der SFIB. Während zweier Tage können sich Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen orientieren und den Gedankenaustausch pflegen. Referate, Workshops und Demonstrationen regen zur Auseinandersetzung mit Internet an, ermöglichen einen Überblick über den Stand der Dinge.

Beginn: 11.12.1996, 10.30, Ende: 12.12.1996, 16.30 Uhr

Ort: Ausbildungszentrum Löwenberg, Muntelier (Murten). Kosten (inkl. Unterkunft und Vollpension): Fr. 230.- (bei Anmeldung bis zum 31.8.96, nachher Fr. 260.-).

Information: SFIB, Kolloquium NITK, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9, Tel. 031 301 20 91, Fax 031 301 01 04, E-Mail: sfib@dial.eunet.ch.

---

14.-18.12.1997 in Dietzenbach (D)

**Weiterbildungsseminar über Theaterpädagogik**

Information: Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Bundesrepublik Deutschland, Schützenstrasse 12, D-60311 Frankfurt/M., Tel.: 0049-69-29 20.-23.3.1997 in Bonn.

---

20.-23.3.1997 in Bonn

**Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung**

FABER-Abschlusskonferenz, Gustaf-Stresemann-Institut Bonn

In den Jahren 1990 bis 1996/97 fördert die DFG ein Forschungsschwerpunktprogramm mit dem Titel "FABER-Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung". Dieses Programm ist interdisziplinär angelegt: gefördert werden Forschungsschwerpunkte, die sich mit Migrationsfolgen und Bildung und Erziehung im weitesten Sinne befassen. Vertreten sind die Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Sprachwissenschaft. Die Tagung dient dazu, "Folgen der (Arbeits-)Migration" in einem interdisziplinären Kontext auf der Basis laufender Forschung zu diskutieren.

Rückfragen und Anmeldung von Beiträgen können gerichtet werden

- bei erziehungswissenschaftlicher Problematik an Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg, Tel. +(0)40 4123 21 27, Fax +(0)40 4123 42 98,
  - bei soziologischer Thematik an Prof. Dr. Bernhard Nauck, Universität Chemnitz., Tel. +(0)371 531 24 02, Fax +(0)371 531 23 87,
  - bei psychologischer Thematik an Prof. Dr. Schneider, Universität Würzburg, Lehrstuhl Psychologie IV, Wittelsbacherplatz I, D-97074 Würzburg, Tel. (0)931 888 48 22, Fax (0)931 888 48 91.
-



## Kurznachrichten

### D Förderpreis für kreativen Mathematikunterricht

Im kommenden Jahr vergibt die Cornelsen Stiftung einen Förderpreis für kreative Unterrichtseinheiten im Fach Mathematik, bei denen insbesondere das gesellschaftliche Umfeld sowie die persönlichen Erfahrungen der Lernenden einbezogen werden. Eingereicht werden können bislang unveröffentlichte Arbeiten, die in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern entwickelt und erprobt wurden. Die Arbeiten können sich auf den Mathematikunterricht in allgemeinbildenden (ab Klasse 5) oder berufsbildenden Schulen beziehen und sollen zur Nachahmung anregen. Einsendeschluss ist der 31.12.1996.

Nähere Auskünfte sind unter folgender Adresse zu erhalten: Cornelsen-Verlag, Frau Michaela Jahnz, Mecklenburgische Strasse 53, D-14197 Berlin, Tel.: 030 8 97 85-324, Fax: -261.

### CH Anerkennung der neuen Maturitäten

Nachdem am 1. August 1995 die neue Maturitätsanerkennungsregelung (MAR) in Kraft gesetzt worden ist, sind bereits erste Anerkennungsgesuche eingegangen. Die Kommission möchte diese Gesuche möglichst effizient und speditiv prüfen. Spätestens ein halbes Jahr nach Gesuchseinreichung soll der jeweilige Kanton Bescheid darüber erhalten, ob seine Vorschläge MAR-konform sind, und spätestens ein halbes Jahr vor den ersten Maturitäten nach dieser neuen Ordnung - in Kenntnis der Ergebnisse von Schulbesuchen - soll auch der definitive materielle Anerkennungsentscheid fallen. Im Gegensatz zu früher werden also die betroffenen (ersten) Maturanden und Maturandinnen im Zeitpunkt ihrer Maturprüfungen bereits endgültig wissen, ob ihre Zeugnisse anerkannt sein werden.

### CH Reform der Rechtschreibung-Empfehlungen der EDK

Die deutschsprachigen Länder haben sich zu einer Reform der Rechtschreibung entschlossen. Am 1. Juli 1996 wurde in Wien eine entsprechende Erklärung verabschiedet. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren empfiehlt den Kantonen,

sich der von EDK und Bund mitunterzeichneten zwischenstaatlichen Erklärung zur Rechtschreibreform (Wien, 1. Juli 1996) anzuschließen und die dort vorgeschlagenen Inhalte und Umstellungsmodalitäten im Sinne einer einheitlichen Regelung innerhalb des gesamten deutschen Sprachraums für ihre Schulen als verbindlich zu erklären.

Der vorliegenden Empfehlung liegen folgende Referenzdokumente zugrunde:

- a) Zwischenstaatliche Erklärung zur Rechtschreibreform (Wien, 1.7.96)
- b) Regelwerk "Deutsche Rechtschreibung" (Regelteil mit Wörterverzeichnis); vor-derhand noch nicht als Buch verlegt
- c) Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung im Überblick; im Auftrage der EDK von Horst Sitta und Peter Gaffmann erarbeitete Zusammenfassung von b)
- d) Hinweise zur didaktischen Umsetzung. Gemeinsame Bestimmungen:

#### 1. Inkraftsetzungsbestimmungen

- Die neuen Regeln stehen der Öffentlichkeit ab sofort zur Verfügung. Faktisch geschieht deren Verbreitung über die 21., nach den neuen Regeln redigierte Auflage des Rechtschreib-Dudens, der bereits ab Sommer 1996 in den Verkauf gelangt.
- Die Schulen unterrichten ab Beginn des Schuljahres 1998/99 nach den neuen Rechtschreibnormen.
- Die Einführungsphase, während der zwar nur das Neue gelehrt, in der Korrektur aber Altes neben Neuem toleriert werden soll, dauert sieben Jahre: Ende Schuljahr 2004/2005 läuft die Übergangsfrist ab, und es gilt fortan nur noch die neue Norm als richtig.
- Lehrkräfte, welche im Unterricht die neuen Regeln schon ab Verfügbarkeit des neuen Regelwerks/der nachredigierten Wörterbücher anwenden, sollen nicht daran gehindert werden.

#### 2. Lehrmittel

- Es besteht keine Veranlassung, bestehende Lehrmittel einzustampfen oder kurzfristig ausser Kraft zu setzen.
- Lehrmittelautoren und Lehrmittelverlage arbeiten ab 2. Juli 1996 sowohl bei neuen Lehrwerken wie bei der Vorbereitung von Nachdrucken nach den neuen Normen.
- Es ist damit zu rechnen, dass bis zum Ende der Übergangsfrist die meisten Lehrmittel in entsprechend bearbeiteten Nachdrucken vorliegen werden. In

erster Linie ist die Anpassung an die neuen Rechtschreibregeln im Bereich der eigentlichen Sprachlehrmittel vorzunehmen.

### 3. Korrekturanweisungen

- Es ist damit zu rechnen, dass sich wegen der Verfügbarkeit des neuen Rechtschreibdudens neue Schreibungen bereits vor dem für die Schule festgesetzten Einführungszeitpunkt etablieren werden. Solche Schreibungen sind nicht als Fehler, sondern als tolerierte Varianten zu akzeptieren.
- Ab Einführungszeitpunkt (Schuljahresbeginn 1998/99) bis zum Ende der Übergangsphase (Ende Schuljahr 2004/2005) gilt "Fehlertoleranz". Das heisst, obschon die neuen Rechtschreibregeln unterrichtet werden, ist damit zu rechnen, dass Schülerinnen und Schüler sowohl in ihrer Privatlektüre, wie zum Teil auch in älteren Schulbüchern, noch überholte Schreibungen antreffen werden. Solche Schreibungen sind in Schülerarbeiten zwar als veraltet anzumerken, aber nicht als Fehler zu bewerten.
- Ab Schuljahr 2005/2006 gelten nur noch die neuen Regeln. Auftretende veraltete Schreibungen sind ab diesem Zeitpunkt als Fehler anzumerken.

Dieses gestufte Vorgehen im Korrekturverhalten erlaubt auch eine didaktisch sinnvolle und behutsame Auseinandersetzung mit der Materie. Von besonderer Bedeutung ist die Beachtung dieser Korrekturregeln bei der Bewertung von Übertrittsarbeiten. Nähere Ausführungen dazu sind aus dem Annexdokument d) ersichtlich.

### 4. Verbindliches Referenzwerk

Der Bundesratsbeschluss vom 15. Juli 1902, sich auch in der Schweiz der Duden-Orthographie anzuschliessen, behält weiterhin sinngemäss Gültigkeit. Der Duden bleibt - auch in seiner 21. Auflage - massgebendes Referenzwerk für alle Rechtschreibfragen im Schulunterricht.

### 5. Vollzug durch die kantonalen Erziehungsdepartemente

Die kantonalen Erziehungsdepartemente werden gebeten, die vorliegenden Bestimmungen 1 bis 4 zu Beginn des Schuljahres 1996/97 mit entsprechenden Weisungen für Schulen, Lehrmittel- und Lehrplankommissionen, Lehrbuchautoren und Lehrmittelverlage als verbindlich zu erklären. Beim Erlass entsprechender Richtli-

nien sollten sie sich mit Vorteil von den Vorgaben im didaktischen Kommentar leiten lassen.

Zusätzlich wird der Abdruck der vorliegenden Empfehlung sowie einer zweiseitigen Sachinformation (Reform auf einen Blick) in amtlichen Schulblättern und anderen Publikationsorganen empfohlen.

In Ergänzung dazu gibt die EDK zuhanden der Kantone ein Dossier "Rechtschreibreform" heraus, das eine detaillierte Zusammenstellung der Fakten, didaktische Hinweise sowie eine Auswahlbibliographie beinhalten wird.

Obwohl die verändernden Eingriffe in die geschriebene Sprache teilweise massiv überschätzt werden, ist dennoch zu erwägen, ob die Rechtschreibreform als Teilaspekt des Sprachunterrichts in den kantonalen Lehrerfortbildungsprogrammen thematisiert werden sollte.

### CH Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz

In Burgdorf ist die "Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz" ins Leben gerufen worden. Sie entspricht dem Wunsch des 1990 verstorbenen Forschers und Universitätsprofessors Hans Aebli und dessen Familie. Die Stiftung leistet Aus- und Weiterbildungsbeiträge an Personen, welche eine Lehrtätigkeit in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen der Lehrerbildung anstreben oder ausüben. Es können Lehraufträge, Tagungen und Projekte, die der Lehrerbildung dienen, unterstützt werden. Die Stiftung kann auch hervorragende wissenschaftliche oder ausbildungspraktische Leistungen von Lehrkräften in der Lehrerbildung auszeichnen. Ausbildungs- und Weiterbildungsbeiträge werden erstmals auf das Sommersemester 1997 vergeben. Präsidentin des Stiftungsrates ist Verena Aebli-Näf, Burgdorf. Dem Stiftungsrat ist ein Fachrat beigeordnet, dem Persönlichkeiten aus Universität, Lehrerbildung und Bildungspolitik angehören.

Anfragen sind zu richten an den Präsidenten des Fachrates, Prof. Dr. Werner Kramer, Kirchgasse 9, 8001 Zürich, Tel.: 01-257 67 30 / 257 67 11 (Theol. Fakultät, Universität Zürich.)

### CH Neue Lehrpläne für Berufsschulen

Soeben hat das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) einen neuen

Rahmenlehrplan für die Berufsschulen erlassen. Er teilt den allgemeinbildenden Unterricht neu auf: Ging es bisher um die drei Fächer Muttersprache, Geschäftskunde sowie Staats- und Wirtschaftskunde, so heissen die künftigen Lernbereiche "Gesellschaft" und "Sprache und Kommunikation". Unverändert bleibt der Fachbereich Berufskunde. Was bedeutet der neue Rahmenlehrplan für die Lehrerschaft und für die Berufsschülerinnen und -Schüler? Die betroffenen Kreise wurden seit Januar informiert, dass der Rahmenlehrplan voraussichtlich 1996/97 in Kraft tritt. In 50 der rund 160 Berufsschulen hat man auch bereits Testerfahrungen damit. Den anderen verbleibt mindestens ein Jahr Übergangszeit, um sich anzupassen. Der neue Rahmenlehrplan zielt auf modernere Unterrichtsformen ab: Der Stoff soll stärker themenzentriert vermittelt, Grundlagenwissen und Handlungsfähigkeit der Lernenden gefördert werden. Allgemeinbildung wird grossgeschrieben. Der bisherige Rahmenlehrplan geht aufs Jahr 1977 zurück. An der Revision im allgemeinbildenden Bereich arbeiten die Fachleute schon seit bald zehn Jahren. Beschleunigt wurde der zähflüssige Prozess durch die kürzlich eingeführte Berufsmatura. Jugendliche, die nach der Lehre direkt in die Praxis wechseln und solche, welche die Berufsmatura ablegen und später an eine Fachhochschule möchten, besuchen in den allgemeinbildenden Fächern aber weiterhin getrennten Unterricht.

#### **CH Fachhochschulrat zu den Ausbauplänen der Fachhochschulträger**

Der Schweizerische Fachhochschulrat hatte die Träger eingeladen, ihm per 31. Mai 1996 ihre Ausbaupläne zu unterbreiten. Damit sollte eine Koordination und Bereinigung der Pläne noch vor dem Einreichen an den Bundesrat ermöglicht werden. An seiner letzten Sitzung hat der Fachhochschulrat die - noch provisorischen - Ausbaupläne eingehend diskutiert und folgendes festgestellt:

Die Bildung regionaler und kantonaler Planungseinheiten stellte einen ersten wichtigen Schritt zur Konzentration und Koordination der Kräfte dar. In den einzelnen Planungsregionen hat sich in der Folge eine grosse Dynamik entwickelt, die Planung eilte der eidgenössischen Gesetzgebung voraus. Ein Start im Herbst 1997,

der noch vor kurzem als unrealistisch erschien, ist nun durchaus wahrscheinlich. Dies gilt für die Bereiche Technik, Wirtschaft und Landwirtschaft; in den übrigen Bereichen laufen die Vorbereitungsarbeiten, die Realisierung von entsprechenden Fachhochschulen wird aber erst in einer späteren Phase erfolgen.

Die regionale Dynamik hat jedoch auch ihre Kehrseite. Teilweise dominiert die regionale Perspektive noch stark. Die Koordination muss insbesondere auf gesamtschweizerischer Ebene verbessert werden. Folgende Mängel sind deutlich geworden:

- Ein Konzentrationsprozess bezüglich Studienangeboten hat begonnen, er muss aber noch weitergeführt werden. Es gibt im Moment Überschneidungen und Überkapazitäten, z.B. im Bereich der Architektur.
- Es herrscht eine Uneinheitlichkeit bezüglich Begriffsdefinitionen, Zielen und Inhalten in den einzelnen Ausbildungsrichtungen. Wenn das Angebot bereinigt und die Mobilität der Studierenden ermöglicht werden sollen, muss hier eine Übereinstimmung erreicht werden.
- Die angewandte Forschung und Entwicklung kommt in den Ausbauplänen gegenüber institutionellen Überlegungen und Angaben zur Lehre zu kurz.
- Bezüglich Kosten und Finanzierung sind noch wenig konkrete Vorstellungen vorhanden. Es fehlen interkantonal vergleichbare Kostenindikatoren. Der Fachhochschulrat ist gegenwärtig daran, solche auszuarbeiten, mit dem Ziel, ein gesamtschweizerisches Abkommen über die Beteiligung an den Studienkosten für ausserkantonale Studierende zu entwerfen.
- Die Kantone müssen sich über den Studienbeginn in denjenigen Bereichen absprechen, die noch nicht 1997 starten. Damit soll vermieden werden, dass Wanderbewegungen entstehen, wenn ein Studiengang in einer Region angeboten wird, in den anderen jedoch noch nicht.

Der Fachhochschulrat wird nun mit den Planungsregionen und -kantonen den Dialog aufnehmen und darauf hinwirken, dass die gemachten Feststellungen für den weiteren Planungsprozess berücksichtigt werden.

### CH Studienwoche 1998 für Mittelschul-Lehrpersonen

Der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) und die Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ) führen vom 4. bis 10. Oktober 1998 in Neuchâtel ihre Studienwoche durch. Der alle vier bis fünf Jahre stattfindende Grossanlass der Lehrpersonenfortbildung hat eine jahrelange Tradition. Die Studienwoche bietet Gelegenheit, sich über Kantons-, Sprach- und Fachgrenzen hinweg mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Die Studienwoche 1998 wird das Programm der WBZ für das erste Semester des Schuljahres 1998/99 weitgehend ersetzen.

### CH Zunehmender Frauenanteil an Universitäten

1980 waren nur 32,4 aller immatrikulierten Studierenden weiblich, 1994 gesamtschweizerisch jedoch 41,3%, an der Uni Genf 55,6% (1989: 50%) und an der Uni Lausanne 50,6% (1980: 40,7). Schlusslichter im Bereich der Universitäten-Gleichberechtigung bildeten 1994 die EPFL mit 16,7%, die HSG St. Gallen mit 20,5% und die ETHZ mit 21,6%.

### CH Bildung in einer vernetzten Welt - Eine Publikation zum Globalen Lernen

Die zunehmende Globalisierung, die ursprünglich vor allem von der Wirtschaft, der Kommunikation und der Politik ausgeht, betrifft heute alle Lebensbereiche. Der Umgang mit der Welt- und Risikogesellschaft verlangt nach Fähigkeiten und Fertigkeiten, die unter dem Begriff "Globales Lernen" zusammengefasst werden. Die Publikation "Globales Lernen - Anstösse für die Bildung in einer vernetzten Welt" gibt Anregungen und Ideen für Bereiche, die über die Gestaltung von Unterricht und Lehrplänen hinausgehen. Dabei werden die thematischen, räumlichen, individuellen und methodisch-didaktischen Dimensionen des Globalen Lernens ausgeführt. Das erste Kapitel stellt verschiedene Aspekte der Globalisierung dar und beschreibt Aufgaben für die Zukunft. Im zweiten Kapitel wird die Rolle der Bildung in der globalen Gesellschaft skizziert, deren Ziel souveräne Menschen sind, die globale Entwicklungen mit lokaler Hand-

lungsfähigkeit in Übereinstimmung bringen können. Dazu werden vier Leitideen ausgeführt. Die Beschreibung von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Globalen Lernens führt anschliessend zu der Darstellung der dafür notwendigen methodisch-didaktischen Grundsätze: Denken in Zusammenhängen; Lernen von der Zukunft; soziales, teilhabendes Lernen; personenzentriertes Lernen, Lernen in konkreten Situationen; ganzheitliches Lernen. Das dritte Kapitel gibt Anstösse zur Umsetzung auf den Ebenen der Bildungsstrukturen, der Lehrpläne, der Aus- und Fortbildung, der Lehrmittel, der Lernorte und des Unterrichts. Ein ausführliches Literaturverzeichnis und ein Ausblick auf die internationale Diskussion über des Globale Lernen schliessen die Publikation ab.

Das Hauptziel dieser Publikation ist es, die Diskussion über die neuen Herausforderungen an die Bildung und zum Globalen Lernen auf der Ebene der Bildungspolitik anzuregen. Sie richtet sich somit an alle im Bildungsbereich tätigen Personen.

Informationen und Bestellung: Forum "Schule für EINE Welt: Sekretariat, Aubrigstrasse 23, 8645 Jona, Tel./Fax: 055-212 40 82.

### CH EDK Strukturen und Abschlüsse der Sekundarstufe I

Die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) hat zwei wichtige schulpolitische Berichte zur Sekundarstufe I in Vernehmlassung gegeben. Es geht um die Fragen, ob die Klassen 7-9 künftig einheitlicher strukturiert werden sollen und ob am Ende der obligatorischen Schulzeit ein formeller Abschluss stattfinden soll.

Seit den sechziger Jahren organisierten einige Kantone - vor allem in der Suisse romande und im Tessin - ihre Sekundarstufe I neu, in den anderen Kantonen wird sie immer wieder diskutiert. Dies hat zu recht unterschiedlichen Strukturen in der Schweiz geführt - und es stellt sich die Frage, ob die Strukturen nicht stärker harmonisiert werden sollten. Man kann als Gründe für eine solche Harmonisierung etwa die Freizügigkeit der Schüler und Schülerinnen, eine gezieltere Lehrerausbildung oder auch nur eine grössere Transparenz des Bildungssystems anführen. Selbstverständlich sind mit Strukturfragen immer auch inhaltliche und didaktische Fragen verbunden.

Die EDK beauftragte in der Folge eine Studiengruppe, die aktuelle Lage aufzu-

zeigen und Vorschläge für eine sinnvolle Kanalisierung der Entwicklung zu unterbreiten. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind in einem Bericht festgehalten, der nun Gegenstand einer Vernehmlassung ist. Die Frist läuft bis Ende 1996.

Die Schweiz ist eines der wenigen Länder, die keinen formellen Abschluss der Sekundar- und Realschulen kennen (mindestens in der grossen Mehrheit der Kantone). Die obligatorische Schule endet ohne Zertifizierung und ohne dass sich die Schule formell vergewissert hat, ob ihre Lehrziele erreicht wurden. Die Kritiken von seiten der weiterführenden Schulen und aus der Wirtschaft sowie die beunruhigende Zahl der funktionalen Analphabeten werfen etwa die Frage auf, ob die Schule die elementaren Unterrichtstechniken ungenügend vermittelt.

Die EDK hat die Vor- und Nachteile eines formellen Sekundarschulabschlusses eingehend klären lassen und Berichte eingeholt. Die Vernehmlassungsadressaten - Kantone, andere bildungspolitische Instanzen und Sozialpartner - sind nun aufgerufen, bis Ende Februar 1997 Stellung zu nehmen.

#### CH EDK Lehrerbildung

Die EDK hat zur "Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung" Stellung genommen. Sie weist die Vorwürfe zurück und betont die Bedeutung einer breiten und umfassenden Sicht, die nicht nur auf die Grundausbildung der Primarlehrkräfte beschränkt sein darf.

Die im Oktober 1995 von der EDK verabschiedeten Empfehlungen an die Kantone wurden zum überwiegenden Teil positiv, von einigen Gruppierungen aber auch recht negativ aufgenommen. Die EDK weist die Vorwürfe des Komitees "Gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung" zurück und hebt namentlich die folgenden Punkte hervor:

- a) Eine zeitgemässe Sicht in der Lehrerbildung umfasst die Vorbildung, die Grundausbildung, die Berufseinführung und die Weiterbildung; diese Elemente sollten miteinander optimal verknüpft werden. Soweit wie möglich sind auch die Ausbildungen der verschiedenen Lehrerkategorien aufeinander abzustimmen.
- b) Lehrerbildung ist eine Kaderausbildung, die auf einer breiten Allgemeinbildung oder einer ersten Berufserfahrung aufbaut. Berufswahl und

berufliche Flexibilität der Lehrkraft werden damit verbessert und grundsätzlich wie bei anderen Kaderpositionen gestaltet.

- c) Die Ausbildung auf der Tertiärstufe erlaubt vermehrtes selbständiges Arbeiten der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, eine vertiefte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Methoden und grössere persönliche Reife. Dass Lehrerinnen und Lehrer an einer Fachhochschule (Pädagogische Hochschule) ausgebildet werden, sichert den Status als Fachleute für Unterricht und Erziehung und gewährleistet auch in Zukunft eine qualitativ gute Rekrutierung.
- d) Die Empfehlungen der EDK haben klare Ziele, sind aber im einzelnen flexibel. Sie ermöglichen z.B. Sonderlösungen für die Ausbildung von Fachlehrkräften und von Vorschullehrkräften. Von besonderer Bedeutung ist, dass für die Umsetzung in den Kantonen eine Frist von 10 Jahren vorgesehen ist. Umsetzen heisst dabei nicht schon Realisierung; den Kantonen wird vielmehr empfohlen, innert 10 Jahren die entsprechenden Beschlüsse zu fassen.

Die neue interkantonale Diplomvereinbarung beauftragt die EDK, Mindestanforderungen auch für die Lehrdiplome zu umschreiben und die entsprechenden Diplome dann gesamtschweizerisch anzuerkennen. Wer über ein solches Diplom verfügt, ist zum Lehrdienst in der ganzen Schweiz zuzulassen. Es wird die Aufgabe der nächsten Jahre sein, diese Mindestvorschriften für die Anerkennung der verschiedenen Lehrdiplome zu erarbeiten. In jedem Falle werden die Kantone, die Regionen und die Lehrerschaft Gelegenheit zur Stellungnahme erhalten.

#### CH NW EDK: Diplom-Abschlüsse am Didaktischen Institut in Solothurn

Anfangs Juli konnten am Didaktischen Institut NW EDK 26 Teilnehmerinnen, darunter ein Mann, das Diplom als Abschluss ihrer zweijährigen Weiterbildung in Empfang nehmen. Das Didaktische Institut, im Lehrerseminar Solothurn "zu Gast", bietet Lehrerinnen und Lehrern der Fachbereiche Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten in einer berufsbegleitenden Weiterbildung, 50% über zwei Jahre, die Möglichkeit, sich im Sinne einer Kaderbildung für Aufgaben in der

Lehreraus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung, Beratung und Inspektorat, Praxisausbildung, Projekte der Schulentwicklung oder verwandten Aufgaben zu qualifizieren.

Ein Bestandteil der Ausbildungsinhalte ist die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema im Umkreis der Ausbildungsinhalte: Das Bestimmen eines Inhaltes von gesellschaftlicher, beruflicher sowie persönlicher Relevanz, die theoretische Auseinandersetzung damit sowie die Umsetzung der Erkenntnisse in die Praxis (didaktische Umsetzung) dokumentieren sich in der Diplomarbeit. Ein kommentiertes Verzeichnis dokumentiert die Themenvielfalt der Diplomarbeiten, die über eine Ausleihmöglichkeit auch weiteren interessierten Kreisen zugänglich gemacht werden.

Kontaktadresse: Didaktisches Institut NW EDK, Lehrerseminar, ob. Sternengasse, 4504 Solothurn, Tel. 065 627 04 20.

#### CH EDK-OST

Die im Rahmen der Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstem (EDK-Ost) in Bildungsfragen zusammenarbeitenden Kantone Zürich, Glarus, Schaffhausen, Appenzell Ausserrhoden, Appenzell Innerrhoden, St. Gallen, Graubünden und Thurgau haben durch Beschluss ihrer Regierungen einer Verwaltungsvereinbarung zugestimmt, mit der sie sich verpflichten, eine gemeinsame "Fachhochschule Ostschweiz" vorzubereiten. Damit werden die dem Bundesrecht unterstehenden Höheren Fachschulen der Standortkantone Zürich, St. Gallen und Graubünden einem Fachhochschulverbund angehören. Für die Gründung dieses Verbundes ist der Abschluss eines Konkordates geplant, in welchem neben der Finanzierung der Schulen insbesondere auch die Führungsstruktur des Verbundes geregelt werden muss. Die Verwaltungsvereinbarung ist als Übergangsregelung gedacht bis zum Abschluss des Konkordates. An der heutigen Trägerschaft und der Finanzierung der Schulen ändert sich vorderhand nichts. Massgebend für die Mitfinanzierung durch die Kantone, die (noch) nicht Träger der Schulen sind, sind regionale und interregionale Schulgeldabkommen, die gegenwärtig überarbeitet werden. Das Fürstentum Liechtenstein arbeitet mit den Vereinbarungskantonen aufgrund seiner eigenen Gesetzgebung zusammen.

#### BE Einführung 6/3-Modell abgeschlossen

Mit dem Beginn des Schuljahres 1996/97 wurde die Einführung des neuen Schulmodells 6/3 im Kanton Bern abgeschlossen. Die neuen 7.-Klässler haben den dreijährigen Sekundarschullehrgang in Angriff genommen, nachdem sie als erste die Primarschule bis zur 6. Klasse besucht haben. Im März 1993 hatten sich die Stimmberechtigten hinter das Modell 6/3 gestellt und die Initiative für ein Schulmodell 5/4 verworfen. Der Übertritt in die Sekundarstufe sollte neu nach dem 6. Schuljahr erfolgen.

Mit dem neuen Schulmodell wollte man auch die Zusammenarbeit zwischen Real- und Sekundarklassen intensivieren. Allerdings liess der Kanton den Gemeinden grosse Freiheit, wie weit sie dabei gehen wollen. Erste Zahlen zeigen, dass die Mehrzahl der Gemeinden vorerst keine Zusammenarbeitsformen zwischen Sekundar- und Realschulen anstrebt. Die Auswertung einer Umfrage ergab 1994, dass 53 Prozent der Gemeinden das Modell 1 (getrennte Führung von Real- und Sekundarschulen) wählt. Für das Modell 2 (zentral geführte Oberstufe mit getrennter Real- und Sekundarschule) entschieden sich 12 Prozent. Ein Drittel aller Gemeinden wählten mit dem Modell 3 eine anspruchsvolle Form. Real- und Sekundarklassen sollten unter demselben Dach mit Ausnahme der drei Fächer Muttersprache, erste Fremdsprache und Mathematik, wo der Unterricht in Niveaus erteilt wird, gemeinsam unterrichtet werden.

Nur ganz wenige Gemeinden erhielten die Bewilligung für das Modell 4 (gemeinsamer Unterricht in allen Fächern in derselben Klasse durch innere Differenzierung). Betrachtet man allerdings die Anzahl Klassen, so zeigt sich ein anderes Bild. Die Mehrzahl der Klassen funktionieren nämlich künftig nach dem Modell 3, gefolgt vom Modell 1.

#### SH Lehrer sollen von Laien lohnwirksam beurteilt werden

Im Kanton Schaffhausen müssen sich auch die Lehrkräfte einer Leistungsbeurteilung unterziehen. Eine Ergänzung des Personalgesetzes hat der Grosse Rat in erster Lesung beschlossen.

Auf eine Lehrerbeurteilung durch Fachkräfte wurde aus finanziellen Gründen



verzichtet werden. Als Alternative blieb eine Qualifikation der Lehrkräfte einmal pro Amtsperiode durch die Schulbehörden der Gemeinde beziehungsweise des Schulkreises. Die Spezialkommission beantragte dem Parlament allerdings, die Schulbehörden müssten bei dieser Aufgabe durch pädagogische Fachleute des Kantons unterstützt werden. Die Schulbehörden sollen während zweier Tage pro Amtsperiode für das Qualifizieren geschult werden und regelmässig Weiterbildungskurse absolvieren können. Als Grundlage für die Beurteilung, ob eine Lehrkraft genügende Leistungen erbringt, dienen Beurteilungskataloge, die das Erziehungsdepartement zusammen mit den Lehrkräften ausgearbeitet hat. Stellt die Schulbehörde bei einer Lehrkraft ungenügende Leistungen fest, werden zunächst spezifische Fördermassnahmen angeordnet. Bleiben diese ohne Wirkung, wird beim betreffenden "Problemfall" nach der zweiten negativen Beurteilung der Stufenanstieg sistiert.

### **SG Projekt Gesamtrevision Volksschullehrpläne**

Wenn keine unvorhergesehene Verzögerung eintritt, werden die neuen Lehrpläne vor den Herbstferien 1996 vorliegen. In vier Schulen wird der Lehrplan bereits ab Beginn des Schuljahres 1996/97 erprobt. Einige wichtige Neuerungen im neuen Lehrplan:

- Zum ersten Mal in der Schulgeschichte des Kantons St. Gallen entsteht ein Lehrplan für die gesamte Volksschule (inkl. Erziehungsplan Kindergarten). Die stufenübergreifende Koordination wurde angestrebt und gesichert.
- Die verschiedenen Zielebenen (Leitideen - Richtziele - Grobziele) werden im Sinne eines "roten" Fadens aufeinander abgestimmt. Jede Zielebene baut auf der vorhergehenden auf.
- Die Stufenziele und Inhalte werden stufenübergreifend dargestellt. Jede Lehrkraft kann sich einen Überblick über die Aufgabenbereiche der Nachbarstufen verschaffen.
- Es handelt sich nicht mehr um einen stofforientierten, sondern um einen zielorientierten Lehrplan. In verbindlichen Grobzielen sind die Stufenziele konkret umschrieben.
- Das fächerübergreifende Arbeiten wird betont durch die Schaffung von Fachbereichen, die Betonung des thematischen Unterrichtes und die Bezüge zu

anderen Fachbereichen und auserschulischen Tätigkeiten.

- Nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen, sondern auch die Förderung des eigenständigen Lernens stehen im Vordergrund.
- Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit im Lehrteam wird stark betont - und gefordert.
- Die Entwicklung von Schulen mit eigenem Profil und pädagogischer Schulleitung wird gefördert.
- In organisatorischer Hinsicht ermöglicht der neue Lehrplan die Realisierung einer gewissen Arbeitszeitverlagerung für die Lehrkräfte und die Einführung des schulfreien Samstags in der Volksschule.

### **ZH Eine Dienstleistung des Seminars Unterstrass**

Als Mitarbeitende und Schulleiter an einer privaten Schule und einer Ausbildung für Lehrkräfte und Kindergärtnerinnen setzen sich die Schulentwicklungsfachleute des Seminars schon lange selber mit der Auseinandersetzung rund um gute und geleitete Schulen konfrontiert. Erstmals wurde nun das Fortbildungs- und Beratungsangebot zum Thema Schulentwicklung in einem Prospekt zusammengefasst. Das Know-how wird in Form von frei zusammenstellbaren Bausteinen interessierten Lehrkräften, Schulhausteams, Behörden angeboten. Weitere Informationen: Seminar Unterstrass, Georges Berli, z.Zt. Hardstr. 301, 8005 Zürich. Tel.: 01-363 06 11.

### **ZH Lehrerinnen- und Lehrermangel**

An der Volksschule des Kantons Zürich besteht nach wie vor ein Mangel an Lehrern und Lehrerinnen. Auf den Anfang des Schuljahres 1996/97 waren 75 Lehrstellen noch unbesetzt. Auf der Primarstufenstufe warteten 40 Abteilungen, davon mehr als die Hälfte Sonderklassenabteilungen, auf der Oberstufe (Sekundar-, Real- und Oberschule) noch 35 Abteilungen auf einen Klassenlehrer oder eine Klassenlehrerin. Im letzten Jahr waren zur gleichen Zeit 73 Lehrstellen nach unbesetzt.





## Jahresbericht 1996 des Präsidenten

zuhanden der Mitgliederversammlung vom 3.10.1996 in St. Gallen

### Personelles

Mit dem Jahresbeginn nahmen die von der Mitgliederversammlung vom 3.11.1995 neu gewählten Vorstandsmitglieder, *Veronika Baumgartner*, *Rudolf Künzli*, *Claudio Siegrist* und *Heinz Wyss*, Einsitz in den Vorstand. In seiner ersten Sitzung des Kalenderjahres konstituierte sich der Vorstand gemäss den Statuten selbst. Das Vizepräsidium übernahm *Dorothea Meili*, für die Belange der Fortbildung waren fortan *Pia Hirt* und *Veronika Baumgartner* zuständig, als Kassier amtierte weiterhin *Hans Kuster*.

Zur Kenntnis genommen hat der Vorstand den Rücktritt von *Peter Füglistner* aus der Redaktion der ‚Beiträge zur Lehrerbildung‘ auf den 31. Dezember 1996. Seine grossen Verdienste um unsere Zeitschrift in den vielen Jahren seiner Redaktionstätigkeit und seine vorbildliche Rechnungsführung wurden bereits im geselligen Teil des Jahreskongresses 1995 gewürdigt. Der herzliche Dank für den ohne Aufhebens geleisteten Einsatz - meist ‚hinter den Kulissen‘ und daher nicht für alle voll einsehbar - sei hier wiederholt.

Als weiteres Mitglied der Fachkommission Fachdidaktik wählte der Vorstand *Claudio Del Don* (Bellinzona). Aus persönlichen Gründen musste *Ursula Seele* ihren Rücktritt aus der Kommission erklären.

Von der EDK wurde der Vorstand eingeladen, ein Vorstandsmitglied in die geplante Kommission "Allgemeine Bildung" zu entsenden. Diese ständige Kommission der EDK soll gemäss Reglement "die EDK in allen Fragen der Koordination und Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung unterstützen; zudem "leitet und koordiniert" sie "die vom Vorstand oder von der Plenarversammlung übertragenen Arbeiten". Als Vertreter der SGL/SSFE wählte der Vorstand *Rudolf Künzli*.

*Veronika Baumgartner* wurde vom Vorstand neu als Delegierte bei der Weiterbildungszentrale Luzern (WBZ) gewählt; ein Amt, das vorher von *Titus Guldemann* ausgeübt worden war.

Sitzungsdaten des Vorstandes 1996: 29.1., 18.4., 20.5., 10.9., 5.11., je ganztägige Sitzungen.

### Arbeitsgruppen

Am 3. November 1995 hat die Mitgliederversammlung die Bildung von Arbeitsgruppen in Ausführung von Artikel 5 der Statuten beschlossen. Der Vorstand verzichtete nach längerer Diskussion darauf, in dieser Beziehung eine offensive Informationspolitik zu betreiben. Die Bestimmungen wurden in der BzL I/96 publiziert und haben so die möglichen interessierten Personen erreicht.

Bisher ist allein ein Gesuch um die Bildung einer Arbeitsgruppe eingegangen; es stammte von *Lucien Criblez*. Der Vorstand hat seine Absicht, eine gemeinsame *Arbeitsgruppe Lehrerbildungsforschung* der SGL/SSFE und der SGBF zu bilden, unterstützt und gleichzeitig vorgeschlagen, die Thematik zu erweitern. In Zukunft werden in den Jahreskongressen Zeiträume reserviert für die Vorstellung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

### Perspektiven der Lehrerbildung

Eher auf Umwegen erfuhr der Vorstand von der Absicht einer Gruppe von Kolleginnen und Kollegen, ein "Forum für Reform-Vielfalt in der Lehrer/innenausbildung" zu gründen. Da sich der Vorstand anhand des Prospektes kein Bild über die Inhalte und Ziele des Vorstosses machen konnte, lud er eine der Personen - ein Mitglied unserer Gesellschaft - zu einem Gespräch ein. In der ausführlichen Diskussion wurde dann deutlich,



dass es der Gruppe um den Kampf gegen die Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht.

Aufgrund der emotional geführten Diskussion der Empfehlungen der EDK vom 26.10.1995 - insbesondere in der Tagespresse der deutschsprachigen Schweiz - beschloss der Vorstand nach eingehenden internen Gesprächen, der Mitgliederversammlung 1996 eine Stellungnahme der SGL/SSFE zur Sache zu beantragen. Der Entwurf der Stellungnahme verweist darauf, dass sich die Gesellschaft hinter die EDK-Empfehlungen stellt, hält aber gleichzeitig fest, die Übergangsregelungen im Zuge der Tertiärisierung seien mit Sorgfalt mit den Betroffenen und nicht gegen sie zu planen.

#### **Fachkommission Fachdidaktik**

Die initiative und effiziente *Fachkommission Fachdidaktik* plant zusätzlich zu ihrer ausbildungsbezogenen Konzeptarbeit eine Tagung zu Fragen der fachdidaktischen Forschung in der Schweiz (6. November in Bern). Der Vorstand verlängert nach Rücksprache mit dem Präsidenten der Kommission, *Peter Labudde*, das Mandat um ein Jahr bis zur Mitgliederversammlung 1997.

#### **Fortbildung**

Die Konzeption der Fort- und Weiterbildung in den nicht durch die Kommission Fachdidaktik abgedeckten Bereichen soll professioneller an die Hand genommen werden. Bislang reichte der Vorstand jeweils in eigener Regie Kursausschreibungen bei den zuständigen Stellen ein; eine breitere Abstützung fehlte ebenso wie eine mittel- und langfristige Planung. Um beide Mankos zu beheben, soll eine Kommission analog zur Fachkommission Fachdidaktik mandatiert werden. Der Vorstand erlässt in der Mitgliederversammlung einen Aufruf an die Mitglieder zur Mitarbeit in der Kommission. Sie soll ihre Arbeit umgehend aufnehmen.

#### **Jahreskongress 1996**

Das lange im voraus vereinbarte Zusammengehen mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) erwies sich in der Vorbereitung als eine ausgesprochen günstige Konstellation zur Verbreiterung des Angebotsspektrums und zur Vertiefung der Thematik. Rund 450 Personen werden sich vom 3.-5. Oktober mit Exponentinnen und Exponenten aus Forschung- und Wissenschaft mit der *"Lernkultur im Wandel"* auseinandersetzen. Der vorbereitenden Arbeitsgruppe, in der *Titus Guldemann* den Vorstand unserer Gesellschaft vertrat, und der Gastgeberin, der *Pädagogischen Hochschule St. Gallen*, danke ich im Namen der Mitglieder der SGL/SSFE herzlich.

#### **Jahreskongress 1997**

Der Jahreskongress 1997 wird am 7. und 8. November in Basel stattfinden. Kongressgegenstand soll der in Prospektivberichten und EDK-Empfehlungen den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überbundene *Forschungsauftrag* sein. Der vom Vorstand ausdiskutierte Arbeitstitel lautet: *Verständnis, Inhalte, Ziele und Bedeutsamkeit von Forschung in einer sich entwickelnden Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Als Chef-Gastgeber hat sich in zuvorkommender Weise *Anton Hügli*, der Direktor des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt, zur Verfügung gestellt. *Titus Guldemann* wird als Delegierter des Vorstandes seine Erfahrungen aus der Kongressorganisation 1996 in die Vorbereitungsgruppe einbringen.

#### **Kontakte mit anderen Organisationen**

Bedingt durch den gemeinsamen Jahreskongress gestaltete sich die Zusammenarbeit mit der SGBF sachbezogen sehr eng. Eine Delegation des Vorstandes blieb im Gespräch mit dem LCH. Zudem wurden die Sitzungsprotokolle ausgetauscht.



### Verschiedenes

Dem Vorstand lagen zwei Gesuche um Beiträge zu Buchpublikationen vor. Weil keine näheren Bestimmungen zu derartigen Unterstützungen existieren und keine Präzedenzfälle geschaffen werden sollten, trat der Vorstand darauf nicht ein.

Der Vorstand erhielt Kenntnis davon, dass im Kanton Bern die Gründung einer Berner Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Gang ist. *Kurt Eggenberger* und der Präsident nahmen an Vorgesprächen teil.

Oktober 1996

Hans Badertscher

## Protokoll der SGL/SSFE-Mitgliederversammlung 1996

<b>Ort: und Zeit</b>	St. Gallen, Aula der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 3. Oktober 1996, 18'30 - 20'30
<b>Vorsitz</b>	Prof. Dr. Hans Badertscher, Präsident SGL/SSFE
<b>Traktanden</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Begrüssung</li> <li>2. Konstituierung der Versammlung</li> <li>3. Mitteilungen</li> <li>4. Berichte</li> <li>5. Jahresrechnungen 1996</li> <li>6. Budget 1997</li> <li>7. Kooperation mit anderen Organisationen</li> <li>8. Arbeit der Fachkommission Fachdidaktik 1997: Vorinformation</li> <li>9. Resolution zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung</li> <li>10. Jahreskongress 1997: Vorinformation</li> <li>11. Verschiedenes. Anregungen aus dem Plenum</li> </ol>

### 1. Begrüssung

Der Präsident der Gesellschaft, Prof. Dr. Hans Badertscher, begrüsst die anwesenden Mitglieder der SGL/SSFE zur Mitgliederversammlung 1996 und bedankt sich bei den Autoren für die Abfassung der Statuten des SGL/SSFE in italienischer Sprache.

### 2. Konstituierung der Versammlung

Eine grosse Anzahl von Mitgliedern hat ihr Fernbleiben entschuldigt; der Präsident verzichtet auf ihre namentliche Erwähnung.

Zwei Stimmzähler - Heidi Brunner, Peter Marville - sowie der Protokollant, Hermann Wartenweiler, werden vorgeschlagen und gewählt. Die Traktandenliste bleibt unverändert. Das Protokoll der Jahresversammlung 1995 - verfasst von Dr. Andreas Dick und publiziert in der BzL 1/96 - wird genehmigt und verdankt.

### 3. Mitteilungen

- Die Anzahl der Mitglieder der SGL/SSFE ist konstant geblieben und beläuft sich auf ungefähr 500.
- Die SGL/SSFE versteht sich als eine gesamtschweizerische Gesellschaft, hat jedoch Mühe, in der französischen Schweiz Fuss zu fassen. Der Grund dürfte darin liegen, dass die BzL nur in deutscher Sprache erscheint.  
Varianten zur Verbesserung der Kommunikation mit französisch sprechenden Kolleginnen und Kollegen:
  - Zweimal jährlich erscheint ein zweisprachiges Bulletin.



- Schaffung einer französischsprachigen Zeitschrift; Problem: Finanzierung.
- Vertragsabschluss mit einer in französisch erscheinenden Zeitschrift, in der die BZL erscheinen könnte.
- Herr Dr. Heinz Wyss und Herr Claudio Siegrist werden Vorschläge ausarbeiten.
- Herr Dr. Peter Füglistler wird sich am 31. Dezember 96 aus der Redaktion der BzL zurückziehen. Bereits vor einem Jahr wurde er für die grosse unentgeltliche Arbeit geehrt. Der Präsident bekräftigt den Dank unter Applaus noch einmal.
- Die Rechnungsrevisorinnen und -revisoren, Frau Dr. Christine Putz und Herr Viktor Meier, möchten von ihrem Amt freigestellt werden. Sie werden noch bis zur nächsten Mitgliederversammlung (Herbst 1997) ihre Aufgabe erfüllen.
- Der Präsident, Hans Badertscher, kommt auf seine "voreilige Demission"- Hinweis in der BzL 2/1966.- zurück. Er ist bereit, das Amt im Augenblick weiterzuführen, um eine geordnete Übergabe auf den Zeitpunkt der Mitgliederversammlung 1997 zu ermöglichen.

#### 4. Berichte

- **Jahresbericht 1996 des Präsidenten SGL/SSFE**  
Frau Dorothea Meili-Lehner verweist auf den Jahresbericht 1996, der für alle Anwesenden aufliegt und in dieser Form ohne Wortmeldungen mit bestem Dank genehmigt wird.
- **Geschäftsbericht BzL 1996**  
Prof. Dr. Kurt Reusser greift das Ausscheiden von Dr. Peter Füglistler aus der Redaktion der BzL noch einmal auf: Peter Füglistler gehört zum Stab der Gründungsmitglieder (Erscheinungsjahr 1982). Mit seinem Weggang entsteht ein substantieller Einschnitt. Die Redaktion wird nicht nur seine Sachkompetenz, sondern auch seine menschlichen Qualitäten sehr vermissen.  
Peter Füglistler verabschiedet sich mit seinem ihm gewohnten Witz. Die letzte Post, die ihm geschäftlich zugestellt wurde, habe einen zu seinem Abgang passenden Poststempel getragen: "Ein schönes Alter ist nicht selbstverständlich; Pro Senectute". Dorothea Meili schliesst sich dem Dank für die immense Arbeit an. Die BzL wäre ohne Fronarbeit nicht zahlbar. Der Jahresbericht wird angenommen.

#### 5. Jahresrechnung 1996 der SGL/SSFE und BzL

- **SGL/SSFE:** Hans Kuster, Kassier der SGL/SSFE, präsentiert die vom Vorstand verabschiedete Rechnung. Sie weist einen Einnahmenüberschuss von Fr 9731.25 auf (Einnahmen: Fr. 50'631.95/Ausgaben Fr. 40'900.70). Die von den Revisoren Dr. Christine Putz und Viktor Müller geprüfte und in Ordnung befundene Rechnung wird mit Dank an alle genehmigt.
- **BzL:** Dr. Peter Füglistler hat die von der Rechnungsführerin, E. Schneuwly, vorgelegte Rechnung geprüft und als in Ordnung befunden. Er verweist auf die erfreulichen Reserven von Fr. 58'243. 65. Dieser Betrag entspricht ungefähr jenem eines Jahres-einkommens. Die obengenannten beiden Revisoren bestätigen den Jahresabschluss. Die Rechnung wird verdankt und ohne Gegenstimme genehmigt.

#### 6. Budget 1997

- **SGL/SSFE:** Das vom SGL/SSFE-Kassier präsentierte Budget 1997 sieht je Einnahmen und Ausgaben von Fr. 47'000 vor, ist also ausgeglichen. Zustimmung der Beteiligten.
- **BzL:** Das vom Rechnungsführer der BzL präsentierte Budget sieht ein Defizit von Fr. 3500.- vor, weil die Erneuerung des Schreibparks ansteht (eingesetzt mit Fr. 5000.-). Die Anwesenden stimmen dem Budget einstimmig zu.

#### 7. Kooperation mit andern Organisationen

Frau Dorothea Meili-Lehner berichtet über erfreuliche Kontakte zum LCH. Im nächsten Jahr wird ein Kooperationsvertrag erarbeitet.



### 8. Arbeit der Fachkommission Fachdidaktik: Information

Im Namen von Prof. Dr. Peter Labudde (z. Zeit der Versammlung in den USA) verliest der Präsident, Hans Badertscher, einen Kurzbericht:

- Die Evaluation ihrer Arbeiten konnte noch nicht durchgeführt werden.
- Die WBZ (Weiterbildungszentrale) bezahlt die Spesen der Kommission.
- Die WBZ wird die Arbeitsgruppe bis Ende 1997 weiterhin finanziell unterstützen.

### 9. Resolution zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Gegenstand dieses Geschäfts ist die vom Vorstand ausgearbeitete Stellungnahme zu den in der Öffentlichkeit durchgeführten Aktionen gegen die Tertialisierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Der Präsident bittet die Teilnehmer zu Beginn, die Stellungnahme zu lesen. Anschliessend erläutert er die Vorgeschichte: In der Region Innerschweiz bekämpft eine Gruppe von Lehrerinnen- und Lehrerbildnern unter dem Slogan 'Gegen den Zentralismus in der Lehrerbildung' die Tertialisierung der Ausbildung. Die Gruppe hat bisher 65'000 Unterschriften gesammelt. Die Anliegen/Ziele dieser Gruppe bleiben hinter den Empfehlungen der EDK, innerhalb der nächsten 10 Jahre die Tertialisierung zu planen, zurück. Der Vorstand vertritt die Meinung, dass die SGL/SSFE dazu Stellung beziehen muss.

Ergebnisse:

Die Mitglieder sind einstimmig für Eintreten. Sie erteilen dem Vorstand - nach intensiver Diskussion - den Auftrag zur Überarbeitung des Papiers. Folgende Anforderungen an das Papier werden im Laufe der Diskussion beschlossen:

- Es ist für die Öffentlichkeit zu schreiben (Medien, EDK, Einzelpersonen).
- Es soll klarlegen, dass sich die SGL/SSFE der Entwicklung anschliesst, wie sie von der EDK eingeleitet wurde.
- Der Ausdruck 'Tertialisierung' ist weiterhin zu verwenden.
- Auf namentliche Nennung der aktiv gewordenen Gruppen wird verzichtet.
- Die bisher geleistete Arbeit an Lehrerbildungsstätten ist zu würdigen. Zugleich ist zu zeigen, warum die SGL/SSFE für Neuerungen eintritt.
- Es ist dem Bedauern Ausdruck zu verleihen, dass die Diskussion nicht sachlich geführt wird.

### 10. Jahreskongress 1977: Vorinformationen

Der nächste Jahreskongress findet am 7./8. November in Basel statt. Hauptorganisator ist Prof. Dr. Anton Hügli. Das Thema heisst: "Verständnis und Ziele der Forschung in einer sich entwickelnden Lehrerinnen- und Lehrerbildung".

### 11. Verschiedenes/Anregungen aus dem Plenum

- Der Vorstand sucht für die Kommission 'Fortbildung' 3-4 Personen. Interessentinnen und Interessenten mögen sich bitte an den Präsidenten, Hans Badertscher, wenden.
- Interessentinnen und Interessenten betr. 'Lehrerbildungsforschung' können sich beim Präsidenten melden. Er wird die Anmeldungen zur Mitarbeit in der zu gründenden Arbeitsgruppe an Herrn Dr. Lucien Criblez weiterleiten.
- Der Präsident gibt - unter grossem Applaus- seinen Dank im Namen der SGL/SSFE an die Organisatoren des Kongresses, Dr. Erwin Beck, Dr. Titus Guldemann und Michael Zutavern, weiter.
- Prof. Dr. Kurt Reusser stellt den Antrag an den Vorstand, Finanzen zu sprechen, damit das Know-how, das die Organisatoren zur Realisierung des Kongresses erarbeitet haben, dargestellt und für spätere Zwecke wieder genutzt werden kann. Der Kongress war professionell geplant und durchgeführt. Eine jährliche Wiederholung auf demselben qualitativen Stand ist ohne Nutzung des Know-how nicht ökonomisch.



## Stellungnahme zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL/SSFE) nimmt zur gegenwärtigen öffentlichen Diskussion über die Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz wie folgt Stellung:

Die SGL/SSFE freut sich über die öffentliche Aufmerksamkeit und die berechnete Anerkennung, welche die bisherige Lehrerbildung in ihren verschiedensten Formen auch in den Medien gefunden hat.

Es ist ihr ein Anliegen, den erreichten hohen qualitativen Standard zu erhalten. Sie stellt fest, dass die Ansprüche an die moralischen Fähigkeiten und die fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen auf allen Stufen des Schul- und Bildungswesens gewachsen sind und weiter wachsen. Die weitreichenden Veränderungen im Schweizerischen Bildungssystem verlangen, dass auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung neu überdacht wird.

**Die SGL spricht sich in diesem Sinne für eine Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz aus, wie sie mit den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vom 26. Oktober 1995 eingeleitet wurde.** Darin wird vorgeschlagen, die Berufsbildung der Lehrerinnen und Lehrer nach Abschluss der Mittelschulbildung anzusetzen (Tertialisierung).

Die SGL/SSFE setzt sich dafür ein, dass Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen so ausgebildet werden, dass sie als gefestigte Persönlichkeiten den ihnen anvertrauten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen glaubwürdig, sensibel und verantwortungsvoll gegenüberzutreten können.

Die SGL/SSFE erwartet von der Tertialisierung eine Stärkung der praktisch berufsqualifizierenden Ausbildungselemente. Die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung kann die Praxisnähe der Ausbildung für die Lehrberufe fördern und akzentuieren.

Den von der EDK vorgeschlagenen Modellen wurde in der Öffentlichkeit vereinzelt vorgeworfen, sie ermöglichen Persönlichkeitsbildung nicht in genügendem Masse. Die SGL/SSFE weist darauf hin, dass es trotz der erforderlichen strukturellen Reformen nicht ausschliesslich die Strukturen sind, die über die Qualität der Lehrerbildung entscheiden, sondern vor allem der Gehalt.

Die SGL/SSFE bedauert, dass die jüngste Diskussion in der Öffentlichkeit teilweise unsachlich und polemisierend - auch auf der Basis von Halbwahrheiten - geführt wurde. Sie erwartet, dass Diskussion und Klärung der Ziele und Inhalte fair, sachlich und ernsthaft geführt werden.

Im Auftrag der Mitgliederversammlung 1996  
Für den Vorstand:

Prof. Dr. H. Badertscher, Präsident

*Die Stellungnahme geht an:*

die Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren  
Sekretariat der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren  
kantonale Parlamentarierinnen und Parlamentarier  
Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz  
Presse





An der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich ist ein

**Halbes Extraordinariat für Mittelschulpädagogik  
(Nachfolge Prof. Dr. Mark Greuter)**

auf den 1. September 1998 zu besetzen.

Die beiden Dozenten für Mittelschulpädagogik sind für die allgemeindidaktische Ausbildung der Kandidatinnen und Kandidaten des höheren Lehramts an Mittelschulen verantwortlich. Ferner betreuen sie Studierende, welche Didaktik des Mittelschulunterrichts als Nebenfach des Lizentiats belegen. Bewerber/Bewerberinnen für die zu besetzende Stelle sollten sich über folgende Qualifikationen ausweisen: Promotion (vorzugsweise in einem naturwissenschaftlichen Fach) und Leistungsausweis über Forschung (eventuell Habilitation) auf dem Gebiet der Didaktik des Mittelschulunterrichts, mehrjährige Erfahrung als Gymnasiallehrkraft, Fachdidaktiker/Fachdidaktikerin oder Schulleiter/ Schulleiterin in der Schweiz, gute Kenntnis des schweizerischen Mittelschulwesens.

Bewerbungen mit einem ausführlichen Lebenslauf, Zeugniskopien und Schriftenverzeichnis (jedoch noch ohne Publikationen) sind bis spätestens 22. November 1996 zu richten an: Dekanat der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich, Rämistrasse 71, 8006 Zürich.





Mädchenmittelschule  
Theresianum Ingenbohl  
6440 Brunnen

*Die Mittelschule für lernfreudige junge Frauen.*

Infolge Pensionierung der Stelleninhaberin suchen wir auf Beginn des Schuljahrs 1997/98 eine/einen

### **Rektorin oder Rektor**

Voraussetzungen:

- abgeschlossenes Hochschulstudium (Lizentiat, Doktorat)
- Diplom des Höheren Lehramts oder äquivalente pädagogische Ausbildung
- mehrjährige Unterrichtserfahrung an Gymnasium oder Seminar
- Führungsqualitäten und Teamfähigkeit
- Bereitschaft, ein Teilpensum zu unterrichten
- Bereitschaft, eine an christlichen Werten orientierte Schule für junge Frauen zu führen
- römisch-katholisch

Trägerin der vom Kanton Schwyz anerkannten privaten Mittelschule ist das Institut der Barmherzigen Schwestern vom heiligen Kreuz Ingenbohl. Unser Schulangebot umfasst die Abteilungen Gymnasium (eidg. anerkannte Matura), Typus B, D und E, sowie ein Primarlehrerinnen-, Kindergärtnerinnen- und Arbeits-/Hauswirtschaftslehrerinnen-seminar. 350 externe und interne Schülerinnen werden von ordenseigenen und weltlichen Lehrkräften unterrichtet.

Wenn Sie daran interessiert sind, bei der Umstrukturierung der Lehrerbildung und des Gymnasiums nach dem neuen MAR mitzuwirken, bitten wir Sie, Ihre Bewerbung mit ausführlichen Unterlagen bis zum **30. November 1996** an die Provinzoberin des Instituts Ingenbohl, Schwester Christiane Jungo, 6440 Brunnen, zu richten.

Die jetzige Stelleninhaberin, Schwester Klara Franziska Kriesi, ist gerne bereit, ernsthaften Interessentinnen und Interessenten Auskunft zu erteilen. Tel. 041 825 26 00.

**ISEB**  
**SIIB**



**Interaktives System zur  
Ermittlung von Bedürfnissen**

**Système interactif  
d'identification de besoins**

Seit Mitte September erhalten Sie bei uns ...  
... einen ganzheitlichen Evaluations-  
ansatz

**Unterlagen:**

- Sonderpublikation 2 «Evaluation»
- Manual/Handbuch ISEB/SIIB
- Ordner «Evaluation - Instrumente»
- Prospekt ISEB/SIIB
- Artikel, Fallbeispiele, Berichte

**Software:**

- 6teiliges PC-Programm unter MS Windows

**Schulung:**

- Informations- u. Demonstrations-  
veranstaltung
- Forum
- Kaderschulung

**Support:**

- Qualität durch Evaluation
- Expertenwissen
- Fachliche Beratung

Dès la mi-septembre vous pouvez nous commander....  
... une approche exhaustive de  
l'évaluation

**Documents:**

- Publication spéciale 2 «Evaluation»
- Manuel SIIB/ISEB
- Classeur «Evaluation - Instruments»
- Prospectus SIIB/ISEB
- Articles, études de cas, rapports

**Logiciel:**

- Programme en 6 parties sous MS Windows

**Formation:**

- Séances d'information et de  
démonstration
- Forum
- Formation de cadres

**Support:**

- Qualité par l'évaluation
- Savoir d'experts
- Conseils techniques

Lizenzhalterin / Droits de licence:

**WBZ/CPS**

Bruchstr. 9a, 6000 Luzern 7  
Tel. 041 249 99 11, Fax 041 240 00 79

Vertrieb / Diffusion:

**SFIB/CTIE**

Erlachstr. 21, 3012 Bern  
Tel. 031 301 20 91, Fax 031 301 01 04

Titus Guldemann

Neu

### **Eigenständiger Lernen**

Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires

Eigenständig Lernen ist eine zentrale Forderung in einer sich schnell entwickelnden Welt. In den Leitideen vieler Lehrpläne wird diese Notwendigkeit postuliert. Doch die entscheidende Frage lautet: Wie kann dieses Ziel in der Schule gefördert werden, so dass Lernende auch nach der Schulzeit eigenständig weiterlernen?

Auf der Grundlage der Metakognitionsforschung wird ein Konzept entwickelt, das über längere Zeit in Klassen der Volksschule umgesetzt wurde. Ziel dieses Konzeptes ist, dass Lernende mit Hilfe verschiedener Verfahren über ihr Lernen nachdenken, die Einsichten mit anderen austauschen und durch diese Anregungen die eigenen kognitiven und metakognitiven Strategien weiterentwickeln. Das Buch gibt einen Einblick in die metakognitive Lernforschung und berichtet anhand von Beispielen über die konkrete Förderung des eigenständigen Lernens.

1996. 251 Seiten, Fr. 68.–

Fritz-Peter Hager / Daniel Tröhler

Neu

### **Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte**

Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996

Der vierte Band der «Neuen Pestalozzi-Studien» beinhaltet sämtliche 28 gehaltenen Vorträge des Pestalozzi-Symposiums an der Universität Zürich vom 15. – 17. Januar in Zürich anlässlich des Pestalozzi-Gedenkjahres 1996. Die Beiträge widmen sich den wirkungsgeschichtlichen Aspekten Pestalozzis und verfolgen dabei die stärkere Einbindung der Beschäftigung mit Pestalozzi in die wissenschaftlich-philosophische Debatte gegenüber einer langen Tradition der Gefahr einer Idolisierung und Instrumentalisierung Pestalozzis.

1996. 498 Seiten, Fr. 59.–

Armin Hollenstein

Neu

### **Schreibanlässe im Mathematikunterricht**

Eine Unterrichtsform für den anwendungsorientierten Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe

Theoretische Analyse, didaktischer Vorschlag und empirische Evaluation

1996. 328 Seiten, Fr. 48.–

Kathrin Kramis-Aebischer

2. Auflage

### **Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf**

2., unveränderte Auflage 1996. 450 Seiten, Fr. 68.–

**Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien**

Falkenplatz 14 · CH-3001 Bern · Telefon · 031 · 30 12345 · Fax 031 · 30 14669

## DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BERTSCHI-KAUFMANN Andrea, lic. phil., Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL, 4800 Zofingen. - BISCHOFF Sonja, Seminaristin, Unterer Michlenberg 7, 9038 Rehetobel. - BRÜHLMIEIER Arthur, Dr., Luxmattenstrasse 1, 5452 Oberrohrdorf. - DUBS Rolf, Prof. Dr., Hochschule St. Gallen, Institut für Wirtschaftsforschung, Guisanstrasse 9, 9010 St. Gallen. - FUCHS Michael, lic. phil., dipl. LSEB, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee. - GATHER-THURLER Monica, Dr., Koordinatorin für Forschung und Innovation des Erziehungsdepartements des Kantons Genf und Lehrbeauftragte der Universität Freiburg, Rte Petit Lullier, 1254 Jussy. - HAUSER Berhard, Lehrer- und Lehrerinnenseminar Marienberg, 9400 Rorschach. - HERRMANN Ulrich, Prof. Dr., Universität Ulm, Seminar für Pädagogik, D-89069 Ulm, Deutschland. - HOFER Christine, dipl. LSEB, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - KÜNZLI Rudolf, Dr., Didaktikum, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - LATTMANN Urs Peter, Dr., Direktor, Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL, 4800 Zofingen. - MESSNER Rudolf, Prof. Dr., Universität Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 1, Nora-Platiel-Strasse 1, D-34109 Kassel, Deutschland. - MILLER Reinhold, Dr., Spitzwegstrasse 19, D-69168 Wiesloch, Deutschland. - REUSSER Kurt, Prof. Dr., Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - RUTHEMANN Ursula, Dozentin HPL Zofingen, Blumenweg 4, 4665 Oftringen. - THEVENAZ CHRISTEN Thérèse, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), 9, rte de Drize, 1227 Carouge. - TUGGENER Heinrich, Prof. Dr., Rebweg 29, 8309 Nürensdorf. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.