



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung:
Rückblick auf den 3. Jahreskongress der
SGL/SSFE

Wissenschaft und Forschung in der Ausbildung
der Lehrkräfte

14. Jg. Heft 1/1996

Schule und Lehrerbildung in Deutschland



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 14

HEFT 1

MÄRZ 1996

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeberin

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL
Präsident: Prof. Dr. Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramts
der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern
SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Universität Bern, Muesmatt-
strasse 27, 3012 Bern (Frau Eveline Schneuwly-Vauthier). Tel. (nur mittwochs) 031 631 83 20

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP,
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, 031 910 76 17
Christine Pauli, Alpenstrasse 7, 3400 Burgdorf, 034 22 46 59
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Rämistrasse 74, 8001 Zürich, 01 257 27 61 (27 53)
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, Tel./Fax 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee, 045 21 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, 064 71 05 94

Zeitschriftenspiegel

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

Typoskript und Layout (Schreibbüro BzL)

Heidi Lehmann, Längenrüppstrasse 66, 3322 Schönbühl,
Tel.: 031 859 15 70 (P), 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73 (G)
Lektorat: Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen beim Schreibbüro BzL
(Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können beim Schreibbüro BzL bezogen
werden. Manuskripte in dreifacher Ausführung an einen der drei Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 40.— (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 50.—

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 Schneuwly).
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 18.— (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

| | | |
|--|---|-----|
| Editorial | <i>Heinz Wyss, Kurt Reusser, Peter Füglistner</i> | 3 |
| Schwerpunkt I: | Ethos in der Lehrerbildung: Rückblick auf den 3. Jahreskongress der SGL in Fribourg, 3./4.11.1995 | |
| Professionalität und Berufsethos | <i>Andreas Dick</i> Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Die Veränderung der Praxis durch ihre Analyse und Erforschung | 5 |
| | <i>Peter Fauser</i> Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern | 9 |
| | <i>Fritz Oser und Wolfgang Althof</i> Probleme lösen am "Runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von "Just Community"-Schulen | 29 |
| | <i>Gertrud Nunner-Winkler</i> Zur sozialen Konstruktion von Differenzen | 43 |
| | <i>Hans Ulrich Grunder</i> Die 'gute' Lehrerin, der 'gute' Lehrer Zur historischen Bedingtheit einer tragenden Idee in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung | 53 |
| Schwerpunkt II: | Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung | |
| Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung | <i>Lucien Criblez</i> Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung | 61 |
| | <i>Fritz Oser</i> Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? | 75 |
| Lehrerbildung in Deutschland | <i>Uwe Wyszkon</i> Überlegungen zur Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung | 82 |
| | <i>Heinz Wyss</i> 'Erinnerungen an die Zukunft'. Tagung am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, 6.-8.12.1995 | 90 |
| EDK | <i>Heinz Wyss</i> Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen Ein persönlicher Kommentar | 96 |
| Aebli Näf Stiftung | Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz | 99 |
| Bildungsforschung | Aus der Bildungsforschung | 100 |
| Veranstaltungsberichte | <i>Hans Kuster</i> Freundschaftskultur und Schulentwicklung. WBZ-Kurs, 9.-11.10.1995 in Hertenstein | 102 |

| | | |
|-------------------------------|---|------------|
| Buchbesprechungen | <i>Beat Schären</i> | 103 |
| | BEERMAN, L., HELLER, K.A. & MENACHER, P. (1992). Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel vom Mathematik, Naturwissenschaft und Technik | |
| | <i>Arnold Wyrsch</i> | 104 |
| | LANDWEHR, N. (1994). Neue Wege der Wissensvermittlung | |
| | <i>Jürg Rüedi</i> | 105 |
| | DATLER, W. (1995). Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis | |
| | BÜTTNER, C., DATLER, W. & FINGER-TRESCHER, U. (Hrsg.). (1994). Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik | |
| | <i>Fritz Schoch</i> | 108 |
| | RÜEDI, J. (1995). Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis | |
| | <i>Heinz Rhyn</i> | 111 |
| | HAGER, F.-P. & TRÖHLER, D. (Hrsg.). (1994). Philosophie und Religion bei Pestalozzi. Pestalozzi-Bibliographie 1977-1992 | |
| | <i>Ueli Jurt</i> | 112 |
| | GASSER, P. (1995). Didaktische Beispiele. Eine Einführung in die didaktische Kasuistik | |
| | GASSER, P. (1995). Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik | |
| <hr/> | | |
| Zeitschriftenspiegel | | 115 |
| <hr/> | | |
| Neuerscheinungen | aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung | 117 |
| <hr/> | | |
| Veranstaltungskalender | Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse | 120 |
| <hr/> | | |
| Kurznachrichten | | 125 |
| <hr/> | | |
| SGL-Teil | Beschluss der Mitgliederversammlung 1995 | 129 |
| | Jahresbericht 1995 des Präsidenten | 130 |
| | Protokoll der Mitgliederversammlung 1995 in Fribourg | 132 |
| <hr/> | | |
| Autorinnen und Autoren | Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer | Umschlag D |
| <hr/> | | |

Editorial

Gegenstand des letztjährigen Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 3./4. November 1995 in Freiburg war das Ethos in der Ausbildung der Lehrkräfte. In ihrem ersten Schwerpunkt greift die vorliegende Nummer der Beiträge zur Lehrerbildung auf diese Thematik zurück und gibt einführende Gedanken von Andreas Dick, integral das Referat von Peter Fauser sowie eine überarbeitete und erweiterte Fassung des Vortrages von Gertrud Nunner-Winkler wieder.

Andreas Dick führt mit seinem Forschungsansatz hin zu einem Ausbildungsethos, das in der Reflexion der Praxis und in der Analyse ihrer konstitutiven Bedingungen das Lehrerhandeln erhellt und verbessert. Die Institutionen der Aus- und Fortbildung arbeiten zusammen mit der Berufspraxis. In ihrer gegenseitigen Bezugnahme wird die Reflexion des professionellen Handelns zur „Schnittstelle“ seiner Erforschung. Die sich fortbildenden Lehrpersonen haben Anteil an diesem Entwicklungsprozess, zu dem sie mit ihrem Lernen beitragen.

Peter Fauser geht auf die Frage nach dem Verhältnis von Professionalität und Personalität ein. Ein professionelles pädagogisches Handeln, das sich nicht mehr als ganzheitlich versteht, sondern in seiner gesteigerten Rationalität zu einer spezialisierten Expertentätigkeit wird, erweckt Misstrauen und Unbehagen. Professionalität und die individuell-biografisch und ethisch begründete Personalität stehen nach Fauser freilich nicht gegeneinander; sie schliessen sich nicht aus, sondern sie treten in ein konstitutives Verhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig. Das besagt, dass sich das professionelle, aufgeklärte Lehrerhandeln nicht von der Person als Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Entwicklung trennen lässt. Vielmehr ist von Lehrpersonen gefordert, dass sie im Sinne des "biografischen Regresses" den Lernenden entgegenkommen und ihr Denken und Handeln "entrationalisieren". In der Einbindung der Person in den professionell initiierten und geleiteten Lern- und Erziehungsprozess finden die Lehrenden ihre persönliche und berufliche Identität und bilden in sich das, was Fauser die "innere Institution" nennt. Sie ist das Merkmal pädagogischer Professionalität.

Ausgehend von seinem Vortrag, den er anlässlich des Kongresses in Freiburg gehalten hat, und seinen Ausführungen zum Berufsethos der Lehrenden und Erziehenden, das Abstand nimmt von einer "Heldenmoral" und hinführt zu einem Diskursmodell, zeigt *Fritz Oser* zusammen mit *Wolfgang Althof*, wie sich das "Verantwortungswissen" als moralischer Wert in die Praxis umsetzen lässt und so in der "Just Community" der Schule das gemeinsame Lösen der Probleme durch die Lehrenden und die Lernenden am "runden" Tisch ermöglicht.

Das von Oser und Althof vorgestellte Modell der "Just Community" ist für *Gertrud Nunner-Winkler* nicht die Lösung der Probleme und aktuellen Konflikte, die sich aus kategorialen Denken und Werten sowie aufgrund kategorialer Gruppenzugehörigkeiten ergeben, obwohl die Autorin seine hohe Bedeutsamkeit sieht und anerkennt. Aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Untersuchungen zeigt Nunner, welche Generalisierungskategorien Kinder in ihrem Lernen verfolgen. Sie neigen dazu, ihren deduktiven Denkhabitus im sozialen Bezug auf die kategoriale Zugehörigkeit zu Gruppen oder auf die Ausgrenzung anderer zu übertragen, was zur Diskriminierung von Fremdgruppen (Ausländer, Andersdenkende, Anhänger anderer Religionen etc.) und letztlich zu bedrohlich aggressivem Verhalten in der Konfrontation mit dem Fremden führt. Sie geht aufgrund dieser Phänomene auf die Frage ein, was die Lehrerbildung und was die Schule dazu beitragen können, in einer zunehmend plurikulturellen Gesellschaft dieser Gefahr zu begegnen.

Schliesslich beschreibt *Hans Ulrich Grunder* die aus historischer Sicht erklär- und begründbaren Bedingtheiten unseres Bildes derjenigen Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinhin als "gut" gelten, und was die Merkmale dieser Qualität sind.

Das Ethos der Ausbildung und des beruflichen Handelns, das Gegenstand der Beiträge des ersten Schwerpunktes dieses Heftes ist, zeigt sich darin, dass sich die Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Wollen und in ihrem professionellen Handeln einer berufsethischen Haltung verpflichtet wissen. In der Erziehungs- und Bildungspraxis erweist sich diese dann als wirksam, wenn sich Verantwortungswissen und Effektivitätswissen im pädagogischen Tun zusammenfinden.

Mit dem zweiten Schwerpunkt "Wissenschaft und Forschung in der Ausbildung der Lehrkräfte" und der Frage nach dem spezifischen Wissenschaftsverständnis in der Lehrerbildung wenden wir uns einem Problem zu, das im Zuge der Neugestaltung und Tertiarisierung der Lehrerbildung dringend der Klärung bedarf. Zum einen ruft der Wissenschaftsanspruch dem Bedenken, die Lehrerbildung könne sich zufolge ihrer "Akademisierung" von der Praxis entfernen und damit an Effektivität verlieren, zum andern sind die Vorstellungen dessen, welche Aufgaben die Forschung in diesem Zusammenhang erfüllen kann, noch wenig konkret. *Lucien Criblez* äussert sich zum Stellenwert und zur Funktion von Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Forschung als Erweiterung des Wissens und dem forschenden Lernen als subjektive Forschungserfahrung in der Aneignung bereits vorliegender Erkenntnisse. Er fragt nach den Bezugsdisziplinen der Forschung und nach ihren wissenschaftstheoretischen und methodischen Paradigmata, wobei es vor allem um die Sicherung der Qualität wissenschaftlicher Forschung geht. Das führt ihn zu forschungspolitischen Überlegungen. Wie wird sich die Bildungsforschung in der Schweiz angesichts des Forschungsauftrages der Pädagogischen Hochschulen entwickeln? Wie lässt sich vermeiden, dass sie sich in unqualifizierter Art zersplittert? Besondere Aufmerksamkeit verdient die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Ein "lineares Kausalverhältnis" und die Vorstellung, dass es ein "Kontinuum zwischen Theorie und Praxis" gebe, erachtet *Criblez* als überholt. Es ist zu hoffen, dass sein Beitrag ebenso wie die skeptischen, auf die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK-Dossier 24) zurückgreifenden Ausführungen von *Fritz Oser* zur Wissenschaftsorientierung in der Lehrerbildung einer breiten Diskussion rufen, der wir in der nächsten Nummer gerne Raum geben. Ein Gleiches könnte sich mit Bezug auf die kritische Stellungnahme von *Heinz Wyss* zu den "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen" als nötig erweisen.

Mit den Ausblicken auf Entwicklungen in Schule und Lehrerbildung in Deutschland, den Texten von *Uwe Wyszkon* und *Heinz Wyss*, erweitern wir den Horizont unserer Beiträge über die Grenzen des nationalen Bildungssystems hinaus, nicht zuletzt in der Absicht aufzuzeigen, welche Transformationsprozesse in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer andernorts im Gange sind. In einer Zeit, in der sich auch bei uns so vieles ändert, ist es von Interesse, mitzuverfolgen, was sich in unseren Nachbarstaaten tut.

Die untenstehenden Namen lassen erkennen, dass sich das Redaktionskollegium erweitert hat. *Christine Pauli* ist als Redaktorin mitverantwortliche Schriftleiterin. Wir heissen sie im Team willkommen. Sie ist keine Unbekannte, hat sie doch bisher als Lektorin mitgewirkt. Sie übt diese Funktion auch weiterhin aus.

Heinz Wyss, Peter Füglistler, Christine Pauli, Kurt Reusser

Ethos der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Die Veränderung der Praxis durch ihre Analyse und Erforschung¹

Andreas Dick

Thema des Kongresses 1995 der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE in Freiburg war die Frage nach dem "Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung". Der nachfolgende Text ist die gekürzte und überarbeitete Fassung der Einleitung in die Kongressthematik. Das Ethos der Erziehenden und Unterrichtenden lässt sich in der Lehrerbildung aufbauen und festigen. Es entwickelt sich eine Professionsmoral, die sich sowohl in der Wertorientiertheit des Lernens als auch in der kontinuierlichen Analyse und Erforschung der Praxis - und in der ihr entsprechenden Haltung der Lehrenden und Lernenden - beschreiben lässt. Der zum Kongressanliegen hinführende Text zeigt in diesem Kontext die Dialektik (Wissenschaft versus Praxis) auf zwischen den 'Forschern' (den Dozentinnen und Dozenten der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung) und den 'Erforschten' (den an den Schulen Lehrenden), welche zugunsten der Lehrerbildung (den in der Ausbildung stehenden Studierenden) nutzbar gemacht werden kann.

1. Lehrerausbildungsstätten und Schulen als Ethos - Schnittstellen der Lehrerinnen- und Lehrerforschung

"Im Klima eiskalter Rechnerei um Überfremdungsgrenzwerte wird der Schule die Aufgabe zugemutet, die Kinder mit ausländischer Herkunft "interkulturell" zu erziehen und zu bilden. Sie sollen sich integrieren, allen widrigen Umständen zum Trotz. Während in der Öffentlichkeit ein Korruptionsskandal nach dem anderen auffliegt, soll die Schule allen Kindern Werte wie Ehrlichkeit, Redlichkeit, Mitmenschlichkeit und Bescheidenheit vermitteln. Während Politiker grölen: "das Boot säuft ab", soll Ursula lernen, Ahmed zu lieben wie sich selbst ... Eine wahrhaft schwierige Aufgabe!" (Grossenbacher, *schweizer schule*, 10/95, S. 4).

Was lässt sich dieser strukturellen Hilflosigkeit entgegenhalten, die unsere Zeit zu charakterisieren scheint? Gerade für die Lehrerbildung ist angesichts solcher gesellschaftlich-moralischen Bankrotzustände, die die Komplexität des Bildungsauftrags der Schule noch komplexer erscheinen lassen, ein doppeltes Unbehagen spürbar. *Erstens* lässt sich eine Praxis, die gewissermassen 'nicht mehr zur Vernunft gebracht werden kann' (Fauser in diesem Heft), nicht mehr als technologische Regelanwendung von Wissen auffassen. *Zweitens* werden in diesem Spannungsfeld zwischen dem Praxisfeld (dem Erforschten) und dem von der Natur der Sache her eher technologischen und damit situativ fragmentarisierten Wissen (der Forschung) ethische und politische Komponenten für die Lehrerbildung unübersehbar. Lehrberuf bedeutet nämlich vermehrt, dass sich Lehrende einerseits über die Fähigkeit ausweisen, den Unterricht zielbewusst zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Lehrberuf bedeutet andererseits aber auch, als Lehrperson diesem Effektivitätswissen regulativ das Verantwortungswissen entgegenzuhalten, die Professionsmoral (Oser, Dick & Patry, 1992). Diese bezieht sich auf eine Reihe von Entscheidungen, die jemand fällt, wenn im beruf-

¹ Der vorliegende Text ist eine gekürzte und überarbeitete Version der einleitenden Gedanken zum Kongressthema "Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung", vorgetragen anlässlich des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE vom 3./4. November 1995 in Freiburg im Üechtland.

lichen Setting Verletzungen, Ungerechtigkeiten, Diskriminierung von Minderheiten vorkommen, d.h. moralische Werte (Verantwortung) und Effektivitätswerte (Erfolg) miteinander in Konflikt treten (*Oser & Althof* in diesem Heft).

2. Von der Praxisanalyse zum Handlungswissen: der Forschungsbeitrag von Lehrerinnen und Lehrern

Die Lehrerforschung hat noch zu wenig fundierte Kenntnisse darüber, wie Lehrerstudierende bezüglich der eigenen Lehrerwerdung, Berufsauffassung und Professionsmoral lernen. Mit der Experten-Novizenforschung ist ein Beginn markiert, seit sie sich vom engen Blickwinkel der Unterrichtsfertigkeiten dem breiteren Kontextfeld Schule öffnet. Dabei wird deutlich, dass Lehrpersonen dann aktiv Untersuchungen unterstützen, wenn man nicht bloss über sie schreibt, sondern sie selber zu Wort kommen lässt. Statt Lehrerinnen und Lehrer aus dem Forschungsprozess auszuschalten, sind sie vielmehr miteinzubeziehen, da sie es sind, die Schulhalte und 'Texte' durch die Praxis auf den pragmatischen Prüfstand legen und mit ihren Schülerinnen und Schülern den Lehrplan immer wieder zu neuem Leben erwecken. Die alltägliche Unterrichtssituation und Schulkultur wird damit Ausgangspunkt der Lehrerforschung als Handlungsforschung. Ihr Ziel ist es, die individuelle Praxis und die kollektive 'Praxisweisheit' weiterzuentwickeln (Shulman, 1992). Die Arbeit eines 'reflektierenden Praktikers' wird dabei ebenfalls verstanden als Reflexion über moralische Handlungen, die in bestimmten pädagogischen Situationen - geleitet von universellen ethischen Werten - in konkrete Handlungsformen münden. So können Lehrerstudierende (Novizen) unter Anleitung und Begleitung ihres Lehrerbildners die Erziehungsphilosophie und Unterrichtspraxis erfahrener Lehrpersonen (Experten) ausleuchten, um anschliessend dieses ethnographisch erhobene berufspraktische und professionsspezifische Erfahrungswissen ausführlich zu dokumentieren, sorgfältig zu analysieren und nach Möglichkeit falltypisch zu systematisieren (Dick, 1996).

Forscher (Lehrerbildner) und Lehrer (Lehrerstudierende/Expertenlehrer) nähern sich einer Form der Zusammenarbeit, in der Lehrer zu Forschern und Forscher zu Lehrern werden. Gemeinsam werden aus der Binnenperspektive der Lehrpersonen tatsächliche, lebendige und situationspezifische Fallbeispiele unterrichtlichen Handelns und Reflektierens gesammelt, aufgeschrieben und als Diskurs von Lehrern *über* Lehrer 'veröffentlicht' (vgl. Beispiele in Altrichter et al., 1989). Mittels dieser 'Veröffentlichung' setzen sich insbesondere Lehrerbildner, aber auch Bildungs- und Schulverantwortliche mit dem gesammelten Fall- und Berufswissen von Lehrpersonen auseinander, kontrastieren und verbinden diese mit Forschungsaussagen und anerkennen es daraufhin als spezifisch und überindividuell wertvoll oder ergänzungsbedürftig. Die Lehrer setzen sich als Forscher ihrerseits aufgrund der eigenen verschriftlichten Analysen und Reflexionen vermehrt mit Fachpublikationen zur eigenen Thematik auseinander. Nebst der individuellen Fortbildung und der Verbesserung der erforschten Praxis wird damit auch eine Erweiterung des kollektiven Wissens angestrebt. Sie dient - nebst einer möglichen Weiterentwicklung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft - nicht zuletzt dem Ansehen der Lehrer-Profession.

3. Lehrer als Forscher: eine "mise-en-scène" der Lehrerforschung

Lehrer werden als Forscher von 'Vollziehenden' zu 'Gestaltern' ihres Berufs. Die Distanz zum eigenen Handeln, zu den Erfahrungen und Voraussetzungen sowie zur Verwertungssituation von Wissen wird überwunden und neu konstruiert. Diese Entwicklung und die damit verbundene Öffnung hin zu einer dynamischeren Kultur des Lehrens und Lernens setzen eine Erweiterung des Aktionsradius von Lehrpersonen und ei-

ne entsprechende infrastrukturelle Dynamik an den einzelnen Schulen voraus. Wenn Lehrerinnen und Lehrer systematisch über die eigenen Stärken und Schwächen ihres Berufs reflektieren, dann beeinflussen und bestimmen sie demzufolge auch eigenständig ihr zukünftiges schulinternes Fortbildungsprogramm. So wissen wir bspw. aus dem NW EDK-Projekt zu den sog. Erweiterten Lernformen (ELF), dass Innovationen und gute Praxis sich dann am schnellsten verbreiten, wenn jene Personen, die sie praktizieren, und jene, die daran Interesse haben, auf unbürokratische Weise zusammenkommen (vgl. Niggli, 1994). Gerade dieses Beispiel zeigt ebenfalls auf, welche Rolle Lehrerbildungsstätten, ob Universität oder Pädagogische Hochschule, spielen. Diese kann die wissenschaftliche Begleitung garantieren und Evaluationsarbeiten auf verschiedenen Ebenen anleiten, insbesondere unter Miteinbezug der eigenen Lehrerstudierenden.

Auf methodologische Fragen, im Zusammenhang mit dem 'Lehrer als Forscher'-Ansatz kann hier nur am Rande eingegangen werden: Das Potential solcher Handlungsforschungsansätze als Fortbildungskonzeption findet zuerst Anerkennung. Bald aber überwiegen Zweifel, ob die Analyse und Reflexion der Handlungen von Praktikern - zwecks Verbesserung der Praxis - auch bereits 'Forschung' ist, d.h. ob sie jene Strenge aufweist, die man sich von einer solchen 'Evaluation' erwartet. Ich gehe mit Altrichter et al. (1989) einig, dass sich auch die Forschungsergebnisse von Praktikern einem öffentlichen Diskussionsprozess stellen müssen - wie jene der professionellen Wissenschaftler -, indem ihre Plausibilitätskriterien (Stringenz und Beweiskräftigkeit) zu prüfen sind. Ebenso gilt aber, dass der Forschungswert erst durch die Konfrontation mit alternativen Sichtweisen sowie im Zuge seiner späteren Praxis- und Forschungsverwendung erkennbar wird, und nicht aufgrund der Zugehörigkeit des Forschers zu einer Gruppe (z.B. der professionellen Wissenschaftler) oder aufgrund der Verwendung bestimmter Instrumente. Eine solche Diskreditierung des wissenschaftlichen Wertes bereits vor Einsetzen des Forschungsvorhabens würde mit Nunner-Winkler (vgl. in diesem Heft) von einer Art 'kategorialen Denkens' zeugen, welche eines Wissenschaftlers unwürdig, zudem auch unethisch wäre. - Ausgehend von einer Analyse der bisherigen Entwicklung der Unterrichtsforschung hin zu einer für die Praxis relevanten Lehrerinnen- und Lehrerforschung, diagnostiziere ich nichtdestoweniger einen qualitativen und quantitativen Zuwachs an Bedeutung gerade ausseruniversitärer Forschungsvorhaben im Sinne des 'Lehrer als Forscher'-Paradigmas. Ihnen wird auch die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft als Disziplin in der nächsten Zukunft vermehrt Rechnung tragen müssen.

4. Pädagogische Hochschulen als Regionale Pädagogische Zentren

"Die Grundidee 'Regionaler Pädagogischer Zentren' ist es, Orte zu schaffen, an denen sich Lehrer über berufliche Themen aussprechen, Ideen und Initiativen formulieren und sich Fortbildung verschaffen können" (Wallmann, Kaufmann & Altrichter, 1995, S. 95). Vergleichbar den Regionalen Pädagogischen Zentren in Österreich könnten von den geplanten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz Initiativen ausgehen, die durch positive Beeinflussung der Schulkultur auf der Ebene der Einzelschulen eine Verbesserung des Unterrichts- und Schulklimas und damit des Schulethos bewirken. Erforderlich dabei ist eine grundlegende Neudefinition des Verhältnisses Zentrum und Peripherie, sowohl was das Verhältnis zwischen Schulbehörden und den Einzelschulen wie auch jenes zwischen Forschern und Lehrpersonen betrifft (Schratz, 1995). Bedingt durch Prozesse der Identitätssuche, der Werte- und Zielklärung braucht ein solcher Ansatz der vermehrten Selbstverantwortlichkeit von Lehrpersonen und Schulbehörden allerdings Zeit und Geduld. - Auf den SGL-Kongress 1995 bezogen, heisst dies:

Erstens üben geplante Pädagogische Hochschulen die Wirkung Regionaler Pädagogischer Zentren aus. Es sind Orte der forschenden Berufsanalyse und Projektentwicklung - mit Oser & Althof metaphorisch "Orte des Runden Tisches" -, wo effektive und verantwortliche Handlungsplanung diskursiv ermöglicht wird, indem wahrscheinliche oder mögliche Folgen antizipatorisch geklärt werden. Zweitens bergen diese Orte auch die Chance jener Freundschaftskultur, wie sie von Abbt² als anthropologische Annäherung zwischen Menschen verstanden wird, und zwar je zwischen Lehrpersonen, Bildungsverantwortlichen und Forschern. Drittens können darin Fausers Professionalisierungspostulate konkretisiert werden. Durch diesen gemeinsamen Diskurs wird die eigene Persönlichkeit vermehrt in den Prozess der Weiterentwicklung von Unterrichtskultur und Schulethos eingebunden. Viertens ergibt sich möglicherweise in der Schule daraus eine Optik des Lernens, wie sie O'Mearas³ in der Ethik des wachen Geistes von Heraklit erkennt, in der das epistemologische wie auch das ethische Wissen miteinander 'solidarisch' sind. Pädagogische Zentren werden als Orte konzipiert, wo mögliche Spielräume kreativ, verantwortungsbewusst und situationsgemäss genutzt werden können. Über dem Eingang eines solchen Pädagogischen Zentrums könnte dann möglicherweise der folgende Leitgedanke stehen:

"Hielte ich mich für das, was diese Welt aus mir macht, nämlich das Schraubchen des gigantischen Maschinensatzes, der menschlichen Identität beraubt, dann kann ich wirklich nichts tun (...) Wenn ich jedoch daran denke, was jeder von uns ursprünglich ist bzw. was er unabhängig von der Weltlage in seiner wesentlichen Möglichkeit werden könnte, nämlich ein mündiges menschliches Wesen, verantwortungsfähig in der Welt und für die Welt, dann kann ich selbstverständlich viel tun; z.B. versuchen, mich so zu verhalten, wie es mir richtig scheint und wie nach meiner tiefen Überzeugung sich alle verhalten sollten - nämlich verantwortungsvoll." (Václav Havel, 1989)⁴

Der Weg hin zum "Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" für eine noch humanere, effektivere und gerechtere Schule ist damit vorgezeichnet.

Literatur

- Altrichter, H., Wilhelmer, H., Sorger, H. & Morocutti, I. (1989). *Schule gestalten: Lehrer als Forscher*. Klagenfurt: Hermagoras Verlag.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Niggli, A. (1994). Schulentwicklung als Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Praxisbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(3), 324-333.
- Oser, F.K., Dick, A., & Patry, J.-L. (Eds.). (1992). *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schratz, M. (1995). *Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung*. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 267-295). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Shulman, L.S. (1992). Research on Teaching: A Historical and Personal Perspective. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching* (S. 14-29). San Francisco: Jossey Bass.
- Wallmann, H., Kaufmann, H., & Altrichter, H. (1995). *Regionale Pädagogische Zentren: Ein Beispiel selbstgestalteter Lehrerfortbildung*. Pädagogisches Institut, Eisenstadt. Mattersburg: Wograndl.

² Vgl. das SGL-Kongressreferat von Dr. Imelda Abbt, Leiterin des Bildungszentrums Wislikofen/AG, "Freundschaftskultur von der Antike bis zur Gegenwart" (vom 4. Nov. 1995 in Freiburg i.Ü.)

³ Vgl. das SGL-Kongressreferat von Prof. Dr. Dominic O'Meara, Universität Freiburg/Schweiz, "Une éthique de l'éveil de l'esprit: le modèle Héraclite" (vom 3. Nov. 1995 in Freiburg i.Ü.)

⁴ Zitat aus Osswald, E. (1991). Organisationsentwicklung in Schulen (S. 327). In U. Greber et al. (Hrsg.), *Auf dem Weg zur »Guten Schule«: Schulinterne Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz.

Personalität oder Professionalität?

Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern¹

Peter Fauser

Das Bestreben, die Berufsrolle der Lehrenden und Erziehenden und damit das pädagogische Handeln zu professionalisieren, schafft ein Spannungsfeld zwischen Personalität und Professionalität, zwischen Person und Beruf, zwischen ganzheitlichem personalem Sein und dem spezialisierten Können der "Fachleute" für Bildung und Erziehung. Der Beitrag zeigt unter dem Aspekt der berufsethischen Haltung der Lehrkräfte, dass sich das in der Person begründete Lehrerhandeln und seine Professionalität nicht ausschließen, sondern sich vielmehr gegenseitig bedingen, und begründet, warum in der modernen Gesellschaft - und das seit der Französischen Revolution - Person und Profession in ein Spannungsverhältnis zueinander geraten sind und warum dies unvermeidlich war und ist. Diese allgemeine Feststellung und Perspektive wird auf den Lehrerberuf bezogen und anhand von Fallbeispielen illustriert. Vor diesem Hintergrund erörtert der Autor, wie das Verhältnis zwischen Person und Profession bei Lehrern zu sehen ist, und fasst schliesslich in Thesen zusammen, was sich daraus folgern lässt.

Eine Alltagsgeschichte zum Thema

Bei einer Bahnfahrt werde ich Zeuge einer Szene zum Thema Berufsethos. An einem Vierertisch sitzen in lebhaftem Gespräch drei Männer, alle unter dreißig Jahre alt, und eine alte Dame, sicher schon über siebzig, die in einem dicken Buch liest. Die Bruchstücke der Unterhaltung, die mein Ohr erreichen, lassen vermuten, daß einer von den dreien Facharzt für Psychiatrie ist, vielleicht auch gerade sein Praktisches Jahr oder die Facharztausbildung absolviert. Die alte Dame legt das Lesezeichen zwischen die Seiten, klappt das Buch zu und geht zur Toilette; das Buch bleibt auf dem Tisch liegen. Als sie außer Sichtweite ist, nimmt der junge Arzt das Lesezeichen heraus und plaziert es eine Seite weiter vorne im Buch. "Mal sehen, ob sie es merkt", sagt er grinsend zu seinen Mitfahrern. Dann schnappe ich noch das Wort "Alzheimer" auf.

I. Einleitung: Person oder "Profi"?

Professionalität gehört zu den Themen, die dem pädagogischen Bewußtsein erhebliches Unbehagen bereiten und traditionell kontrovers diskutiert werden. Ob und in welcher Hinsicht das Lehrerhandeln oder allgemein das pädagogische Handeln mit dem Konzept der Professionalität angemessen begriffen werden kann, das bleibt gerade angesichts neuerer und neuester Literatur durchaus umstritten und unklar (Hornstein & Lüders, 1989; Koring, 1989; Tenorth, 1989; Flitner u.a, 1990; Prange, 1991). Das ist so, obwohl dem Konzept der Profession bei der Entwicklung und Klärung eines Berufsethos gerade für Lehrerinnen und Lehrer eine wesentliche Rolle zu-

¹ Referat beim Jahreskongreß der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung am 3./4. November 1995 an der Universität Freiburg/Schweiz; leicht erweitert und durch Literaturangaben ergänzt. Der Text fußt auf dem ersten Kapitel meiner (unveröffentlichten) Habilitationsschrift (Fauser, 1991) und geht zurück auf ein Projekt, das von der Stiftung für Bildung und Behindertenförderung, Stuttgart, unterstützt worden ist. Dieses Projekt habe ich größtenteils zusammen mit Sibylle Schmid, Tübingen, durchgeführt. Sie hat an den hier vorgetragenen Befunden wesentlichen Anteil.

kommt. Dabei ist die Wahrnehmung eines Berufsethos nicht nur von innerberuflicher Bedeutung - als wesentliches Element der Aus- und Fortbildung sowie der korporativen bzw. kollegialen Organisation und Selbstkontrolle. Das Berufsethos ist wichtig auch für die gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung, der sich pädagogische Berufe gerade wegen ihrer unklaren Professionalität nicht in gleicher Weise gewiß sind wie andere Professionen.

Im Hinblick auf den Lehrerberuf wird die Diskussion auf ganz elementare Weise durch die schillernde Bedeutung von "Professionalität" in der Alltagssprache mitbestimmt und erschwert. Schule und Lehrer bewegen sich notwendigerweise mehr als das Recht oder die Medizin im Medium der Gemeinsprache; Bildung und Erziehung müssen auf den *sensus communis* gründen, und das Konzept der Professionalität muß, wenn es um Lehrer und Schule geht, schon rein sprachlich mit den Assoziationen und Einseitigkeiten des allgemeinen Sprachgebrauchs rechnen. Ob man dabei die "Yuppies" - die "Young Urban Professionals" - im Blick hat, die, kaum volljährig, schon die ersten Millionen gemacht haben und im Privatjet reisen, oder die jungen Sportprofis, für die im Unterschied zum Amateur nicht der edle Wettstreit, sondern die Profitträchtigkeit hochgezüchteter Spitzenleistungen als oberste Maxime gilt - in diesen Fällen schlagen sich auch Lehrer selbst gern auf die Seite der Nicht-Profis. Solche Professionalität wird nicht nur wegen der unheiligen Allianz von Profi und Profit als unmoralisch zurückgewiesen, sondern weil die Kinder und Jugendlichen, ihre Ganzheit, Autonomie und Entwicklungsmöglichkeiten Schaden nehmen zugunsten eines fragwürdigen, wenn nicht sogar ruinösen Erfolgs.

Hier sehen sich Lehrerinnen und Lehrer als Anwälte der Kinder, auch gegenüber dem Ehrgeiz von Eltern².

Ein weiteres Problem wird darin gesehen, daß Professionen zur Geschlossenheit neigen, zum öffentlichkeits-, demokratie- und gleichheitsfeindlichen Spezialistentum. Schule und Lehrer müssen aber offen sein, sie müssen mit Eltern und Schülern kooperieren; nur gemeinsam kann das Werk der Bildung glücken. Und auch der Vergleich von Lehrern mit anerkannten "Professionen" - Ärzten, Richtern oder Therapeuten - hilft nur begrenzt weiter, wenn es um die Klärung von pädagogischer Professionalität geht. Gerne rückt man sich zwar selbst in die Nähe dieser Berufe, wenn es um gesellschaftliches Ansehen, berufsständische Autonomie oder ethische Standards der Berufsausübung geht. Aber die pädagogischen Berufe unterscheiden sich nicht nur durch Tradition und Arbeitsgebiet von Ärzten und Juristen, sondern auch durch ihre Handlungsformen: Weder kann Erziehung auf ein Behandeln verkürzt werden, noch auf ein Urteilen. Erziehung nimmt ihren Ausgang nicht von einer zu heilenden Krankheit oder einer Straftat.

Diese Überlegungen führen auf eine grundsätzliche Frage. Muß im Spezialistentum und in der Verkürzung des Umgangs auf eine Berufsrolle nicht überhaupt ein Problem für die Erziehung gesehen werden? Müssen Lehrerinnen und Lehrer mit Pestalozzi oder Rousseau nicht erst das Kind sehen und dann den Schüler, erst den Menschen und dann den Bürger, erst die Person und dann die Rolle? Und entspricht es nicht dieser Haltung, daß sie auch selbst, bildlich gesprochen, allererst als Personen ins Geschehen eintreten und erst danach als Philologen, Naturwissenschaftler oder Künstler? Hier kommt das für unser Thema Spannungsverhältnis zwischen Person und Beruf, zwischen dem ganzheitlichen Charakter der Erziehung und ihrer neuzeitlichen Spezialisierung zum Ausdruck.

² Die Trennung von Professionalität und Moralität, auf die eine solche Betrachtung hinausläuft, indem sie die Abspaltung moralischer Fragen sogar als Leistung der "Berufsmoral" hinstellt, hat Tradition. Max Weber hat unter diesem Blickwinkel "Politik als Beruf" analysiert - nicht, um für eine solche Trennung zu plädieren.

lisierung in den Blick. Folgt man Hermann Giesecke (Giesecke, 1987), dann bleibt ein Festhalten am ganzheitlich-personalen Charakter der Erziehung hinter den Erfordernissen einer pädagogischen Berufstätigkeit in der Moderne zurück und ist deshalb verfehlt. Stehen also Personalität und Professionalität womöglich sogar in einem Ausschließungsverhältnis? Für Giesecke rührt das Spannungsverhältnis zwischen Personalität und Professionalität daher, daß die Beziehungsvorstellungen der beruflich ausgeübten modernen Pädagogik noch durch ganzheitliche Vorstellungen vormoderner, nämlich "familistischer Herkunft" beeinflusst seien (ebd., S. 107). Dabei werde aber verkannt, daß pädagogische Professionalität auf eine "soziale Differenzierung zwischen privater Beziehung in der Familie und den Einrichtungen der öffentlichen Erziehung" gründet (ebd., S. 103) jede moderne Professionalität sei durch ihre besondere, arbeitsteilige Partikularität bestimmt. Beruflich-partikuläre Beziehungen und persönlich-ganzheitliche sind für Giesecke unvereinbar. Für ihn gilt: "'Ganzheitlichkeit' und Professionalität schließen sich aus" (ebd., S. 101).

Richtig ist, daß familiäre und berufliche Beziehungen nicht dasselbe sind; zwischen beiden aber ein Ausschließungsverhältnis zu behaupten, kann doch nicht überzeugen.

Das scheint auch Giesecke zu sehen, denn er fordert: "Wenn auch die pädagogische Beziehung wegen ihres Zweckes eine partikuläre ist, so treten die Partner sich doch in ihrer ganzen Persönlichkeit gegenüber" und daher muß, so seine Folgerung, die "ganze Persönlichkeit entsprechend gewürdigt werden" (ebd., S. 108f.).

In der Tat: Jede Interaktion, jede Begegnung, jedes Handeln hat biographisch-individuelle Voraussetzungen und geschieht vor dem Hintergrund all dessen - so Giesecke -, "was die Persönlichkeit bisher konstituiert hat" (ebd., S. 106).

Damit nicht genug. Die "Ganzheitlichkeit"³ auch professioneller Beziehungen hat nicht nur eine biographisch-individuelle, sondern auch eine ethische Dimension. Professionen genießen bei ihren Klienten, Mandanten oder Patienten ein besonderes Vertrauen.

Der Kranke gibt sich ganz in die Hand des Arztes oder Therapeuten, und von daher erzeugt die professionelle Beziehung eine eigene Totalität - mit einem Vertrauens- und Offenheitsgrad, der in bestimmter Hinsicht die Qualität familiärer Beziehungen übertreffen kann. Zwischen Personalität einerseits, Professionalität andererseits kann also nicht ohne weiteres und generell von einem Ausschließungsverhältnis gesprochen werden, auch wenn erkennbar ist, daß beide in einer Spannung zueinander stehen.

Das trifft auch für den Lehrerberuf zu. Weder lassen sich beim Lehrerberuf die besonderen Anforderungen zurückweisen, welche für Professionen hinsichtlich berufsethischer Bindung oder Ausbildungsniveau gelten (Flitner, 1990, bs. S. 19ff.) - noch läßt sich der personale Grund des Lehrerhandelns auflösen. Das gilt für alle Professionen, für Pädagogen aber, wie zu zeigen sein wird, auf besondere Weise.

Der Frage, wie das Verhältnis zwischen Personalität und Professionalität schulpädagogisch angemessen zu betrachten ist, gehe ich im folgenden nach. Ich werde dabei, auch mit Hilfe von Fallbeispielen, die These vertreten, daß zwischen Person und Profession bei Lehrerinnen und Lehrern nicht ein Ausschließungsverhältnis besteht, sondern daß professionelles Handeln hier - wie auch in anderen Bereichen - auf besondere, nämlich konstitutive Weise an die Person gebunden ist und daß genau darin das theoretisch ausschlaggebende Merkmal von Professionen zu sehen ist.

³ Der Begriff der "Ganzheitlichkeit" ist mißverständlich, weil er als Ausdruck für eine antirationale, modernitätsfeindliche Auffassung von Erziehung in Anspruch genommen werden kann. Vgl. dazu meine Auseinandersetzung: Fauser (1991).

II. Professionalität in der modernen Gesellschaft und die Rolle der Institutionen

Die Ausprägung von Professionen reicht bis in die Antike zurück. Ärzte, Advokaten, Geistliche gibt es nicht erst seit der Französischen Revolution. Allerdings wird Professionalität in der Moderne und im Lichte des Aufklärungsdenkens auf überraschende, nämlich paradoxe Weise zum Problem. Der Grund hierfür liegt in dem, was man als den rationalen Kern der Professionen bezeichnen kann. Das ist kurz zu erläutern. Professionelle Tätigkeit verpflichtet sich bekanntlich ausgezeichneten Maßstäben der Einsicht und des Könnens: Das Handeln soll rational sein, d.h. es hat sich an methodisch kontrollierter und vermittelter Erkenntnis und Erfahrung zu orientieren. Wir verlassen uns - im Prinzip jedenfalls - darauf, daß der Steuerberater das Steuerrecht beherrscht, der Arzt Wirkung und Nebenwirkungen von Medikamenten aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnis abwägen kann und der Statiker die Gesetze der Physik und die Eigenschaften der Baustoffe richtig zusammenbringt. Diese Erwartung ist im Grundsätzlichen ziemlich enttäuschungsfest. Wenn die Statik falsch ist und die Brücke einstürzt oder der Patient wegen falscher Dosierung von Medikamenten Schaden nimmt, dann schreiben wir dies in der Regel dem Entwicklungsstand des Faches oder dem einzelnen Statiker bzw. dem Arzt zu - als menschliches Versagen oder als Kunstfehler. Die Maxime der Professionalität dagegen - ihre Bindung an methodisch kontrollierte Erkenntnisse und Erfahrungen - wird durch solche Verfehlungen nicht erschüttert, sondern eher befestigt.

Bemerkenswert ist freilich, daß trotz dieses Vertrauens auf die professionelle Rationalität unser Unbehagen an der Spezialisierung immer mehr zunimmt. Jeder ist heute fast auf allen Gebieten Laie und muß sich Experten ausliefern. Als Experten unseres Feldes kennen wir die Tücken des eigenen Metiers. Es ist deshalb unvermeidlich, daß die mit der Professionalität gesteigerte Rationalität zugleich mit steigendem - ebenfalls rational begründbarem - Mißtrauen und Unbehagen einhergeht. Ärzte können die mißtrauischsten und ängstlichsten Patienten sein, Lehrer die schwierigsten Schüler, Psychotherapeuten oder Pfarrer die bittersten Zweifler und Misanthropen. Der Grund hierfür liegt zu einem Gutteil in der besonderen Rationalität, der besonderen Einsicht der Profession in die sprichwörtliche Komplexität und ihre Erfahrung mit dem Beharrungsvermögen der Lebensverhältnisse. Damit kommt der innere Widerspruch, die Paradoxie in den Blick, die ich hervorheben möchte. Diese Paradoxie bedeutet, daß gesteigerte Rationalität steigendes Unbehagen nach sich zieht. Die Erfahrung, daß dies so ist, beschränkt sich in der modernen Gesellschaft nicht mehr auf die Professionen. Die Erfahrung, daß eine gesteigerte Bewußtheit zugleich das Mißtrauen wachsen läßt, bestimmt vielmehr unser aller Lebensgefühl. Wissenschaftlich aufwendigste, rational potenzierte Zukunftsplanung und Katastrophenängste liegen dicht beisammen.

Woran liegt das? Die moderne Gesellschaft, so die These, erhebt eine zentrale Maxime von Professionen zum allgemeinen Prinzip. Die Maxime der Professionen, das Handeln an methodisch kontrollierter Erkenntnis und Erfahrung zu orientieren, verliert in der Moderne ihre Exklusivität. Rationales Handeln in diesem Sinne wird nicht mehr ausschließlich als Ausweis von Professionen angesehen, sondern es verbindet im Gegenteil alle Menschen miteinander. Rationalität als vernünftige Einsicht und vernünftiges Handeln wird von der Aufklärung dem Menschen schlechthin zugesprochen. Alle Menschen sind gleich, denn sie sind in gleicher Weise vernunftbegabt. Die Gesetze der Naturwissenschaft, der Logik und der Moral sind jedem unmittelbar einsichtig, wenn er, in Kants Worten, nur den Mut hat, sich des eigenen Verstandes zu bedienen. Vor allem müssen diese Gesetze nicht aus der Überlieferung geschöpft oder im Glauben offenbart werden, sondern sie können als Vermögen der reinen Vernunft beim

Rückstieg ins eigene Innere, durch Selbstreflexion im Subjekt selber aufgefunden werden. Das ist der Sinn der von Kant für die Aufklärung maßgeblich markierten Wendung der Philosophie zum Subjekt als dem Träger der Vernunft. Vereinfacht gesagt, wir vertrauen darauf, daß allen Menschen Gerechtigkeitsinn und Wahrheitsliebe gegeben ist.

Hinter diesen Humanismus der Aufklärung können und wollen wir nicht mehr zurück - wer wollte etwa die Menschenrechte oder den demokratischen Rechtsstaat preisgeben, die beide auch Ausdruck und Garanten dieser Überzeugung von der Vernunftbegabung des Menschen sind?

Das rationale Subjekt der reinen Vernunft, das im Menschenbild der Aufklärung gefordert wird, ist allerdings nicht mit einer wirklichen Person zu verwechseln: Die wirklichen Menschen der äußeren Welt sind gegen Krankheit und Irrtum, gegen einen unvernünftigen Subjektivismus oder gegen blanke Willkür keineswegs gefeit. Akademische Bildung und Zugehörigkeit zu Professionen schützen hier offenbar nicht. Die Verbrechen von Ärzten, Juristen oder auch Pädagogen in der Hitler-Zeit haben zudem den Glauben an eine besondere ethische Überlegenheit von Funktionseliten unwiderruflich erschüttert.

Aber auch legale, wenngleich von egoistischem Nützlichkeitsdenken bestimmte Interessengegensätze bestehen fort, bilden sich ständig neu und setzen sich gegenüber vernünftigen Einsichten immer wieder durch. Umweltprobleme oder Überrüstung sind nicht zuletzt auch Auswüchse solcher Egoismen. Dies kommt noch hinzu: Von der neuen Rationalität wird zusätzlich eine Spezialisierung der Standpunkte und Lebensformen freigesetzt, und den mitgebrachten Unterschieden zwischen den Menschen werden qualitativ neue Unterschiede und Gegensätze hinzugefügt. Sehr bald wird Fachlichkeit überhaupt zum Ausweis dieser neuen Rationalität. Das Grundproblem indessen, die "Dialektik der Aufklärung", bleibt bestehen: Als Spezialist und Experte seines eigenen Gebietes ist man eben noch nicht auch vernünftig im Sinne des Gemeinwohls; Spezialistentum bedroht vielmehr Gleichheit und Vernunft von innen, weil es umgrenzte hochgezüchtete Bezirke des Denkens und Handelns für das Ganze der Vernunft auszugeben neigt.

Kant hat angesichts dieser Problematik den öffentlichen Gebrauch der Vernunft gefordert (Kant, 1981, Bd. 4, S. 631; zur "Öffentlichkeit" vgl. Habermas, 1962; Oelkers, 1988). Was alle betrifft, soll auch allen möglichen Einwänden und Verbesserungen zugänglich sein. Erst der öffentliche Gebrauch, so die Erwartung, läßt die reine Vernunft praktisch und auf Dauer verläßlich gesellschaftlich wirksam werden. Hier kommen die modernen Institutionen ins Spiel. Institutionen sollen, bildlich gesprochen, Speicher rational entwickelter und öffentlich geprüfter Problemlösungen sein. Sie speichern gemäß dieser Vorstellung den Niederschlag vernünftiger Praxis, also aufgeklärte Erfahrung, und halten zugleich Methoden der Kritik und Veränderung bereit. Der Rechtsstaat und die Gewaltenteilung, die Rentenversicherung, die Pressefreiheit und die Universitäten gehören dazu. Institutionen unterstützen weiter entscheidend die fortschreitende fachliche Spezialisierung und lassen es schließlich zu, so die Hoffnung, daß das Handeln immer mehr von den Schwächen der einzelnen Menschen, der Personen, befreit wird. Auch die allgemeine Pflichtschule läßt sich als Ausdruck und Folge dieser Vorstellung verstehen. Sie soll herkunftsbedingte Bildungsschranken aufheben und das Lernen auf methodisch rationale Weise fördern. Die Schule bildet gemäß dieser Vorstellung einen rationalen Speicher für Lernen und allgemeine Bildung. Dieser bildhaften Sichtweise zufolge erscheinen die Institutionen als der rationale gesellschaftliche Körper der reinen Vernunft - durch fachliches Können gestärkt und durch öffentliche Kritik gegen irrationale Rückfälle geimpft. Institutionen werden damit zu Trägern und Garanten der Aufklärung.

So weit das Ideal. Wir wissen indessen, daß auch die Institutionen sich der Vernunft in den Weg stellen können. Sie eröffnen und sichern nicht nur Chancen für die Humanität, sondern schaffen auch neue Möglichkeiten von Ausbeutung und Mißbrauch.

Die Haftpflichtversicherung schützt nicht nur die Unfallopfer, sondern fördert auch den potentiellen Leichtsinns der Täter. Die Schule eröffnet nicht nur Wege zum Lernen, sondern verbaut sie auch. Die Presse- und Meinungsfreiheit kann nicht nur die Mächtschaften der Mächtigen ans Licht der Öffentlichkeit bringen und so die Freiheit schützen. Sie trägt auch dazu bei, daß die persönliche Intimsphäre verletzt, Schwächen öffentlich bloßgestellt und aufgebauscht und zum politischen Rufmord mißbraucht werden.

Wie zu sehen ist, stößt der Versuch, die Aufklärung durch die Einrichtung gesellschaftlicher Institutionen unterschiedlichster Art verlässlich in die Praxis hineinzutragen, auf Grenzen, die mit der Zweiseitigkeit der Institutionen selbst zu tun haben. Dieser Ambivalenz unterliegen auch die Professionen, und zwar unter besonders prekären Bedingungen. Grundlegend für sie und ihre Stellung auch in der Moderne ist die Erfahrung, daß das Handeln sich hier eben nicht durch Institutionen von den Personen und ihren Schwächen trennen läßt. In diesen Bereichen, zu denen das seelsorgerliche Handeln ebenso gehört wie das therapeutische, ärztliche oder pädagogische Handeln, läßt sich Praxis nicht als Regelanwendung auffassen, so daß die Person nur noch als bloßes Anwendungsobjekt diese Regeln reproduziert, wie der Lok-Führer, der den Fahrplan, die Bedienungsanleitung und die Signale zwar genau kennen muß, indessen, wenn er sie strikt beachtet, nichts falsch machen kann. Bei Professionen ist dies anders. Hier stehen Person und Institution nicht in einem reproduktiven, sondern in einem konstitutiven Verhältnis zueinander (Schülein, 1987; Schelsky, 1970).

Aus dem Bereich der staatlichen Verfassung greife ich das Beispiel des Bundespräsidenten auf, um dies noch deutlicher hervorzuheben. Man findet in der Verfassung zwar Bestimmungen über das Amt des Bundespräsidenten, aber man wird vergeblich irgendwelche Handlungsanweisungen oder auch nur Aufgabendefinitionen suchen. Was der Bundespräsident als Institution ist und zu tun hat, das läßt sich nicht anweisen. Die Institution, deren politische Rationalität, wird hier durch die Amtsträger verkörpert, also durch deren Handeln immer wieder neu hervorgebracht und dargestellt. Deren Biographien sind unauflöslich mit der Bedeutung der Institution verbunden und maßgeblich für die Erwartungen und Erfahrungen, die daran geknüpft werden können. Um den Vergleich nicht zu überziehen: Man wird das Amt des Bundespräsidenten nicht als Profession bezeichnen. Aber das Grundsätzliche, um das es hier geht, läßt sich daran ablesen. Stellung und Problematik der Professionen in der Moderne beruhen darauf, daß einerseits Rationalität und Person unlösbar miteinander verbunden sind. Die rationale Substanz kann deshalb nicht von außen her, durch Routinen oder durch Rechtsvorschriften, also durch äußere gesellschaftliche Institutionen gewährleistet werden. Das Handeln gleicht - um ein Bild zu gebrauchen - nicht einem Spiel nach Noten, sondern mehr einer Art gebundener Improvisation. Die Person als Handlungsträger ist nicht durch ein Anwendungsobjekt zu ersetzen. Zugleich aber bleibt auch für diese Bereiche der Anspruch eines öffentlichen Vernunftgebrauchs bestehen. Kammern, Ausbildungssysteme oder Berufsethiken lassen sich als Antwort auf diesen Doppelausspruch der Personalität und der Öffentlichkeit verstehen.

Wie man sieht, wird im Konzept der Professionalität die von der Aufklärung hervorgehobene Bedeutung des Subjekts als Träger der Vernunft nachhaltig gestützt. Die kopernikanische Wendung zum Subjekt, mit der die Aufklärung sich philosophisch auf den Begriff bringen läßt, muß bei den Professionen allerdings auf besondere Weise vollzogen werden. Diese Wendung zum Subjekt führt nicht zu einem transzendentalen, allgemeinen Erkenntnisobjekt, sondern zum personalen Erfahrungs- und Hand-

lungssubjekt. Für diese "Wendung zum personalen Erfahrungssubjekt" bietet übrigens die Psychoanalyse ein gutes Beispiel (Devereux, 1984). Lehranalyse und Supervision lassen sich nämlich als Versuche auffassen, die Personalität des Analytikers - nämlich den Niederschlag seiner individuellen Lebenserfahrung - einer methodisch kontrollierten Rationalitätsprüfung zu unterwerfen. Für Professionen, so kann man auch sagen, bedeutet die Institution keine äußere Verfassung, sondern eine innere Verfassung der Person. Person und Institution stehen deshalb nicht in einem bloß reproduktiven Verhältnis zueinander, sondern in einer konstitutiven Beziehung. Was die Institutionen gesellschaftlich und kulturell bedeuten, wird ausschlaggebend durch die innere Verfassung der Personen bestimmt; sie sind deshalb wesentlich als "innere Institution" zu begreifen⁴.

III. Person und Profession in der Schule

Wir wenden uns dem Beruf der Lehrerin und des Lehrers zu. Wie verhält sich bei ihnen das Handeln zur Institution? Nehmen Lehrerinnen und Lehrer ihre Beziehung zur Schule als konstitutiv oder als reproduktiv wahr? Erweist sich diese Beziehung, dieses Verhältnis als ein Innenverhältnis der Person selbst? Wie sind Lehrerinnen und Lehrer als Personen ins schulische Geschehen verwickelt?

Blicken wir auf die Erwartungen: Lehrer und Lehrerinnen sollen den Unterrichtsstoff wie Spezialisten beherrschen, zugleich aber den Blick des Laien bewahren; sie sollen wissenschaftlich auf dem neuesten Stand sein, aber auch Grenzen und Einseitigkeit der wissenschaftlichen Perspektive und Methode bewußt werden lassen. Sie sollen alle Kinder gleich behandeln, aber die Schwachen stärken und die Starken zügeln - also gerecht sein. Sie sollen Kinder mögen und sich auf das einzelne Kind individuell einlassen, ihm aber nicht zu nahe treten. Sie sollen zu den Eltern die besten Beziehungen unterhalten, aber zugleich deren Ehrgeiz und Egoismus bändigen. Sie sollen glaubwürdig sein und Werte vermitteln, aber zugleich weder indoktrinieren noch die Neutralität der Lehrperson verletzen. Sie sollen für Disziplin sorgen, aber ohne Druck, und sie sollen unterhaltend sein, aber vor allem dafür sorgen, daß die Kinder etwas lernen. Sie sollten auch sportlich sein und risikofreudig, aber alle Vorschriften peinlich beachten. Und schon Luther fügte alldem hinzu: "Ein Schulmeister muß singen können, sonst schaue ich ihn nicht an."

Im Ernst: Lehrer sehen sich einem kaum je nachlassenden Erwartungsdruck von verschiedenen Seiten ausgesetzt. Systematisch läßt sich in diesem dichten Erwartungsfeld ein Wahrheits- und ein Gerechtigkeitsproblem unterscheiden. Sie sollen - hier liegt das Wahrheitsproblem - die im Stoff liegende Objektivität der Kultur nicht preisgeben, dabei das subjektive Vermögen der Kinder aber nicht überfordern; und sie sollen - hier liegt das Gerechtigkeitsproblem - das Gebot der Gleichbehandlung ebenso achten wie das der individuellen Gerechtigkeit. Diese Erwartungen lassen sich nicht stilllegen; sie sind durch einmal getroffene Regelungen nicht zu erledigen, sondern entstehen im pädagogischen Prozeß ständig neu. Man kann daher von einem ständigen Überschießen des Gerechtigkeitsproblems und des Wahrheitsproblems in der Erziehung sprechen.

⁴ Institutionen sind dann, so Ritter, "keine äußeren dinglichen Gegebenheiten wie Gehäuse, sondern bestehen ihrerseits als Verfassung und Formen des Handelns; sie haben so, wie sie Habitus von Praxis sind, selbst nur als Praxis Wirklichkeit. Praxis - Leben und Handeln - ist das Element, in dem sie stehen und bestehen" (1970, S. 63).

Die pädagogische Tradition hat auf diese innere Erfahrung des Lehrers mit der Aufrichtung eines - übrigens männlichen - Ideals geantwortet. Die viel zitierte Formulierung Diesterwegs lautet: "Mit Recht wünscht man ihm die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi" (Diesterweg, 1958, zit. nach Nipkow, 1976, S. 117).

Aber was geschieht in dieser Situation mit der Person des Lehrers in Wirklichkeit, diesseits des Ideals? Die Untersuchungen zum "Praxisschock", zum Berufseinstieg und, darüber hinaus, zum weiteren Verlauf der beruflichen Entwicklung von Lehrern und Lehrerinnen lassen zweierlei sehr klar erkennen: erstens die Drucksituation des pädagogischen Handelns - mit dem ständigen Überschießen des Gerechtigkeits- und Wahrheitsproblems⁵ -, zweitens die persönliche Verwicklung ins Geschehen oder anders gesagt: die konstitutive Beziehung zwischen Person und Institution. Ein gutes Beispiel hierfür bietet der Befund, daß eine während des Studiums aufgebaute sog. liberale Erziehungshaltung in der ersten Phase der Berufstätigkeit zugunsten einer mehr konservativen Ordnungs- und Leistungseinstellung revidiert wird (Müller-Fohrbrod/Cloetta/Dann, 1978).

Im Lichte der vorliegenden Analyse liegt folgende Interpretation dieses Befunds nahe: Berufsanfänger werden durch den übermäßigen Erwartungsdruck und die Ereignisdichte der Praxis auf eine biographisch früher erworbene, gewissermaßen verlässliche Auffangposition zurückgedrängt. Viele haben nach kurzer Zeit das Gefühl, buchstäblich mit dem Rücken zur Wand zu stehen. Professionell orientierte, souveräne Bewältigung der Situation und eine Nutzung von Handlungsspielräumen scheint von einer solchen Auffangposition her nicht mehr möglich zu sein. Diese "Auffangposition" ist in der eigenen Familien- und Schulerfahrung verwurzelt und nicht in erster Linie von den durch die Berufsausbildung erworbenen Vorstellungen, also primär personal, nicht professionell bestimmt. Lehrerinnen und Lehrer haben es, wie Bernfeld formulierte, nicht nur mit dem Kind vor sich, sondern auch mit dem Kind in sich selbst zu tun (Bernfeld, 1967). Man kann hinzufügen: mit der in langen Jahren einverleibten Schulerfahrung und Schulroutine, also mit dem, was hier als die innere Institution, das Schulkonzept des Lehrers bezeichnet wird. Wie im Wiederholungszwang werden dann die mitgebrachten Positionen durch jeden neu auftretenden Konflikt immer wieder nachhaltig "immunisiert". Und je mehr Erwartungen und Probleme über die Leistungskraft der Berufsroutine hinausgehen, desto stärker wird die regressive Tendenz, also die Neigung, auf früher erworbene und feste Positionen zurückzukehren (Reiser & Trescher, 1987).

Ist das die ganze Antwort? Beschränkt sich die Personalität des Lehrers darauf, daß unter dem Druck des Alltags die Ideale zusammenbrechen und dann früher erworbene und möglicherweise ausgerechnet die problematischen Charakterzüge der Person im professionellen Handeln bestimmend werden?

Mancher mag den Begriff der Regression, in diesem Zusammenhang, als abwertend oder zumindest als bereichsfremd zurückweisen. Mir kommt es allerdings, mit bewußtem Festhalten an diesem Begriff, darauf an, seinen Gebrauch zu rechtfertigen. Mehr

⁵ Bei Berufsanfängern hat man für gewöhnlich die bedrängende Vielfalt von organisatorischen, "handwerklichen", alltagspraktischen Details vor Augen, die "Totalität der Realbedingungen", mit denen sie zurechtkommen und deren Druck sie standzuhalten lernen müssen - weniger die berufsethischen Ideale der Wahrheit und Gerechtigkeit. Aber die Alltagspraxis wird nicht zuletzt deshalb als so sehr bedrängend empfunden, weil sie der Verwirklichung der Ideale Widerstand bietet - d.h. angesichts und aufgrund der ethischen Forderungen, nicht anstelle dieser Forderungen.

noch: Diese "Regression" im pädagogischen Handeln läßt sich durch eine leichte Verschiebung des Blickwinkels als eine unerläßliche Leistung des Lehrers, als ein Kernstück seiner Professionalität auffassen.

Das ist, schon von der Alltagserfahrung her, nicht schwer zu erkennen. Besteht nicht die Kunst guter Lehrerinnen und Lehrer gerade darin, die Sicherheit des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrung immer wieder über Bord zu werfen und den Kindern biographisch entgegenzukommen, sich auf deren Weltverständnis so einzulassen, als sei die Welt neu zu entdecken und die Kultur neu zu schaffen? Lehrerinnen und Lehrer müssen doch imstande sein, sich an einem gelungenen Aufsatz, einem Bild, einem treffenden Ausdruck, am Aufblitzen der Einsicht angesichts einer geometrischen Beweisführung immer wieder so zu freuen wie beim ersten Mal. Im pädagogischen Prozeß wird den Erwachsenen eine Ent-Rationalisierung ihres Denkens und Handelns abverlangt. Das ist unumgänglich. Das Kind in uns selbst ist so gesehen keineswegs nur eine Bedingung, die unser Handeln fesselt, sondern eine notwendige Voraussetzung für unser pädagogisches Handeln. Um den Jüngeren begegnen zu können, müssen wir zurückkehren zu verlassenen Stufen oder untergegangenen Welten der Erwartung und Erfahrung. Was für die Kinder von dort aus einen konstruktiven Neuaufbau der Wirklichkeit eröffnet, das bedeutet für Erwachsene und für Lehrer, wenn sie Glück haben, Rekonstruktion, Umbau, Erneuerung der eigenen Weltsicht. Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen kann deshalb so verjüngend und so bedrohlich zugleich sein, weil sie uns zur Begegnung mit einer Welt verführen wollen, die noch diesseits unserer inneren Institutionen liegt, diesseits der rationalisierten Strukturen, die wir Stoff, Methode oder Schule nennen. Sie wollen uns zum Sprung in den Raum ihrer geschichtlichen Gegenwart bewegen, von der aus unsere eigene Gegenwart wieder als offene Zukunft erscheint und auf neue Weise belebt wird.

Was uns also auf den ersten Blick wie eine erzwungene Regression erscheinen mag, nimmt jetzt andere Züge an. Spricht man nicht von Regression, sondern von "Regreß", dann wird schon rein sprachlich erkennbar, daß es dabei nicht nur um unkontrollierte Rückfälle auf überholte Stufen geht, sondern ebenso um Rückgriffe auf bereits bewährte und gekonnte Möglichkeiten (vgl. hierzu Mühle, 1956). Meines Erachtens können wir allerdings weder bei der Erziehung noch beim künstlerischen Gestalten ausschließlich mit kontrollierten Rückgriffen auskommen, weil sich Situationen nicht einfach wiederholen und deshalb das Bewährte allein nicht ausreicht; es muß gewissermaßen eingeschmolzen und in neue Formen gebracht werden. Dabei ist ein Gefühl des Kontrollverlustes - das sich in kritischen Situationen, nicht allein in der Erziehung, einstellt - ein deutliches Anzeichen dafür, daß wir mehr einen Rückfall als einen Rückgriff erleben. Es ist daran zu erkennen, daß im Wechsel der Generationen nicht nur die Jüngeren, sondern auch die Älteren lernen, daß die Erziehung sich als eine Nach-Erziehung der Älteren betrachten läßt. Daß uns Kinder in der Erziehung einen biographischen Regreß abfordern, ist so gesehen für das Lernen nicht nur der Kinder, sondern auch für das Lernen und die Kultivierung des persönlichen Handlungsstils der Erwachsenen notwendig. Die intergenerative Asymmetrie verlangt dabei, daß die Erwachsenen für das, was geschieht, in anderer Weise einstehen als die Kinder - sie "haften" mit ihrer Lebensgeschichte und Erfahrung. Auch in diesem Sinne nimmt uns Erziehung biographisch in Regreß.

IV. "Aktives" und "reaktives" Schulkonzept. Zwei Fallbeispiele

Die bisherigen Überlegungen lassen sich fast unmittelbar im Sinne eines Untersuchungsansatzes fassen. Zwei Fragen sind von besonderem Interesse. Erstens: Neh-

men Lehrer selbst das Verhältnis zwischen Handeln und Institution, zwischen sich und der Schule als ein Innenverhältnis ihrer Person wahr? Zweitens: Läßt sich die These vom "biographischen Regreß" bestätigen? Als besonders vielversprechend erscheint es, diesen Fragen im Zusammenhang mit Schulreformen nachzugehen, Situationen also, in denen die eingespielten Routinen nicht mehr ausreichen, in denen nicht nur die äußere, sondern auch die innere Institution ihre Selbstverständlichkeit verliert und zum Problem wird. Wie beschreiben Lehrer in solchen Situationen ihr Verhältnis zur Institution? Die folgenden Fallbeispiele entstammen einem Projekt zum Verhältnis von Biographie und Schulkonzept bei Lehrern⁶. Das Schulkonzept wird hier auf seine biographischen Wurzeln oder Bezüge hin untersucht.

Ich habe zwei Beispiele gewählt, die durch eine Reihe von Gemeinsamkeiten die beiden für mein Verständnis von Professionalität zentralen Aspekte gut erkennen lassen. Der erste Aspekt betrifft die lebensgeschichtlichen Bezüge, der zweite betrifft die Modalität, in der die Beziehung zwischen Handeln und Institution wahrgenommen wird. Ich unterscheide hier idealtypisch zwischen einem aktiven und einem reaktiven Schulkonzept. "Aktiv" ist ein Schulkonzept, wenn Handeln und Institution auch im subjektiven Erleben in einem konstitutiven Verhältnis gesehen werden oder, m.a.W., wenn die Schule als eine Ressource, ein Werkzeug des Handelns und als solches veränderbar begriffen wird; Stichwort: gebundene Improvisation. Wird umgekehrt das eigene Handeln als eine bloße Funktion der Institution wahrgenommen, sieht sich die Person in einem mehr reproduktiven Verhältnis zur Institution. In diesem Fall spreche ich von einem reaktiven Schulkonzept; Stichwort: Spiel nach Noten.

Es geht um zwei männliche Schulleiter. Beide haben an ihrer Hauptschule das sog. Erweiterte Bildungsangebot eingeführt, ein zusätzliches Angebot im außerunterrichtlichen Bereich, das sich auf praktische, musische und künstlerische Aktivitäten erstreckt (zum erweiterten Bildungsangebot und zur Hauptschulentwicklung in den siebziger Jahren vgl. Fauser, 1986, S. 150ff. sowie Hauer/Friederich, 1985). In beiden Fällen hat die Schule ein für Hauptschulen typisches Schicksal hinter sich, d.h. erstens eine Gründungsgeschichte, die in die Bildung von sog. Mittelpunkt- und Nachbarschaftsschulen in den siebziger Jahren fällt; das bedeutet, daß der Einzugsbereich der Schulen neu bestimmt worden ist und die Zusammensetzung des Kollegiums sich stark verändert hat. Das Kollegium ist oft aus verschiedenen Schulen und einer Gruppe von Anfängern zusammengewürfelt. Zweitens haben beide Schulen mit dem rapiden Schülerrückgang zu tun. Im Fall A beruht der Schülerrückgang nicht nur auf dem allgemeinen Geburtenrückgang, sondern auch auf der für die Großstadtlage typischen Extremlage der Hauptschulen. Die Anziehungskraft der nahegelegenen Gymnasien und Realschulen ist so groß, daß der Hauptschule noch rund 30% eines Schülerjahrgangs bleiben, bei einem Ausländeranteil von schließlich mehr als 50% - eine heute verbreitete, in den siebziger Jahren aber noch als außergewöhnlich dramatisch empfundene Situation. Zu einem mehrfach belasteten Lehrerkollegium kommen mehrfach belastete Schüler hinzu. Bildungspolitisch steht die Hauptschule in den siebziger Jahren noch unter der Erwartung, als Sekundarschule ein fachlich-wissenschaftlich orientiertes Profil ausprägen und die alte Klassenlehrer-Volksschule überwinden zu können. Im Fall B fällt der Schülerrückgang weit weniger drastisch aus, noch in den achtziger Jahren wechseln mehr als die Hälfte eines Schülerjahrgangs nach der Grundschule in die Hauptschule. Das wird durch die ländliche Lage begünstigt, denn Realschule und Gymnasium können nur mit dem Bus erreicht werden. Ausländer gibt es an der Schule keinen einzigen.

⁶ Hervorzuheben ist, daß die beiden folgenden Portraits zwar in illustrierender Absicht gezeichnet sind, also die theoretisch wesentlichen Konturen besonders - fast idealtypisch, nicht jedoch karikierend - hervorheben. Hinter den Portraits stehen aber wirkliche Menschen.

Was geschieht? Schulleiter A, dem wir uns zuerst zuwenden, ergreift nach dem Einzug in das neue Schulgebäude eine Reihe von Initiativen, die das heterogene Kollegium im Lauf der Jahre zu einer verschworenen Gemeinschaft zusammenwachsen lassen und eine über den Ort hinausgehende Ausstrahlung der Schule begründen. Er wirbt Mittel ein für ein Begegnungsprogramm mit Behinderten, richtet einen Mittagstisch für die Schüler ein, ruft einen Förderverein ins Leben, der einen Sozialpädagogen anstellt. Das Schulleben blüht auf, eine Schüler-Bigband wird gegründet. Herr A schafft es auch, für neue fächerverbindende und klassenübergreifende Unterrichtsformen die Rückendeckung der Schulbehörde zu gewinnen, wobei er listenreich einen mißliebigen Schulrat umgeht. Die Schule wirkt in die Lehrplanentwicklung und die Lehrerfortbildung hinein, das Kollegium ist dabei intensiv beteiligt. Nicht zuletzt werden enge Verbindungen zur Wissenschaft geknüpft.

Bei der pädagogischen Entwicklung der Schule werden in auffallendem Umfang außerschulische Beziehungen und außerberufliche Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer mobilisiert⁷.

Blickt man auf die hier skizzierten äußeren Verhältnisse, dann besteht an der Gestaltungsfähigkeit von Herrn A kein Zweifel; er ist höchst aktiv und nimmt ganz offensichtlich die Schule nicht als eine Institution wahr, die seinem Handeln fremd und hinderlich entgegensteht. Ein aktives Schulkonzept: Person und Institution in einer konstitutiven, nicht in einer reproduktiven Beziehung. Diese Einschätzung wird weiter gestützt, wenn man sich vor Augen führt, wie A über seinen Lebensweg berichtet. Dabei ist zu erkennen, daß vor- und außerschulischen Erfahrungen und Ereignissen für sein schulisches Handeln eine wesentliche Bedeutung zukommt, und zwar auch in seiner eigenen Wahrnehmung. Schulleiter A schildert die Schule und seinen Umgang mit ihr als Teil seiner Biographie, als Ausdruck seines eigenen Handelns; dieses Handeln und die Institution erscheinen auch aus seiner Perspektive als ein Innenverhältnis innerhalb der eigenen Person.

Wie berichtet A über seinen Lebensweg? Er macht immer wieder die Erfahrung und handelt aus der Zuversicht, daß auch aussichtslos scheinende Lagen durch Entschlußkraft, Phantasie und Kreativität zu überwinden sind. Diese Zuversicht prägt nicht nur die Jahre seiner Schulleitertätigkeit, sondern gibt den Leitfaden für seine Biographie bis in die Kindheit.

Herr A hat am zweiten Weltkrieg als Soldat teilgenommen und wird nach dem Krieg Schulhelfer. "Ein französischer Oberst gab mir die Erlaubnis, deutsche Kinder zu unterrichten", notiert Herr A mit der für sein Verhältnis zur Obrigkeit bezeichnenden Ironie seinen Berufseinstieg. In der Arbeit mit den Kindern widerfährt ihm, der keinerlei pädagogische Ausbildung genossen hatte, das "Glück des Unwissenden". "Das Vertrauen der Kinder hat meinem angeschlagenen Leben einen Sinn gegeben. Ich bin mit den Schülern an den Bach gezogen, wir haben Wasserräder gebaut, Frösche beobachtet, Buheckern gesammelt. Nach zwei Jahren habe ich dann am pädagogischen Institut in XY gelernt, wie man 'richtig' Unterricht hält". Man erkennt in dieser Szene das auch später bestimmende Grundvertrauen in die eigene Erfahrung, die vor allem auf die Begegnung mit anderen Menschen, mit Personen setzt. Extremerlebnisse wäh-

⁷ Dies ist deshalb besonders interessant, weil nach meiner Kenntnis etwa ein Drittel der Hauptschullehrer über außerpädagogische Berufserfahrungen verfügt. Aber nur an wenigen Schulen kommen solche Erfahrungen zum Tragen. Oft werden solche Kompetenzen als Teil einer früheren Identität - reaktiv - von der heutigen Schultätigkeit getrennt. Herrn A ist es offenbar gelungen, solche reaktiven Tendenzen im Kollegium insgesamt aufzulockern. Diese Aussage beruht auf Ergebnissen von anderweitig dargestellten Erhebungen (Fauser, 1986) und mündlichen Auskünften von Mitarbeitern der Schulverwaltung.

rend des Krieges sind hier von großem Gewicht - besonders eine Flucht in schwerverletztem Zustand.

Gehen wir noch etwas weiter zurück, dann begegnet uns Herr A als Schüler in einer Internatsschule, wie er als Ministrant Meßwein "organisiert" und gegen alte Leistungskontrollen einhandelt, die von den Lehrern im Unterricht noch verwendet werden. Auch zur Kirche und selbst zum lieben Gott unterhält er ein sehr persönliches Verhältnis. Ein Freund, der mit ihm zusammen zur Erstkommunion kommt, "beichtet" ihm, das Nüchternheitsgebot verletzt und morgens doch einen Bissen gegessen zu haben - was noch im Religionsunterricht der sechziger Jahre fast als Todsünde hingestellt worden ist. Herr A nimmt dem Freund die Last von der Seele: "Wir sind dann übereingekommen, daß er (zur Kommunion) geht, ohne daß es eine Sünde sein kann. Also es kann nicht sein, daß der Herrgott es als Sünde ansieht, wenn man zufällig einen Bissen Brot geschluckt hat. Das kann nicht sein!"

Das, was man als "pädagogische Urszene" ansehen könnte, liegt noch weiter zurück. Als Kind hat A einen Großteil der Zeit auf dem Gelände der Kaserne verbracht, in der sein Vater stationiert war und die Familie wohnte. Die Mutter, die A als eine praktische, emotionale, kreative und unkonventionelle Frau beschreibt, vermag eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kaserne für die Kinder in einen Abenteuerspielplatz verwandelt und der ihrem Freiheitsdrang entgegenkommt.

Diese Episode führt nicht nur vor Augen, wie äußere Bedingungen sich vom eigenen Handeln her umdeuten und umgestalten lassen. Sie lenkt den Blick auch auf die herausragende Stellung, die A seiner Mutter und deren Handlungsstil zuerkennt. Tatsächlich sieht A heute in dem unkonventionellen, "unerschrockenen, lebenspraktischen Charakter" seiner Mutter und in der engen Beziehung zu ihr den frühesten und wichtigsten Vorläufer seines eigenen Handlungsstils. Das Verhältnis zum Vater ist dagegen äußerst ambivalent und von gegenseitiger Ablehnung und Entwertung gekennzeichnet. A portraitiert ihn als "untertänig-pflichtbewußten Beamten" ohne innere Unabhängigkeit und Risikobereitschaft, also ohne positive Autorität.

Es scheint uns unübersehbar zu sein, daß diese bis in die frühe Kindheit zurückreichende Reihe von Erfahrungen für die Ausbildung und für das Verständnis des gegenwärtigen Schulkonzepts von Herrn A, für seine innere Institution, von wesentlicher Bedeutung ist.

Vor diesem Hintergrund kann das zweite Beispiel sehr knapp ausfallen: Herr B wird erst beim zweiten Anlauf Schulleiter seiner kleinen, von außen betrachtet heilen Hauptschule. Von der Schulverwaltung aufgefordert, lehnt er es zunächst ab, Schulleiter zu werden und übernimmt stattdessen die Stelle des Konrektors. Er bleibt als Konrektor in einer Außenstelle der Schule, räumlich getrennt vom neuerrichteten Schulgebäude. Rückblickend sieht er sich in dieser Zeit als "Prellbock" zwischen Rektor und Kollegium; er wird zeitweilig seines Amtes so überdrüssig, daß er es aufgeben möchte. Das scheitert, wie er behauptet, einzig daran, daß er die "Sprechstunde des Schulrates versäumt". Nach dem Tod seines Vorgängers läßt er sich dazu überreden, die Leitung der inzwischen geschrumpften Schule nun doch anzutreten. Aus der früheren Zwischenstellung kommt er allerdings nicht heraus. So bleibt er sozialpsychologisch betrachtet Konrektor. Er leidet darunter und sieht sich der Schule mehr ausgeliefert als durch eigenes Handeln aktiv verbunden. Es gelingt an dieser Schule auch trotz günstiger äußerer Voraussetzungen nicht, ein Erweitertes Bildungsangebot so zu etablieren, daß es als Bereicherung erfahren wird. Während in der Schule von Herrn A der mit dem Erweiterten Bildungsangebot verbundene zusätzliche Stundenpool dazu genutzt werden kann, individuelle außerpädagogische Erfahrungen der Lehrer zu mobilisieren, betrachtet man in der Schule von Herrn B dieses Angebot als ein

"Damoklesschwert", als eine unnütze und lästige Behördenaufgabe, die nur neuen Verwaltungsaufwand bedeutet und kräftezehrendes Engagement abverlangen könnte. Dabei verfügen an dieser Schule mehr Lehrer als in der anderen über besondere Qualifikationen.

Wie erzählt B seine Lebensgeschichte? Auch hier sollen wenige Rückblenden angefügt werden. Er sieht sich nicht in der Lage, von Kollegen etwas zu fordern, weil er, wie er sagt, selbst "nichts bringe" - obwohl er "viel arbeitet und schon lange auf Freizeit und Familienleben verzichtet". Die Belastung des Amtes hat ihn zu einem "nüchternen und kühlen Menschen" werden lassen. Sonst, so fürchtet er, "wäre ich vielleicht schon tot oder depressiv". Seine Lage erscheint ihm als hoffnungslos, obwohl er, intelligent und sensibel, sieht, daß und wie man aus den eingefahrenen Gleisen herauskommen könnte - aber das bleibt realitätsferne Utopie. Und er wäre ja sowieso viel lieber einfacher Lehrer, denn er hat keine Ambitionen. Das war schon als Junglehrer so. Eine frühere Versetzung an eine Landschule nimmt er hin wie ein unbeeinflussbares Schicksal: "Ich habe mich dem Staat untergeordnet; wohin ich kam, das war mir wurscht".

B ist Kriegswaise und bezeichnet sich selbst als Muttersöhnchen. Nach dem Studium nimmt er eine Stelle in einer privaten Heimschule für schwer erziehbare Kinder an. "Ja, und bei dem Heim, da dachte ich: Da ist man auch selbst gepflegt, ist fast schon ein Heiminsasse, muß nicht kochen usw. ...". Aber die Erfahrung wird für ihn schockierend. Es herrschen Verhältnisse wie bei Musils "Zögling Törleß": Terror unter den Schülern und Prügelstrafen sind an der Tagesordnung. Er klagt sich an, daß er alles unreflektiert übernommen und nicht den Mut aufgebracht habe, sich zu wehren. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn er weiter zurückblickend in aufschlußreicher Formulierung meint, er selbst habe sich zur Pädagogik "nicht so schrecklich berufen" gefühlt, eine Ausdrucksweise, mit der er zugleich sein Berufsethos wie auch das unter Lehrern nicht unübliche Bild des Idealisten - nach dem man sich zur Lehrtätigkeit berufen fühlen sollte - zynisch herabsetzt. Und schließlich, es überrascht kaum, wollte er "eigentlich" gar nicht Lehrer werden. Ein Fremdsprachenstudium hatte er im Sinn, aber das sei aus finanziellen Gründen gescheitert. Seine Selbstanklage gipfelt in der Aussage, er sei, selbst vaterlos aufgewachsen, auch seinen eigenen Kindern kein Vater gewesen und wolle "jetzt endlich machen, was ich will" - ein paradoxer Appell an die Unentschiedenheit der eigenen Person.

Auch bei B zeichnet sich ein Gesamtbild ab, das eine Charakterisierung als reaktives Schulkonzept fast zwingend nahelegt: B erlebt sich in einer mit erheblichem Leidensdruck verbundenen Gegenstellung zu den Institutionen und sieht sich ihnen regelrecht ausgeliefert. Das Verhältnis zwischen seinem Handeln und der Institution Schule wird von ihm selbst als ein reaktives Sich-Verhalten erlebt. Auch wenn dabei oft von äußeren Zwängen die Rede ist, fällt auf, daß Herr B diesen Grundzug der Aufgabenwahrnehmung sich selbst wie eine persönliche Eigenschaft zuschreibt. Das reaktive Schulkonzept scheint seiner eigenen Darstellung nach in einen reaktiven Charakter eingebettet (Hoffmann, 1984).

Es gelingt B nicht, Institutionen als Materialfundus oder schützenden Rückhalt zu nutzen, aus dem man Vertrauen für das eigene Handeln schöpft, und ebensowenig kann er sie als Gegenüber begreifen und sich - wie auch immer - mit ihnen auseinandersetzen. Es ist eher so, daß er sich von den Institutionen einverleibt und tyrannisiert sieht. Auf Vorgaben kann er deshalb immer nur hilflos reagieren.

V. Theoretisches Resümée: Schule als "innere Institution"

Wie stellt sich das Thema von hier aus dar? In welchem Verhältnis stehen Personalität und Professionalität bei Lehrern? In welches Verhältnis treten Lehrer und Schüler beim Lernen und bei der Entwicklung? Generell läßt sich zunächst sagen, daß pädagogische Professionalität sich deutlicher, als dies in den sog. "klassischen" Professionen der Fall ist, erst im Prozeß der Moderne und im Zusammenhang mit den für die Moderne wesentlichen gesellschaftlichen Institutionen konstituiert und daher sich von vornherein einem historisch gesehen gesteigerten Anspruch öffentlicher Kontrolle und Rationalität gegenüberstellt (vgl. Tenorth, 1989). Dieser Anspruch kommt aber nicht nur von außen - als Folge der besonderen gesellschaftlichen Arbeitsteilung in der Moderne oder aufgrund der Anforderungen des modernen Rechtsstaats -, sondern dieser Anspruch kommt auf grundlegende Weise von innen; er folgt zwingend aus dem Menschenbild der Aufklärung. Bestehen bleibt aber trotz dieser Forderung nach gesellschaftlich ausgewiesener Rationalität und Objektivierung die um der persönlichen Entfaltung der Kinder und Jugendlichen willen notwendige persönliche Verwicklung des Erziehers in den Bildungsprozeß; bestehen bleibt der unhintergebar personale Ausgang und Grund der Erziehung als einer generativen Praxis auch in der Schule. Es bleibt auch in Institutionen und angesichts deren an einer je besonderen Rationalität orientierten Ökologie dabei, daß, wie Aloys Fischer dies vor 70 Jahren schon formuliert hat, Erziehung als eine Praxis zu verstehen ist, die "sich im täglichen Umgang von selbst erzeugt" (Fischer, 1921 in Kreitmar, 1950, Bd. 2, S. 31-72). Erziehung gründet im persönlichen Umgang. Deshalb dürfen Pädagoginnen und Pädagogen die eigene Verwicklung in den Bildungsprozeß einerseits nicht als lästige Komplikation abwehren - ebensowenig wie diejenige ihrer Gegenüber. Beider Verwicklung ist vielmehr für Sinn und Thematik des Lernens konstitutiv. Aber zugleich gilt es, die universalistische Kultur der Moderne und die Rationalität ihrer Institution im Auge zu behalten. Bildung und Erziehung enthalten in der Moderne beide Momente und erneuern im Generationenwechsel immer wieder deren Spannungsverhältnis. Deshalb dürfen sich Pädagogen weder "ausschließlich auf den sozialen und thematischen Sinn (...) einlassen, den die Lernenden produzieren, noch (dürfen sie) davon abstrahieren" (Koring, 1989, S. 787). Individuelle und universelle, personale und gesellschaftliche Orientierung dürfen nicht ausschließlich gesehen werden. Und der Rückzug von Lehrern auf eine rein "technologische Planerfüllung ist ebenso vom Scheitern bedroht, wie die Realisierung einer innovativen, schülerbezogenen Pädagogik, die allein auf der Kraft der eigenen Person und des guten Willens basiert" (ebd., S. 786). Um die hier angesprochenen Vermittlungsleistungen geht es mir mit dem Begriff des Schulkonzepts bzw., allgemein formuliert, der "inneren Institution". Ich habe theoretisch und empirisch darzustellen versucht, daß sich das "Schulkonzept" von Lehrern als organisierender Kern der inneren Institution verstehen läßt, die sich in der immer wieder neu zu erarbeitenden Balance zwischen personalen und gesellschaftlichen Bezügen bildet. In der Herausbildung einer solchen inneren Institution liegt das ausschlaggebende Merkmal der Professionalität. Zu Recht formuliert deshalb Koring im Blick auf die Pädagogik: "Im Ausweichen vor dieser Balance-Problematik liegt das zentrale Professionalisierungsproblem der Pädagogik" (ebd., S. 787). Genau dieses Problem wird u.E. von Hermann Giesecke verfehlt oder nicht scharf genug gesehen, wenn er - in einem ungebrochen-affirmativen Modernismus - das Spannungsverhältnis zwischen Personalität und Professionalität einseitig zuungunsten der Personalität deutet (kritisch zu Giesecke: Terhart, 1988). Aloys Fischer dagegen sieht das Problem in doppelter Hinsicht theoretisch klarer. Zum einen hält er daran fest, daß Erziehung ein anthropologischer Grundsachverhalt ist und die "ungelehrte (in unseren Worten: die rein personale,

P.F.) Erziehung" (Fischer, a.a.O., S. 32) deshalb prototypisch sei und aus diesem Grund auch berufliche Erziehungsleistungen immer wieder den klärenden "Rückgang auf die Erziehung als Menschenleistung" brauchen (ebd., S. 32f.). Zweitens spricht er sehr deutlich die Zwiespältigkeit der professionellen Rationalität aus, die darin besteht, daß die personalen Voraussetzungen der Erziehung mehr und mehr von der neuen Rationalität verdrängt werden könnten. Er sieht deshalb durch die "Entstehung und Entwicklung der Erziehung als Beruf ... die Erziehung selbst geradezu von innen heraus bedroht" (ebd., S. 37f.) und unterstreicht folgerichtig die Bedeutung der Personalität: "Der persönliche Faktor kann durch Institutionelles weder ersetzt noch unmittelbar geschaffen werden" (ebd., S. 67).

Auch in dieser Hinsicht können wir an Fischer anschließen. Das auszeichnende Merkmal von Professionalität haben wir dahin bestimmt, daß Personalität für sie ebenso konstitutiv ist wie die Orientierung an besonderen Maßstäben von rationalen - methodisch entwickelten und verbesserten - Kompetenzen, wie sie für die speziellen Handlungsbereiche der Moderne seit der Aufklärung gefordert werden, daß jedoch aufgrund der besonderen Eigenart dieser Bereiche die Grenzen der Regulierung des Handelns durch äußere Institutionen eng gezogen sind. Das erhöht die Relevanz der personalen Voraussetzungen und der inneren Institution für die berufliche Praxis. Faktisch ist deshalb eine weitreichende Außensteuerung pädagogischen Handelns nicht möglich; auch wenn Vorschriften von Lehrern als objektive Realität erlebt oder verdinglicht werden, gewinnen sie Handlungsrelevanz doch nur, soweit sie subjektiv praktisch maßgeblich, also Bestandteil des Schulkonzepts geworden sind. Damit soll nicht ein unbegrenzter Handlungsspielraum behauptet werden; vieles bleibt dem Lehrerhandeln entzogen. Aber daß die Spielräume der pädagogischen Freiheit oft innerer, nicht äußerer Gründe wegen ungenutzt bleiben, dafür zeugen zahlreiche empirische Befunde (vgl. Fauser, 1986).

Lehrerinnen und Lehrer sind grundsätzlich immer persönlich und als ganze gefordert. Als Niederschlag oder Erfahrungsspeicher der beruflichen Praxis ist deshalb das Schulkonzept als innere Institution vom gesamten beruflichen Werdegang bestimmt und darin verankert⁸. Beim pädagogischen Handeln werden darüber hinaus, mehr als bei anderen Professionen, außerberufliche biographische Voraussetzungen, nicht zuletzt die eigene Kindheit wirksam. Änderungen der inneren Institution bedeuten deshalb immer Lern- und Bildungsprozesse, die mit dem Tiefenzusammenhang persönlicher, biographischer Themen, Routinen, Überzeugungen und Schwierigkeiten zu rechnen haben⁹. Daraus folgt, daß Steuerung, Kontrolle, Veränderung von Lehrerhandeln und Schule - mithin: Reformen - auf Beratungs- und Entwicklungsinstrumente angewiesen sind, die diesen Bedingungen Rechnung tragen, also mit langwierigen, personal zentrierten Prozessen rechnen. Bloße Reformabsichten, behördliche Zielsetzungen oder die "Kraft der eigenen Person und des guten Willens" allein reichen dafür nicht.

⁸ Die neuere Lehrerforschung trägt dem Rechnung durch Untersuchungen, die (berufs-)biographisch ansetzen und die Herausbildung der beruflichen Identität als einen Prozeß über die gesamte Lebensspanne betrachten. Dabei werden auch typologische Ansätze wieder aufgenommen. Wie sich diese zum "Schulkonzept" verhalten, wird in Kap. IV näher beleuchtet. Zur neueren Lehrerforschung s. Händle, 1987; Hirsch, 1990; Terhart, 1988, 1990a, 1990b.

⁹ Entsprechend kritisch sind m.E. Versuche zu bewerten, das Lehrerhandeln nur auf dem Weg äußeren Verhaltenstrainings nachhaltig verändern zu wollen. Während ich einem solchen Training erhebliche Wirkung zutraue, wenn es darum geht, Handlungsalternativen neu einzuführen oder fixierte Routinen zu lockern, bin ich skeptisch im Blick auf langfristig wirksame Korrekturen. Ein Beispiel für solche Ansätze bieten Mutzeck und Pallasch (1983).

VI. Thesen zu Beruf und Berufsethos der Lehrerin und des Lehrers

Ich schließe mit einer Folge von Thesen, die eine Zusammenfassung des bisherigen Gedankengangs versuchen und in Fragen für weitere Untersuchungen einmünden. Dabei verläuft die Argumentation im Verhältnis zum Text insgesamt in umgekehrter Richtung.

1. Personalität, verstanden als lebensgeschichtlich ausgebildete und erworbene Integration von Erwartungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der persönlichen und beruflichen Identität des Lehrers, bildet im pädagogischen Handeln eine notwendige Voraussetzung dafür, daß Kindern und Jugendlichen überhaupt ein Zugang zur Kultur eröffnet werden kann.

Pädagogisches Handeln verlangt von Lehrern und Lehrerinnen ständig Entscheidungen, persönliche Stellungnahmen und Sich-Einlassen auf die Kinder. Das ist das Gegenstück zur Unvorhersehbarkeit des Lernens der Kinder, der Sprünge und Unstetigkeiten, die es aufweist. Niemand kann dies den Lehrern abnehmen. Und je jünger die Kinder sind, desto eindeutiger zeigt sich die Erfahrung, daß Person des Lehrers und Lerngegenstand nicht als voneinander unabhängig wahrgenommen werden. Kinder sind in der Schule erst dabei, einen eigenen "objektiven" Zugang zur Welt zu bilden. Die wichtigsten - in der frühen Kindheit die einzigen - "Objekte" ihrer Lernumwelt sind Personen, Individuen mit ihrer eigenen Lebens- und Lerngeschichte. Diese müssen als Erwachsene ihren eigenen Zugang zur Welt für das Lernen der Kinder offenhalten. Die geläufige Aussage, Kinder lernten für ihre Lehrerin, ist fast zu schwach, um die konstitutive Bedeutung wirklich zu treffen, die der Personalität von Bildung in dieser Sicht zukommt. Lehrerinnen und Lehrer bilden für das Lernen der Kinder einen tragenden Grund oder einen schwankenden Boden. Der Inhalt, der Unterrichtsstoff einerseits und die Person, die diesen Inhalt repräsentiert, andererseits, fallen für Kinder oft in eins zusammen. In der "großen" Kultur ist diese Bindung von Person und Inhalt übrigens auch für die Erwachsenen ganz selbstverständlich. Die Aufklärung ist ohne Kant, die Psychoanalyse ohne Freud und die Pädagogik ohne Pestalozzi für uns nicht denkbar.

2. Gerade in der Entwicklungsdimension ist bei der pädagogischen Profession die besondere, sie auszeichnende Form der Personalität zu sehen.

Wenn wir von Entwicklung sprechen, dann ist damit heute gemeint, daß Bildung einen lebenslangen, nie abzuschließenden Prozeß darstellt, in dessen Verlauf der Einzelne ein Verhältnis zur objektiven Kultur aufbaut und verändert. Aufbau und Veränderung beruhen dabei auf einer aktiven, produktiven Leistung des Einzelnen. Im pädagogischen Prozeß greifen das Lernen der Jüngeren und das der Älteren, man kann auch sagen: beider Entwicklung, ineinander. Den Älteren wird dabei eine Art von biographischem Regreß abverlangt. Lehrerinnen und Lehrer müssen im pädagogischen Handeln die Geschichte ihrer eigenen Entwicklung wieder aufleben lassen. Im Blick auf das Generationenverhältnis erweist sich diese "Regression" als notwendiges Entgegenkommen durch die Älteren - sei es als Rückfall, als Rückgriff oder als Rückgang -, das den Jüngeren eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bestehenden und dessen Aneignung allererst erschließt. Die gemeinsame innere Bewegung, die im Prozeß der Bildung und Erziehung die Generationen übergreift, läßt sich daher, wenn sie eine humane Verbesserung herbeiführt, als eine Art produktive Regression beschreiben, durch die im Wechsel der

Generationen die humanen Möglichkeiten der Kultur immer wieder erneuert werden.

3. Diese Überlegungen lassen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lehrerberuf und anderen Professionen schärfer fassen.
 - a) Die entscheidende Gemeinsamkeit liegt darin - ich erinnere an das Beispiel des Bundespräsidenten -, daß Person und Institution in einer konstitutiven Beziehung stehen. Das Handeln läßt sich in seiner entscheidenden Qualität nicht von außen regulieren. Zu Recht wird deshalb den Lehrern im Rahmen der pädagogischen Freiheit von manchen Juristen ein der richterlichen Unabhängigkeit angenäherter Status zuerkannt. Ihnen fällt, wie Bryde (1982) dies formuliert hat, eine "unmittelbare Konkretisierungsverantwortung" für das im Grundgesetz verankerte Recht des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit zu. Der Grund hierfür liegt, wie ich zu zeigen versuchte, in der Bedeutung des Lehrerhandelns für das Lernen. Was Schule für die Kinder bedeutet, hängt wesentlich davon ab, was die Lehrerinnen und Lehrer unter Schule verstehen, anders ausgedrückt: von der inneren Institution, an der sie ihr Handeln orientieren.
 - b) Daß zwischen Person und Institution im pädagogischen Handeln eine konstitutive Beziehung besteht, beruht nicht allein auf der Unvorhersehbarkeit der menschlichen Praxis und des Lebens. Dieser unvorgreifliche Situationsbezug verbindet zwar Lehrer mit Richtern oder Ärzten. Hinzu kommt indessen als Spezifikum des Lehrers, daß die innere Bewegung zwischen den Generationen, die wir Erziehung nennen, immer notwendigerweise diesseits der Institutionen ansetzt. Denn die Grundsätze und Erfahrungen, die Strukturen oder Funktionen, die Zugangs- oder Ausschließungsregeln, auf denen Institutionen beruhen, müssen im Bildungsprozeß selbst erst entwickelt werden. In zugespitzter Formulierung kann man sagen, daß zwischen den Generationen alle Themen und Probleme der Gesellschaft insgesamt neu bestimmt werden müssen - einschließlich des Begriffs der Schule selber.
4. Die hier vorgetragene Auffassung des Verhältnisses zwischen Person und Profession hat für die Entwicklung der Schule erhebliche Konsequenzen und macht ein wesentliches Defizit der gegenwärtigen pädagogischen Kultur der Schule sichtbar. Allgemein unterstreichen diese Überlegungen die Bedeutung aller Initiativen und Ansätze, die dazu beitragen, daß die Schule von einer "Unterrichtsanstalt mit begrenzter Haftung", von einer "Lernbehörde" zum Lebens- und Erfahrungsraum, zur Schulgemeinde wird. Schule muß als personale Kultur durch ein praktisches Lernen die Erfahrung ermöglichen, daß sich zwischen den postmodernen Teilansichten des Menschen, zwischen den Rollen und Funktionen, durch die Pluralität der Lebensformen und des Erlebens hindurch, doch in der Bildung der Person ein sinnvoller Zusammenhang entwickelt werden kann. In einem solchen personalen Kontext wird Aufklärung über die rationale Idee hinaus zu einem Ethos und so als Qualität des gelebten Alltags erfahrbar.

Im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer geht es noch um einen anderen Punkt. Ich meine den Sachverhalt, daß eine professionelle Beratungskultur für die Lehrer, die aufgrund unserer Überlegungen zu fordern und zu entwickeln wäre, in der Schule noch weitgehend fehlt (Schönig, 1990). Bei der Verarbeitung der Belastungen, die aus der persönlichen Verwicklung, dem biographischen Regreß im pädagogischen Handeln resultieren, werden Lehrer weitgehend alleingelassen (Brück, 1978; Combe, 1983; Gudjons, Pieper & Wagener, 1986).

Offensichtlich scheint mir zu sein, daß die vermehrte Aufmerksamkeit für unterschiedlichste Konzepte von der Organisationsentwicklung über schulinterne Lehrerfortbildung oder Supervision bis hin zu Balint-Gruppen auch eine Reaktion auf dieses Fehlen einer spezifisch pädagogischen Beratungskultur darstellt (vgl. Boett-

cher & Bremerich-Vos, 1987; Recht der Jugend und des Bildungswesens 37 (1989)1; Pühl & Schmidbauer, 1986; Brunner & Schönig, 1990). Darin drückt sich die Einsicht aus, daß die Veränderung der "inneren Institution" nicht weniger wichtig ist als äußere Strukturreformen. Die Tatsache, daß Lehrerinnen und Lehrer aus dem Zusammenhang der eigenen Lebensgeschichte handeln müssen - und nicht nur aus bewußter Einsicht oder Planung -, setzt dabei punktuellen Interventionen oder raschen Veränderungen enge Grenzen. Es ist im übrigen als eine Bestätigung dieser These anzusehen, wenn Lehrerinnen und Lehrer die Schule selbst keineswegs als innere Institution erleben, sondern als ein verfestigtes System äußerer Bedingungen, die dem eigenen Denken und Handeln als fremd und unbeeinflussbar erscheinen (Fürstenau, 1979; Muck, 1980). Diese Auffassung beruht aber zu einem Gutteil auf einer inneren Spaltung zwischen Person und Institution. In Wahrheit ist die Schule von Menschen gemacht und von Menschen zu verändern. Es ist ein, allerdings etwas zu optimistischer, Ausdruck dieser Einsicht, wenn gegenwärtig in der Schulforschung und Schultheorie von der einzelnen Schule als einer "pädagogischen Handlungseinheit" gesprochen wird. Richtig daran ist, daß es im Blick auf Bildungsreformen und pädagogische Qualität auf die einzelne Schule weit mehr ankommt als es die Fixierung auf Strukturreformen vor allem in den sechziger und siebziger Jahren vermuten ließ. Zu optimistisch ist dieser Begriff der "Handlungseinheit", weil er die Vorstellung nahelegen könnte, eine Schule handle insgesamt als eine Art Makro-Subjekt und sei der bewußten Planung oder Kontrolle der Entscheidungsträger oder der Beteiligten vollständig zugänglich.

5. Ein weiteres ungelöstes, berufsethisch zentrales Problem liegt im Spannungsverhältnis zwischen Personalität und Öffentlichkeit, das der Lehrerberuf mit anderen Professionen teilt. Das wesentliche Ergebnis meiner Überlegungen im Blick auf dieses Spannungsverhältnis ist darin zu sehen, daß beide Ansprüche aufrechterhalten werden müssen, derjenige der Personalität und derjenige des "öffentlichen Vernunftgebrauchs". Es steht für mich außer Zweifel, daß auch das Lehrerhandeln einer vollen fachlichen Kontrolle und Aufklärung zugänglich sein muß. Das ist nicht nur rechtlich unumgänglich, sondern berufsethisch zwingend. Im Kern geht es dabei um eine Evaluation des Lehrerhandelns und der Schulqualität und um deren Verbesserung. Allerdings sind für diese Aufgabe die bisher üblichen Formen der Schulaufsicht oder die normalen Gremien der Schulverfassung ungeeignet. Beide verletzen oder bedrohen sehr oft legitime Schutzbedürfnisse der Person, und zwar sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern, führen zur Abwehr und zur Verteidigung des geschlossenen Klassenzimmers und verfehlen deshalb nicht nur die Person, sondern auch die Öffentlichkeit. Es hängt auch mit diesem Umstand zusammen, daß bei vielen Schulen die formalen Gremien oder Konferenzen als Synonym für aufwendigen Leerlauf gelten. Es wird allzu lange über Unwichtiges beraten, und die eigentlichen Themen bleiben unberührt.

Praktikable Lösungen für diese Probleme sind wohl erst noch zu entwickeln. Eine besondere Schwierigkeit liegt noch darin, daß die Forderung nach einer demokratischen Öffentlichkeit, also der Mitwirkung von Eltern und Schülern an den zentralen Aufgaben und Problemen der Schule, und die Forderung nach fachlicher Selbstkontrolle der Profession in einem erheblichen Spannungsverhältnis zueinander stehen. Die Asymmetrie, die auf dem fachlich bedingten Kompetenzgefälle beruht, läßt sich nicht einfach in einer Art basisdemokratischem Handstreich beseitigen. Die Entwicklung eines Beratungswesens für pädagogische Institutionen stellt freilich eine Aufgabe dar, deren Bewältigung ohne erhebliche Umstellungen der administrativen und der pädagogischen Verfassung der Schule kaum zu denken ist (Fauser, 1986).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1969). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M.
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.
- Betzen, L. & Nipkow, K.E. (Hrsg.) (1976). *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft* (4. Aufl.). München.
- Boettcher, W. & Bremerich-Vos, A. (Hrsg.). (1987). *'Kollegiale Beratung' in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung*. Frankfurt/M.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek.
- Brunner, E.J. & Schönig, W. (Hrsg.). (1990). *Theorie und Praxis von Beratung. Pädagogische und psychologische Konzepte*. Freiburg.
- Bryde, B.-O. (1982). Neue Entwicklungen im Schulrecht. *DÖV*, 35, 661-674.
- Combe, A. (1983). *Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen - Lebenserwartung und Lebensgeschichten der Nachkriegsgenerationen. Eine sozialpsychologische Deutung*. Reinbek.
- Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt/M.
- Diesterweg, F.A.W. (1958). Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer; zit. nach Nipkow, K.E. (1976): Beruf und Person des Lehrers. Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers. In L. Betzen & K.E. Nipkow (Hrsg.), *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft* (4. Aufl., S. 113-139). München.
- Erikson, E.H. (1966). *Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse*. Stuttgart (Amerikanischer Originaltitel: *Insight and Responsibility*. W.W. Norton & Company Inc., New York 1964).
- Fausser, P. (1986). *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht*. Weinheim und Basel.
- Fausser, P. (1991). Ganzheitlichkeit als pädagogisches Problem. Eine Kritik. In Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.), *Zur Frage der Ganzheitlichkeit in der beruflichen Bildung*. Protokolldienst 2/1991, S. 3-20.
- Fausser, P. (1991). *Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution*. Unveröff. Habilitationsschrift. Tübingen.
- Fischer, A. (1950). *Erziehung als Beruf* (1921). In K. Kreitmair (Hrsg.), *Aloys Fischer. Leben und Werk* (Bd. 2, S. 31-72). München.
- Flitner, A. u.a. (1990). *Unterrichten - und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim.
- Fürstenau, P. (1979). *Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Psychoanalytisch-sozialwissenschaftliche Studien*. Stuttgart.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim und München.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1986). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte*. Reinbek.
- Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied.
- Händle, C. (1987). Unterschiedliche Prioritäten von Lehrern für ihren Unterricht und Folgerungen für Beratung. In W. Boettcher & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *'Kollegiale Beratung' in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung* (S. 297-319). Frankfurt/M.
- Hauer, S. & Friederich, G. (Hrsg.). (1985). *Hauptschule heute. EBA. Das Erweiterte Bildungsangebot an Hauptschulen*. Bühl/Baden.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim und München.
- Hoffmann, S.O. (1984). *Charakter und Neurose. Aufsätze zu einer psychoanalytischen Charakterologie*. Frankfurt/M.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1971). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Amsterdam 1949). Frankfurt/M.
- Hornstein, W. & Lüders, C. (1989). Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 749-770.
- Kant, I. (1981). Kritik der reinen Vernunft. In: Kant (Werke in zehn Bänden, hrsgg. von W. Weischedel. Sonderausgabe). Bd. 4. Darmstadt.
- Koring, B. (1989). Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 771-788.
- Kreitmair, K. (Hrsg.). (1950). *Aloys Fischer. Leben und Werk* (Bd. 2). München.
- Muck, M. (1980). *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart.

- Koring, B. (1989). Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 771-788.
- Kreitmair, K. (Hrsg.). (1950). Aloys Fischer. Leben und Werk (Bd. 2). München.
- Muck, M. (1980). *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart.
- Mühle, G.W. (1956). Rückgriff und Regression. Ein Beitrag zur Psychologie der Gestaltung. *Studium Generale*, 9 (10), 561-578.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen - Ursachen - Folgerungen*. Stuttgart.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.) (1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim und Basel.
- Oelkers, J. (1988). Öffentlichkeit und Bildung. Ein künftiges Mißverhältnis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 579-600.
- Recht der Jugend und des Bildungswesens (1989). *Zeitschrift für Schule, Berufsausbildung und Jugendberufshilfe*, 37 (H.1), Thema "Supervision".
- Reiser, H. & Trescher, H.-G. (Hrsg.). (1987). *Wer braucht Erziehung? Impulse der psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz.
- Ritter, J. & Gründer, K. (Hrsg.). (1986/1989). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 4/Bd. 7). Basel.
- Schelsky, H. (1970). Zur soziologischen Theorie der Institutionen. In H. Schelsky (Hrsg.), (S. 9-26).
- Schönig, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg.
- Schüle, A. (1987). *Theorie der Institutionen. Eine dogmengeschichtliche und konzeptionelle Analyse*. Opladen.
- Tenorth, H.-E. (1989). Professionstheorie für die Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 809-824.
- Terhart, E. (1988). Pädagogisches Handeln nach dem "Ende der Erziehung". Zu Hermann Gieseckes Arbeit über "Pädagogik als Beruf". *Bildung und Erziehung* 41 (4), 477-490.
- Terhart, E. (1990a). Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970-1990. *Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungssoziologie* 17 (3), 235-254.
- Terhart, E. (1990b). *Lehrer werden - Lehrer bleiben: Berufsbiographische Perspektiven*. Vortragstext. Ms. Lüneburg.

Probleme lösen am "Runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von "Just Community"-Schulen

Fritz Oser und Wolfgang Althof

Ein unvermeidlicher Bestandteil des LehrerInnenberufs ist die Konfrontation mit interpersonalen Konflikten. Solche Konflikte müssen auf irgend eine Weise gelöst werden, Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs müssen gefunden werden. Wie dies geschieht, hat deshalb moralische Implikationen, weil Ansprüche auf gerechte und fürsorgliche Behandlung und auf Wahrhaftigkeit zur Debatte stehen. Der folgende Beitrag skizziert ein Modell der Professionsmoralität, des Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. Das Hauptmerkmal dieses Modells ist sein Prozesscharakter. Eine gute, verantwortungsvolle Konfliktlösung, so wird behauptet, muss sich diskursiv vollziehen, sozusagen am "Runden Tisch" erfolgen. Im zweiten Teil wird mit der Konzeption der sog. "Just Community" ein Modell partizipatorischer Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Entscheidungsprozesse und in die Gestaltung des Schullebens vorgestellt, das die Idee des "Runden Tisches" in Richtung einer schulweiten Institution weiterführt.

So viel Forschungs- und Praxiswissen über Lehr-Lernprozesse und über die Bedingungen eines guten Schulklimas vorliegt, so umstritten und letztlich ungeklärt ist andererseits, welches berufliche Selbstverständnis wir bei den Personen erwarten und in der Ausbildung befördern sollen, deren Aufgabe Unterricht, Erziehung und Bildung ist: den Lehrerinnen und Lehrern. Im Handwerk ist es nicht unüblich, von "Berufsethos" zu sprechen und ein gutes Ethos zu erwarten: "Eine Art, die es lohnt, gemacht zu werden, lohnt es auch, gut gemacht zu werden." In welcher Hinsicht kann man bei Lehrpersonen von einem "Ethos" sprechen, und worauf bezieht es sich? Welches sind die Voraussetzungen bei denjenigen, von denen ein deutliches Engagement zur Veränderung und Gestaltung der Moralität der zukünftigen Gesellschaft verlangt wird?

Eine einfache Antwort ergibt sich aus der alten Tradition, alles Gelingende im Unterricht der "Persönlichkeit" des Lehrers oder der Lehrerin zuzuschreiben und alles Nichtgelingende mangelhafter Ausbildung oder schlechten Strukturen anzulasten. Die sogenannte Persönlichkeit besteht dann aus einem Bündel von - hier: professionellen - Tugenden, die zauberhaft den Titanen hervorspringen lässt: Es gibt romantische oder aufgeklärte Tugendkataloge, und sie alle haben das Gemeinsame, dass die einzelnen Tugenden sich widersprechen und dass niemand sie auch nur annähernd erfüllen kann (vgl. dazu Schneider, 1966, Saxler und Neumann, 1985 u.a.). Schon das CH-Lehrerbild von 1994 spricht eine andere Sprache. Wenn auch nicht deutlich genug, wird eine Persönlichkeit als unterschiedlich (mehr introvertiert, mehr extravertiert, mehr Kontrolle suchend, mehr Kontrolle aufgebend etc.) vorausgesetzt; die Betonung richtet sich auf zu lernende Verfahren, Standards, die das Professionelle als Expertenwissen ausmachen.

Eines dieser Verfahren, mit dem man sich durchaus noch nicht in das Feld intentionaler Moralerziehung begibt, besteht in der Fähigkeit, in zwingenden Situationen "Runde Tische" zu schaffen. Diese Fähigkeit könnte man als aller moralischen Absicht vorangehende Professionsmoralität bezeichnen. Professionsmoralität in diesem Sinne des

Wortes ist nicht einfach das Wissen um das normativ Richtige (Althof 1995). Im Falle der professionellen Moral stellt stets *Erfolg der Arbeit* und damit irgendeine Form von *Gewinn* die eine Seite der Balance dar, die andere wird bestimmt durch einen anderen humanen Wert. Wenn ein Verkäufer versucht, dem Kunden ein Produkt schmackhaft zu machen, das er selber nicht kaufen würde (weil er offensichtlich verborgene Mängel kennt), dann steckt er in einer berufsmoralischen Zwickmühle, ob er sich um sie schert oder nicht. Auf der einen Seite steht das Ausmass an verkauften Geräten, auf der anderen der Aspekt der Wahrhaftigkeit in bezug auf die Produktequalität. Moral kann also gegen Effizienz stehen; im Extremfall verbietet sie ein Handeln (Produzieren) total, wenn damit das Leben von Menschen gefährdet wäre. Professionsmoralität im schulischen Bereich betrifft die moralischen Implikationen von Entscheidungen und Strategien, von Produkten und Nebenprodukten im beruflichen Alltag. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten mit Menschen, nicht mit Dingen. Ihre Entscheidungen und Handlungsweisen haben einen Stellenwert für und eine Wirkung auf diese Menschen. Konflikte können unterdrückt, ignoriert oder in unterschiedlicher Form gelöst werden. Was immer geschieht, kann die Interessen, vielleicht sogar die Würde und die Entwicklungschancen der betroffenen Kinder und Jugendlichen beeinflussen - zum guten oder zum schlechten.

Man kann im allgemeinen sagen, dass die Professionsmoralität im Lehrberuf sich daran messen lässt, ob in Konfliktsituationen eine Lösung gesucht wird, in der Unparteilichkeit praktiziert und Schaden für möglichst jedes einzelne Kind abgewendet wird. Aber wie kann dies nun konkret geschehen? Wir meinen: allein durch ein Prozessmodell des "realistischen" moralischen Diskurses, durch ein Verfahren des "runden Tisches". Dieses Modell möchten wir kurz skizzieren: Dabei werden wir von Situationen ausgehen, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind, nicht aber für andere Berufe. Wir glauben aber, dass einige der Elemente des Konzeptes übertragbar sind.

Das Hänkeln und gegenseitige Auslachen stellt ein Beispiel für den Fall dar, wo eindeutig abgrenzbare ethische Werte dem instrumentellen Erfolg entgegenstehen. Ein Schüler gibt eine Antwort, und wie auf ein rituelles Zeichen hin grinsen und grölen die anderen, wobei jeder in die Rolle beider geraten kann, allgemein aber die "fleissigen" Schüler und die Angepassten die Opfer sind. Jede Lehrperson kennt dieses Phänomen, das insbesondere zwischen dem 6. und dem 10. Schuljahr häufig anzutreffen ist. Der Lauf des Unterrichts müsste unmittelbar unterbrochen werden, um dieses Problem zu thematisieren und das Verhalten verändern zu können. Der erste Schritt besteht also darin, dass die Entscheidung zu treffen ist, ob es sich lohnt, dass der Unterricht unterbrochen wird und ein "Runder Tisch", an dem ich meinen Unmut und mein Missbehagen über den Vorfall zum Ausdruck bringe, geschaffen wird. Der typische Vorgang ist nun, dass eine verantwortliche Lehrperson diese Art von Lachern "abstellt". Sie stoppt durch ihre, vielleicht sogar autoritäre, Intervention ein verletzendes, diskriminierendes Verhalten. Wenn das getan wird, ist die Lehrperson schon mitten im Engagement. Sie sieht ein menschenunwürdiges Verhalten, und sie legt sich ins Zeug, um dieses zu verhindern.

Nun geht es aber nicht bloss darum, dass ein Verhalten gestoppt oder ein anderes initiiert wird - auch wenn dies im gegebenen Fall bereits viel wert ist, gibt es doch viele Lehrpersonen, die diesen Schritt nicht wagen oder für notwendig halten würden und damit zulassen, dass Kinder sich gegenseitig demütigen, quälen und bedrohen. Schule ist ein Ort, wo alltäglich sachbezogene und soziale Prozesse stimuliert oder verhindert, unterstützt oder eingeschränkt, positiv oder negativ begleitet werden. Das Wesentliche aber ist, dass dies von Einsichten begleitet wird. In diesem Falle ist es daher notwendig, dass die Schüler einsichtig das Phänomen des Auslachens selbst bekämpfen. Nachdem das negative Verhalten unterbrochen wurde, muss also auch eine Reflexion

darüber folgen, warum so etwas in Gang gekommen ist und welche Wirkung es auf das Opfer haben mag. Die Lehrperson muss nun einen sogenannten "Runden Tisch" schaffen; es ist dies der Ort, wo alle Beteiligten einen Beschluss fassen, der aufgrund des Austausches von Empfindungen und Argumenten hinsichtlich der eben erlebten Situation zustande kommt. Wie aber soll dieser Austausch geschehen, damit nicht einfach die Lehrperson ihre autoritäre Meinung durchsetzt und dabei niemand lernt? Wir stehen vor einer zentralen Schwierigkeit des erwähnten Modells.

Nehmen wir an, der "Runde Tisch" sei in unserem Falle ein Klassengespräch (alle SchülerInnen der Klasse sind beteiligt). Es ist hier leicht herauszuarbeiten, dass die anstehende Diskussion eine sogenannte antagonistische Situation bewältigen soll. In einer antagonistischen Situation stehen sich nicht nur unterschiedliche Interessen in der Quere, sondern die Betonung verschiedener moralischer Werte - wie "Gerechtigkeit", "Fürsorglichkeit" und "Wahrhaftigkeit" - kann zu konträren Handlungsfolgen führen. Und das Gespräch kann nicht einfach irgendwie - mit dem blinden Glauben, dass Gespräche immer zum Guten führen - über die Bühne gehen; es gilt, eine Aufgabe zu bewältigen, die äusserst schwer ist, nämlich eine doppelte Koordination zwischen einerseits den Interessen der Beteiligten, andererseits den moralischen Kriterien Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit herzustellen, letzteres zudem noch sowohl bei jedem einzelnen wie bei den Betroffenen untereinander.

Aber was meint nun antagonistisch? In einer antagonistischen Situation verletzt die Person einen Wert, um einen anderen zu stiften. Weil die Lehrperson fürsorglich ist (verantwortlich gegenüber dem Opfer der Hämie), muss sie unter Umständen "ungerecht" sein. Ungerecht ist sie vielleicht in den Augen derjenigen, die am Konflikt nicht beteiligt waren und jetzt eine wichtige Lektion verpassen; ungerecht ist sie unter Umständen sogar in den Augen der Missetäter; sie meinen, sie hätten sich beim Auslachen nichts Böses gedacht, und empfinden schon das kritische Gespräch über ihr Verhalten als Strafe. Die Wahrhaftigkeit kommt insofern ins Spiel, als ein echter Diskurs über das Hänselfn, seine Motive und Folgen, von den einzelnen verlangt, sehr offen über eigene Gefühle, ob als Opfer und Täter, zu sprechen. Im beschriebenen Falle ist es also die Lehrperson, die den "Runden Tisch" schafft und die erlebte Verletzung vor den Schülern ausbreitet. Es existieren Schulformen, in denen Schüler jederzeit auf jeder Ebene (Schule, Klassenverband, Klasse, Gruppe, Lehrer-Schüler) diesen "Runden Tisch" fordern können. Wir werden im zweiten Teil dieses Beitrags ein solches Modell vorstellen.

Welche Regeln gelten nun am "Runden Tisch"? Erstens müssen alle Beteiligten ihre Beschwerden, ihr Verständnis der Situation, ihre Ansprüche, auch ihre Verletztheiten ausbreiten, um die Voraussetzungen für eine Lösung, eine Entscheidung oder eine Neuplanung herbeizuführen. Als zweites darf es keine Zuschauer und Beobachter, kein "psychologisches" Beobachten, sondern nur Beteiligte geben, die ihr Engagement bis zur Klärung aufrechterhalten. Drittens müssen alle den Glauben haben, dass diese Prozesse als Prozesse an sich schon moralisch wertvoll sind, unabhängig von einer bestimmten Werthaltung. Es muss viertens davon ausgegangen werden, dass im Prinzip jeder in der Gruppe daran interessiert ist, das Gute zu wollen. Und fünftens muss akzeptiert werden, dass die gefundene und als fair empfundene Lösung, obwohl sie schmerzen kann, die im Augenblick moralischste ist. All das ist aber in erster Linie auf die Lehrperson bezogen; vor allem sie muss diesen Ansprüchen gerecht werden und so ein Klima des Vertrauens schaffen. Sie hat alle Aufgaben zugleich: sie ist Organisatorin, Begleiterin und Beschützerin des Verlaufs und der Personen in diesem Verlauf.

Man kann die Schritte zur Lösung solcher antagonistischer Konfliktsituationen, wo zuerst Erfolg gegen den Vorgang der Ausbalancierung der Verpflichtungswerte Ge-

rechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit steht, auf vier aufeinanderfolgende Schritte reduzieren.

1. Der oder die Verantwortliche muss entscheiden, ob hier eine Verletzung des Prinzips der Achtung vor der Person vorliegt (antagonistische Situation).
2. Im gleichen Moment muss der Verantwortliche entscheiden, ob er überhaupt etwas mit der Sache zu tun haben und in der Tat Verantwortung übernehmen will, ob er also eingreifen oder Verantwortung abwehren will (die Form des Eingreifens bleibt hier noch offen).
3. Falls er sich zum Eingreifen entscheidet, versucht er, zu einer Lösung zu kommen, in der die drei Werte *Gerechtigkeit*, *Fürsorge* und *Wahrhaftigkeit* berücksichtigt werden. Dabei ist von Bedeutung, ob und inwieweit Beteiligte in den Prozess der moralischen Rechtfertigung mit einbezogen werden (Diskurs)
4. Schliesslich stellt sich die Frage nach dem Engagement, d. h. nach der Bereitschaft, sich für die vorgeschlagene Lösung einzusetzen, selbst wenn dies allenfalls auf Kosten des Erfolgs, der Freizeit oder des Familienlebens gehen sollte.

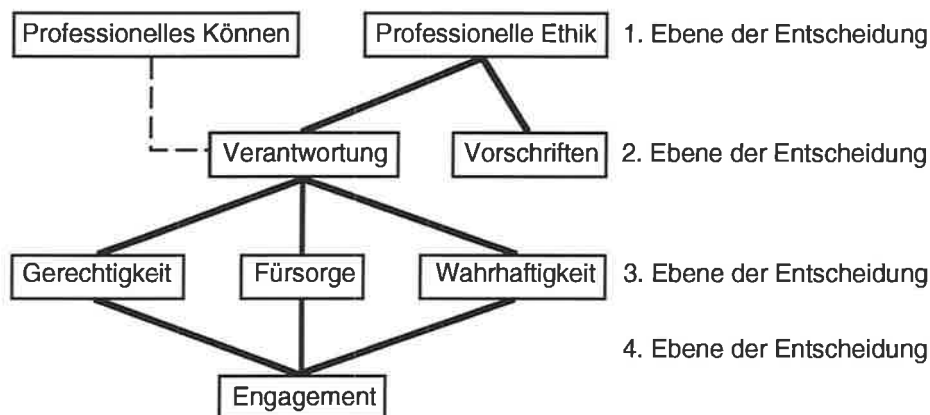


Abbildung 1: Dimensionen und Ebenen des professionellen Handelns angesichts antagonistischer Konfliktsituationen

Operationalisiert heisst dies: Wenn ein antagonistisches Problem auftritt, muss der Arbeitsprozess unterbrochen werden. Erst wenn Verantwortung wahrgenommen wird (zweite Ebene in Abb. 1), also wenn das Problem weder verdrängt noch auf technisches Können oder auf Vorschriften reduziert wird, ist die Gegenüberstellung und Balancierung der drei Verpflichtungsaspekte möglich (dritte Ebene). Und erst wenn diese Balancierung vorgenommen ist, kann auch das Engagement (unterste Ebene) zutage treten. Erst dann kann die instrumentelle Aufgabe, die Fortsetzung des Unterrichts, wieder aufgenommen werden.

Dieser Prozess kann nun wie folgt operationalisiert werden:

1. Unterbruch und Schaffung des runden Tisches
2. Kontroverser Austausch von Informationen über Verletzungen, Bedürfnisse, Notwendigkeiten etc.; Beteiligung und Organisation
3. Präsupposition von

- a) Balancefähigkeit auf individueller Ebene und
 - b) Koordinationsfähigkeit bezüglich der Balance aller Betroffenen
4. Praktizierung des Glaubens (selbst wenn er im Moment kontrafaktisch zu sein scheint), dass die gefundene Lösung die beste ist (Vorschussvertrauen)

Die Frage, die wir uns nun stellen, lautet: Wie stellen Lehrpersonen tatsächlich die Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit her?

Die höchste und vollständigste Form haben wir soeben in der Schrittfolge beschrieben. Wir bezeichnen sie als *Vollständigen Diskurs* oder als Diskurs II. Im Gegensatz zu einer Koordination nur innerhalb der einen Form des Diskurses (z.B. Verantwortung versus Gerechtigkeit) stellt ein umfassendes professionelles Ethos immer auch eine Koordination zwischen der Artikulation der eigenen Wertüberzeugung und der Hereinnahme der Betroffenen in einen Lösungsprozess dar. Weder das erste noch das zweite allein können den Anspruch erfüllen, ein gelebtes Wertesystem optimal wirksam werden zu lassen. Das wird sehr deutlich, wenn wir die Idee des Diskurses, d.h. des funktionellen Prozesses der Beteiligung, verselbständigen. Man kann dadurch Probleme auf die lange Bank schieben, seine eigene Verantwortung delegieren, ein zweifelhaftes Vergnügen am kommunikativen Burnout von Personen haben, die sich engagieren, während andere als Zuschauer dabei sind und schliesslich auch in der Kommunikation das Problem selber begraben. Es bedarf also des eigenen Vorgriffs der Entscheidung und zugleich des Vertrauens, dass der andere ebenfalls fähig ist, ähnliches zu tun. Es bedarf der ernsthaften Beteiligung und zugleich der Überzeugungsarbeit des koordinativen Prozederes, ohne das man nicht vom optimalen Berufsethos sprechen kann. Umgekehrt kann die Zivilcourage einer einzigen Person ohne gleichzeitige Unterstellung, dass die anderen Beteiligten ebenfalls die Möglichkeit haben mitzuziehen, zu verhängnisvollen Konsequenzen dahingehend führen, dass mit guter Absicht verheerende, diskriminierende, obskure Entscheidungen getroffen werden.

Tabelle 1: Typen realistischer Diskurse mit entsprechenden Vorbedingungen ihrer Realisation (nach Oser et al., 1991)

| Typen | Kriterien | | | | |
|--------------------|-----------------|---|--------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| | Mitentscheidung | Präsupposition von Begründungsfähigkeit/Balance | Realisation einer Lösung | Eingagement für eine Lösung | Wissen um notwendige Verantwortung |
| Vermeidung | nein | nein | nein | nein | ja |
| Absicherung | nein | nein | nein | ja | ja |
| Alleinentscheidung | nein | nein | ja | ja | ja |
| Diskurs-1 | nein | ja | ja | ja | ja |
| Diskurs-2 | ja | ja | ja | ja | ja |

Der *unvollständige Diskurs* oder Diskurs I lässt sich unter gleichen oder ähnlichen Dimensionen besprechen wie der vollständige Diskurs, nur wird die Entscheidung nicht gemeinsam vollzogen. Der Professionelle ist nur auf der Ebene des Austausches der Argumente, nicht mehr aber auf der Ebene der Handlung diskursorientiert. Hier geht er allein vor, glaubt Kraft seines Amtes die Entscheidung selbst treffen zu müssen.

Mit den Modellen des Diskurs I und II ist auch die Annahme verbunden, dass in Konfliktsituationen die gerechte Lösung auf der Basis von Grundwerten überhaupt erst entstehen kann, aber auch entstehen muss, oder, mit anderen Worten, aus der Situation "generiert" wird. Man kann von der Wertstruktur einer Gesellschaft oder einer Person nicht auf Lösungen schließen, es gibt keine direkte Ableitung von Prinzipien auf Handlungsregeln. Und es ist auch nicht möglich, Lösungen als solche in einer neuen Situation zu übernehmen. Wer von hoher Berufsmoral (Diskurs I und II) spricht, meint zugleich das Vertrauen, dass Personen humane Lösungen aus Konfliktsituationen *hervorbringen* können, Lösungen, die, wie oben angedeutet, das Wohl des Kindes im Sinne haben. Der Glaube an das Hervorbringen (Ko-Konstruktion) entwickelt sich in diesem Hervorbringen. Es ist der utopische Glaube, dass eine gerechtere, fürsorglichere, wahrhaftigere, verantwortlichere Welt überhaupt möglich sei. Dieses Hervorbringen ist zugleich ein Stück Sinnschaffung. Es ist der konstruktivistische Ansatz, der hier einen Ausdruck findet.

Das dritte, weniger diskursorientierte Modell bezeichnen wir als *Alleinentscheidung*. Doyle und Ponder (1977) haben in ihrer Beschreibung einer Praktikabilitätsethik von Lehrern ein Bild gegeben, das in diese Kategorie passt: Es geht darum, bewährte eigene Fähigkeiten zur Lösung von Problemen so einzusetzen, dass möglichst geringe Kosten (z.B. Unannehmlichkeiten, Mehrarbeit) entstehen und möglichst rasch der gewohnte Arbeitskonsens wieder hergestellt wird. Dazu sind Prozesse des Aushandelns von strittigen Interessen nicht zwingend notwendig. In der Alleinentscheidung wird intuitiv gehandelt, so als ob man immer schon wüsste, was berufsmoralisch das richtige sei. Dabei können sehr wohl die Fürsorge für das einzelne Kind oder die Gerechtigkeit im Sinne gleicher Behandlung Beachtung finden; entscheidend ist, dass die beste Lösung nicht in einem Prozess der diskursiven Einigung gesucht wird, sondern davon ausgegangen wird, dass ein schnelles Lösen bzw. eine gute Regulierung von Problemen möglich sei. Mindestens in diesem Sinne orientiert sich die Strategie der "Allein-Entscheidung" also an Effektivitätskriterien. Immerhin aber engagieren sich die entsprechenden Personen für eine Lösung auch von schwierigsten beruflichen Situationen, was diese Form des Handelns häufig durchaus sympathisch erscheinen lässt.

Die vierte Form bezeichnen wir als *Absicherung*. Diese Orientierung ist dadurch gekennzeichnet, dass versucht wird, die Verantwortung auf eine andere Instanz abzuschieben. Der Lehrer erklärt sich in diesem Fall für nicht zuständig und versucht, z.B. den Schulleiter, den Schulpsychologen oder die Eltern entscheiden zu lassen. Zwar werden auf diese Weise unter Umständen weitere Fachleute und andere Betroffene in eine Entscheidung eingebunden, dies geschieht jedoch nicht im Sinne des Diskurses, durch Aushandeln von Verantwortlichkeiten. Wird so verfahren, ohne dass für die Beteiligten eine erkennbare Notwendigkeit für das Delegieren von Verantwortung besteht, verliert die entsprechende Lehrperson damit ein ganzes Stück an Glaubwürdigkeit gegenüber den Schülern, da sie zufällige Entscheidungen von anderen Personen, die nicht direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind, akzeptieren muss. In der Regel wird dies zu Lasten der Schüler gehen, so dass die Fürsorgeverpflichtung nicht mehr erfüllt werden kann. Bezogen auf das Beispiel "Notengebung" kann man sagen, dass kaum gerechte Lösungen gefunden werden können, wenn ein Lehrer beispielsweise bei Differenzen über die Beurteilung von Schülern auf die Entscheidung einer nächsten Instanz, etwa der Lehrerkonferenz oder Schuldirektoren, ausweicht, was aber in Wirklichkeit oft der Fall ist. In der Tat können solche Instanzen hervorragende Mittel sein, um sich selbst aus dem Prozess der Diskurse herauszunehmen.

Dies geschieht bei der letzten Form, der *Vermeidung*, voll und ganz. Dieses Modell geht davon aus, dass schon in der Beurteilung der Situation versucht wird, eine Ent-

scheidung und die damit verbundene Verantwortungsübernahme überhaupt zu vermeiden: Lehrpersonen ignorieren ihre Verantwortung für eine Problemlösung. Wenn Schüler Rückmeldungen über ihre Arbeit nur durch Benotungen erfahren, kann dieser "Sachzwang" beispielsweise ein Mittel sein, die aufwendigere Auseinandersetzung mit den individuellen Stärken und Schwächen der Schüler zu vermeiden. Ein anderes Beispiel: Der Aussenseiter in der Klasse, der immer wieder von den anderen gehänselt wird, oder unauffällige Schüler, über die der Lehrer kaum Informationen hat, sind Gradmesser dafür, inwieweit der Verantwortungsbereich eines Lehrers auch "mögliche" Schwierigkeiten umfasst, d.h. ob er sich auch in Situationen mit scheinbar geringem Aufforderungsgehalt zum Eingreifen verpflichtet fühlt oder nicht. In diese Rubrik fallen auch die stärksten Beeinträchtigungen von Fürsorgeverpflichtung und Gerechtigkeitsstreben durch Lehrpersonen. Deutlich wird dies beispielsweise, wenn Lehrer Gewalttätigkeiten von Klassenkameraden gegenüber einem Mitschüler ignorieren oder bei Täuschungen während einer Prüfung nicht eingreifen. Vermeidung ist somit eine Form, wo nicht einmal mehr die Idee existiert, wenigstens in den gravierendsten Situationen einen "Runden Tisch" herzustellen.

Unsere Untersuchungen zeigen nun, dass echte "Runde Tische" nur mit der vollständigen Diskurshaltung (Diskurs II) möglich sind. Lehrpersonen, die diese Diskurshaltung praktizieren, werden von Schülern als gerechter, respektvoller und klimapositiver eingeschätzt, als solche, die Vermeidung, Delegation oder Alleinentscheidung als prioritären Entscheidungstyp wählen. Sie werden interessanterweise auch als bessere Didaktiker (Wissensvermittler) gesehen (Oser et al., 1991; Oser & Althof, 1993). Insbesondere aber attribuiert man ihnen jene "Weisheit" (d.h. die erfahrungsgeleitete, sichere Intuition) zu wissen, wann das schwere Instrument des "Runden Tisches" überhaupt einzusetzen ist, nämlich nur dann, wenn wirklich Verletzungen vorliegen, ein Entscheidungsbedarf besteht und damit eine Situation, in der jedes Kind einerseits betroffen ist, andererseits "die Sache anders sehen kann".

Eine umfassende Form eines "Runden Tisches" ist der sogenannte Just Community-Ansatz. Hier besteht der "Tisch" in der institutionalisierten Partizipation jedes Schülers und jeder Lehrperson eines Schulhauses an offenen und demokratischen Entscheidungsprozessen. Hier wird am runden Tisch das moralische Urteil gefordert und gefördert, demokratisches Handeln geübt und eine soziale Sensibilität entwickelt, wie sie andere "Runde Tische" nicht hervorbringen können. Wie sieht ein solcher schulhausbezogener "Runder Tisch" aus?

Theorie und Praxis der "Just Community"

Schulen, die eine "Gerechte (Schul-)Gemeinschaft" (Just Community) aufbauen, institutionalisieren Prozesse der gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. Partizipation an der Gestaltung, die Suche nach gerechten Problemlösungen, Gemeinschaftsgeist, Kooperation und gegenseitige Unterstützung sind programmatische Ziele der entsprechenden Programme. Die Arbeitsweise dieser Institution wird im wissenschaftlichen Schlussbericht des deutschen Just-Community-Schulversuchs "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) wie folgt beschrieben:

"In demokratischen Gemeinschaftssitzungen, die mindestens eine Jahrgangsstufe umfassen, werden lösungsorientierte Diskussionen über Konflikte und Probleme geführt, bei denen aus der Sicht der Betroffenen Handlungs- und Regelungsbedarf bestehen. Die Grundidee ist, Lösungen bzw. Regelungen zu finden, die den unterschiedlichen Interessen aller dadurch möglichst gerecht werden, dass die Tragfähigkeit einer Konfliktlösung eingehend reflektiert und diskutiert wird. Jede/r hat in den Abstimmungen eine Stimme, und die Beschlüsse der Gemeinschaftssitzung werden von der Mehrheit

der Beteiligten gefasst; weder die LehrerInnen noch die Schulleitung können qua Position innerhalb der Institution Entscheidungen erzwingen.

Eine *Vorbereitungsgruppe*, die sich aus SchülerInnen und einigen LehrerInnen zusammensetzt, sammelt in den beteiligten Klassen Vorschläge für Themen, die die SchülerInnen in der Sitzung behandeln wollen, und diese Gruppe stellt darüber hinaus die SchülerInnen, die die Versammlungsleitung übernehmen. Ein weiteres 'Komitee', eine Art *Vermittlungsausschuss*, der ebenfalls mehrheitlich aus SchülerInnen gebildet wird, hat die Aufgaben, die konkrete Umsetzung bestimmter Beschlüsse zu gestalten oder ihre Auswirkungen - Verhaltensänderungen, Befolgung der gefundenen Regelungen etc. - zu beobachten und dies dem Plenum zu berichten. Darüber hinaus fungiert diese Gruppe als 'Fairness-Komitee', indem sie SchülerInnen oder auch LehrerInnen, die sich an die Mehrheitsbeschlüsse nicht halten, nach ihren Gründen befragt und im Diskurs versucht, die Befolgung der gemeinsam beschlossenen Regelungen oder Konfliktlösungen zu erreichen. (...)

SchülerInnen sind in ihrer Mitwirkung, genauso wie LehrerInnen, an vorgegebene Strukturen gebunden. Sie können z.B. nicht über den Stoffplan, den Schulbeginn u.ä. entscheiden. Ebenfalls ist die Würde des einzelnen Kindes bzw. einzelner LehrerInnen durch eine Reihe von Regeln des Verhaltens in der Gemeinschaftssitzung zu schützen" (Dobbelstein-Osthoff et al. 1991, S.32f.).

Nur in einem sehr allgemeinen und oberflächlichen Sinne versteht es sich dabei von selbst, dass die Mitwirkungsmöglichkeiten, die den Mitgliedern einer "Just Community" eingeräumt werden, und die Grenzen, die ihnen gesetzt werden, stufenabhängig variieren, so dass Primarschulkinder vielleicht konkrete Schulanlässe planen oder über Verhaltensregeln auf dem Schulgelände diskutieren, während auf höheren Schulstufen Diskurse geführt und Entscheidungen getroffen werden können, die eine relativ grosse Reife der Vernunft und der kommunikativen Kompetenz voraussetzen.

Die Stufen- oder Entwicklungsbezogenheit ist im Just-Community-Modell mehr als nur eine Klausel, die die Praktikabilität der demokratischen Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersstufen gewährleisten soll. In diesem Modell ist die Stufen- und Entwicklungsbezogenheit vielmehr *Programm*, und sie verdeutlicht, dass die zugrundeliegende pädagogische Idee sich auf mehr richtet als nur darauf, durch die Einbeziehung der Kinder in die Gestaltung des Schullebens das Klima an der Schule zu verbessern. Das Modell repräsentiert ein schulpädagogisches Konzept, in die die alte reformpädagogische Idee des "Vom Kinde aus!" durch den Rahmen modernen entwicklungspsychologischen Wissens Struktur und Halt bekommt.

Wir können heute sehr viel genauer beschreiben als frühere Erzieher, wie Kinder und Jugendliche ihr Verständnis der Welt, auch der sozialen Welt aufbauen, wie sie in Verarbeitung vielfältiger Erfahrungen "Theorien" (Konzepte) der Funktionsgesetze des sozialen Lebens entwerfen und sukzessiv ausdifferenzieren oder verändern. Wir wissen z.B. besser, dass und warum Kinder noch im Grundschulalter in der Regel nicht sehr gute "Aushandler" in Interessen- und Meinungskonflikten sind (Krappmann & Oswald, 1995): Ihnen fehlt nicht einfach ein für das Streitschlichten notwendiges Verhaltensrepertoire. Die grundlegende Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zur gleichen Zeit zu erkennen und zu koordinieren, wird erst über mehrere Entwicklungsetappen und über eine Reihe von Jahren etabliert und auf grössere soziale Einheiten ausgeweitet (Selman, 1984). Das Verständnis des Wesens und der Funktion von Freundschaftsbeziehungen entwickelt sich erst langsam vom "Freund ist, wer mit mir spielt" hin zu einer erwachsenen Konzeption (Selman, Demorest & Krupa, 1984). Das moralische Urteilsvermögen ist zunächst auf eine individualistische Perspektive beschränkt, aus der konkrete Beziehungen zwischen einzelnen Personen unter dem Kriterium des

jeweiligen Eigeninteresses betrachtet werden, und bekommt erst nach und nach übergeordnete Werte - das Interesse an der Aufrechterhaltung guter Gruppenbeziehungen, dann am Funktionieren der Gesellschaft, erst spät "übergesellschaftliche", universale Prinzipien - in den Blick (Kohlberg, 1995). Den Aufbau solcher Fähigkeiten darf man sich nicht als additiven Wissenserwerb vorstellen, sondern er stellt einen langfristigen Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion von Wirklichkeit dar, der Ableitung sozialer Regeln und Funktionsgesetze aus Erfahrungen und Beobachtungen im Raum zwischenmenschlicher und sozialer Beziehungen. Die diesbezüglichen kognitiven Strukturen sind über lange Zeiträume relativ stabil, denn sie sind das Ergebnis *eigener* Erfahrung und Reflexion, eigener aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt - im steten Bemühen, aus den Erfahrungen und Beobachtungen "Sinn zu machen" (Kegan, 1986).

Eben diese Prozesse der Sinnfindung und des immer besseren sozialen Verstehens muss und kann die Schule unterstützen, indem sie am jeweils gegebenen Entwicklungsstand ansetzt und Bedingungen bereitstellt, die die Stabilisierung neuer Entwicklungsergebnisse und die Stimulation weiterer Entwicklungsschritte ermöglichen. Der gewachsene Erkenntnisstand in bezug auf Entwicklung und Sozialisation wirft dabei ein neues Licht auf die Kategorie der Erfahrung in der Erziehung und damit auf den Stellenwert von pädagogischen Konzepten, die den Zusammenhang von Erfahrung und Entwicklung ausleuchten. Insbesondere im Werk von John Dewey (bes. 1938/1974; s. auch 1986) wird erläutert, inwiefern "Erfahrung" nicht nur im Kontext spezifischer Lernformen (wie "entdeckendes Lernen") von Belang ist, sondern deshalb eine Zentralkategorie von Erziehung überhaupt sein muss, weil Erziehung auf die Unterstützung von Entwicklung (in den unterschiedlichsten Fähigkeitsbereichen) zielt, Entwicklung aber nicht ohne Erfahrung und deren Reflexion zustandekommt. Die Schule erfüllt ihre Aufgabe dort, so Dewey, wo sie Entwicklung anregt; sie vergeht sich gegen ihre Verantwortung, wenn die in ihr vermittelten Erfahrungen "eine Hemmung oder Stockung" (Dewey, 1938/1974, S.253) des Denkens und des Bedürfnisses nach weiterem Lernen (vgl. a.a.O., S.268) bewirken - durch Schulmeisterei oder durch eine Zusammenhangslosigkeit und Beliebigkeit von Stoff und Unterricht, die die "Entwicklung einer nachlässigen und gedankenlosen Haltung" (a.a.O., S.253) fördert.

So ist es kein Zufall, dass Kohlbergs Schritt von einer Pädagogik moralkognitiver Förderprogramme qua "Dilemmadiskussion" (Blatt & Kohlberg, 1975; Colby et al., 1977) hin zur Konzeption der "Just Community" (1986; 1987; Power, Higgins & Kohlberg, 1989) von der Vertiefung einer *Bildungs*idee begleitet war, in der der früh erhobene Anspruch, einen "Dewey-Ansatz" zur Erziehung zu vertreten (Kohlberg & Mayer, 1972/1981), erst wirklich zur Geltung kam. Deweys (1916/1993) Begründung der Aufgaben einer Erziehung, die sich dem Demokratie-Ideal verpflichtet weiss, ist bis heute eines der stärksten Argumente gegen indoktrinationsanfällige Konzepte des sozialen Lernens als blosser Transmission von Werten (vgl. auch Shulman, 1995).

Wenn man akzeptiert, dass eine demokratische Gesellschaft auf BürgerInnen angewiesen ist, die urteilsfähig und verantwortungsbewusst in Fragen des sozialen und gesellschaftlichen Zusammenlebens sind, die bereit und in der Lage zu einem Interessenausgleich sind, in dem Gerechtigkeit und die gegenseitige Achtung gewahrt bleiben, dann stellt sich für die schulische Erziehung die Aufgabe, die entsprechenden Kompetenzen und Motive zu fördern. Heranwachsende sollen lernen, Entscheidungen in komplexen Situationen zu treffen; sie sollen für die Verletzlichkeit und die berechtigten Ansprüche anderer Menschen sensibilisiert werden; sie sollen lernen, verantwortlich zu handeln; sie sollen in Konflikten auf die Vernunft bauen und nicht nur ihren Impulsen folgen. All dies lernen sie nicht schon daraus, dass wir ihnen solche Tugenden

predigen. Echte Gelegenheiten für soziales Lernen verlangen ein Zusammentreffen von Sinnhaftigkeit (subjektiv empfundener Relevanz), Erfahrungsnähe und Raum für Reflexion. Verantwortungsbereitschaft entwickeln nur diejenigen, denen Verantwortung auf eine ernstgemeinte Weise übertragen wurde; soziales Verstehen wächst nur, wenn es dem Kinde selbst in genügend Handlungssituationen wichtig ist, andere Menschen - ihre Standpunkte und Motive - zu verstehen; moralisches Urteilsvermögen entsteht in der Verarbeitung von Situationen, in denen die bisherige Urteilsfähigkeit an schmerzhaft Grenzen gestossen ist. Die Entstehung von demokratischem Bewusstsein und Engagement setzt voraus, dass man rechtzeitig und oft genug die Chance hatte zu erleben, dass konsensuelle Planung und vernunftgeleiteter Interessenausgleich auch in einer Gemeinschaft, die grösser und komplexer ist als Familie oder Freundeskreis, möglich und befriedigend sind.

Die Schule ist die eine Institution im Leben aller Kindern und Jugendlichen, in denen diese Art von demokratischer Bildung möglich wäre. Ihre soziale Organisation ist komplexer und weniger von diffusen Beziehungen geprägt als die Familie oder der Freundeskreis; dennoch ist sie überschaubarer und homogener als die grosse Gesellschaft, in die die Jugendlichen hineinwachsen müssen. Hier können - auf stufenangemessene Weise - Erfahrungen mit demokratischer Willensbildung und Partizipation ermöglicht werden, in denen Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zugleich geschätzt und als wichtig erlebt (Idee der Selbstwirksamkeit; vgl. Edelstein, 1995) wie auch zur Weiterentwicklung herausgefordert werden.

Illustrieren wir diese Überlegungen an einem Beispiel. Die folgenden Ereignisse spielten sich in einem Sekundarschulhaus ab, das am deutschen Just-Community-Versuch "Demokratie und Erziehung in der Schule" beteiligt war:

Unter den elf- bis fünfzehnjährigen SchülerInnen kommen so häufig Diebstähle vor, dass dieses Thema für eine Schulversammlung traktandiert wird. Zunächst berichtet man einander, was alles weggekommen ist. Nicht nur der materielle Schaden ist gravierend, sondern vor allem auch das dadurch entstandene gegenseitige Misstrauen. Die Vorbereitungsgruppe aus Schülern und Lehrkräften schlägt vor, einen Fonds zu schaffen, aus dem geschädigten Schülern geholfen werden könne; jedes Kind müsste dafür eine kleine Summe einzahlen. Dieser Vorschlag löst heftige Reaktionen aus. Viele Schüler melden sich zu Worte. Der Haupttenor ist, dass eine solche Regelung geradezu zum Betrug aufrufe, da jeder einen Diebstahl erfinden und dann von der Kasse profitieren könne. Besser sei es, Wachtposten aufzustellen. Andere wiederum appellieren an den Gemeinschaftsgeist und die gegenseitige Hilfsbereitschaft. Die Diskussion wogt hin und her, auch, als es um das Prozedere der Entscheidung zwischen den verschiedenen Vorschlägen geht. Schliesslich setzt sich der Vorschlag der Versammlungsleitung mit knapper Mehrheit durch. Mit empörtem Unterton stellen Mitglieder der unterlegenen Minderheit in Frage, ob auch sie sich diesem Abstimmungsergebnis, das sie für grundfalsch halten, beugen müssen. Natürlich sei das der Fall, wird festgestellt - solange nicht die "Gerechte Gemeinschaft" selbst ihre Entscheidung revidiere.

Auch nach der Versammlung wird das Geschehene heftig weiterdiskutiert. Wie kann man das Problem der Diebstähle besser in den Griff bekommen? Ist die getroffene Entscheidung schon deshalb fair, weil eine Mehrheit für sie war? Es kommt die Idee auf, eine Wiederaufnahme der Diskussion auf der nächsten Versammlung zu beantragen - ein Antrag, dem (so wurde bei einer früheren Gelegenheit beschlossen) zwei Drittel der Anwesenden zustimmen müssten. Als beim nächsten Mal der "Rückkommensantrag" gestellt wird, sind alle dafür, die Angelegenheit nochmals zu diskutieren. Alle, vor allem auch die Lehrpersonen, waren darüber unzufrieden, dass kein Konsens zustande gekommen war. Nach erneuter intensiver Diskussion schlägt ein Schü-

ler vor, dass nicht eine Kasse angelegt werde, sondern von Fall zu Fall entschieden werden solle, ob und wie man einem Geschädigten helfen solle. So finde man dann schon heraus, ob dieser ehrlich sei oder ob er seine Kameraden zu missbrauchen versuche. Zusammen mit einem ganzen Paket weiterer Massnahmen wird dieser Vorschlag fast einstimmig angenommen; zu den weiteren Massnahmen gehört u.a. die Einrichtung eines Fundbüros, das von SchülerInnen geleitet werden soll - es gibt eben auch Kinder, die glauben, bestohlen worden zu sein, obwohl sie ihre Sachen nur irgendwo haben liegen lassen.

Was lernen die Kinder und Jugendlichen, die an einem solchen Prozess beteiligt sind? Sie haben die Möglichkeit, kommunikative Grundfertigkeiten zu verbessern. Nicht mit Lautstärke und Verletzung des Gegners, sondern mit dem besseren Argument kann man die anderen überzeugen. Dafür muss man zuhören und auf die Argumente anderer eingehen. Sie lernen, in Begriffen der Öffentlichkeit und der Gemeinschaft zu denken. Ein Vergehen wie Diebstahl trifft nicht nur den einzelnen, sondern ist auch ein Vergehen an der Gemeinschaft, weil es Misstrauen und Feindseligkeit schürt. Sie entwickeln ein Verständnis für und eine Identifikation mit Regeln und Normen, die ihnen nicht verordnet wurden, sondern an deren Entstehung sie selbst beteiligt waren. Sie erproben ihr moralisches Urteilsvermögen, ihre Massstäbe dafür, wann eine Lösung gerecht ist. Sie erleben, dass eine Art von Verantwortlichkeit gefragt ist, wie sie sich nur im Handeln zeigt. Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit sind keine nur-papiernen Grundsätze mehr, wenn eine Schulgemeinschaft sich entschliesst, ihre tatsächliche gemeinsame "Lebenswelt Schule" unter diesen Kriterien zu beurteilen und gegebenenfalls zu verändern. "Just Community"-Schulen kommt es darauf an, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler solche Erfahrungen machen; dies aber setzt voraus, dass möglichst alle wirklich involviert sind. Ein derartiger Effekt ist mit anderen, eher repräsentativen Formen demokratischer Mitwirkung der Schülerschaft nicht zu erreichen.

Die wissenschaftliche Evaluation von "Just-Community"-Schulversuchen zeigt, dass solche Lernprozesse in der Tat stattfinden - vorausgesetzt, es wird wirklich Raum für die notwendigen Erfahrungen geschaffen. Ist dies der Fall, dann zeigen sich Effekte auf der Ebene der Entwicklung sozialkognitiver und moralischer Urteilskompetenzen; im Ausmass prosozialer Handlungsbereitschaft; im Grad der Bereitschaft, Verantwortlichkeit zu zeigen; im Ausmass, in dem die Schule als eine Gemeinschaft erlebt wird, mit der man sich identifiziert - und damit insgesamt auch in einem besseren Schulklima (vgl. die empirischen Berichte in Dobbelstein-Osthoff, 1991; Kohlberg, 1986; Lind & Althof, 1992; Power et al., 1989; Oser & Althof, 1992).

Diese Erfolge stellen sich wohl gemerkt nur in der Masse ein, in dem die Bedingungen der Möglichkeit für echte Erfahrungen und gründliche Erfahrungsreflexion bestehen. Eine dieser Bedingungen ist, dass die Schülerinnen und Schüler die behandelten Themen als relevant und ihre Mitwirkungsmöglichkeiten als befriedigend erleben. Diese Bedingung ist oft nicht leicht zu erfüllen, vor allem dann, wenn die "Just Community" nur einen Teil der Schulangehörigen umfasst und Beschlüsse nur für diesen Teil als verbindlich erklären kann. Werden die organisatorischen Einheiten aber andererseits zu gross, ist der offene Diskurs gerade über Fairness-Fragen gefährdet. Versammlungen von mehreren hundert Personen stellen logistische Probleme und sehr hohe Anforderungen an die Diskussionsleitung, sie machen es nicht einfach, sich zu einer Wortmeldung zu entschliessen und spontan auf Meinungen zu reagieren, und sie können Empathie und individuelle Verantwortlichkeit in der Anonymität der grossen Zahl ersticken (vgl. Dobbelstein-Osthoff et al., 1991, S.38f.). Es kommt schliesslich hinzu, dass sich das Interesse der SchülerInnen häufig auf "genau die Fragen und Problemstellungen (richtet), die persönlichkeits-, schul- und versicherungsrechtliche

Fragen berühren und damit nicht der Entscheidungskompetenz der Gemeinschaftssitzungen überantwortet werden können" (a.a.O., S.37). Solche strukturellen Hindernisse und Gefährdungen (vgl. auch Edelstein, 1987; Leschinsky, 1987; Schreiner, 1987) müssen kontinuierlich überdacht, lebbare - und unweigerlich kompromissbehaftete - Lösungen müssen immer wieder neu gesucht werden. Ebenso verständlich wie ironisch mag es anmuten, dass die strukturellen Hindernisse für eine umfassende partizipatorische Schuldemokratie von denjenigen am stärksten als beengend und frustrierend erlebt werden, die vom Entwicklungsstand her besonders geeignete Träger einer solchen Schuldemokratie wären: die SchülerInnen der oberen Schulstufen, und zumal die besonders Engagierten unter ihnen.

Eine zweite essentielle Bedingung für den Erfolg von "Just Community"-Projekten betrifft mehr das Verhalten der Lehrkräfte. Es muss ausgeschlossen sein, dass die Gemeinschaftsversammlung als ein Instrument zur Belehrung durch den Lehrkörper oder zur Disziplinierung einzelner missbraucht wird. Von den Lehrpersonen wird ein Rollenwechsel vom Vermittler zum Lernpartner verlangt. Das bedeutet nicht, dass sie an Bedeutung verlieren; ihre Aufgabe ist es - hier wie im Unterrichtslichen - die Bedingungen für sinnvolles Lernen bereitzustellen, zu planen und zu strukturieren, ohne zu gängeln. Dewey beschreibt diese Aufgabe in Form einer rhetorischen Frage, wenn er sagt (1938/1974, S.274): "Ich verstehe nicht, wozu die grössere Reife des Lehrers, sein grösseres Wissen über die Welt, den Lehrstoff und die Psychologie der Kinder gut sein soll, wenn er nicht die Bedingungen vorbereiten kann, die gemeinsames Arbeiten fördern."

Lehrpersonen, die an einer "Just Community" mitarbeiten, werden erst dann für ihre Geduld und die unvermeidliche zusätzliche Arbeit belohnt, wenn sie in der Erfahrung Bestätigungen für ihre Überzeugung finden, dass die hier aufgebrauchte Zeit, Geduld und Arbeit nützlich investiertes Kapital für die soziale und moralische Bildung der zukünftigen Generation ist, dass Konflikte dann lernträchtig werden, wenn sie diskursiv ausgetragen werden, dass Regeln dann tatsächlich verhaltensleitend werden, wenn sie - in manchmal mühsamen Prozessen - von allen Beteiligten entwickelt werden. Der erste Schritt ist der schwerste: Kindern zu unterstellen, dass sie fähig und bereit sind, einsichts- und rücksichtsvoll zu entscheiden und zu handeln, und ihnen durch eben dieses Zutrauen die Chance zu geben, genau diese Fähigkeit und Bereitschaft zu entwickeln.

Wenn Schulleitungen und Lehrkräfte sich selbst und ihren SchülerInnen die Chance geben, die durch eine partizipatorische Schuldemokratie ausgelösten Lern- und Entwicklungsprozesse zu durchleben, kann die Erfahrung auch für sie selbst immens fruchtbar werden. Dies zeigen z.B. die Daten, die im Rahmen eines Just-Community-Projekts an einer Primarschule im Kanton Basel-Land erhoben wurden. In einer Befragung der Lehrkräfte, die kürzlich von Hans-Peter Hotz ausgewertet wurde, zeigen sich nach etwas mehr als einem Jahr Just-Community-Erfahrung grosse Unterschiede zwischen dem Kollegium der Projektschule und dem Kollegium einer Vergleichsschule.

Der Konsens im Lehrkörper, der den Ausgangspunkt des Projektes bildete, richtete sich dabei nicht oder nur am Rande auf die eigene individuelle oder kollektive Berufsrolle, sondern er richtete sich auf den Wunsch, das soziale Klima unter den *SchülerInnen* zu verbessern und, sozusagen als Belohnung, selbst den Schulalltag als weniger anstrengend zu erleben. Der "runde Tisch", um den sich das Kollegium setzen musste, um *diese* Arbeit zu beginnen und zu gestalten, war also am Anfang nicht viel mehr als ein blosses Mittel zum Zweck. Heute jedoch zeigt sich, dass das Kollegium der "Just Community"-Schule neue pädagogische Schwerpunkte setzt und sich sehr viel stärker als Team versteht, das Schulentwicklung selbst in die Hand nimmt. Einige

Befunde, die jeweils auf einem Vergleich der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte an beiden Schulen basieren, sollen dies illustrieren (alle genannten Unterschiede sind statistisch signifikant):

In bezug auf pädagogische Zielvorstellungen kann man von den Lehrkräften der "Just Community"-Schule sagen, dass sie, im Vergleich zur Kontrollschule, nicht nur soziale Lernziele stärker betonen, sondern auch offener sind für eigenverantwortliches und erfahrungsreiches Lernen im Normalunterricht, ein Lernen, das eine "Fehlerkultur" ausdrücklich einschliesst.

Eine solche Bereitschaft, kind- und wertorientiert zu arbeiten, macht ein neues Nachdenken darüber unausweichlich, worin - gerade auch im Unterrichtlichen - die Hauptaufgaben der Lehrperson bestehen. Einige Skalen des Fragebogens geben indirekte Hinweise auf ein gewandeltes Berufsverständnis: Die Lehrkräfte an der Projektschule pochen deutlich weniger auf die mit der Lehrerrolle verbundene formale Autorität, sie bemühen sich stärker um gute (d.h. respekt- und verständnisvolle) Beziehungen zu ihren SchülerInnen und nehmen sich deutlich mehr Zeit für informelle Gespräche in der Klasse und mit einzelnen Kindern.

In bezug auf die Zusammenarbeit unter Kolleginnen und Kollegen unterscheiden sich beide Schulen zwar nicht im Ausmass des Austauschs über Unterrichtsfragen und im Ausmass gemeinsamer Unterrichtsplanung; in der Projektschule herrscht aber viel stärker das Gefühl: dass sie selbst auf Unterstützung zählen können und dass insgesamt im Kollegium ein Klima der Unterstützung, der gegenseitigen Hilfe und der Zusammenarbeit für gemeinsame Ziele und Werte herrscht; dass die Schulleitung kompetent, innovativ und offen für Anliegen und neue Ideen ist; dass sie, die Lehrkräfte, in Entscheidungen eingezogen sind und eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Schullebens spielen können.

Neue Formen der Zusammenarbeit, der Konsensfindung und der Erarbeitung gemeinsamer Werte lassen sich nicht ohne Zweifel an der Sache und an der eigenen Kompetenz, nicht ohne Reibungen und Enttäuschungen finden. Trotzdem erleben die Lehrkräfte an der "Just-Community"-Schule nach einem Jahr Projektdauer ihren Beruf viel stärker als die Lehrerinnen und Lehrer an der Vergleichsschule als lohnend. Sie haben ein deutlich höheres Erfolgsgefühl in ihrem Beruf, spüren eine deutlich stärkere Freude am Unterrichten, sprechen von einer spürbaren Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen; sie haben auch eine stärkere Motivation, ihre professionellen Fähigkeiten zu verbessern, und sind sich viel sicherer, dass sie - müssten sie nochmals entscheiden - den Lehrberuf wieder wählen würden.

So kann der professionsmoralische, der diskursive Weg sich am Ende sogar als der in vieler Hinsicht effizientere erweisen.

Literatur

- Althof, W. (1994). "Just Community" - Die Schule als Gemeinschaft gestalten. *schweizer schule*, 10, 21-31.
- Althof, W. (1995). Teachers' moral judgment and interpersonal problem solving. In R. Olechowski & G. Khan-Svik (Eds.), *Experimental Research on Teaching and Learning*. (S. 271-294). Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Colby, A., et al. (1977). Secondary school moral discussion programmes led by Social Studies teachers. *Journal of Moral Education*, 6, 90-111.
- Dewey, J. (1974). Erfahrung und Erziehung. In ders., *Psychologische Grundfragen der Erziehung*. München und Basel: Reinhardt (zuerst 1938).
- Dewey, J. (1986). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (4. Aufl.). Weinheim und München: Beltz (zuerst 1916).
- Doyle, W. & Ponder, G.A. (1977). The Practicality Ethic in Teacher Decision Making. *Interchange*, 8 (3), 1-12.
- Edelstein, W. (1987). Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 185-205.
- Edelstein, W. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kirdt.
- Kohlberg, L. (1986). Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In F. Oser, R. Fatke & O. Höffe (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung* (S. 21-55). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg* (S. 25-43). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1981). Development as the aim of education. The Dewey view. In L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice* (pp. 49-96). San Francisco: Harper & Row (zuerst 1972).
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Leschinsky, A. (1987). Warnung vor neuen Enttäuschungen. Strukturelle Hindernisse für eine Schule der Gerechten Gemeinschaft. *Die Deutsche Schule*, 79, 28-43.
- Lind, G., & Althof, W. (1992). Does the Just Community Experience make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Moral Education Forum*, 17 (3), 19-28.
- Oser, F., & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, F., & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22, 253-275.
- Oser, F., Patry, J.-L., Zutavern, M., Reichenbach, R., Klaghofer, R., Althof, W. & Rothbucher, H. (1991). *Der Prozess der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg (CH): Pädagogisches Institut der Universität.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Schneider, F. (1966). Quotation. In *Methodik des Volksschulunterrichts*. Hochdorf: Martinusverlag.
- Schreiner, G. (1987). Schule als "moral democracy"? Zu neueren amerikanischen Versuchen, in Schulen gerechte Gemeinschaften einzurichten. *Die Deutsche Schule*, 79, 13-27.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Selman, R. L., Demorest, A. P., & Krupa, M.P. (1984). Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungs-theoretische Analyse. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz* (S. 113-166). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Shulman, L. (1995). To know it is to psychologize it. John Dewey Lecture. Vortrag vor dem Jahreskongress der American Educational Research Association (AERA), San Francisco, 18.-22. 4. 95

Zur sozialen Konstruktion von Differenzen¹

Gertrud Nunner-Winkler

Ethnisch bedingte Auseinandersetzungen führen heutzutage erneut zu bedrohlichen gesellschaftlichen Konflikten. Dieses Phänomen geht auf verschiedene Ursachen zurück und wird unterschiedlich erklärt. Es wird meist auf ökonomische Interessenkonflikte, auf eine angeborene 'Fremdenangst' oder auf pathologische Störungen zurückgeführt. Im folgenden soll eine andere Deutung vorgestellt werden: Es gibt - so die These - eine normale Bereitschaft zu einer spontanen, fast selbstlosen Identifikation mit einer fast beliebig definierbaren Eigengruppe und zu einer gegebenenfalls auch aggressiven Ausgrenzung von Fremdgruppen. Sie kann jederzeit mobilisiert und durch die Konstruktion von Differenzen kognitiv abgestützt werden. Ausgehend von diesem Begründungszusammenhang werden erste Überlegungen angestellt, was die Schule beitragen könnte, um Einsicht in solch unmittelbare Identifikationsbereitschaften zu wecken und die Fähigkeit zu reflexiver Stellungnahme zu entwickeln. Das bedingt eine entsprechende Thematisierung der Probleme in der Lehrerbildung.

Reale Basis für das Wiederaufflammen ethnischer Konflikte sind massenhafte Migrationsbewegungen: Menschen fliehen vor gravierenden Menschenrechtsverletzungen in autoritären Willkürregimen, vor den tödlichen Wirren in Bürgerkriegen, aber auch vor der Verelendung in wirtschaftlichen Notstandsgebieten, und sie treffen auf eine Welt territorial gegeneinander abgegrenzter Nationalstaaten, die Zugehörigkeit und Abgrenzung explizit definieren und zunehmend restriktiv regeln (vgl. Heckmann, 1992). Diese Abschließung gegen geographische Bevölkerungsumschichtungen ergibt sich nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass sich der liberale Rechtsstaat, dem es vorrangig um den Schutz der Bürger vor willkürlichen Staatseingriffen gegangen war, weiterentwickelt hat in Richtung auf einen sozialen Wohlfahrtsstaat, der auch die Garantie für eine kulturspezifisch definierte Minimalversorgung mit lebensnotwendigen Gütern und Dienstleistungen übernimmt (vgl. Lenhardt, 1990). Die Aufnahme in einen demokratischen Wohlfahrtsstaat also gewährt nicht nur politische Mitbestimmungs- und Teilhaberechte, sondern er hat darüber hinaus auch kostenintensiven Versorgungsansprüchen zu genügen. Diese Problemkonstellation erklärt die Heftigkeit, mit der die Kontroversen um die Kriterien für Asylgewährung und die Regelung von Zuwanderung in den politischen Debatten ausgetragen werden. Die gewalttätigen fremdenfeindlichen Ausschreitungen müssen wohl z.T. als Folge dieser Form der öffentlichen Problembehandlung verstanden werden. Vor allem das Aufflammen physischer Gewalt verleiht der Frage nach der Erklärung von Fremdenfeindlichkeit eine solch unabweislich dringliche Brisanz.

Wie also lassen sich fremdenfeindliche Einstellungen und Handlungen erklären? Die ursprüngliche - die naive - Antwort sucht nach Merkmalen im *Objekt*: Es muss doch an den Juden liegen, dass sie und gerade sie sich immer und überall der Verfolgung ausgesetzt sahen. So fragte selbst der angesehene Historiker Treitschke (zitiert nach Reemtsma, 1992). Es muss doch von Bedeutung sein, dass die Weissen über "differenzierte physiognomische Ausdrucksfähigkeit, fließendes Haar und eine Eleganz des Wuchses" verfügten, die der "ewigen Monotonie der Schwarzen" doch klar vorzuziehen seien - so fragte selbst der Mitautor der amerikanischen Menschenrechtserklärung

¹ Die ersten Teile dieses Aufsatzes sind im wesentlichen eine gekürzte Darstellung von Überlegungen, die ich andernorts (1994a) ausführlicher entwickelt habe. Der letzte Abschnitt ist neu verfaßt.

Jefferson (zitiert nach Meuschel, 1981, S. 107f.). Dass der Begriff 'Rasse', dass die Nutzung physisch-biologischer Merkmale zur Gruppenabgrenzung als Folge der Nazi-Verbrechen in Misskredit geraten sind, entmächtigt die zugrunde liegende Argumentationslogik keineswegs. Fremdenabwehr - so die Analyse Taguieffs (1992) - tarnt sich nur besser: Die alten Vermischungsphobien werden - postmodern - als Forderungen nach 'kultureller Authentizität' und einem 'Recht auf Differenz' nur ins Positive verkehrt, ähnlich, wie auch der Philosemitismus die basale Andersartigkeitsunterstellung, die den Kern des Antisemitismus ausmacht, nur in ein sozial akzeptableres Gewand zu kleiden versteht.

Die Studien zur autoritären Persönlichkeitsstruktur, die Adorno et al. (1950) in Auseinandersetzung mit der Unvorstellbarkeit der Untaten im Dritten Reich initiierten, markieren eine revolutionäre Wende in der Analyse des Ethnozentrismus. Nicht im Fremden - im Auge des *Betrachters* liegt das Problem. Dessen mangelnde Ambivalenztoleranz, Neigung zu Schwarz-Weiss-Malerei und Stereotypisierung sind der Kern der Fremdenfeindlichkeit. Für die Genese solcher Haltungen werden unterschiedliche Erklärungsmechanismen entwickelt. Bei Adorno et al. ist Stereotypisierung Produkt einer 'sodomasochistischen Lösung des Oedipuskomplexes', bei der das Kind den gegen den übermächtigen und rigide strafenden Vater gerichteten Hass durch Reaktionsbildung in Aggressivität gegen Schwächere und in Unterordnungsbereitschaft gegenüber Stärkeren umwandelt. Christel Hopf (1992) sieht die Ursache für eine autoritäre Charakterformation in der durch Reaktionsbildung verleugneten Erfahrung mütterlicher Zurückweisung. Thea Bauriedl (1993) führt den Aufbau von Feindbildern auf Störungen im Ehe-Subsystem zurück, bei denen eines der beiden Elternteile das Kind als Bündnispartner oder Befriedigungsobjekt missbraucht. Auf makrosoziologischer Ebene schliesslich macht Bauman (1992) das Ordnungsstreben der Moderne, das mit seiner Distinktionswut alles Fremde, alles andere abgrenze, ausgrenze und schliesslich vernichte, für den Mangel an Ambivalenztoleranz verantwortlich. Allen diesen Erklärungen ist gemeinsam, dass Ethnozentrismus, Fremdenabwehr und Stereotypenbildung als *pathologische* Phänomene gelten. Auf der Individualebene werden sie als Reaktionsbildung auf frühkindliche Persönlichkeitsschädigung, auf der Makroebene als Folge des wachsenden Machbarkeits- und Kontrollierbarkeitswahns einer modernisierungsspezifischen kulturellen Fehlentwicklung gedeutet.

Im Gegensatz zu diesen Diagnosen möchte ich im folgenden die These vertreten, dass die Diskriminierung von Fremdgruppen (als Ausdruck von Eigengruppenloyalität) und Stereotypisierung (als kategorial generalisierendes Denken) auch Teil universeller, *normaler* menschlicher Reaktionsbereitschaften ist.

Zum kategorialen Denken

Entwicklungspsychologische Untersuchungen zur Begriffsentwicklung zeigen einen Wechsel von einer frühen Orientierung an äusserlich beobachtbaren Merkmalen zu zugrunde liegenden Struktur- oder Herkunftsprinzipien (Keil, 1986). Am Beispiel: Man legt Kindern Bilderserien der folgenden Art vor: Das erste Bild zeigt ein Schaf; dem wird das Fell geschoren; schliesslich werden ihm Hörner aufgesetzt; auf dem letzten Bild sieht das Tier aus wie eine Ziege. Die Frage lautet: Was für ein Tier ist das? Die jüngeren Kinder achten auf Oberflächenmerkmale: Was wie eine Ziege aussieht, ist eine Ziege. Die älteren Kinder hingegen ignorieren blosser Äusserlichkeiten. Für sie ist klar: 'Einmal Schaf - immer Schaf'. Die Begründungen differieren: Kinder moderner westlicher Gesellschaften verweisen auf innere Organe und Herkunftsprinzipien (die Eltern waren Schafe); Kinder bei den Joruba, einer schriftlosen Kultur, greifen auf Ursprungsmythen zurück: Schafe und Ziegen werden von verschiedenen Göttern auf un-

terschiedliche Weise geschaffen. Wen aber Gott einmal als Schaf geschaffen hat, der bleibt ein Schaf. Der gleiche Wechsel findet sich - wie dies eine Vielzahl von Forschungen im Experten-Novizen-Paradigma (vgl. etwa Chi, Glaser & Rees, 1982) belegt - auch bei Erwachsenen, wenn diese sich in ein neues Wissensgebiet einarbeiten. Zunächst orientieren sie sich an Oberflächenmerkmalen; bald aber suchen sie nach zugrunde liegenden Prinzipien und allgemeinen Gesetzmässigkeiten.

Wenn Kinder nun eine Kategorie erst einmal verstanden haben, nutzen sie sie zur Induktion. Um dies erneut an einem Experiment zu illustrieren (vgl. Gelman & Markman, 1987): Man lege Kindern ein Zielobjekt vor (z.B. einen braunen Salzklumpen) und Folgeobjekte, die zur selben Kategorie gehörten, aber anders aussahen (z.B. weisses gemahltes Salz), einer anderen Kategorie angehörten, aber gleich aussahen (z.B. einen bräunlichen Lehmklumpen) und einer anderen Kategorie angehörten und anders aussahen (z.B. eine bunte Glaskugel). Nun gab man den Kindern eine neue Information über das Zielobjekt: Der braune Salzklumpen lässt Schnee schmelzen. Die Testfrage lautete: Gilt dies auch für die anderen Objekte? Ohne Zögern generalisieren die Kinder das neue Wissen entlang kategorialer Zugehörigkeit und nicht entlang dem Aussehen: Weisses feines Salz lässt Schnee schmelzen, nicht aber der bräunliche Lehmklumpen. Daran zeigt sich: Kinder sind keine konsequenten Empiristen. In ihrem Versuch, die Welt zu verstehen, bauen sie von früh an ein theorieorientiertes Begriffssystem auf. Dabei unterstellen sie zentrale Grundannahmen, die ich plakativ benenne

- als *Generalisierbarkeitsannahme*: Merkmale eines exemplarischen Vertreters einer Kategorie werden allen anderen - und zwar auch nie beobachteten - zugeschrieben (auch von einem Kupferdraht, den ich nie gesehen habe, nehme ich an, er leite Strom).
- als *Wesensannahme*: Alle Mitglieder einer Kategorie teilen - trotz äusserer, quasi bloss 'oberflächlicher' Unterschiede - zugrunde liegende Gemeinsamkeiten (auch ein schwarzer Schwan ist ein Schwan).
- als *Konstanzannahme*: Trotz äusserlicher Veränderungen bleibt die Identität erhalten (auch ein geschorenes Schaf bleibt ein Schaf).

Es ist ersichtlich, dass dies eine effiziente Strategie des Wissensaufbaus ist: Wenn ich erfahre, dass ein Wal - wiewohl er im Wasser lebt und wie ein Fisch aussieht - ein Säugetier ist, habe ich auf einen Schlag viel über ihn und alle künftigen Wale gelernt. Ebenso aber ist ersichtlich, dass diese Denkstruktur dann, wenn Kategorien schief gebildet oder fehlgedeutet werden, der Stereotypisierung Tür und Tor öffnet. Diese Gefahr besteht, wenn soziale Kategorien nach dem Muster 'natürlicher' Kategorien gedeutet werden.

Dies liegt durchaus nahe, zumal Geschlechts- und ethnische Zugehörigkeit - soziale Kategorien also - wie natürliche Kategorien erlernt werden. Ab etwa 5 bis 6 Jahren begreifen Kinder, dass die Geschlechtszugehörigkeit ein stabiles Personenmerkmal ist: Ein Junge bleibt ein Junge, auch wenn er ein Kleid anzieht oder mit der Puppe spielt (vgl. Slaby & Frey, 1975). Ab etwa 9 bis 10 Jahren wissen sie: Der Schwarze bleibt ein Schwarzer, auch wenn er ein weisses Make-up auflegt (vgl. Aboud, 1988). Haben sie diese Kategorien erst einmal stabil erworben, kommt das gesamte *Arsenal des kategorialen Denkens* ins Spiel: also Generalisierbarkeits-, Wesens- und Konstanzunterstellung (vgl. Gelman, Collman, & Maccoby 1986).

Das mag angehen, solange sich die Kategorien nur auf den Organismus beziehen. Wir verwenden aber die Konzepte Mann/Frau, Italiener/Deutscher, Schwarzer/Weisser nicht nur als Bezeichnungen für den Organismus, die Zugehörigkeit zum einen oder anderen Geschlecht, zu einer Nation oder Rasse, sondern auch oder primär als Bezeichnung für die Person. Dabei - und das macht die Sache komplexer - wissen wir

zwar, dass die Identität der Person sich auf die Identität des Organismus nicht reduziert; dennoch aber können wir nicht leugnen, dass die Identität der Person im Leib fundiert ist: Wir werden, wie es in der feministischen Literatur heisst, Mann und Frau mit 'Haut und Haar' (vgl. Kandel & Lesser, 1972) oder - in Analogie - Italiener oder Deutscher mit Gefühlsregungen und Körpersprache. Das bedeutet: Wir lernen auch soziale Kategorien zunächst wie natürliche Kategorien und haben angesichts der Komplexität des Sachverhalts Schwierigkeiten, uns je ganz davon zu lösen. So können wir uns auch unserer natürlichen und spontanen Neigung, Wesens-, Generalisierungs- und Konstanzannahmen zu unterstellen, kaum erwehren - ja zumeist sind wir uns des hypothetischen Charakters dieser Unterstellungen nicht einmal bewusst. Zwar wissen wir nicht, wie die Wesens- und Konstanzannahmen - jenseits von Reproduktionsapparat und Hautfarbe - auf der Ebene der personalen Identität inhaltlich einzulösen wären. Doch, wie sich an den unterschiedlichen Erklärungsstrategien der Joruba- und der westlichen Kinder ablesen lässt, lassen sich nachträglich allemal plausible Gründe für (fast) unvermeidbar spontane Denkgewohnheiten und (fast) unaufhebbar tief verankerte Überzeugungen finden - seien dies nun überlieferte Stammesmythen oder wissenschaftliche Grundprinzipien.

Nur wenn man sieht, dass Generalisierungen entlang kulturell als bedeutungshaltig ausgewiesener Kategorienbildung Teil eines tief verankerten, fast unhintergehbaren Denkhabitus sind, wird verständlich, wie etwa Antisemitismus ohne Juden oder trotz eigener persönlich positiver Erfahrungen mit einzelnen Juden überhaupt denkmöglich ist: Die Unterstellung basaler unveränderlicher gemeinsamer Wesensmerkmale aller Mitglieder einer Kategorie ist nicht induktiv aus persönlichen Erfahrungen abgeleitet, sie ist vielmehr konstitutives Moment sprachlich vermittelter Lernprozesse.

Gruppenloyalität

Enzensberger hat jüngst das Phänomen der Wir-Gruppen-Bildung mit spontaner Ausgrenzungsbereitschaft gegen 'Fremde' plastisch illustriert: Drei einander unbekannte Reisende sitzen im Zugabteil. An der nächsten Station öffnet ein neuer Fahrgast die Abteiltür. Sofort fühlen sich die drei als Gruppe geeint im geteilten Interesse den 'Neuen' auszuschliessen. Hat dieser sich aber erst einmal durch- bzw. dazugesetzt, so fühlt er sich umgehend als Teil der nun erweiterten Gruppe Ansässiger, die sich ganz selbstverständlich im Widerstand gegen einen weiteren potentiellen Eindringling geeint weiss und fühlt. Enzensberger beschreibt die strategische Seite des Gefühls von Gruppenzugehörigkeit: das geteilte Interesse an der Verteidigung eigener Privilegien.

Diese spontane Bereitschaft zur Gruppenloyalität wurzelt aber auch in einem normativen Verpflichtungsgefühl. So jedenfalls möchte ich die von Tajfel (1970) initiierten Experimentserien zum 'Minimalgruppen-Paradigma' deuten. Vorgeblich im Interesse an Wahrnehmungsuntersuchungen liess Tajfel Jungen bei an die Wand projizierten Punktmengen die Anzahl schätzen und erklärte ihnen sodann, es gäbe Über- und Unterschätzer. Im zweiten (als unabhängig ausgegebenen) Experimentteil ging es vorgeblich um Entscheidungsprozesse. Jeder hatte jeweils Paare von anderen Jungen durch die Zuweisung von Zahlenpaaren, die später vom Versuchsleiter auszuzahlende Pfennigprämien symbolisierten, zu belohnen. Jeder konnte entweder beiden den gleichen oder aber einen unterschiedlichen Betrag zuweisen, und zwar so, dass entweder der eine einen sehr hohen, der andere einen nur geringfügig darunterliegenden Betrag, oder aber der eine einen mittleren und der andere einen sehr niedrigen Betrag erhielt. Die zu belohnenden Paare waren entweder beide Mitglieder der 'Eigengruppe' (d.h. waren wie die Versuchsperson selbst beispielsweise Unterschätzer), der Fremdgruppe (d.h. waren Überschätzer) oder es handelte sich um ein gemischtes Paar. Dabei wusste der

Befragte nicht, um welche konkreten Personen es ging. Er erfuhr nur die Gruppenzugehörigkeit ("Dies ist der Junge Nr. X, er gehört zur Gruppe der Unterschätzer bzw. Überschätzer").

Zwei Verteilungsstrategien liegen in dieser Situation nahe,

- Gewinnmaximierung: Der Befragte sucht, die Gesamtsumme der zugeteilten Beträge und somit seine eigenen Auszahlungserwartungen zu maximieren.
- Fairness: Der Befragte teilt jeweils beiden den gleichen Betrag zu.

Wie verteilten die Jungen tatsächlich? Waren die zu belohnenden Jungen beide Mitglieder entweder der Eigen- oder der Fremdgruppe, so folgten die Jungen der Fairness-Strategie. War aber einer der beiden ein Mitglied der Eigen-, der andere der Fremdgruppe, so maximierten die Befragten nicht die Gesamtauszahlung, sondern entweder den Gewinn für das Mitglied der Eigengruppe oder - auch unter Inkaufnahme einer Gewinnschmälerung für die Eigengruppe - die Differenz zwischen dem Betrag für das Eigen- und das Fremdgruppenmitglied. Das bedeutet: Die Jungen waren - selbst bei einer so punktuell willkürlichen und bedeutungslosen 'Gruppenbildung' - bereit die Mitglieder der Eigengruppe zu bevorzugen oder gar unter Inkaufnahme eigener Kosten die Mitglieder der Fremdgruppe zu benachteiligen.

Individuell profitmaximierendes Verhalten ist dies nicht. Wie lässt es sich erklären? Man legte anderen Kindern die Experimentalsituation hypothetisch vor und liess sie das Verteilungsverhalten prognostizieren. Keiner sagte die tatsächlich gefundene Eigengruppenbevorzugung voraus. Man liess auch die Jungen, die das Experiment selbst durchlaufen hatten, eine Einschätzung des Verteilungsverhaltens der anderen vornehmen. Alle nahmen an, die anderen hätten eine noch ausgeprägtere Eigengruppenpräferenz gezeigt, während sie selbst sich sehr bemüht hätten, auch dem Fairness-Prinzip noch Rechnung zu tragen. Das bedeutet: Eigengruppen-Bevorzugung oder gar aktive Diskriminierung von Fremdgruppen zeigt sich nur bei denen, die tatsächlich real in die Situation involviert sind - technisch gesprochen - für die die Gruppenzugehörigkeit 'salient' ist. Der unbeteiligte Beobachter kann sich, was abläuft, gar nicht vorstellen. Tajfel deutet das Verhalten als Versuch einer Selbstaufwertung, das durch die Höherbewertung der Eigengruppe erreicht werden sollte. Die Erklärungen der Experimentenehmer hingegen legen eher nahe, dass sie sich quasi verpflichtet fühlten, die Besserstellung der eigenen Gruppe auch unter Inkaufnahme persönlicher Einbussen zu fördern.

Das normative Moment an diesem Verhalten wird noch deutlicher an einer Beobachtung Jurek Beckers. Er berichtet, dass sein Vater, auf sein Judentum befragt, erklärt habe: "Wenn es keinen Antisemitismus geben würde, denkst du, ich hätte mich auch nur eine Sekunde als Jude gefühlt?" (1986, S.12). Ein solches Zugehörigkeitsgefühl zeigt sich, wie Becker anmerkt, besonders dort ausgeprägt, wo die Gruppe Angriffen ausgesetzt ist. "Jemand, der erklärt, der Gruppe nicht angehören zu wollen, geriete nämlich leicht in den Ruf eines Deserteurs oder eines Feiglings oder eines Egoisten." (S.17)

Um die beiden beschriebenen Aspekte von Gruppenabgrenzungen zusammenzufügen: Die Neigung, bei Kategorienbildung basale stabile geteilte Wesensmerkmale zu unterstellen, entspricht unserem lang eingeübten und hocheffizienten Denkhabit. Die Neigung, sich auch nur kategorial definierten Gruppen zugehörig zu fühlen und notfalls dafür auch persönliche Opfer zu bringen, ist Teil einer spontanen Reaktionsbereitschaft. Bei der Untersuchung von staatenbildenden Insekten bezeichnet man diese Bereitschaft zur Selbstaufopferung im Dienst der Gruppe als 'Ultrasozialität'. In unserem von Hobbes übernommenen und durch traditionsorientierte Klagen um den Verlust von Gemeinschaftssinn noch zusätzlich verstärkten modernen Bild vom Menschen als isoliertem, rationalem Egoisten war dieses Moment eines spontanen Altruismus, der sich

nicht nur auf das Leid einzelner, sondern auch auf das Wohlergehen der Eigengruppe richtet, unterschlagen und vergessen worden.

Sind diese Überlegungen triftig, so können Stereotypenbildung und partikularistischer Gruppenegoismus nicht allein als Produkt pathologischer Persönlichkeitsentwicklung gelten, sondern sie sind universeller Bestandteil der normalen Reaktionsbereitschaft des Menschen: Entlang sinnvoll gebildeter kategorialer Zugehörigkeit zu generalisieren ist ein effizienter Lernmechanismus, und individueller Einsatz für das Gruppenwohl ist ein Überlebensvorteil. Eine kategoriale Abgrenzung von Gruppenzugehörigkeit kombiniert beide einander wechselseitig verstärkende Effekte. Die formale kognitive Bereitschaft, wesentliche Gemeinsamkeiten bei Gruppenangehörigen zu unterstellen, 'rechtfertigt' eine spontan empfundene motivationale Bereitschaft, sich für die Eigengruppe einzusetzen, und dieses Zugehörigkeitsgefühl verstärkt sodann noch einmal die Differenzannahmen.

Was tun?

Es gibt innovative Vorschläge zum Umgang mit realen Konflikten in realen Gemeinschaften. Kohlberg hat Strukturen und Verfahrensweisen einer 'gerechten Gemeinschaft' (z.B. Schulen, Gefängnisse) entwickelt (vgl. u.a. Higgins, Power & Kohlberg, 1984; Higgins, 1991; Hickey & Scharf, 1980; Brumlik & Sutter, 1993; Oser & Althof, 1992, S. 345ff). Leitidee ist das demokratische Grundprinzip, dass Regeln, die Sanktionierung von Regelverstößen, Lösungsvorschläge für Konflikte in einer Versammlung aller Beteiligten, in der - statusunabhängig - jeder gleiches Rede- und Stimmrecht genießt, in geteilter Verantwortung beraten und beschlossen werden. Mit seinem Plädoyer für die Etablierung 'runder Tische' hat Oser ein Modell der Konfliktbearbeitung vorgelegt, das jeder einzelne Lehrer, noch bevor etwa die gesamte Schule sich als 'gerechte Gemeinschaft' konstituiert hätte, im konkreten Schulalltag einsetzen kann (vgl. Oser, 1985 und "Problemlösen am 'runden Tisch': Pädagogischer Diskurs und die Basis von 'Just Community'-Schulen", vgl. Beitrag in BzL, 14 (1), 1996). Es werden zunehmend auch sogenannte Mediationsverfahren für Konfliktbewältigung entwickelt, wobei die Konfliktparteien selbst Lösungsvorschläge zu erarbeiten haben, die die realen Interessen aller Betroffenen möglichst weitgehend zu befriedigen erlauben (vgl. Maroshek-Klarman, 1995; Ropers, 1995). Aboud (1988) hat ein durchaus erfolgreiches Trainingsprogramm entwickelt, das Kinder in der Wahrnehmung realer individueller Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Kategorie schult. Solche Verfahren sind ungeheuer wichtig für die Bearbeitung tatsächlicher Konflikte, denen reale Interessengegensätze zugrunde liegen bzw. für eine differenzierte Wahrnehmung realer Merkmal- oder Interessenunterschiede innerhalb der Angehörigen einer Fremdgruppe.

Zentrale Momente an Ethnozentrismus allerdings - die spontane Identifikationsbereitschaft mit beliebigen Wir-Gruppen und die kognitive Unterfütterung mit beliebig konstruierbaren Wesensdifferenzannahmen - werden, so scheint mir, von solchen Programmen nicht getroffen. Im Kern nämlich besteht das Problem des Ethnozentrismus - jedenfalls soweit die vorgelegte Analyse triftig ist - in der Impulsivität und Spontaneität der Verhaltens- und Urteilsbereitschaften, deren Berechtigung und Begründung das Individuum - aus quasi nachträglich reflektierender Perspektive - als in der Realität fundiert wahrnimmt. Es geht also nicht wie bei den eingangs geschilderten pädagogischen Programmen darum, reale Interessendivergenzen zwischen einzelnen oder auch Gruppen von Schülern konsensfähig zu regeln, es geht vielmehr darum, reflexiv Einsicht in die Funktionsweise des eigenen Denkhabitus und eigener affektiv-motivationaler Mobilisierbarkeit zu gewinnen. Es scheinen mir insbesondere vier Grundeinsich-

ten, die es kognitiv - aber auch durch konkrete Erfahrungen affektiv - zu vermitteln gälte:

- die Differenz zwischen Beobachter- und Teilnehmerrolle
- die Differenz zwischen natürlichen und sozialen Kategorien
- die universelle Neigung zu spontaner Gruppenloyalität
- die Differenz zwischen Altruismus und Moral.

Im folgenden will ich einige erste vorläufige Denkanstöße geben, in welche Richtung man sich die Entwicklung solcher Curricula vorstellen könnte. Selbstverständlich bedürfte eine mögliche Umsetzung dieser Überlegungen einer detaillierten Ausarbeitung und einer sorgfältigen vorauslaufenden empirischen Überprüfung der erzielten Effekte.

Zur Differenz von Beobachter- versus Teilnehmerrolle

In der sozialpsychologischen Forschungstradition mehren sich Beschreibungen von erschreckenden Handlungsweisen normaler Experimenteilehmer, die jeder neutrale Beobachter für völlig unvorstellbar hält. Milgram (1974) etwa zeigte, dass fast alle seiner Probanden sich bereit fanden, eine andere Person im Auftrag des Versuchsleiters und im Kontext eines (vorgeblichen) wissenschaftlichen Lernexperimentes gravierend körperlich zu verletzen. Latané und Darley (1970) zeigten, dass Menschen selbst einfache und dringlichst gebotene Hilfeleistungen unterlassen, wenn sie sich in einer Gruppe von Zuschauern finden. Wie oben berichtet, zeigte Tajfel (1970), dass Probanden selbst in völlig willkürlich definierten, rein kategorialen Gruppenzuordnungen eine Art Zwang zur Gruppenloyalität erfuhren. Diese Forschungsergebnisse waren schockierend und unglaublich zugleich. Das gab Anstoß zu einer Fülle von Folgeexperimenten, die jedoch so gut wie jeglichen Zweifel an ihrer Triftigkeit ausräumten. Das bedeutet: Unter bestimmten Bedingungen - etwa wenn sie die Verantwortung für ihr Handeln an Autoritäten oder andere Umstehende delegiert glauben oder sich als Gruppenangehörige fühlen - sind Menschen zu Handlungsweisen bereit, derer sie sich aus der reflexiven Distanz eines Unbeteiligten heraus nie selbst fähig wähen würden. Wappnen kann der Mensch sich gegen seine spontanen Verhaltensbereitschaften jedoch nur, wenn er zunächst um sie weiss. Nötig also ist es, Wissen darum zu vermitteln, dass in realen Situationen Menschen zu Taten fähig sind, die sie von sich selbst weder erwarten noch gar wollen würden. Ein erster Einstieg lässt sich vielleicht durch die Darstellung der berichteten Forschungsergebnisse gewinnen (Milgrams Experiment beispielsweise ist durch Filmaufnahmen gut dokumentiert). Wichtig aber ist es dann vor allem, an die eigenen Erfahrungen der Kinder zu appellieren (z.B.: 'Ist es dir auch schon einmal passiert, dass du mit anderen zugesehen hast, wie ein Kind von einem anderen gehänselt, geschlagen ... wurde, und du hast nicht eingegriffen? Dass du bei einer Gruppenaktion mitgemacht hast, die du eigentlich nicht gut fandest?'). Noch wichtiger wäre es, gemeinsam zu überlegen, wie man sich gegen solch situativ ausgelöste Unmoral vorsehen könnte (z.B.: Ich plane vorweg für solche möglichen Kontexte bessere Reaktionsmöglichkeiten, z.B. ich spreche eine konkrete andere Person in der Situation an; ich suche die Anonymität aufzubrechen; ich suche die Umstehenden in die Verantwortung einzubinden etc.).

Zur Differenz zwischen sozialen und natürlichen Kategorien

Die Effizienz kategorialen Denkens macht es unersetzlich, und die Spontaneität seiner Nutzung macht es für uns unsichtbar. Wiederum gilt es, reflexiv ein Verständnis zu wecken für solche quasi automatisch ablaufenden Urteilstvorgänge und Denkprozesse, und die Fähigkeit zu schulen, angemessene von unangemessenen Verwendungsweisen

dungsweisen zu unterscheiden. Die Anstössigkeit kategorialer Generalisierungen im sozialen Bereich liegt in der Unterstellung eines deterministischen Zusammenhangs zwischen Gruppenzugehörigkeit und Individualmerkmalen. Diese Unterstellung nämlich sieht das Individuum als blosses Objekt, als Produkt vorgängiger Sozialisationsprozesse und gesellschaftlicher Einflüsse. Es leugnet die für Menschen konstitutive Fähigkeit, zu sich selbst - zu natürlich vorgegebenen Merkmalen (Aussehen, Geschlecht, Gestalt etc.), zu seinen erworbenen Neigungen, Interessen und Einstellungen, zu entwickelten Charakterzügen - Stellung zu nehmen, d.h. sich mit diesen Merkmalen zu identifizieren oder von ihnen zu distanzieren (vgl. Frankfurt, 1988) und ihre Bedeutung für die eigene Lebensführung zu gewichten. Die Einsicht in die Funktionsweise unseres Denkhabitus könnte gegebenenfalls Kindern durch Experimente vermittelt werden, die den oben geschilderten Untersuchungen zum Begriffserwerb nachgebildet sind (z.B.: Es werden zu fiktiven Kategorien gehörige fiktive Objekte mit spezifischen Eigenschaften vorgestellt und den Kindern sodann ihre spontane Neigung vorgeführt, auf Eigenschaften auch völlig unbekannter Objekte gemäss ihrer kategorialen Zugehörigkeit zu schliessen). Wichtig ist sodann die Klärung der zentralen Unterscheidung von sozialen und natürlichen Kategorien. Vielleicht hilft es, für diese Klärung den Kindern die Anstössigkeit der Festlegung von Personmerkmalen nach kategorialer Zugehörigkeit selbst erlebbar zu machen (z.B.: In einem ersten Schritt können Stereotypisierungen in der Klasse gesammelt werden in der Form von Assoziations-tests: Ein guter/schlechter Schüler ist ...; Mädchen/Jungen sind ...; ... tun gerne ...; etc. Sodann werden die gesammelten Beschreibungen zur Selbstanwendung gebracht: z.B.: Ich bin ein Mädchen, also bin ich ...; stimmt das? Wie fühle ich mich, wenn die anderen so über mich sprechen?)

Zur Gruppenloyalität

Auch die Erfahrung spontaner Gruppenidentifikation liesse sich reflexiv bewusst machen. Bei jedem Gruppenwettkampf werden die Kinder in konkurrierende Teams eingeteilt. Die Mitglieder mögen beliebig wechseln - der Kampfgeist 'wir gegen die' bleibt stabil. Über solche Erfahrungen lässt sich sprechen. Sherif & Sherif (1953) erzeugten in einem Sommercamp durch die stabile Zuteilung von Jungen in zwei Teams wechselseitige Feindbilder, die nachträglich nur mühsam durch allein kooperativ zu lösende Aufgaben wieder abgebaut werden konnten. Vielleicht liessen sich solche Experimente ansatzweise replizieren: Man behält die Teamzuordnungen für ein-zwei Wochen bei und spricht sodann über erste Abgrenzungserfahrungen und 'Feindbild'-Entwicklungen.

Zum Verhältnis von Altruismus und Moral

Wichtig scheint es mir auch, den Zusammenhang von Egoismus, Altruismus und Moral explizit zu behandeln. Alltagsweltlich neigen wir häufig dazu, Egoismus mit Amoral, Altruismus mit Moral gleichzusetzen. Es muss aber eine dem Individuum selbst nutzende Handlung nicht amoralisch sein. Wer für die Befriedigung auch der eigenen Interessen und Bedürfnisse sorgt, ist zu guten Handlungen eher fähig ('Liebe deinen Nächsten wie dich selbst'). So etwa zeigen Untersuchungen, dass Kinder, die selbst eine Belohnung erhalten oder einen Erfolg errungen hatten, sich als grosszügiger und freigiebiger erwiesen als diejenigen, die Misserfolge oder Verluste zu verarbeiten hatten. Und umgekehrt: Altruistische Handlungen müssen keineswegs immer moralisch sein. Wer ohne eigenen Vorteil daraus zu ziehen im Interesse Nahestehender Fernestehende schädigt, handelt zwar vielleicht altruistisch, zugleich aber unmoralisch, sofern er das für Moral konstitutive Prinzip der Unparteilichkeit verletzt. Vielleicht liessen sich

diese Zusammenhänge durch Dilemma-Diskussionen verständlich machen, in denen die Kinder sich in die Rollen des Täters, des Begünstigten und des Opfers hineinzuversetzen suchen und ihre spontanen emotionalen Reaktionen überprüfen (z.B. Du hast für dich und einige Klassenkameraden Karten für das Fussballenspiel besorgt. Ein entfernt wohnender Freund kommt überraschend. Er ist ein begeisterter Fussballfan und würde das Spiel wahnsinnig gerne sehen. Du überlegst, einem der anderen Kameraden zu sagen, du habest eine Karte zu wenig bekommen. Wäre das richtig? Dein Freund kommt mit zum Spiel. Wie fühlst du dich? Wie fühlt sich dein Freund? Was fühlt der ausgeschlossene Kamerad, wenn er um die Wahrheit nicht weiss? Und wenn er die Wahrheit erfährt? Stell dir vor, ein anderer Kamerad hätte dich ausgeschlossen, um einem Freund zu Gefallen zu sein? Wie fühlst du dich? Hätte man das Problem auch anders/besser lösen können?)

Die Schulung moralischer Urteilsfähigkeit ist unerlässlich, weil schädigende Handlungen nicht nur aus einem Mangel an moralischer Motivation oder aus selbstzentriertem Eigennutz entspringen, sondern - und das gar nicht zu selten - aus einem Gefühl der Verpflichtung heraus, im Interesse der Eigengruppe 'selbstlos' andere schädigen zu sollen, und das selbst unter eigenen Kosten. Jeder Krieg, in dem die Männer ohne persönliche Vorteilshoffnung meinen, ihre Familien, ihr Vaterland verteidigen und dafür das eigene Leben riskieren und hemmungslos das der Gegner opfern zu müssen, legt dafür Zeugnis ab. Aus der Sicht des isolierten Individuums mag der Einsatz für die Eigengruppe 'selbstlos', 'altruistisch' wirken - moralisch ist er darum noch nicht. Moral heisst, zu spontanen Impulsen und Neigungen - seien diese egoistisch oder altruistisch - Stellung zu nehmen und nur gemäss denen zu handeln, die im Blick auf das moralkonstitutive Prinzip einer Schadensminimierung aus der Perspektive der Unparteilichkeit rechtfertigbar sind.

Literatur

- About, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Bauman, Z. (1992). Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alien Welt?* (S. 23-48). Hamburg: Junius.
- Bauriedl, T. (1993). *Wege aus der Gewalt*. Freiburg: Herder.
- Becker, J. (1986). Mein Judentum. In Schultz, H. J. (Hrsg.), *Mein Judentum* (S. 10-18). München: dtv.
- Brumlik, M., & Sutter, H. (1993). *Rekonstruktion sozial-kognitiver und sozio-moralischer Lernprozesse im Rahmen eines demokratisch geregelten Vollzugs als 'Just Community'* (Unveröffentlichter Projektantrag). Universität Heidelberg.
- Chi, M. T.H., Glaser, R., & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 7-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chodorow, N. (1986). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München: Frauenoffensive.
- Frankfurt, H.G. (1988). *The importance of what we care about. Philosophical essays*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Gelman, S. A., Collman, P., & Maccoby, E.E. (1986). Inferring properties from categories versus inferring categories from properties: The case of gender. *Child Development*, 57, 396-404.
- Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: The role of categories and appearances. *Child Development*, 58, 1532-1541.
- Gilligan, C., & Wiggins, G. (1987). The origins of morality in early childhood relationships. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 277-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Heckmann, F. (1992). *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen*. Stuttgart: Enke.
- Hickey, J.E., & Scharf, P.L. (1980). *Toward a just correctional system*. San Francisco.

- Higgins, A. (1991). The Just Community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol.3: Application* (pp. 111-141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 74-106). New York et al.: John Wiley.
- Hopf, C. (1992). Eltern-Idealisierung und Autoritarismus. Kritische Überlegungen zu einigen sozialpsychologischen Annahmen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12, 52-65.
- Kandel, D., & Lesser, G. (1972). *Youth in two worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keil, F. C. (1986). The acquisition of natural kind and artifact terms. In W. Demopoulos & A. Marras (Eds.), *Language learning and concept acquisition: Foundational issues* (pp. 133-153). Norwood, NJ: Ablex.
- Latané, B., & Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton Century Crofts.
- Lenhardt, G. (1990). "Ethnische Identität" und gesellschaftliche Rationalisierung. *PROKLA* 79, 20, 132-154.
- Maroshek-Klarman, U. (1995). *Education for peace among equals - without compromises & without concessions*. Jerusalem: The Adam Institute for Democracy & Peace in Memory of Emil Greenzweig.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority. An experimental view*. London: Tavistock.
- Meuschel, S. (1981). *Kapitalismus oder Sklaverei. Die langwierige Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft in den USA*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Nunner-Winkler, G. (1994a). Ethnozentrismus: Abwehr gegen das Fremde - Zur Tragweite nicht-pathologisierender Erklärungsstrategien. In A. J. Cropley, H. Ruddat, D. Dehn & S. Lucassen (Eds.), *Probleme der Zuwanderung. Band 2: Theorien, Modelle und Befunde der Weiterbildung* (S. 71-94). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Nunner-Winkler, G. (1994b). Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf. *Zeitschrift für Soziologie*, 23, 417-433.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reemtsma, J. P. (1992). Die Falle des Antirassismus. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 269-282). Hamburg: Junius.
- Ropers, N. (1995). Interkulturelle Konfliktbearbeitung. Zur universellen Anwendbarkeit von 'Mediation' bei ethnopolitischen Auseinandersetzungen. *Wissenschaft & Frieden (W&F), Dossier Nr. 21: Zivil handlungsfähig?*, 13, III-VIII.
- Sherif, M., & Sherif, C.W. (1953). *Groups in harmony and tension*. New York: .
- Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Taguieff, P.A. (1992). Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 221-268). Hamburg: Junius.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.

Die gute Lehrerin, der gute Lehrer

Zur historischen Bedingtheit einer tragenden Idee in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Hans Ulrich Grunder

Die Lehrerbildungsstätten in der Schweiz sind seit ihrer Gründung bemüht, 'gute Lehrkräfte' auszubilden. Die lehrerausbildenden Institutionen sahen sich allerdings erheblichen öffentlichen Pressionen ausgesetzt, wenn es um die Frage ging, was denn eine 'gute Lehrkraft' an Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten mitzubringen habe. Einer der Höhepunkte des langandauernden, mehr oder weniger intensiven Streits ist die Epoche der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

1. Fragen

Was ist eine gute Lehrkraft? Welches Wissen, welche Kenntnisse, welchen pädagogischen Sachverstand muss sie ausweisen? Welche Ausbildung ist dafür eine Bedingung? Solche und ähnliche Fragen heben ab auf ein ideales Bild einer Lehrperson als einer Expertin für Lehr- und Lernprozesse. Sie zielen auf eine Antwort, welche die Lehrerin und den Lehrer sowohl als Menschen als auch als pädagogischen Sachverständigen ausweisen soll. Bestünde diese in der Charakteristik einer perfekt realisierten Rolle, umschriebe sie einen vollkommenen Angehörigen eines umstrittenen, als halbprofessionell eingestuften Berufsstandes, müsste sie zwangsläufig Überforderung hervorrufen.

Was wie ein utopisches und trotzdem aktuelles, zufällig oder systematisch angeführtes Motiv klingt, eben: die *gute Lehrerin*, der *gute Lehrer*, weist als Diskursstrang eine eigenwillige, jedoch historisch eruierbare Konjunktur auf. Der Wunsch, die *gute Lehrkraft* zu umschreiben, existiert, seit es strukturierte Unterweisung gibt. Dies gilt jedenfalls für die Schweiz, wo jene Institutionen, welche Lehrkräfte ausbilden, seit rund hundertsechzig Jahren danach trachten, ihre Absolventen zu sachkompetenten Berufsleuten zu machen. Sie konkretisieren die Merkmale, welche einen guten Lehrer, eine gute Lehrerin kenneichnen. Damit ist Umfassenderes gemeint als allgemein gehaltene Tugendkataloge. Die Lehrerausbildner streichen es seit der Gründung der Lehrerausbildungsstätten in der Schweiz heraus: Zunächst einmal müssen Lehrkräfte ihr *Handwerk* verstehen. Einmal fachlich und pädagogisch kompetent, werden sie dann die Grundlage für die Akzeptanz des gesamten Berufsstandes allmählich verbreitern. Dies gilt heute noch wie vor hundert Jahren. Allerdings haben sich im Lauf der Jahrzehnte die Methoden der Professionalisierung verändert, und mit ihnen die Anforderungen an die *gute Lehrkraft*. Angesichts der traditionsreichen schulkritischen Kontroverse um die Funktion von Schule, Unterricht und Lernen im Licht eines sich allmählich differenzierenden Schulsystems und seines steigenden Institutionalisierungs- und Monopolisierungsgrades, ist die *Frage nach der guten Lehrkraft* ein Dauerthema sowohl für die Lehrerausbildungsinstitutionen als auch für die Öffentlichkeit. Befassen sich indessen die schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerseminare permanent damit, tun dies Presse und öffentliche Diskussion lediglich in Krisenzeiten, etwa wenn Schule und Lehrkräften neue Aufgaben überbürdet werden. Da überantwortet eine ratlose Politik einer mitunter überraschten, gelegentlich ebenso ratlosen Pädagogik neue Anforderungen. Die Debatte fokussiert zwangsläufig im Begriff der *Schulreform*. Eine schulreformerisch akzentuierte Hoch-Zeit sei aus dem ununterbrochenen Diskurs um die gute

Lehrkraft herausgegriffen: Es ist die Phase reformpädagogisch orientierter Schulreform.

Die Vertreter der schweizerischen Lehrerbildung erachten die damalige reformpädagogische Argumentation keineswegs als bedrohlich, was auf den ersten Blick anzunehmen wäre. Eher gilt die herausfordernde reformpädagogische Semantik als Bestätigung dessen, was, wie einige Seminardirektoren sagen, *man in der Lehrerbildung immer schon gemacht habe* (Grunder, 1993). Was steckt hinter diesem auf den ersten Blick selbstgefälligen Urteil? Wie reagierte die Lehrerbildung um die Jahrhundertwende in der Schweiz auf die selbstbewussten reformpädagogischen Werbebotschaften um Kindzentriertheit des Unterrichts, aktive Methoden in der Didaktik, neue Schulformen, die Forderung nach der Einheit von Leben und Lernen, den Wunsch nach Gemeinschaft, nach Fest und Feier?

Vor dem Hintergrund ihrer jahrzehntealten Tradition, unter der Prämisse, wie bisher auch weiterhin gute Lehrkräfte ausbilden zu wollen, wiesen etliche schweizerische Lehrerbildner die reformpädagogische Programmatik zu Beginn des 20. Jahrhunderts scharf zurück. Seien diese Forderungen nicht bereits vollumfänglich realisiert, stünden sie unmittelbar vor der Verwirklichung. Im übrigen beharrten die Lehrerseminare auf ihrem eigenen bedächtigen Weg einer stetigen Reform. Diese sollte, gemächlich voranschreitend, öffentlich beinahe resonanzlos, vergleichbare Vorhaben wie die der Reformpädagogik realisieren.

Der skizzierte Vorgang ist zu erläutern. Zu diesem Zweck blicke ich in die Archive einiger schweizerischer Lehrerausbildungstätten um die Zeit der Jahrhundertwende. Zu zeigen ist, inwieweit die von den reformpädagogischen Protagonisten verlangten Reformen damals bereits verwirklicht worden waren. Der Begriff der *Mikroreform* kennzeichnet in diesem Zusammenhang eine unpräntöse, in verhaltenen Schritten, ohne publikumswirksames Echo verlaufende, prosaische und damit oft belächelte Reform. Der Vorteil dieses, hier als taktisches Vorgehen eingeschätzten Handelns der Seminardirektoren bestand im meist erfolgreichen Umsetzen dessen, was auf pädagogischer, didaktischer, methodischer oder institutioneller Ebene verändert werden sollte. Den verantwortlichen Direktoren und Lehrerkollegien sowie reformwilligen Beamten in den Erziehungsdirektionen ging es um die Heranbildung *guter Lehrkräfte* für eine gute, gemeint ist schon damals eine *effiziente, klimatisch angenehmere* Schule für Gegenwart und Zukunft.

Wie reagierten die Seminardirektoren auf die reformpädagogische, öffentlichkeitswirksame Provokation der Exponentinnen und Exponenten der "éducation nouvelle", der "école active", der "progressive education"? Drei Bereiche seien herausgegriffen. Sie stellen die schillernde Mitte von Schulkritik und Schulreform, also Seminarkritik und Lehrerbildungsreform dar. Zunächst geht es um eine vieldiskutierte Balance, die für das Profil einer damaligen Lehrerbildungsstätte ausschlaggebend gewesen ist - um die Bezüge zwischen Herbartianismus und Pestalozzianismus (2); dann um eine Ideentrias, welche die damalige pädagogisch-didaktische Diskussion lange zuvor bestimmt hatte. Gemeint sind weniger die reformpädagogisch oft bemühten Begriffe *Anschauung*, *Selbsttätigkeit* oder *Selbständigkeit*, sondern die Dreierheit *Arbeitsschule*, *Handarbeitsunterricht*, *Handfertigkeit* (3). An ihr entzündet sich der Streit um die vermeintliche Dominanz reformpädagogischer Reform, was von den Seminardirektoren vehement bestritten wird; und schliesslich geht es um die damals kontrovers diskutierten didaktisch-methodischen Formen sowie um die unablässig problematisierten Termini *Koedukation* und *Koinstruktion* (4).

Die nachfolgende Skizze beruht auf der Analyse von insgesamt neun schweizerischen Lehrerausbildungstätten (Grunder 1993), deren Entwicklung zwischen 1870 und 1930 auf die jeweils vorfindbaren Mikroreformen hin untersucht worden ist. Es geht

hier, im Gegensatz zu dieser Studie, weniger um den Sachverhalt einer Reformpädagogik *avant la lettre* oder um die Kritik an deren Epochalisierung, an der Phasierung oder an der Rezeptionsgeschichte reformpädagogischer Sachverhalte - und ebensowenig um die Reformpädagogik als Faktum, denn um die Lehrerseminare, die sich in eigenwilliger Weise der Provokation, die an sie herangetragen wurde, erwehrt haben.

2. Pestalozzianismus - Herbartianismus

Beobachtet man in der Mitte des 19. Jahrhunderts eine noch von den Problemen der Initialphase geprägte Diskussion um Ziele und Methoden der Lehrerbildungsstätten, verschieben sich die Argumentationslinien der Kontrahenten infolge der Rezeption Herbartischer Begrifflichkeit. Die Seminardirektoren der schweizerischen Lehrerbildungsinstitute haben einige von Herbarts Schriften wohl gelesen, ebenso gelegentlich die Seminarlehrer. Jedenfalls legen dies einschlägige Notizen in persönlichen Nachlässen oder frühen Seminarunterlagen sowie die Anschaffungspraxis für die Schulbibliotheken nahe. Andererseits ist Pestalozzis Reputation in der damaligen Lehrerbildung ausgesprochen gross. Sein ideeller Einfluss prägt. Spätestens in den siebziger Jahren flammt der Disput um die Berechtigung Herbartischer oder herbartianistischer Ansätze in der Lehrerbildung auf. Allerdings erscheint die nachträglich, von nachmaligen *Reformpädagogen* als *Streit*, ja als *Paradigmenstreit* eingeschätzte Kontroverse um die Herbartische Axiomatik, wie sie nach 1870 ausgetragen wird, kaum als öffentlichkeitswirksam. Zwar fragen sich Direktoren und Lehrerkollegien der Seminare, wie wichtig *Herbarts Pädagogik* für den Seminarunterricht sei. Herbarts und Pestalozzis Gedanken betrachten sie als für die Schweizer Lehrerbildung gleichermaßen konstitutiv. Beide sind demzufolge innerhalb einer Ausbildung zur *guten Lehrkraft* adäquat einzusetzen. Dass Pestalozzi dabei unkritisch verehrt wird, bleibt unbedacht und wird auch nicht problematisiert. Was die Texte von Herbart, Ziller und Stoy angeht, räumt man ein, ihre *Gehalte* seien in Bezug auf die Lehrerbildung zwar argumentativ einzubeziehen, ihre Position solle aber nicht übergewichtet werden. Die wenig später im Ausland deutlich spürbare Aversion gegenüber Herbartischen oder herbartianistischen Gedankenketten ist in den schweizerischen Seminaren nicht nachweisbar.

Obgleich die Kontroverse zwischen Herbartianismus und Pestalozzianismus an einigen Lehrerausbildungsstätten jahrelang schwelt, bleibt sie seminarintern. In der Regel gerinnt sie in der Gestalt einer Kompromissformel: Pestalozzische Ideen sind konstitutiv für den Erziehungs- und Bildungsprozess. Herbarts, Zillers oder Stoy's Denken, als zu formalistisch beurteilt, ist zunächst relevant für unterrichtsmethodisches Handlungswissen. Beide vereint, so etwa Martig, der Berner Seminardirektor, Maxime, Konzept und Idee sowie Methode, Regel und Verfahren, vermögen eine effektvolle Lehrerbildung zu konstituieren. Was den eben angesprochenen Aspekt betrifft, seien zwei Sonderfälle verzeichnet: Sowohl in Graubünden, am Churer Lehrerseminar, als auch in Lausanne, an den *Ecoles Normales*, manifestiert sich die Frage, ob in der Lehrerbildung Pestalozzi oder Herbart zu folgen sei, nachhaltiger als andernorts. Bedingt durch die pädagogische Position der jeweiligen Direktoren erfährt sie einen je unterschiedlichen Akzent. Darauf wäre zurückzukommen. Anzuführen bleibt, dass sich die Verantwortlichen der hier ausgesuchten Seminare zuweilen auf die Lehrerbildung in Deutschland abstützen - etwa auf die Ideen Diesterwegs oder Wanders.

In der St. Galler Lehrerbildung ist das Lavieren zwischen Maxime und Methode am Wirken einer Lehrperson auszuloten. Erstmals in der Geschichte des Lehrerseminars in Marienberg-Rorschach erteilt den Unterricht in Pädagogik nämlich nicht mehr der Direktor, sondern ein Seminarlehrer - dies kurz bevor J. Bucher 1904 zurücktreten wird. Inhelder hat seinen Stunden Conrads 'Lehrbuch' zugrunde zu legen, weil es am Seminar als obligatorisches Lehrmittel verwendet wird. Der neue Pädagogikdozent greift in den

Jahresberichten in seinen kurzen Texten an die Behörde meist aber auf den Lehrplan, nicht auf den Band zurück. Seine Skizzen des durchgearbeiteten Stoffs lassen auf einen herbartianistischen Akzent des Pädagogikunterrichts schliessen.

Wegen seinem, die naturwissenschaftlichen Fächer exponierenden, infolge des Kulturkampfes noch radikalisierten Konzept einer *rationalen Lehrerbildung* hat das Problem *Pestalozzi-Herbart* ebenfalls den Küssnacher Seminardirektor Wettstein beschäftigt. Wettsteins Wirken scheint eher pestalozziaffin: Ein guter Lehrer lehrt Wettstein zufolge gemäss dem *Anschauungsprinzip*, verfügt jedoch über formale, naturwissenschaftliche Bildung. Überzeugt von der Kraft einer klaren, inhaltlich stringent aufgebauten stofflichen Präsentation, hat Wettstein die auf ihn wohl allzu hölzern wirkenden Stufenschemata des Unterrichts abgelehnt. Emanuel Martigs pädagogische Texte belegen (etwa Martig 1890) dessen vermittelnde Position, eine *Maxime*, die er programmatisch versteht. Er akzeptiert zwar das Herbart-Zillersche System nicht. Trotzdem enthalte dieses etliche *Wahrheiten*, fügt er an. Wie sein Vorgänger, H. R. Rüegg, weist Martig die herbartianistischen Gehalte zurück, indem er sich auf Pestalozzi beruft. Herbarts System, so Martig weiter, habe trotz seiner Nachteile Theorie und Praxis der Pädagogik, namentlich den Unterricht befruchtet, obwohl man ihm *allgemein nicht zugestimmt habe* (Martig, 1901, S. 230).

Fazit: Herbartianistische und Pestalozzianische Ideen tragen in den Augen der schweizerischen Lehrerbildner der Jahrhundertwende gleichenteils dazu bei, Seminaristen zu *guten Lehrkräften* auszubilden.

3. Arbeitsschule, Handarbeitsunterricht, Handfertigkeit

Mit den Begriffen *Anschauung*, *Selbsttätigkeit* und *Selbständigkeit* sind die für damalige Seminarreformen entscheidenden Termini genannt. Die Exponenten der Seminare knüpfen, wie später die nachmaligen Reformpädagogen, an Pestalozzi an. Für die Mehrzahl der Lehrerbildner gehören die drei Bezeichnungen längst zum allgemeinen Sprachgebrauch. Seit spätestens den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts, das belegen die Archivalien (Grunder, 1993), werden die drei Ausdrücke jedenfalls von allen Pädagogen benützt, die sich gegen das von ihnen als verkrustete Buchschule abqualifizierte Seminar stellen und eine *volksgemässe Lehrerbildung* propagieren. Mit den Begriffen *Selbständigkeit*, *Selbsttätigkeit* und *Anschauung* eng verknüpft sind die der *Handarbeit*, der *Handfertigkeit* und der *Arbeitsschule*. Auch sie werden bereits nach der Jahrhundertmitte in die damals noch moderat geführten Kontroversen um die Seminarreform geworfen.

Die Seminarreformer erachten *Handarbeit in der Schule* als ein hervorragendes, wenn nicht das einzige Mittel, angehenden Lehrern selbständiges Lernen und selbsttätiges Tun beizubringen. Seminaristen in Handarbeit zu unterrichten, heisst nun soviel, wie das Handgeschick der künftigen Schulmeister zu perfektionieren. Bereits in den siebziger Jahren wird darum *Handfertigkeit* als Fach angeboten. Siebzig Jahre später sollten alle hier untersuchten Seminare zwischen zwei und sechs Stunden Handfertigkeit lehren (Brenner, 1941, S. 71). Mit der regen Debatte um den Wert der *Handarbeit* für *Knaben* und der *Mädchenhandarbeit* sowie der Gründung der *Vereine für Knabenhandarbeit*, erwächst den Seminaren erheblicher Druck: Etwa in der lange vor Kerschenssteiners bekanntgewordenem Zürcher Referat (1908) von Robert Seidel angezettelten Polemik um das Arbeitsprinzip (vgl. zum frühen Einsetzen des Streits um die Arbeitsschule ein das Arbeitsprinzip in der Schule stützendes Buch: Friedrich, 1852).

In den schweizerischen Lehrerseminaren gelten die Ausdrücke *Arbeitsprinzip* oder *Arbeitsschule* vor der Jahrhundertwende als methodisches Programm, anschauliches, selbständiges Lernen hin zu mehr selbsttätigem Handeln anzuleiten. Auf ein damit ver-

bundenes Postulat, jenes der *harmonischen Bildung*, lässt sich der nachfolgende Abschnitt ein. Die Seminardirektoren erkennen, dass Arbeitsschule und Arbeitsprinzip nicht zwangsläufig dieselben Sachverhalte umschreiben. In der Regel motivieren sie die Seminarlehrer ihrer Kollegien dazu, wenigstens im Fach Handfertigkeit arbeitsunterrichtlich vorzugehen. Vornehmlich die Handarbeitslehrer bedrängen ihre Direktoren, den didaktischen Transfer auf andere Fächer anzuordnen. Wie kann man etwa in Deutsch oder aber im naturkundlichen Bereich gemäss den Forderungen des Arbeitsprinzips lehren? Empfohlen werden die tastend-entdeckende Manier oder eigene Recherchen; gelegentlich wird schliesslich auch in Gruppen gearbeitet.

In den zwanziger Jahren wird Handfertigkeit in der solothurnischen Lehrerbildung zweistündig unterrichtet. Sie erscheint gebündelt in der Methodik eines Gesamtunterrichts an der Unterstufe der obligatorischen Schule. Selbstverständlich weist das Fach praxisrelevante Inhalte auf: "Das Arbeitsprinzip im Gesamt-Unterricht des 1. Schuljahres; 2. Schuljahr. Lektionen aus dem Anschauungsunterricht nach dem Arbeitsprinzip. Beobachtungsgänge. Behandlung von Lesestücken. Arbeitsprinzipunterricht im Rechnen. (...) Wanderungen zu Unterrichtszwecken (Heimatkunde, Naturkunde, Zeichnen, Sprache, Rechnen, Ethik). Versuchsbeet. Aquarium. Modellieren im Dienste der Geographie, der Geschichte, der Naturkunde und der Raumlehre. Verjüngter Massstab. Papparbeiten" (Staatsarchiv des Kantons Solothurn, Aken BA, 15, 11, Jahresbericht 1924/1925, S. 29). Der Solothurner Seminardirektor Gunzinger trachtete hingegen schon ausgangs des 19. Jahrhunderts danach, den Seminaristen die Vorteile interdisziplinärer Zusammenarbeit in der Volksschulunterstufe zu verdeutlichen. Im Seminar Hitzkirch versucht man auch arbeitsunterrichtlich vorzugehen: In seinen Aussagen zur Arbeitsschule anerkennt der damalige Direktor Rogger den Standpunkt der Arbeitsschulpädagogen. Er relativiert ihn jedoch, wenn er schreibt, "dass gewisse gesunde Forderungen der Arbeitsschulpädagogik unserer Zeit nicht neu sind (unsere Zeit hat diese Forderungen bloss mit grösserem Eifer vorgetragen, nachdem es schien, als sei die Schule allzusehr *verschult* worden)" (Rogger, 1939, S. 159). Ein wirklicher Gegensatz zwischen der Arbeit eines "guten Lehrers der früheren Schule und der massvoll vertretenen Arbeitsschule besteht nicht" (ebd., S. 150), bemerkt Rogger, zweifellos gegen die reformpädagogischen Neuerer gewandt. So hebt er die Kontinuität der Seminarreform hin zu selbständigem Lernen und selbstätigem Handeln der Seminaristen hervor: "Denn tatsächlich hatten die Schüler schon bis dahin in einer guten Schule etwas gelernt, waren selbstätig, haben verstanden, was ihnen vorgetragen wurde, haben es sich eingepägt und haben ihr derart erworbenes Wissen für das spätere Lernen und für das Leben fruchtbar werden lassen. Überall, wo man wirklich etwas lernte, war man selbstätig, war man aktiv, wurde man sogar produktiv. Richtige Fremderziehung will ja immer Selbsterziehung; richtiger Unterricht will Auseinandersetzung mit dem zu Lernenden durch den Schüler selber" (ebd., S. 150). Lange vor der Jahrhundertwende, so wird in den Archivalien des Seminars Küsnacht unterstrichen, hatte Robert Seidels Buch (Seidel, 1885) zur Handarbeit in der Schule die Lehrerschaft des Kantons Zürich aufgerüttelt. Ab 1887 bietet der 'Schweizerische Verein für Knabenhandarbeit' Handarbeitskurse für Lehrer an. 1884 bereits hatte Seidel anlässlich einer kantonalen Schulsynode zur Knabenhandarbeit in der Schule referiert. 1899 möchte Oertli, ein engagierter Exponent der Handarbeit, diese im neuen Seminarlehrplan nachhaltiger berücksichtigt wissen (vgl. Staatsarchiv des Kantons Zürich, Brief des Vereins für Knabenhandarbeit an den Erziehungsrat, U 74 2). Zehn Jahre darauf sollte der Zürcher Erziehungsrat die Preisaufgabe *Handarbeit als Unterrichtsprinzip* zur Bearbeitung ausschreiben. Es kann also nicht die Rede davon sein, die Zürcher Schulen hätten die Idee des Arbeitsunterrichts erst nach der Jahrhundertwende integriert. Lakonisch, und gegen die selbsternannten reformpädagogischen Schulreformer, drückt es ein Chronist aus: "So war im Kanton Zürich alles für diese Seite der Schulreform vorbereitet und im Gang, als Kerschensteiner an der Pestalozzifeier in Zürich (12.1.1908) die Festrede

über *Die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis hielt*" (Erziehungsrat, 1933, S. 652). Dass Seidels Interpretation des Handarbeitsunterrichts als einer allem Unterricht übergeordneten Idee schliesslich dem Begriff Arbeitsprinzip der Reformpädagogen entsprach, sagt Seidel (vgl. dazu Spillmann-Jenny, 1980) selbst: Er (Seidel, 1901) halte den Handarbeitsunterricht für eine "bessere Methode des Unterrichts und der Erziehung, er ist die Unterrichts- und Erziehungsmethode der Zukunft, und er allein kann den Forderungen der harmonischen Menschenbildung gerecht werden" (Seidel, zit. in Erziehungsrat 1933, S. 652). Die bekanntgewordene Kontroverse um den unterschiedlich interpretierten Begriff *Arbeitsprinzip* sei in Zürich deshalb nicht ausgebrochen, "weil die Vorkämpfer der Knabenhandarbeit (Verein für Knabenhandarbeit) die Versuche mit dem Arbeitsprinzip unterstützten und den praktischen Gestaltungsvorschlägen Raum gewährten" (Erziehungsrat, 1933, S. 652). Ob Kerschensteiner nichts ahnend, so muss man demnach fragen, 1908 in Zürich mit seinem wohlgemeinten Einsatz für die Arbeitsschule ein bereits erschlossenes Feld der Lehrerbildung beackert hat?

4. Didaktische und methodische Formen, Koinstruktion und Koedukation

Wie in einem Lehrerseminar unterrichtet wird, verrät das pädagogische Profil der Schule. Geht es um Methodik oder spezielle Methodik, wie die beiden Gebiete seit der Gründung der Seminare genannt werden (der Begriff *Didaktik* wird damals in der Schweiz nicht auf das Vermitteln von Inhalten bezogen), um Lehrübungen, also Praktika, oder um gezielte Hinweise zum zukünftigen Unterricht der angehenden Lehrer, so stellen pädagogische Fächer die Angelpunkte der pädagogisch-methodischen Linie eines Seminars dar. Es sind die pädagogischen Fächer, welche gegenüber der Öffentlichkeit den pädagogischen Kurs eines Seminars definieren.

Konzentrierte Einführungen in zeitgenössische Konzepte des Lehrens gehören zu dem, was den Seminaristen zusätzlich zu ihren Hospitationen in der Musterschule mitgegeben wird. Diese werden ebenso von den Direktoren im Pädagogikunterricht wie seitens der Methodiklehrer oder der Fachlehrer angeboten. Mit den wissenschaftlichen Inhalten liefern die Lehrerbildner zugleich die fachdidaktischen Aspekte. Sie werden damals als *spezielle Methodik* bezeichnet. (Etwa: Regeln wie Kinder Schulhefte zu führen, Texte zu lesen, Zeichnungen anzufertigen, von der Wandtafel abzuschreiben, auswendig zu rezitieren haben.)

Die Seminaristen lernen, die inhaltlich-sachlichen Aspekte eines Stoffgebiets auf die Anforderungen einer Lektion in der Primarschule zu beziehen. Sie üben, den Lektionsablauf in abgegrenzte Stufen aufzuteilen. Sie erwerben Kenntnisse darüber, wie Unterrichtsformen (Dozierender Frontalunterricht, erklärend-entwickelndes Verfahren, Durchführen von Experimenten und Exkursionen, ja selbst die Arbeit in Gruppen) initiiert werden. Sie setzen sich, wie angesprochen, bereits Jahrzehnte vor dem Jahrhundertwechsel mit den Vorstellungen zum selbständigen Lernen und selbsttätigen Erarbeiten auseinander. Anlässlich des praktischen Schlussexamens haben sie in einer Unterrichtsstunde, der Lehrprobe, ihre Meisterschaft des Erlernten nachzuweisen.

Die *Inventare* im Seminar Bern-Hofwil aus den Jahren 1892 bis 1900 (Staatsarchiv des Kantons Bern, Akten BB IIIb, nicht katalogisiert) deuten sensible Bereiche eines methodisch durchdachten Unterrichts an. Sie listen die in Hofwil verfügbaren Hilfsmittel für den Unterricht auf. Selbstverständlich wird erwartet, dass die Seminaristen damit methodisch sicher umgehen lernen. Als Hilfsmittel für den Unterricht gelten: Karten, Reliefs, ein Globus, Zirkel, Lineale, Winkelmesser, Barometer, Fernrohre, Messstangen, daneben eine lange Liste von Werkzeugen für den Handfertigkeitsunterricht.

Der Streit darum, ob Mädchen ins Seminar aufgenommen werden sollen, gleicht einer zähflüssigen Kontroverse. Der Zwist flammt in der Regel auf, wenn infolge spürbaren Lehrermangels unversehens zusätzliche Lehrkräfte ausgebildet werden sollten. So werden in die Pädagogische Abteilung der Solothurner Kantonsschule wohl lediglich eines dramatischen Lehrermangels wegen ab 1899 Mädchen aufgenommen. Gibt es zu wenig Lehrkräfte, drängen vermehrt Töchter zum Seminar. Andererseits melden sich zwischen 1870 und 1930 fortwährend ausbildungswillige Mädchen an, die den Beruf der Lehrerin ergreifen möchten. Die schweizerischen Seminare reagieren in der Regel zögerlich. Die Idee, so zeigt die vorsichtig-abwehrende Reaktion, Mädchen im Schul- oder gar im Internatsbetrieb betreuen zu müssen, hat ihnen Unbehagen bereitet. (Auf die politischen und soziokulturellen Hintergründe der Lehrerinnenbildung wird in diesem Zusammenhang ebensowenig eingegangen wie auf die Verknüpfung der Lehrerinnenbildung mit dem zeitgenössischen Kampf um die Frauenrechte.) Die steigende Zahl der weiblichen Lehrkräfte weckte bei der bernischen Schulsynode im übrigen ernste Sorge, so dass sie die Lehrerinnenfrage einer sorgfältigen Prüfung unterstellte. Die Majorität erklärte, das Weib eigne sich weder zum Schuldienst noch zu streng methodischem Unterricht. Jedenfalls sei das Engagement der Lehrerinnen auf Unterklassen und Mädchenschulen einzuschränken. Die Minorität widerlegte diese Bedenken und hielt die Verwendung von Lehrerinnen für zweckmässig, indem sie für erziehenden Unterricht sogar geeigneter seien als die Männer. Die *Methodikschule*, der neunwöchige Kurs für angehende Lehrerinnen und Lehrer im Kanton Tessin, scheint am Ausgang des Jahrhunderts zunächst jene Institution gewesen zu sein, die weitestgehende Koinstruktion betrieben hat.

Sechzig Jahre danach sieht man sich veränderten Statistiken gegenüber: Allmählich scheinen die Lehrerbildungsinstitutionen erkannt zu haben, dass eine Lehrkraft ebenso gut eine Lehrerin sein kann. In Hitzkirch hatte Direktor Stutz schon kurz nach 1868 die Koinstruktion am Seminar befürwortet. In den siebziger Jahren regt Direktor Wettstein an, in Küsnacht Töchter zur Lehrerbildung zuzulassen. Von 1874 an werden Seminaristinnen dort zur Ausbildung akzeptiert. Der Zuwachs der Zahl auszubildender Töchter am Küsnachter Seminar ist bemerkenswert: Eine steigende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen bleibt unbefriedigt. Wie problematisch es war, Frauen in der Lehrerbildung als *Manövriermasse* einzusetzen, benötigt keine Erklärung. Im Rorschacher Seminar in Mariaberg sollte 1875 der Entwurf eines Nachtragsgesetzes zurückgezogen werden, der die Aufnahme von Mädchen ins Seminar gefordert hatte. Direktor Largiadèr möchte die Lehrerbildung mit der Aufnahme von Mädchen qualitativ aufwerten. Überdies soll dadurch dem akuten Lehrermangel wirkungsvoll begegnet werden.

5. Schluss

Der Blick auf die schweizerischen Lehrerseminare jener Epoche belegt: Nachmalig als *reformpädagogisch* eingestufte Ansätze, praktische Modelle, ja selbst theoriegeleitetes Denken, sind bereits vor 1890, dem in der Regel als *Beginn* der Reformpädagogik veranschlagten Datum, feststellbar. Die Direktoren exponieren im Namen einer Ausbildung zum guten Lehrer jene Postulate, welche später die Reformpädagogen auch herausstreichen sollten. Die Annahme liegt darum nahe, Reformpädagogik weniger als Anfang einer *neuen pädagogischen Epoche* einzustufen, wie es bereits ihre ersten Chronisten geneigt sind zu tun. Vielmehr gilt sie hier als Schlussphase einer in der Schweiz im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts kontinuierlich sich abspielenden, pragmatisch orientierten pädagogischen Reform. Die Existenz von *Mikroreformen*, zum Zweck unternommen, gute Lehrkräfte für eine als verbesserungsfähig erachtete Schule auszubilden, belegen dies.

Pädagogische Reformen sind in der Schweizer Lehrerbildung vor 1870 initiiert und realisiert worden. Das reformpädagogische Motiv markiert in der angedeuteten Optik demzufolge weniger einen revolutionären Neubeginn. So hätten es ihre Exponenten und Chronisten allerdings gerne gesehen. Hier gilt Reformpädagogik als eine auf allmählich erweiterten Reformfundamenten ruhende pädagogische *Reform in Permanenz*. Im Wissen, was die neuen Erzieher, die neuen Schulen in der Lehrerbildung an Reformen verlangen, werden Schulkritik und Reformpläne der selbsternannten, kritischen Reformpädagogen seitens der schweizerischen Lehrerbildung als bereits realisiert abgewiesen. Diese Argumentationsweise mag auf den ersten Blick als konservative Reaktion der in der Tradition des 19. Jahrhunderts arbeitenden Seminare anmuten. Das stimmt jedoch nicht. Darstellung und Analyse der in den Archiven der Lehrerseminare vorhandenen Dokumente aus der Zeitspanne zwischen 1870 und 1930 deuten auf eine kontinuierliche Reformbewegung der Seminare hin. Unter dem Ziel, *gute Lehrer* ausbilden zu wollen, halten die schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen einen *Reformdiskurs in Permanenz* aufrecht. Er thematisiert über Jahrzehnte das prekäre Verhältnis von Tradition und Veränderung. Die Debatte um ein besseres, was in der Regel schülergerechteres und leistungsfähigeres, also auf den Beruf adäquat vorbereitendes Seminar bedeutet, ist zwar nicht durchwegs gleich intensiv: Sie verläuft wellenförmig. Ein seminarkritischer Disput zwischen 1870 und 1930 ist zweifelsohne einer der Nährböden der stetigen Reform. Die Konstanten des geschilderten Prozesses sind pädagogisch umstrittene Themen: Der schülergerechte Unterricht, die harmonische Bildung, die Überbürdung oder die Relevanz der Handarbeit in der Schule. Diese Termini sind nicht erst mit dem Durchbruch reformpädagogischer Argumentation in die Lehrerausbildungsstätten gedrungen.

Reformen mit dem Ziel der Heranbildung guter Lehrer sind labile, gefährdete, öffentlich exponierte und vom Scheitern bedrohte, sorgfältig zu planende Experimente. In den Augen ihrer Protagonisten sollen sie übersichtlich ablaufen, parzellier- und kontrollierbar sein. Gelegentlich hat diese Verhaltenheit ihren Exponenten den Vorwurf der kleinmütigen Provinzialität eingetragen. Allerdings scheitern solche Reformverläufe selten. Angeregt und gedrängt vom von aussen an sie herangetragenen Anspruch, gute Lehrkräfte für eine reformierbare Schule auszubilden, reagieren die schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen professionstechnisch ausgeprägt, wenn auch in beinahe betulicher, mitunter provinzieller Art. Trotzdem sind dadurch kleine Erfolge verbürgt.

Literatur

- Brenner, W. (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz*. Frauenfeld und Leipzig.
- Erziehungsrat (1933). *Die Zürcherischen Schulen seit der Regeneration*. Festschrift zur Jahrhundertfeier, hrsg. vom Erziehungsrat des Kantons Zürich, Zürich.
- Friedrich, K. (1852. (Pseud. für Karl Biedermann). *Die Erziehung zur Arbeit - eine Forderung des Lebens an die Schule*. Leipzig.
- Grunder, H. U. (1986). *Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz im 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main.
- Grunder, H. U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern, New York.
- Martig, E. (1890). *Lehrbuch der Pädagogik*. Bern.
- Martig, E. (1901). *Geschichte der Erziehung in ihren Grundsätzen*. Bern.
- Rogger, L. (1939). *Pädagogik als Erziehungslehre*. Hochdorf.
- Seidel, R. (1885). *Der Arbeitsunterricht - eine pädagogische und soziale Notwendigkeit*. Tübingen.
- Seidel, R. (1901). *Die Handarbeit - der Grund- und Eckstein harmonischer Bildung*. o.O.
- Spillmann-Jenny, B. (1980). *Robert Seidel 1850-1933*. Zürich.

Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Lucien Criblez

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die in den meisten Kantonen der Schweiz eingeleitet worden ist, impliziert eine stärkere Ausrichtung der zukünftigen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an der Wissenschaft. Die Erwartungen an eine solche 'Verwissenschaftlichung' sind hoch, die Rahmenbedingungen, die sich für Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abzeichnen, eher schlecht und die Vorstellungen über die Zielsetzungen, die Art und Weise dieser Forschung sowie über das forschende Personal different. Der folgende Beitrag versucht, einige Probleme, die sich für die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abzeichnen, zu benennen und Bedingungen aufzuzeigen, welche zu schaffen wären, um die Startchancen für diese Forschung zu verbessern.

"Nicht entzückende Resultate, deren Eintritt nur die optimistische Hoffnung garantiert; kein Grund zu selbstgefälliger Überhebung, wie sie bei zünftigen Pädagogen häufig ist, die aber den kindlichen Geist um kein Haar besser kennen, als Vater und Mutter, die nicht jahrelang 'wissenschaftliche Pädagogik' studiert haben; kein System, das mit einemmal da ist, von Anfang an fertig und abgeschlossen und das um dieser Fertigkeit und Abgeschlossenheit willen glänzt und den urteilslosen Blick blendet. Sondern man erwarte bescheidene, sichere Ergebnisse, die nicht imponieren als Glieder eines grossen Systems, sondern weil man sie nachprüfen und nachkontrollieren kann" (Messmer, 1906, S. 28).

So übte der Rorschacher Seminarlehrer Oskar Messmer im Herbst 1905 in einer Rede vor dem schweizerischen Seminarlehrerverein Kritik an der damaligen seminaristischen Ausbildung der Lehrkräfte in den Fächern Pädagogik und Psychologie. Der Unterricht in diesen beiden Fächern zeichne sich durch zwei Merkmale aus: "Als Überzeugungsmittel gilt der *autoritative Akzent*, als Begeisterungsmittel der *Enthusiasmus*" (ebd. S. 27). Diese beiden Mittel nützten jedoch nur dem Lehrer, nicht jedoch dem Schüler und der Wissenschaft. Denn der autoritative Akzent sei der Feind der Wissenschaft, da er keine Einrede gestatte, der Enthusiasmus müsse das Gefühl des "Mangels an wissenschaftlicher Sicherheit" übertrumpfen, wodurch der Schüler "getäuscht" (ebd.) werde.

Dem Enthusiasmus und dem autoritativen Akzent in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzte Messmer die Wissenschaft entgegen - und Wissenschaft hiess im Verständnis Messmers damals *experimentelle* Psychologie, Pädagogik und Didaktik.

Diese Forderung nach Verwissenschaftlichung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung¹ ist heute unter ganz andern Voraussetzungen wieder aktuell. Verwissenschaftlichung ist neben Tertialisierung (Ansiedlung aller Lehrerinnen- und Lehrerausbildungen auf der Tertiärstufe) und Akademisierung (Möglichkeit der Verleihung akademischer Titel) Schlagwort und umstrittene Reformtendenz in der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

¹ Die folgenden Ausführungen beziehen sich vorwiegend auf die Ausbildung der Lehrkräfte für Primarschule und Kindergarten. Da die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II schon bisher mehrheitlich an den Universitäten angesiedelt war, stellen sich die Probleme für diese Ausbildungsgänge in anderer Art und Weise. Darauf wird in diesem Beitrag nicht Bezug genommen.

Allerdings ist öffentlich bisher eher programmatisch (EDK, 1993, 1995a und 1995b) als analytisch über das Problem von Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung nachgedacht worden. "Trotz aller Klärungsversuche ist offenbar noch immer offen, was Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung überhaupt heissen kann" (Hügli, 1995, S. 5). Es stellen sich insbesondere Fragen des Wissenschafts- und Forschungsbegriffs (1), der Forschungsobjekte (2), der Art der Forschung (3) sowie der Einordnung der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen in die bisherige Bildungsforschung der Schweiz, also auch bildungsforschungspolitische Fragen (4). Dabei muss es hier zunächst eher um eine Problembenennung als um Problemlösungen gehen, da zu viele Fragen offen sind. Einige Schlussfolgerungen sind trotzdem möglich (5).

1. Welche Wissenschaft, welche Forschung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

"Aller Unterricht, alle Anweisung soll *praktisch* sein. ... Denn was wird nicht auch jetzt noch von totem und tötendem Gedächtniskram, von theoretischem Wust aus der Psychologie und Anthropologie, von geschichtlichem, geographischem und naturhistorischem Wissen usw. gelehrt. ... Aber leider fruchten solche Warnungen nichts, solange man theoretisch gebildete, gelehrte Männer, solange man irgend andre als durchweg praktische Lehrer an den Seminaren anstellt" (Diesterweg, 1965, S. 53-54). Obwohl man solchen Karikaturvorstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung manchmal noch begegnen kann, dürften sie im Rahmen der Professionalisierungsdebatte in jüngster Zeit einem angemesseneren Verständnis von Wissenschaft gewichen sein. Zumindest ist deutlich geworden, dass die erwünschte Professionalisierung ohne verstärkten Wissenschaftsbezug nicht erreichbar ist.

Ohne das weite Feld der Wissenschaftstheorie einzubeziehen, sind einige Bemerkungen zur Frage notwendig, mit welchem Wissenschaftsverständnis welche Art von Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben werden soll. Grundlegende Überlegungen zu gesellschaftlicher Stellung und Akzeptanz von Wissenschaft und Forschung können hier jedoch nicht dargestellt werden. Hingegen wird auf Fragen der Bezugsdisziplin(en) (a), der gegenwärtigen Veränderung der Forschungslandschaft (b), der theoretischen und methodischen Paradigmata (c), der Qualitätssicherung wissenschaftlicher Forschung (d) sowie auf die Unterscheidung von Forschung und "forschendem Lernen" (e) kurz eingegangen.

a) Die Frage der Bezugsdisziplin(en)

Zunächst bleibt in den programmatischen Äusserungen zu den Pädagogischen Hochschulen (EDK, 1993 und 1995a, Hügli, 1994) unklar, welche wissenschaftliche Disziplin jeweils gemeint ist, wenn von Wissenschaft die Rede ist. Während man Forschung in Pädagogischen Hochschulen fast selbstredend mit Unterrichts- und Schulforschung im weitesten Sinne gleichsetzen kann (was nicht zwingend ist), kommt mit dem Reden über Wissenschaft die Disziplinenfrage ins Spiel. Entgegen der Tradition in der Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II stehen jedoch nicht die schulfachbezogenen Fachwissenschaften im Zentrum des Interesses, sondern mit Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird offensichtlich dreierlei gemeint: erstens die Fachdidaktiken, zweitens die 'Psychopädagogik' oder - drittens - beides zusammen. Fachdidaktische, aber auch allgemeindidaktische Forschung existiert in der deutschsprachigen Schweiz - anders als etwa in Deutschland - bislang kaum (vgl. Beck, 1994, S. 15; EDK, 1990). Es stellt sich hier also das nicht zu unterschätzende

Problem, dass die wissenschaftlichen Disziplinen, auf die sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beziehen soll, erst aufgebaut und entwickelt werden müssen.

Anders verhält es sich mit der 'Psychopädagogik'²: Psychologie, Pädagogik und Pädagogische Psychologie existieren als wissenschaftliche Disziplinen (wenn auch nicht an allen Universitäten), sind jedoch bislang wenig spezialisiert und nicht ausschliesslich auf Unterrichts- und Schulforschung ausgerichtet. Hier stellt sich das Problem der Arbeitsteilung und Kooperation zwischen bestehenden (universitären) Forschungsinstitutionen und Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Abschnitt 4).

Wahrscheinlich werden beide genannten Bereiche als wissenschaftliche Bezugsdisziplinen nötig sein, um eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung forschungsmässig auf tertiärem Hochschulniveau zu verankern. Ich schlage vor, in Zukunft als Oberbegriff für den Bereich Fachdidaktiken, Allgemeine Didaktik und 'Psychopädagogik' entweder den Begriff *Erziehungswissenschaften* (im Plural) oder den der *Bildungsforschung* zu verwenden (zum Begriffsproblem vgl. Gretler, 1982; Poggia/Grossenbacher/Vögeli, 1993, S. 5 ff.). Der Auf- und Ausbau bzw. die Spezialisierung einer ganzen wissenschaftlichen Disziplin stellt jedoch nicht nur die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern auch die Forschungs- und Wissenschaftspolitik vor grosse Probleme hinsichtlich der Neudefinition bestehender Wissenschafts- und Forschungsstrukturen.

b) Gegenwärtige Veränderungen in der Forschungslandschaft

Damit ist ein weiteres Problem verbunden, das hier nur kurz erwähnt werden soll, weil es sich dabei nicht um ein Problem der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung handelt, sondern um ein Folgeproblem, das aus der Etablierung eines neuen Hochschulbereichs (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) resultiert. Die Schaffung neuer Hochschulstrukturen und damit die Professionalisierung ganzer Berufsgruppen tangiert nämlich die bisherigen Hochschulstrukturen nicht unwesentlich³. Zumindest stellen sich Probleme der Arbeitsteilung und Kooperation; dies aber nicht nur hinsichtlich der Forschung, sondern auch hinsichtlich der Ausbildung. Konkret bedeutet dies, dass nicht alle heute an den Universitäten angebotenen Ausbildungen auch in Zukunft da angeboten werden müssen, sondern dass bestimmte Ausbildungen an andern Institutionen des tertiären Hochschulbereichs angesiedelt werden könnten. Ganz grundsätzlich stellt sich also durch die Etablierung neuer Hochschulbereiche auch die Frage nach Funktion und Aufgabe der schon bestehenden Hochschulen.⁴

Zudem sind im Forschungsbereich seit einiger Zeit grundlegende Veränderungen im Gang, die hier nur mit wenigen Stichworten wiedergegeben werden können (vgl. dazu etwa Gibbons et al., 1994): Die traditionellen Forschungsinstitutionen - und damit die Universitäten - verlieren ihre Monopolstellung im Forschungsbereich; es entstehen neue und neuartige Orte der Wissensproduktion. Die Schaffung von Fachhochschulen (vgl. Botschaft Fachhochschulgesetz, 1994) und Pädagogischen Hochschulen gehört zu dieser Entwicklung. Dadurch werden Ziele und Rahmenbedingungen der Forschung beeinflusst, jedoch auch die demokratische Kontrolle der Forschungsqualität erschwert. Die Distribution von Wissen wird zugleich vielfältiger, aber (trotz Internet) auch schwieriger. Trotzdem werden die Qualifikationsansprüche an Forschende höher, weil die (interdisziplinäre) Vernetzung von Forschung immer notwendiger und auf-

² Der Begriff 'Psychopädagogik' wird hier in Anlehnung an den französischsprachigen Begriff der 'psychopédagogie' verwendet.

³ Rudolf Stichweh hat eindrücklich dargelegt, wie Fragen der Professionalisierung immer schon mit Fragen der Universität verbunden waren (Stichweh, 1994).

⁴ Ansätze zu dieser Diskussion finden sich etwa in: Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1993a, 1993b und 1993c sowie in der Botschaft über die Förderung der Wissenschaft 1994.

wendiger wird. Dies *erschwert* zumindest den Aufbau von neuen Forschungsdisziplinen an den Pädagogischen Hochschulen.

c) Theoretische und methodische Paradigmata

Welchen Stellenwert und welche Funktion Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben kann, ist wesentlich von der Definition von Wissenschaft und Forschung abhängig. Da eine solche Definition wissenschaftstheoretisch immer strittig war (und wahrscheinlich auch sein wird), ist man - zumindest in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft - in jüngster Zeit zur gegenseitigen Toleranz zwischen mehreren, nebeneinander existierenden wissenschaftlichen Paradigmata übergegangen. Insbesondere hinsichtlich des Methodenstreits hat man seit der Bilanzierung der Erziehungswissenschaft am 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1990 in Bielefeld (Benner/Lenhard/Otto, 1990) einen pragmatischeren und gegenseitig befruchtenderen Umgang mit der Tatsache der parallelen Existenz verschiedener wissenschaftlicher Paradigmata gefunden (vgl. Hoffmann/Heid, 1991; Beck/Kell, 1991; Hoffmann, 1991). Es ist deshalb wenig sinnvoll, die ungelösten (oder unlösbaren) Probleme der Erziehungswissenschaften im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch einmal von Grund auf zu diskutieren. Die Pluralität von wissenschaftlichen Theorien und methodischen Zugängen sollte deshalb auch für die Forschung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung akzeptiert werden⁵. Allerdings wäre zu empfehlen, wegen der Akzeptanz der neu aufzubauenden Forschungsinstitutionen und -schwerpunkte in der schon bestehenden 'scientific community' nicht von vornherein auf die 'seichtesten' Theorien und Methoden aufzuspringen.

d) Qualitätssicherung wissenschaftlicher Forschung

Allerdings heisst dies nicht, dass wegen des unentschiedenen Streits zwischen den wissenschaftlichen Paradigmata einfach alles Forschung sein kann. Wenn wissenschaftliche Standards (etwa intersubjektive Überprüfbarkeit, Theoriegeleitetheit, Kontrolle der Methoden, Verallgemeinerungsfähigkeit, Falsifizierbarkeit usw.) eingeklagt werden (z.B. von Beck/Guldemann/Zutavern, 1995 oder Criblez, 1991 und 1994), geschieht dies nicht, weil "Wissenschaftspuristen" um die "Dignität der Wissenschaft" (Hügli, 1995, S. 5) fürchten, sondern weil sie sich um die Qualität der Forschung und damit um die Glaubwürdigkeit der wissenschaftlichen Disziplin sorgen.

Die sog. 'scientific community' übt zwar ein bestimmtes Mass von Selbstkontrolle über Forschungsstandards aus, indem öffentlich über Forschung und deren Ergebnisse diskutiert wird. Dieser öffentliche Diskurs stellt gleichzeitig eine Möglichkeit der demokratischen Kontrolle des Wissenschaftssystems durch sich selbst, jedoch auch der politischen Öffentlichkeit gegenüber der Wissenschaft dar. In diesem wissenschaftlichen Diskurs wird Forschung aber auch immer wieder bewertet. Ein Massstab (einer unter anderen) ist etwa, ob ein Autor bzw. eine Autorin in andern wissenschaftlichen Zusammenhängen zitiert wird oder nicht. Da auch die Finanzierung der Forschung unter dem Druck der öffentlichen Haushalte leidet, wird in Zukunft noch vermehrt auf die

⁵ Diskussionen zu diesem Thema haben sich im Umfeld des Seminars zum Thema "Practitioner-rechercheur" ergeben (vgl. Gautschi/Vögeli, 1995). Im Vordergrund der Diskussion steht vor allem die 'Wiederentdeckung' des Paradigmas der Aktionsforschung (Moser, 1975, 1977 und 1978), das auf dem Hintergrund von Donald A. Schöns Theorie des "Reflective practitioner" (Schön ²1991, ¹³1993) insbesondere von Herbert Altrichter neuerdings für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vertreten wird (Altrichter, 1990 und 1995; Altrichter/Posch ²1994). Dass Heinz Moser als zentrale Figur der 'historischen' Aktionsforschung heute vor einem Wiederaufleben des Paradigmas warnt, sollte zumindest zur Kenntnis genommen werden (Moser, 1995a, 1995b und 1995c).

effiziente und wirkungsame Mittelvergabe im Forschungsbereich geachtet werden. Massstab dafür bilden Input-/Output- und Strukturindikatoren (vgl. Tenorth, 1990, S. 17 ff.), wie sie zur Messung von wissenschaftlichen Leistungen auch in der Schweiz bereits eingesetzt werden⁶. Dass mit dem Instrument der Wissenschaftsforschung (vgl. allgemein Felt/Nowotny/Taschwer, 1995) in Zukunft vermehrt Qualitätskontrollen stattfinden werden (für die Schweiz: Heintz/Kiener, 1995; Schweizerischer Wissenschaftsrat, 1995), macht es notwendig, dass Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Anfang an qualitativ gute Forschung ist. Es gibt nur zwei Möglichkeiten: Entweder wird sie den qualitativen Ansprüchen an Forschung in den entsprechenden Evaluationen genügen, oder sie wird nicht sein.

e) Unterscheidung von Forschung und "forschendem Lernen"

Ein letztes: Bislang war in der Diskussion um die Neustrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung immer wieder von "forschendem Lernen" die Rede (etwa EDK, 1993, S. 12 f. und 24 f.). Dieser Begriff hat mehr Verwirrung als Klärung geschaffen (vgl. etwa Hügli, 1995, S. 4; Gautschi/Vögeli, 1995, S. 100 ff.). Ich würde vorschlagen, hier zwischen subjektivem und gesellschaftlichem Erkenntnisgewinn, zwischen Forschung als Erweiterung des gesellschaftlichen Erkenntnisstandes und forschendem Lernen als subjektiver Erfahrung in der Aneignung von gesellschaftlich schon vorhandenen Erkenntnissen zu unterscheiden. Forschendes Lernen wäre dann ein *didaktisches Prinzip* und nicht einfach schon Forschung. Es mag zwar sinnvoll sein, im individuellen Lernprozess "das Rad neu zu erfinden"; dies sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Erfindung des Rades eine kulturhistorische Leistung ist, die eine gewisse Zeit zurückliegt.

Dies macht zugleich deutlich, dass in jeder Forschung zunächst der jeweilige Forschungsstand zur Kenntnis genommen werden muss. Mit zunehmender Spezialisierung und Komplexität der wissenschaftlichen Disziplinen ist schon dies eine zeitaufwendige Angelegenheit.

2. Wer forscht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (EDK, 1993) haben fünf unterschiedliche Möglichkeiten einer "Verbindung von Lehre und Forschung" (ebd. S. 24) für die *Studierenden* aufgezeigt. Auf eine der genannten Möglichkeiten, das forschende Lernen, wurde bereits oben (vgl. 1e) eingegangen. Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, ob die Idee, dass Studierende selber forschen, unter den gegebenen Bedingungen überhaupt sinnvoll sei. Denn Forschung ist zwar eine der Bedingungen für eine Anerkennung als Fachhochschule. "Zum Auftrag der künftigen Fachhochschulen gehört ein Engagement in 'anwendungsorientierter Forschung und Entwicklung'" (Botschaft Fachhochschulgesetz, 1994, S. 18). Das Bundesgesetz über die Fachhochschulen lässt jedoch offen, *wer* diese Forschung betreibt. Die Botschaft präzisiert lediglich, dass Forschung und Entwicklung "im Zusammenhang mit Dienstleistungen zugunsten der Privatwirtschaft und der Verwaltung betrieben werden" (ebd. S. 20) soll. Als Forschende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kommen deshalb auch andere Personengruppen als die Studierenden in Frage. Es können grundsätzlich drei Gruppen von Forschungsobjekten ausgemacht werden:

⁶ Für die Schweiz liegen im Bereich der Output-Messung allgemeine Daten von Weingart, Strate und Winterhager (1992) vor; im Bereich der Input-Messung existiert neuerdings sogar eine Studie für die Bildungsforschung (NW EDK, 1994).

- Dozenten und Dozentinnen

Sie nehmen zunächst die Aufgabe wahr, die in den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" mit "Forschungstransfer und -kritik" (EDK, 1993, S. 25) umschrieben ist. Allerdings ist dies keine neue Aufgabe, wird man doch heute schon von jedem Ausbilder und jeder Ausbilderin - auch auf Stufe Mittelschulseminar - erwarten, dass er bzw. sie sich im unterrichteten Fachbereich auf der Höhe der wissenschaftlichen Entwicklung hält, und dass die jeweils neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse kritisch in den Unterricht einfließen. Denkbar ist zudem, dass Dozenten und Dozentinnen eigene Forschungsprojekte lancieren, an Forschungsprojekten anderer Ausbildungs- und Forschungsinstitutionen partizipieren oder in Kooperation mit diesen gemeinsame Projekte etablieren. Dazu sind - neben den notwendigen finanziellen Mitteln - zwei Dinge nötig: Zeit und know-how. In zeitlicher Hinsicht sollte man sich mit einer für den Fachhochschulbereich vorgesehenen Pflichtlektionendotation von 16-18 Lektionen pro Woche keinen Illusionen hingeben. Nur mit Pensenreduktion wäre Forschung unter diesen Bedingungen sinnvoll und kontinuierlich möglich. Das know-how könnte durch Fortbildung erworben werden. Hier wären die traditionellen Forschungsinstitutionen in Pflicht zu nehmen.

- Ausscheiden von Forschungsstellen

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, dass in den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Forschungsstellen definiert werden, die zwar mit Lehraufträgen kombiniert werden könnten, schwerpunktmässig aber als Forschungsstellen definiert wären. Ähnlich wie die Dozierenden könnte das Personal dieser Forschungsstellen eigene Forschungsprojekte lancieren oder aber mit andern Institutionen kooperieren. In diesem Fall würden die Probleme von Zeit und know-how sekundär, dafür stellte sich das Problem, wie denn die Forschungstätigkeit mit der Ausbildung sinnvoll verknüpft werden könnte. Denn die Bedingung, dass an einer Fachhochschule geforscht werden muss, ist ja mit der neuhumanistischen Bildungsidee einer Verbindung von Lehre und Forschung verknüpft (vgl. Mittelstrass, 1994).

- Studierende als Forschende

Die "Thesen" (EDK, 1993) sehen vor, dass die Studierenden auch an Forschungsprojekten partizipieren, kleinere Eigenprojekte etablieren sowie an der Selbstevaluation von Schulentwicklungsprozessen beteiligt werden (EDK, 1993, S. 24 f.). Hier wird die Idee einer Verknüpfung von Lehre und Forschung deutlich. Und tatsächlich hätte ein solches Konzept viele Vorteile, etwa diejenigen, dass die Forschungstätigkeit Einblick in die Komplexität schulischer Prozesse erlaubt, dass sie zu einfache Antworten relativiert und Alternativen zu den eigenen Alltagserfahrungen zur Verfügung stellt.

Aber ist dieser Anspruch auch realistisch? Alle Erfahrungen in der Ausbildung von Studierenden an den Universitäten zeigen, dass eigene Forschungstätigkeit einen langen Initiationsprozess voraussetzt, und dass sinnvolle Eigenprojekte in aller Regel erst im Rahmen der Abschlussarbeiten zustande kommen. Solche aufwendigen Initiationsprozesse sind jedoch in einer dreijährigen, auf die Berufspraxis vorbereitenden Ausbildung gar nicht möglich. Denn im Zentrum der Ausbildung steht ja doch auch in Zukunft die unterrichtliche Handlungskompetenz und nicht primär die Forschungskompetenz.

Bleibt als Möglichkeit, Studierende an der Forschung partizipieren zu lassen, also das Mitwirken an Forschungsprojekten der Dozenten und Dozentinnen oder des Forschungspersonals. In solchen Projekten alle Studierenden sinnvoll zu beschäftigen (zumal eine Minimalgrösse der Pädagogischen Hochschulen festgelegt ist), würde al-

lerdings eine Vielzahl von grossen Forschungsvorhaben an den jeweiligen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedingen. Dies scheint auch für die Zukunft - aus finanziellen und personellen Gründen - eher unwahrscheinlich.

Letztlich könnten Studierende ohne grosse Beteiligung am Forschungsvorhaben zum Sammeln von Daten eingesetzt werden. Damit würde allerdings der Sinn der Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung karikiert und die Studierenden würden zurecht monieren, sie würden lediglich zum Datensammeln 'missbraucht'.

Die Frage nach den Forschensubjekten ist also nicht einfach trivial, sondern macht auf einige fundamentale Probleme der Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Pädagogischen Hochschulen mit Forschungsauftrag aufmerksam. Alle aufgezeigten Möglichkeiten haben problematische Seiten. Zumindest eine Schlussfolgerung liegt nahe: Die Erwartungen an das, was Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten können, sollten nicht zu hoch geschraubt werden.

3. Welche Art von Forschung?

Die Frage nach den theoretischen und forschungsmethodischen Paradigmata wurde bereits im Sinne einer pluralistischen Lösung mit Qualitätsansprüchen und -garantien diskutiert (vgl. Abschnitte 1c und 1d). Hier stellen sich vor allem zwei Fragen: Die Frage des Theorie-Praxis-Verständnisses (a) und - damit verbunden - die Frage nach der Unterscheidung von Grundlagenforschung und angewandter bzw. anwendungsorientierter Forschung (b).

a) Das Theorie-Praxis-Problem

Ohne das Theorie-Praxis-Problem hier in seinen Facetten darlegen zu wollen oder zu können, sind einige Anmerkungen dazu unumgänglich.

"Erziehungswissenschaft hat sich stets als Wissenschaft für die Praxis verstanden. Das heisst, sie ist mit dem Anspruch aufgetreten, Wissen zu erzeugen und bereitzustellen, das für das Handeln derjenigen, die an der Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Praxis mitwirken, nützlich und erforderlich ist" (König/Zedler, 1989, S. 7). Diese Auffassung besteht seit der Gründung der Pädagogik als akademischer Disziplin im ausgehenden 18. Jahrhundert. Erst die sog. Verwendforschung, also die Forschung, die nach der Verwendung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in praktischen Verwendungszusammenhängen fragt, hat gezeigt, dass dieses einfach gedachte Verhältnis von Theorie und Praxis nicht so linear zu verstehen ist, wie sich das Wissenschaft und Praxis bislang erhofften (Beck/Bonss, 1989; König/Zedler, 1989; Drerup/Terhart, 1990). Die in diesem Zusammenhang vorgelegten Forschungsergebnisse relativieren einerseits die Hoffnungen auf einen linearen Transfer von Forschungsergebnissen in irgendeine Praxis, machen aber auch deutlich, dass Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin einerseits und pädagogisches Handeln in praktischen Situationen andererseits unterschiedlichen Rationalitäten folgen. "Wissenschaftliches Wissen über Schule und Unterricht wird eben nicht 'angewandt', sondern von denjenigen, die es (überhaupt) zur Kenntnis nehmen, in eigenständiger Weise angeeignet, 'verwendet'" (Terhart, 1994, S. 697). Ist dies so, stellt sich die Frage von unterschiedlichen Wissensformen in der wissenschaftlichen Disziplin und der pädagogischen Praxis (Oelkers/Tenorth, 1991), welche dieser Wissensformen auf welche Art und Weise in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgebaut werden (Terhart, 1991b) und was allenfalls eine Wissensform zum Aufbau anderer Wissensformen beitragen kann. Jedenfalls ist die "Verstetigung der Differenz von Forschung und Reflexion, von kritisch distan-

zierter Beobachtung und aufgabeninterner Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit" (Tenorth, 1994, S. 23) nicht aufzuheben durch das Gleichsetzen von professioneller Reflexion und disziplinärer Forschung. Damit ist das traditionelle Verständnis eines Kontinuums zwischen Theorie und Praxis oder die Vorstellung einer einfachen Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse im unterrichtlichen Handeln nicht mehr länger aufrecht zu erhalten. Das heisst nicht, dass die Theorie, dass die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung obsolet sei - im Gegenteil. Aber es heisst, dass die Transformationsprozesse bei der Rezeption und Verwendung von wissenschaftlichem Wissen viel komplexer sind, als dies bisher angenommen wurde.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis lässt sich jedenfalls nicht mehr naiv denken, zumal man auch davon ausgehen muss, dass nicht *eine* Praxis und *eine* Theorie existieren, sondern jeweils mehrere (Oelkers, 1994), und dass es sich bei der Vermittlung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften immer auch schon um eine pädagogische Praxis handelt. Die einfache Hoffnung, dass die Verwissenschaftlichung der Ausbildung linear zur besseren pädagogischen Praxis führt, ist in dieser naiven Konstruktion nicht einzulösen (vgl. Neumann/Oelkers, 1984).

b) Grundlagenforschung versus angewandte Forschung

Treffen diese Feststellungen zu, so ist die wesentliche Unterscheidung diejenige zwischen wissenschaftlichem und unterrichtlichem Handeln. Beide Handlungsweisen wären eine Art von Praxis, die jedoch unterschiedlichen Rationalitäten folgen und je eigene Wissensformen voraussetzen und konstituieren. Dass sich die Pädagogik immer schon als *Wissenschaft für die Praxis* verstanden hat (und immer noch weitgehend so versteht; vgl. Abschnitt 4), hat dann eher mit disziplinärem Legitimationsbedarf zu tun als mit der realen Situation von Erziehungswissenschaften und Schulpraxis.

Jedenfalls macht eine solche vorgeschlagene Sicht (wie oben vorgeschlagen) die Unterscheidung von Grundlagenforschung und angewandter bzw. anwendungsorientierter Forschung⁷ für die Erziehungswissenschaften weitgehend obsolet. Ähnlich stellen sich die Probleme bei der Unterscheidung von Forschung und Entwicklung. Dass diese Unterscheidungen, wie auch immer die eine oder andere Seite definiert wird, problematisch sind, wird denn auch in den programmatischen Äusserungen zu den Pädagogischen Hochschulen (EDK, 1993; Hügli, 1995) betont.

Fruchtbarer könnte eine Unterscheidung sein, wie sie im Forschungsbereich des Bundes etabliert wurde, nämlich die Unterscheidung von *freier, orientierter und gezielter Forschung* (vgl. Botschaft Fachhochschulgesetz, 1994, S. 19). Freie Forschung könnte demnach von jeder Forschungsinstitution selber initiiert werden, allenfalls könnten Unterstützungsgesuche bei den entsprechenden Forschungsförderungsinstitutionen eingereicht werden. Sie könnte aber auch von allen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit entsprechenden personellen Ressourcen (Eigenmitteln), unabhängig von Forschungsförderung etabliert werden. Orientierte Forschung geht davon aus, dass in bestimmten Bereichen ein Nachholbedarf oder Forschungslücken bestehen. Bislang hat vor allem der Bund zur Schliessung solcher Lücken Schwerpunktprogramme (SSP) und Nationale Forschungsprogramme (NFP) ausgeschrieben. Denkbar ist, dass in Zukunft auch einzelne Kantone oder eine Gruppe von Kantonen solche Programme im Bildungsbereich lancieren. Die Institutionen der Lehrerinnen-

⁷ Zur Definition von unterschiedlichen Forschungsarten vgl. OECD, 1994, S., 29 ff.; Bundesamt für Statistik, 1994, S. 46 ff.

und Lehrerbildung können sich dabei wie alle andern Forschungsinstitutionen an den öffentlich ausgeschriebenen Auswahlverfahren beteiligen. Schliesslich wird in der gezielten Forschung ein eng umschriebenes Forschungsproblem bearbeitet. Hier wäre etwa denkbar, dass sich die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Auftrag der Kantone an der Entwicklung von Lehrmitteln beteiligen, dass sie Lehrpläne und Lehrmittel evaluieren und weitere Projekte durchführen, die von den Kantonen (evtl. auch vom Bund) zur Bearbeitung ausgeschrieben werden.

Grundsätzlich ist vom Konkurrenzprinzip zwischen den einzelnen Forschungsinstitutionen auszugehen. Als Prinzip der Vergabe öffentlicher Gelder an eine Forschungsinstitution, sei sie nun im Universitätsbereich, im Fachhochschulbereich oder in der Privatwirtschaft angesiedelt, müsste dabei die öffentliche Ausschreibung gelten. Auch hier wird jedoch noch einmal deutlich: Geht man nicht einfach davon aus, dass sich Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Zukunft vor allem im Bereich der freien Forschung betätigen, die sie vor allem durch Eigenmittel finanzieren, wird durch das Etablieren neuer Hochschulbereiche der Konkurrenzdruck zwischen den Forschungsinstitutionen im Wettbewerb um finanzielle Mittel grösser werden. Will eine Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf diesem 'Forschungsmarkt' Erfolgchancen haben, muss von vornherein die Qualität der Forschung gewährleistet sein.

4. Bildungsforschungspolitische Überlegungen

Damit stehen die folgenden Überlegungen zur Bildungsforschungspolitik in Zusammenhang. Denn der Stellenwert der Forschung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann nicht bestimmt werden, ohne einige forschungspolitische Überlegungen einzubeziehen.

Verschiedene Studien zur Analyse der Bildungsforschung in der Schweiz kommen immer wieder zum selben Resultat: Der Ausbau der Bildungsforschung in der Schweiz ist ungenügend. Dies gilt in verschiedener Hinsicht:

- *hinsichtlich der in der Schweiz etablierten Strukturen der Bildungsforschung* (Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung, 1988, S. 35 ff.; Grossenbacher/Gretler, 1992, S. 52 ff.; Poggia/Grossenbacher/Vögeli, 1993, S. 10 ff./20; Gretler, 1994, S. 43 ff.): Diese Institutionen sind in der Regel zu klein (kritische Grösse) und beschäftigen sich nicht vorwiegend mit Bildungsforschung. Sie repräsentieren unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen einerseits und haben universitären, verwaltungsinternen oder privaten Status andererseits. Zwischen diesen unterschiedlichen Strukturen ist die Kooperation eher mangelhaft.
- *hinsichtlich des Forschungspersonals* (Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung, 1988, S. 60 ff.; Grossenbacher/Gretler, 1992, S. 28 ff.; Poggia/Grossenbacher/Vögeli, 1993, S. 10 ff.; Gretler, 1994, S. 36 ff.): Das an der schweizerischen Bildungsforschung beteiligte Personal arbeitet meist nicht vollamtlich, sondern eher nebenamtlich in der Bildungsforschung und hat in der Regel wenig Kontinuität; viele Forscherinnen und Forscher arbeiten nur für eine beschränkte Zeit, oft nur für ihre Qualifikationsarbeit im Bereich der Bildungsforschung. Es existiert demnach nur ein relativ kleiner Kern von wirklich professionellen Forscherinnen und Forschern. Damit hat auch zu tun, dass in vielen Themenbereichen die Forschungskontinuität nicht gewährleistet ist (Criblez/Jenzer, 1995, S. 230) und dass die Fort- und Weiterbildung des Personals oft ungenügend bleibt.
- *hinsichtlich der Forschungsprojekte* (Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung, 1988, S. 47 ff.; Grossenbacher/Gretler, 1992, S. 37 ff.; Poggia/Grossen-

bacher/Vögeli, 1993, S. 17 ff.; Gretler, 1994, S. 65 ff.): Die in der Schweiz registrierten Projekte der Bildungsforschung sind hinsichtlich der Themen, der Forschungsansätze, des eigenen Selbstverständnisses, der Dauer und des beschäftigten Personals sehr unterschiedlich zu charakterisieren. Ein Teil der Projekte ist traditionell an universitären Instituten angesiedelt (sinkende Tendenz), ein immer wichtiger werdender Teil an verwaltungsinternen Institutionen der Kantone. Thematisch ist die obligatorische Schulzeit relativ gut vertreten, der Vorschulbereich, die Sekundarstufe II, die Tertiärstufe und der Quartärbereich sind stark untervertreten. Lehr-/Lernmethoden, Lehrplan- und Lernzielfragen sowie Forschung zu den Lehrpersonen machen einen Grossteil der Projekte aus.

Wenn die Bildungsforschung in Zukunft durch neue Forschungsinstitutionen im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ergänzt und ausgebaut wird, ist dies zu begrüssen, einfach weil das Forschungspotential dadurch erhöht wird. Allerdings ergeben sich ebenfalls im Zusammenhang mit den Analysen zur Situation der Bildungsforschung einige Grundprobleme, deren Lösung im Hinblick auf einen funktionalen Ausbau der schweizerischen Bildungsforschung unabdingbar ist. Sie können hier nur angedeutet werden:

- Erstens werden mit grosser Wahrscheinlichkeit in den Pädagogischen Hochschulen zu den bestehenden Institutionen der Bildungsforschung *neue* Forschungsinstitutionen aufgebaut. Sinnvoll wäre dagegen, die bestehenden Institutionen bis zu einer kritischen Grösse auszubauen, statt weitere Forschungsinstitutionen zu schaffen, welche die kritische Grösse wiederum deutlich unterschreiten.
- Zweitens wird Forschung, falls nicht separate Forschungsstellen ausgeschieden werden (vgl. Abschnitt 2), zur Nebenbeschäftigung von Dozenten und Dozentinnen an den Pädagogischen Hochschulen gehören, da sinnvollerweise die Lehre im Vordergrund steht und - leider - das Pflichtpensum in der Lehre so hoch sein wird, dass für Forschung wenig Zeit bleibt. Darunter werden sowohl die Professionalität wie auch die Kontinuität der Forschung leiden.
- Drittens wird sich Forschung in den Pädagogischen Hochschulen mit grösster Wahrscheinlichkeit auf *die* Themenbereiche konzentrieren, die aufgrund der Analysen schon ausgebaut sind: Lehr-/Lernforschung und die obligatorische Volksschule werden im Mittelpunkt des Interesses stehen.
- Da zudem die Engpässe in den öffentlichen Haushalten eine komfortable Ausstattung der Forschung an den Pädagogischen Hochschulen nicht erlauben werden, werden diese neuen Forschungsinstitutionen auf Forschungsbeiträge angewiesen sein. Damit erhöht sich die Konkurrenz um Forschungsbeiträge auf dem 'Forschungsmarkt'. Die durchschnittlichen Beiträge an eine einzelne Institution werden eher sinken als steigen.

Unter diesen Perspektiven wird zwar die Forschung in den Pädagogischen Hochschulen zu einem Ausbau der Bildungsforschung beitragen, die bestehenden Probleme aber nicht lösen helfen, sondern sie eher verschärfen. Unter den gegebenen Bedingungen gibt es nur zwei Möglichkeiten, diese negative Entwicklung zu entschärfen: Die Pädagogischen Hochschulen müssen von vornherein mit einem angemessenen eigenen Forschungsetat versehen werden und die Kooperation mit bestehenden Forschungsinstitutionen (vor allem den Pädagogischen Arbeitsstellen und den Universitätsinstituten) ist von Anfang an aufzubauen.

5. Einige Schlussfolgerungen

Obwohl die Zukunft der Forschung in den Pädagogischen Hochschulen noch offen ist, zeichnen sich einige Tendenzen ab, die beim Aufbau dieser neuen Ausbildungs- und Forschungsinstitutionen berücksichtigt werden sollten. Auf dem Hintergrund des Dargestellten können sie etwa wie folgt zusammengefasst werden:

- Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betritt nicht einfach Neuland im Sinne: Es wird jetzt geforscht, wo vorher nicht geforscht wurde. Sie entsteht nicht in einem bislang 'forschungsfreien' Raum. Die Universitäten und die Pädagogischen Arbeitsstellen, die von den Kantonen in letzter Zeit auf- und ausgebaut worden sind, sind in diesem Raum schon präsent. Dies bedeutet, dass dieses neue Forschungspotential seinen Platz in der bestehenden Forschungslandschaft zunächst definieren muss. Dies bedeutet aber auch, dass sich die Forschung in den Pädagogischen Hochschulen dem Diskurs innerhalb der scientific community stellen muss (was Öffentlichkeit der Ergebnisse voraussetzt), und sich sowohl Arbeitsteilung wie Kooperation in dieser Konkurrenzsituation entwickeln müssen.
- Forschung an den Pädagogischen Hochschulen muss sich in einem sich schnell verändernden Forschungsumfeld definieren. Kenntnis dieser Forschungslandschaft wird dabei unumgänglich sein. Kooperation mit schon bestehenden Forschungsinstitutionen drängt sich deshalb auf.
- Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss, will sie in ihrem Umfeld ernst genommen werden, wissenschaftlichen Standards genügen, zumal heute mit dem Instrument der Wissenschaftsforschung Massstäbe zur Qualitätssicherung durchgesetzt werden. Das Einhalten dieser Standards ist keine einfache Aufgabe, zumal die Etablierung von Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht die Tendenz einer Rückwendung "von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik"⁸ (Pollak/Heid, 1994), eine Remoralisierung der Erziehungswissenschaften befördern sollte.
- Das Thema Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte nicht die alten ungelösten Diskussionen um Theorie- und Methodenparadigmata in der Erziehungswissenschaft wiederholen, sondern es sollte in dieser Hinsicht Pluralität akzeptiert, aber Qualität eingefordert werden.
- Hinsichtlich der Forschersubjekte sollten die Erwartungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung realistischen Vorstellungen folgen. Die wissenschaftliche Spezialisierung ist so weit fortgeschritten, dass Forschersubjekte nur durch zeitaufwendige Initiationen überhaupt Anschluss finden an die aktuellen Forschungsfragen. Es ist abzusehen, dass gerade dazu die Zeit für die Studierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nicht ausreicht.
- Die Frage der Bezugsdisziplinen bleibt sowohl hinsichtlich des Aufbaus eines neuen wissenschaftlichen Bereichs (Fachdidaktiken) wie auch hinsichtlich des Ausbaus und der Differenzierung bestehender Disziplinen und des Einbezugs der Fachwissenschaften ungelöst.
- Die zu etablierende Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die forschungspolitischen Probleme der Schweiz eher verstärken als lösen, obwohl das Forscherpotential grösser wird. Noch mehr Forschungsinstitutionen werden die notwendige kritische Masse nicht erreichen. Dadurch bleibt Bildungsforschung

⁸ Der Titel kehrt den Titel eines Buch von Wolfgang Brezinka, das sich als "Metatheorie der Erziehung" versteht, um: "Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft" (Brezinka, 1971).

Nebenbeschäftigung der Forscherinnen und Forscher, Kontinuität ist nicht gewährleistet. Thematisch werden die schon gut dotierten Bereiche ausgebaut, während die Lücken bestehen bleiben.

- Solche Probleme können nur gelöst werden, wenn die Kooperation zwischen den einzelnen Forschungsinstitutionen verstärkt wird. Allerdings wird die Kooperation dadurch eingeschränkt, dass die Konkurrenzsituation auf dem 'Forschungsmarkt', d.h. die Konkurrenz um Forschungsgelder durch die neuen Forschungsinstitutionen verstärkt wird.
- Aufgrund der gegen die Differenzhypothese vorherrschenden kongruenten Auslegung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (Abschnitt 3a) und der Tendenz der Erziehungswissenschaft hin zu einer pragmatisch orientierten Wissenschaft, die ihre Bewertung nicht in der 'scientific community', sondern in einer interessierten Öffentlichkeit und in der pädagogischen Praxis findet, stellt sich die Frage, ob es für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaften in der Schweiz sinnvoll wäre, stärker zwischen einem eher forschenden und einem eher klinischen Teil der Disziplin zu unterscheiden.
- "Ein wissenschaftliches LehrerInnenausbildungscurriculum ... realisiert auch die Differenz zwischen Profession (pädagogischer Praxis) und Disziplin (erziehungswissenschaftlicher Praxis ...). Für das erziehungswissenschaftliche Studium im Rahmen des Lehramtsstudiums sind ... die Strukturen eines wissenschaftlichen Curriculums zu konkretisieren" (Habel, 1994, S. 220).
"Weder die Idee des geborenen Erziehers noch die Idee einer grenzenlosen Machbarkeit guter Lehrer durch Verwissenschaftlichung allein können heute noch Orientierungspunkte sein" (Terhart, 1994, S. 698). Soll die eingeleitete Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz nicht einfach dem "Mythos der Verwissenschaftlichung" (Neumann/Oelkers, 1984) aufsitzen, sondern reale Verbesserungen bringen, ist die eingangs zitierte Warnung Oskar Messmers ernst zu nehmen. Die Erwartungen an die Verwissenschaftlichung müssten auf ein realistisches Mass beschränkt werden. Die künftigen Diskussionen um *Möglichkeiten und Grenzen* der Wissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung müssten dann die Hoffnungen auf Statusverbesserung durch Verwissenschaftlichung ablösen.

Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H. (1995). Verbotene Früchte: Lehrerinnen und Lehrer als Forscher. *Schweizer Schule*, 5, 9-16.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E. (1994). Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizer Schule*, 1, 11-16.
- Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (1995). Kooperative Lehr-Lern-Forschung. *Schweizer Schule*, 5, 23-28.
- Beck, K. & Kell, A. (Hrsg.). (1991). *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Beck, U. & Bonss, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benner, D., Lenhart, V. & Otto, H.-U. (Hrsg.). (1990). Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. Beiheft.
- Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994. Bern: EDMZ, 1994.

- Botschaft über die Förderung der Wissenschaft in den Jahren 1996-1999 (Kredite für die Hochschul- und Forschungsförderung) vom 28. November 1994 Bern: EDMZ, 1994.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bundesamt für Statistik (1994). *Forschung und Entwicklung in der Schweiz 1992*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Criblez, L. (1991). Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung. Plädoyer für eine systematische und historische Kontrolle der Bildungspolitik. *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 13, 273-289.
- Criblez, L. (1994). Vom Berufsstand zur Profession - Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte. *Schweizer Schule*, 1, 23-32.
- Criblez, L. & Jenzer, C. (1995). Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 17, 210-238.
- Diederich, J. (1995). Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 335-340.
- Diesterweg, F.A.W. (1995). Zur Lehrerbildung. In ders., *Sämtliche Werke. Bd. 8* (S. 45-70). Berlin: Volk und Wissen (Orig. 1849).
- Drerup, H. & Terhart, E. (Hrsg.). (1990). *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- EDK (1990). Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker. Bern: EDK (=Dossier 15).
- EDK (1993). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK (=Dossier 24).
- EDK (1995a). Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995. Bern/Les Bois: EDK/Polykopie.
- EDK (1995b). Fächergruppenlehrkräfte. Bern: EDK (=Dossier 32).
- Felt, U., Nowotny, H. & Taschwer, K. (1995). *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). *Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Seminar "Praticien chercheur"*. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Aarau: SKBF.
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gretler, A. (1982). Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 4, 117-123.
- Gretler, A. (1994). 3. *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung*. Wien, 5.-7. Oktober 1994. Länderbericht Schweiz. Aarau: SKBF.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz*. Bericht der Bildungsforschung. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (=FOP 1/1992).
- Habel, W. (1994). LehrerInnenausbildung an der Jahrhundertwende. Bilanz und Perspektiven. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Ende einer neuen Epoche*. Weinheim/München: Juventa.
- Heintz, B. & Kiener, U. (1995). *Wissenschaftsforschung in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (=FOP 21/1995).
- Hoffmann, D. (Hrsg.). (1991). *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hoffmann, D. & Heid, H. (Hrsg.). (1991). *Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hügli, A. (1994). Argumente für Pädagogische Hochschulen. *Schweizer Schule*, 1, 3-10.
- Hügli, A. (1995). Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. Nachgedanken zu dem Forschungsseminar zum "Praticien chercheur" vom 10./11.11.94. *Schweizer Schule*, 5, 3-8.
- König, E. & Zedler, P. (Hrsg.). (1994). *Rezeption und Verwendung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Messmer, O. (1906). Über Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik. Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung des Schweiz. Seminarlehrervereins in Bern, 8. Oktober 1905. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 16, 27-45.
- Mittelstrass, J. (1994). *Die unzeitgemässe Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Moser, H. (1975). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel.
- Moser, H. (1977). *Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung*. München: Kösel.
- Moser, H. (1978). *Internationale Aspekte der Aktionsforschung*. München: Kösel.
- Moser, H. (1995a). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg: Lambertus.

- Moser, H. (1995b). "Lehrer-Forschung" - ein neues Konzept zur Revitalisierung der Aktionsforschungsdiskussion? In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zutavern (Hrsg.), *Eigenständig lernen* (S. 283-309). St. Gallen: UVK.
- Moser, H. (1995c). "Forschende Lehrer" - eine realistische Handlungsperspektive? *Schweizer Schule*, 5, 29-35.
- Neumann, D. & Oelkers, J. (1984). "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 229-252.
- NW EDK (1994). Ressourcen für Schulentwicklung und Bildungsforschung in den Kantonen der NW EDK. Bestandesaufnahme, Analyse und Vorschläge zur wirksameren Zusammenarbeit. Aarau: NW EDK.
- OECD (1994). *Frascati Manual 1993. The Measurement of Scientific and Technological Activities. Proposed Standard Practice for Surveys of Research and Experimental Development*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (1994). Die Aufgabe der Theorie in der Lehrer/-innenbildung. In H.R. Hasler, & A. Hotz (Hrsg.), *Theorie in der Ausbildung von Sportlehrer/innen* (S. 45-65). Magglingen: ESSM.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In dies. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 13-35). Weinheim/Basel: Beltz.
- Poglia, E., Grossenbacher, S. & Vögeli, U. (1993). *Erziehungswissenschaften - Pädagogik: Ausbildung und Forschung*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (=FU 10/1993).
- Pollak, G. & Heid, H. (Hrsg.). (1994). *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 481-490.
- Schön, D.A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1993). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (23th ed.). New York: Basic Books.
- Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (1988). *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung*. Aarau: SGBF.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1993a). *Zielvorstellungen für die Entwicklung der schweizerischen Hochschulen: Horizont 2000. Qualität, Wettbewerb, Autonomie, Arbeitsteilung*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (=FU 8a/1993).
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1993b). *Zielvorstellungen für die Entwicklung der schweizerischen Hochschulen: Horizont 2000. Qualität, Wettbewerb, Autonomie, Arbeitsteilung. Materialien*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (=FU 9/1993).
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1993c). *Ziele der Forschungspolitik des Bundes: Vorschläge zur Anpassung der Ziele für die Planungsperiode 1996-1999*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (= FOP 14a/1993).
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1995). *Wissenschaftsforschung. Probleme und Perspektiven. Klausurtagung 1994 des Schweizerischen Wissenschaftsrates*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (= FOP 20/1995).
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tenorth, E.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 15-27.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H. Krüger & Th. Rauschenbach, (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Ende einer neuen Epoche* (S. 17-28). Weinheim/München: Juventa.
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129-142). Weinheim/Basel: Beltz.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 685-699.
- Weingart, P., Strate, J. & Winterhager, M. (1992). *Forschungslandkarte Schweiz. Eine Strukturanalyse des Publikationsoutputs der schweizerischen Grundlagenforschung*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat (=FOP 11/1992).

Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung?

Fritz Oser

In den einzelnen Kantonen sind Kommissionen daran, die Lehrerbildung zu reformieren. Grundlegender Tenor ist a) die Erhöhung der PrimarlehrerInnen- und KindergärtnerInnenbildung auf zwei Jahre nach der Maturität, b) die Schaffung Pädagogischer Hochschulen, c) die Schaffung von Berufseinstiegsphasen und d) die Wissenschaftsfundierung der Ausbildung. Während die Punkte a) bis c) durch vernünftige pädagogische Argumentation abgesichert sind, finden zu Punkt d), der Wissenschaftsorientierung, immer wieder Kontroversen statt. Der Aufsatz greift diesen Punkt auf.

In einer der Erzählungen über die Bürger von Schilda geht es um die Frage, wie diese in ihr neugebautes Rathaus, bei dem die Fenster vergessen worden sind, Licht hineinbringen könnten. Sie ermutigten sich zuerst, aufgrund anderer Erfahrungen, alles zu versuchen und nicht das Unmöglichste ausser acht zu lassen. Dann gingen sie auf den Vorschlag ein, das Licht zur hellsten Tageszeit in Säcke und Töpfe zu füllen, diese zu verschliessen, um das Licht dann in den dunklen Raum zu tragen. - Ähnliches geschieht zur Zeit mit der Idee der Pädagogischen Hochschulen. Es wird geglaubt, dass Probleme der Qualität der Lehrerbildung gelöst werden könnten, indem das Beste an Wissenschaftlichkeit in diese Ausbildung getragen wird, am liebsten ganze Säcke und Töpfe voll, damit diese Lehrerbildung dann im Lichte der Wissenschaften glänze. Wie aber soll das geschehen, ohne dass sich Schilda wiederholt?

Es ist unbestritten, dass eine nachmaturitäre Primarlehrerausbildung durch die längere Ausbildung und das höhere Alter derjenigen, die dieses Studium abschliessen, eine Garantie für einen leichteren Einstieg in die Praxis darstellt und eine grössere Souveränität hinsichtlich des Verstehens kindlichen Lernens und schulischer Prozesse ermöglicht. Modelle dieser Art wurden ja auch schon geschaffen, wie - um nur eines zu nennen - in der Höheren Pädagogischen Lehranstalt Zofingen, wo der nachmaturitäre Weg schon längst beschritten wird. Was bedeutet nun aber die wissenschaftliche Basis der Lehrerbildung bzw. wie kann sie garantiert werden? Ist sie tatsächlich nicht bloss eine berufspolitische Legitimationsflagge für bildungspolitische Scheinkriegsschauplätze? Wie müsste denn eine solche Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung aussehen, und wie kann man garantieren, dass diese Wissenschaftlichkeit über das Bisherige hinausgeht und nicht einfach einem effizienten Praxistraining im Wege steht?

Kurzer Rückblick

Worum geht es gesamthaft bei diesem Ansatz zur Schaffung von Pädagogischen Hochschulen genau? Ende 1993 erschien das Dossier 24 der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) mit 23 Thesen zur Errichtung Pädagogischer Hochschulen (PHS), also zur Abschaffung der seminaristischen Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen. Kerngedanken sind: Die Lehrerbildung soll postmaturitär und wissenschafts- bzw. forschungsorientiert sein; sie soll drei Jahre, also zwei Jahre länger als bisher dauern; die Unterschiede zwischen Lehrertypen sollen aufgehoben werden (Kindergärtnerinnen, Primar-, Real-, Sekundar- und Gymnasiallehrer und -lehrerinnen); die pädagogischen Hochschulen sind mit Universitäten gleichwertig; die Dimensionen der ästhetischen,

musischen und künstlerischen Ausbildung einerseits und hohe didaktische Qualitäten andererseits sollen betont werden.

Seit dem Erscheinen dieses Papiers ist viel in Bewegung geraten. Alle wollen eine neue Lehrerbildung und viele Modelle stehen zur Diskussion.

Akademisierung als Selbstzweck?

Jede Reform der Lehrerausbildung muss in letzter Instanz darauf hinauslaufen, die Absolventen zu befähigen, besser zu unterrichten, besser zu differenzieren, die Materie besser zu strukturieren, besser Konflikte im Klassenraum zu lösen, ein besseres Schulklima zu schaffen, leichter neue Methoden in alte zu integrieren, den Erfolg auf jeder Ebene besser zu evaluieren etc., dies alles, damit die Kinder oder die Jugendlichen effektiver lernen und sich optimaler entwickeln können. Der Fortschritt ist also darin zu sehen, dass der Absolvent sicherer und fundierter lernt, Bedingungen der Möglichkeit zu schaffen, damit die Schüler im Sach-, Sozial- und Selbstbereich leichter, angemessener und erfolgreicher vorankommen. Über diese Ziele wird im Bericht nicht gesprochen. Wir nehmen an sie sind implizit akzeptiert. Die Frage ist, was die Akademisierung im Rahmen solcher Ziele soll, und ob die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und die Integration von Forschung in die Lehrerbildung diese Ziele stützt, oder ob die Akademisierung zu einem blossen Selbstzweck wird, der nur mehr standespolitischen Interessen dient. (Immerhin, während Worte wie Schüler, Kind, Jugendlicher kaum einmal im Dossier 24 erscheinen, sind die Worte Wissenschaft, Theorie, Forschung über 80mal zu lesen.)

In der Tat, die Wissenschaftsorientierung, die im Bericht als entscheidendes Merkmal gefordert ist, lässt auf den ersten Blick zustimmendes Kopfnicken aufkommen. Schaut man aber genauer hin, dann muss man die obige Frage auf andere Weise wiederholen, nämlich: Bedeutet diese Forderung statt auszubilden, wie man unterrichtet, auszubilden, wie man forscht? Oder heisst sie, dass die Resultate der Forschung von den Lehrerbildnern bei ihrer Lehre berücksichtigt werden sollen? Heisst sie einfach, dass der Studierende lernen soll, ein nach wissenschaftlichen Standards geschaffenes Lehrbuch verarbeiten zu können? Oder ist damit gemeint, dass die Praxis nach den in der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Soziologie erforschten Effekten reflektiert werden soll? Oder bedeutet "Wissenschaftlichkeit" gar, dass die Studierenden ihre Praxis wissenschaftlich analysieren, reflektieren und beurteilen sollen? Vielleicht ist auch gemeint, dass die fächerspezifische Ausbildung (Mathematik, Geschichte, Deutsch etc.) universitär zu erfolgen habe? Was ist das Licht, das fehlt, wie soll es beschaffen sein?

Unbefriedigende Antworten

Die Autoren des Dossier 24 nennen Folgendes: Für das Unterrichten geklärtes Wissenschaftsverständnis, Verpflichtung auf Wahrheit, kritische Beurteilung wissenschaftlicher Resultate und Argumente, Ethos der Wissenschaft als Grundhaltung, die in der Bereitschaft besteht, "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 Überprüfungsverfahren zu unterwerfen" (S. 12), "praticien chercheur" mit forschendem Lernen und hermeneutischer Grundschulung, was erlaube, "Probleme des schulischen Alltags erkennen, formulieren und lösen zu können" (S. 13). Aber auch strukturelle Ansprüche werden formuliert, so die Beteiligung Pädagogischer Hochschulen an Forschungs-

projekten, Schaffung von Forschungsabteilungen und Forschungsstellen, die den Pädagogischen Hochschulen angeschlossen sind, Schaffung von akademischen Studiengängen zur Qualifikation von Ausbilderinnen und Ausbildern mit Promotions- und Habilitationsrecht.

Anton Strittmatter, ein Mitarbeiter des Dossiers 24, definiert, was der EDK-Bericht unter Wissenschaftlichkeit verstehe: "Handle unter Vernunftsperspektive; bemühe dich um Objektivität; suche im Diskurs präzise und vereinbarte Begriffe zu verwenden, Zusammenhänge herzustellen und Argumente zu begründen; sei redlich, nenne deine Quellen und Erkenntnisbedingungen und achte auf deine Gefühle und Vorurteile; suche Problemlösungen auch methodisch anzugehen und dafür (interdisziplinäre) Teamarbeit zu nutzen" (1994, S. 1-2). Was hier gesagt wird, gilt für jedermann, für jeden Politiker, für jede Lehrperson, für jeden Literaten, für jede Form geistiger Auseinandersetzung. Es ist eine globalisierte Grundhaltung des modernen Menschen. Diese generiert zwei Fragen: Erstens ob da nicht vorausgesetzt wird, dass bis heute Lehrerbildung unwissenschaftlich oder zuwenig wissenschaftlich gewesen sei, und zweitens, dass die Lehrerbildung, wie sie heute an der Universität gestaltet wird, nämlich die Ausbildung der Sekundarstufe 1 und 2 als Vorbild genommen werden könne, denn an diesem Ort ist diese Ausbildung per se wissenschaftlich fundiert. Ob man diesen Vorannahmen zustimmt, hängt nun allerdings davon ab, was man unter Wissenschaftsorientierung versteht. So wie die Thesen formuliert sind, kann ihr jeder zustimmen. In diesem Sinne war aber auch die bisherige Lehrerbildung wissenschaftlich, sind doch die Verantwortlichen dieser Ausbildung geschulte Akademiker, teilweise sogar mit weitreichender Forschungspraxis, mindestens aber mit einem Lizentiat oder einem Doktorat einer unserer anerkannten Universitäten. Wenn man sich also auf die Ebene jener stellt, die bisher Lehrerbildung gestaltet und verantwortet haben, oder auch auf den Standpunkt jener, die Gymnasialunterricht erteilen, so sind die oben aufgelisteten Forderungen doch nicht so ganz neu. Für die Dozentinnen und Dozenten einer Pädagogischen Hochschule wird (S.14 und These 13 des Berichts) aber auch nicht mehr als ein wissenschaftlicher Abschluss verlangt, wie es ja auch bisher der Fall war. Einzig für die Forschungsstellen wird gefordert: "wenn möglich habilitiert". Meinen die Autoren des Heftes, dass es die bisherige Ausbildung an Erkenntnisgewinn, an Wahrheit, an Wahrheitsfindung, an kritischer Beurteilung von Fakten hat fehlen lassen? Erkenntnisgewinn und wirkliche Anwendung erziehungswissenschaftlicher Forschung setzt ein Propädeutikum in Methodologie, in Statistik, Testtheorie, Forschungsplanung, Wissenschaftstheorie u.ä. voraus. Vielleicht meinen sie, dass dieses Propädeutikum aber nur leisten könne, wer eine sozialwissenschaftliche Disziplin studiert. Forschung ist kein Alltagsunterfangen und die oft beschworene Verbindung von Forschung und Lehre eines der schwierigsten Probleme des universitären Betriebs.

Erste Lösung: Der Vorschlag universitärer Lehrerbildung

Was kann man für Lösungen finden? Wie kann man das Anliegen der Autoren des Dossiers 24 auffangen? Kann die Universität das leisten, was man von einer Lehrerbildung erwartet, nämlich Standards der Ermöglichung und Erleichterung von Lernen für Kinder und Jugendliche aller Schichten, aller Herkunftsorte und aller kulturellen Hintergründe in der Schweiz?

Wollte man tatsächlich die Lehrerbildung in die Universitäten integrieren, um die angesprochene Wissenschaftlichkeit zu garantieren, so könnte dies in keinem Fall *tale quale* geschehen. Die Universitäten müssten zusätzliche Institute einrichten oder pädagogische Fakultäten, die einerseits von der Wissenschaftsorientierung profitieren, andererseits aber auch die spezifischen Ausbildungsanliegen in Fachdidaktik und Praxisaus-

bildung und -reflexion vermehrt aufgreifen. Diese Institute müssten ihre Forschungsschwerpunkte verändern und ausbauen. Unterrichts-, Curriculum-, Fachdidaktik-, Schulvergleichs- und Evaluationsforschung gehörten zum Tätigkeitsfeld jedes solchen Lehrerbildungsinstitutes. Die neugegründeten Teilinstitute würden, wie angedeutet, einerseits von den Synergien der Fächer an der Universität profitieren und andererseits auch in vernünftigen Modulen klinischer Arbeit die praktische Ausbildung auf der Basis sorgfältig ermittelter Standards gewähren. Sie würden aber auch eigene neue Forschungsfelder abstecken, und alle, die an der Lehre teilnehmen, würden automatisch auch in Forschungsprojekten hineinverwoben sein. Statt kantonale Auftragsforschung würden sie aber ihre Legitimation für die Relevanz-Begründung im Berufsfeld der Lehrenden selbst finden und so diese zum Forschungsgegenstand machen. Die Anpassung der Fachausbildung an die Lehrbedürfnisse würde, in Fortsetzung dessen, was jetzt schon gemacht wird, ausgebaut.

Aber hier geht es nicht um universitäre Primarlehrerbildung schlechthin, das Thema ist vielmehr der wissenschaftliche Unterbau. Einerseits ist es töricht zu bestreiten, dass die universitäre Lehrerbildung unter bestimmten Bedingungen diese wissenschaftliche Ausbildung leisten kann, am wenigsten Kosten verursachen und am meisten von der bisherigen Struktur profitieren würde. Denn nur die Universität kann beide Ansprüche einlösen, nämlich einerseits in den Fachbereichen, in Pädagogik, Psychologie und Didaktik wissenschaftliche Fundierung ermöglichen und zugleich eine genügend breite fachdidaktische und praktische Ausbildung leisten.

Will man allerdings Wissenschaftlichkeit als Scharnier für eine neue Lehrerbildung verwenden, dann muss sie u.a. enthalten: a) wissenschaftsorientierte Fachausbildung (Fächer wie Mathematik, Chemie, Biologie, Fremdsprachen, Geschichte, etc.), b) Forschungspriorität der Professoren und c) Ermöglichung langjähriger Beteiligung an allen Forschungsprojekten. Bezüglich aller drei Dimensionen schweigt der Bericht zu Recht, denn die Pädagogische Hochschule kann dies nicht erfüllen. Der Vorschlag der Kommission, den Pädagogischen Hochschulen separate Forschungsgruppen, d.h. Personen, die ohne Lehre pädagogische Wissenschaftlichkeit ausüben, zuzuteilen, läuft auf die übliche Trennung von Lehre und Forschung hinaus. Diese Forschungsspezialisten werden dann weiterhin lamentieren, dass die Ausbilder und Praktiker ihre Forschung nicht zur Kenntnis nehmen. Wenn Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Schulvergleichsforschung aber dem Erkenntnisgewinn dient, dann kann sie wenig zu Übungszwecken gebraucht werden. Unsere Schulen sind zwar Ort und Gegenstand der Forschung, aber immer muss eine Verpflichtung eingegangen werden, die professionell ist, nämlich die, dass unsere Kinder und Schüler nicht zum Experimentierfeld von Tausenden von Hobbyforschern gemacht werden, die jede Reflexion über praktisches Tun schon als systematische Wissenschaft hinaufstilisieren.

Gibt es Formen, die die wissenschaftliche Fundierung sichern?

Die Tatsache ist, dass die Erziehungswissenschaft heute so stark ausgebaut ist, dass es sicherlich eine ganze Reihe von Vorschlägen gibt, wie diese wissenschaftliche Basis auf die Lehrerbildung angewandt werden kann, wird heute zu wenig zur Kenntnis genommen. Vielleicht gibt die Arbeit von Peter Petersen eine bessere Idee für solches Denken ab als die nackte Forderung, die berufliche Ausbildung zu verwissenschaftlichen. Für Petersen war nämlich die Tatsachenforschung dazu da, dass der Studierende sich eine systematische Beobachtungshaltung über Prozesse des Lernens und über das Verhalten der Kinder aneignen konnte.

Ähnliches könnte man auch hier fordern und dabei die Vielfalt der Möglichkeiten nicht aus den Augen verlieren. Ich denke an folgende Formen:

Erste Form: Unter der Notwendigkeit, daß Studierende des Lehrerberufs auch und vor allem in den Sozialwissenschaften empirische Arbeiten lesen und beurteilen können sollen, geht es nicht umhin, daß sie so etwas wie ein Propädeutikum in Methodologie, Statistik, Wissenschaftstheorie und Testtheorie absolvieren. Diese Ausbildung kann mit dem kleinen *Latinum* verglichen werden. Sie stellt ein Instrument zur kritischen Bewältigung jenes Symbolsystems dar, mit dessen Hilfe sich Sozialwissenschaften heute international verständlich machen.

Zweite Form: Ein durch die ganze Ausbildung laufendes Forschungspraktikum hilft, jegliche erziehungswissenschaftliche Theorie und auch jegliche Handlungsanweisung unter der Frage der Überprüfbarkeit zu analysieren. Durch die Teilhabe an einer durchgängigen Empirie (Forschungsprojekte des Hauses, Forschungsprojekte von Institutionen ausser Haus) wird nicht nur diese an sich gelernt, sondern werden auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen unter dem Aspekt des Messens und unter Generalisierungsgesichtspunkten gesehen. Gesichtspunkte wie Handlungsforschung versus objektive Hermeneutik, distanzierende quantitative Analyse versus qualitative Zugänge zur Lernwelt sind dabei zu diskutierende und auszuprobierende Möglichkeiten, die je andere Formen von Resultaten liefern.

Dritte Form: Jeder Studierende legt sich ein Portfolio mit ganz bestimmten Übungen an (Beobachtungsübungen, Erhebungen und Auswertungen mit klinischen Interviews, Fragebogenerstellungen und Auswertungen etc.). Diese Übungen beziehen sich auf unterschiedliche Wissensformen, wie curriculares Wissen, didaktisches Wissen, Leitbildwissen, entwicklungspsychologisches Wissen etc. Über das Portfolio erhält das methodologische Rüstzeug eines jeden Studierenden eine konstruktivistische Ausrichtung, denn mit diesen Instrumentarien können alle Wissensbereiche der Lehrerbildung empirisch qualitativ und quantitativ begleitet werden.

Vierte Form: Erstellung komplett neuer Arbeitsmittel für die Bereiche Pädagogische Psychologie, Didaktik, Fachdidaktik, Pädagogik etc. dergestalt, daß zu jedem relevanten, sich auf Standards beziehenden Thema je ein Kasten mit den Resultaten der neuesten Forschung vorgestellt wird. Wir finden diese Form etwa in "Text Books" der angloamerikanischen Einführungsliteratur z.B. zur Biologischen Psychologie, zur Erziehungssoziologie u.a. Ein beruflicher Standard ist eine Handlungsform, die theoretisch verankert, empirisch abgestützt und pragmatisch in der Unterrichtssituation wiederholt sichtbar wird. Nur die jeweilige Profession, in diesem Falle die Lehrer und Lehrerinnen sind fähig (und stehen oft auch unter dem notwendigen Zwang), diesen Standard zu realisieren. Ein solcher Standard ist z.B. die Fähigkeit kriterieller Beurteilung unter dem Gesichtspunkt des Mastery-Vergleichs, oder die Fähigkeit einer subtilen Verstärkung adoleszenter Schüler, ohne dem paradoxalen Phänomen zu verfallen, oder die Fähigkeit mit der Angst und Scheue von Schülern positiv umgehen zu können.

Die vier hier dargestellten Formen ergänzen sich gegenseitig, sind möglicherweise kumulativ verschränkbar, und sie ermöglichen einen neuen Zugang für alles, was die Phänomene des Beziehungs-, Lern- und Arbeitsnetzes im Klassenraum ausmachen. Sie ermöglichen einen neuen Zugang zum eigenen Handeln, das in den Rahmen einer schärferen beruflichen Weit- und Weltsicht gestellt wird. Sie ermöglichen nicht bloß, wie viele Autoren, allen voran Schön (1983), fordern, ein "reflective teaching" auf der Grundlage spontaner Eindrücke, sondern reflective teaching auf der Grundlage von systematischen, empirischen Erkenntniszusammenhängen.

Es gibt eine ganze Reihe von Einwänden gegen ein solche Form der Fundierung der Ausbildung, und den wichtigsten Einwand wollen wir gleich vorweg besprechen. Er lautet: Lehrer und Lehrerinnen brauchen Praxis, nicht Wissenschaft. Gegen einen solchen Einwand ist man nur rhetorisch hilflos, sachlich nicht. Denn es ist ja gerade diese Praxis, die wissenschaftlich im Zusammenhang mit dem eigenen beruflichen Handeln reflektiert wird. Die Praxis ist der Kern aller hier angesprochenen Fragestellungen, und die Relevanz der Fragestellung wird nur, und wirklich nur durch diese Praxis vermittelt. Die Vorstellung, daß an dieser Praxis vorbei geforscht wird, stellt zwar eine berechtigte Gefahr dar, ist aber bei diesem Konzept durch die Fragerichtung selber entkräftet. Von Peter Petersen wissen wir, daß das Schulleben zur Tatsachenforschung wurde und daß durch die immerwährende Analyse des Formenspiegels Unterricht eben vollzogen, aber auch systematisch analysiert wurde. Praxis und Theorie sind also im Forschungsfeld selber dauernd verknüpft. Oder wie Lewin sagt, es gibt nichts praktischeres als eine gute Theorie, und man kann unter unserem hier ausgeführten Gesichtspunkt hinzufügen, nichts Theoretischeres (im positiven Sinne des Wortes) als eine gute Praxis. Wir können heute - wie bereits gesagt - auf einen großen Reichtum empirisch pädagogischer Forschungsliteratur zurückgreifen. Diese Erkenntnisse liegen brach, sie werden immer wieder vergessen, sie werden verdrängt, und der Glaube, daß Wissenschaft die Spontaneität des Handelns hemme, ist ein nicht wegzubringender sektiererischer Habitus.

Durch die Erhöhung der Ausbildungszeit auf zwei bis drei Jahre, durch die neue Situation einer nachmaturitären Lehrerbildung, durch die Neustrukturierung der Ausbildungsziele und Schwerpunkte und durch die stets notwendige Aktualisierung von Problemen, die unsere Zeit beschäftigen (z.B. Interkulturalität, Risiken in der Jugendzeit, Gewalt, Medienkonsum, Umgang mit Arbeitslosigkeit) können wir in der Tat eine mehr wissenschaftsorientierte Ausbildung curricular neu gestalten und zeitmässig leicht verkraften. Das Gefäß ist gross genug, man hat es weit gemacht und sehr schön mit Ressourcen bestückt. Vielleicht werden dann Lehrende tatsächlich Professionelle, deren Reflexion nicht mehr nur vom gesunden Menschenverstand, sondern auch von der beunruhigenden Wissenschaftlichkeit geleitet werden. Die Zeit ist reif für eine stärkere Praxisorientierung der Ausbildung, sofern diese wissenschaftlich begleitet, analysiert und reflektiert wird. Je mehr Praxis, je mehr Wissenschaftlichkeit der Ausbildung. Auch hier touchieren sich "les extremes".

Bisherige Traditionen der Lehrerbildung

Nun haben die "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" einen kleinen Schönheitsfehler, den ich nicht verschweigen möchte. Sie sagen und analysieren nicht, was in der bisherigen Lehrerbildung in der Schweiz vortrefflich und herausragend war. Sie sprechen nicht von den Bemühungen der einzelnen Institutionen, die Lehrerbildung immer neu verantwortet zu haben, sie zeigen z.B. keine der bisherigen fruchtbaren Modelle der Zusammenarbeit von Schule und Ausbildung. Es ist schade, wenn Bildungsempfehlungen so gestaltet sind, als ob sie auf keine geschichtlichen Tatsachen aufbauen könnten und keine Tradition z.B. auch gerade hinsichtlich einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung hätten. Ohne Berücksichtigung der Gegenwart ist Zukunft utopisch, oder aber sie zerstört eine bestehende Kultur in gefährlicher Weise. Wir haben, so lautet zumindest eine Hypothese, eine gute bis hervorragende Lehrerbildung. Beispielsweise ist gut, dass es eine frühe Kontaktaufnahme mit Kindern im Kontext der Schule gibt. Gut ist ebenfalls die berufspraktische Verzahnung im fachdidaktischen Bereich. Unsere Fachdidaktiker sind - im Vergleich zu deutschen Universitäten - nicht Universitätsprofessoren, sondern Expertenlehrer. Gut ist ebenfalls die hohe Berufsmotivation und Berufsidentität von jungen Lehrpersonen. Sie wollen, wenn sie ab-

schliessen, Verantwortung übernehmen, sind hoch sensibilisiert für Kinder und zeigen eine grosse Begeisterung für die Möglichkeiten ihres Berufes. Dies sind gute Resultate. All dies muss, wenn die Ausbildung im obigen Sinn wissenschaftlich wird, bleiben. Wir müssen es.

Vision und Erschütterung: Bisherige Qualitäten als Ausgangspunkt

Gehen wir zurück zum Ausgangspunkt: Ich stimme mit dem Bericht darin überein, dass es in der Schweiz verschiedene Formen der Lehrerbildung geben muss. Eine Erhöhung auf mindestens zwei nachmaturitäre Ausbildungsjahre ist sinnvoll, eine schrittweise Hineinführung dieser Ausbildung in die Hochschulen ebenfalls. Dafür muss Wissenschaftlichkeit curricular neu und substantiell geplant werden. Wissenschaftlichkeit ist in der Tat eine sachliche und ethische Verpflichtung. Sie darf aber nicht Aushängeschild für politisches Handeln werden, sondern muss Sache einer echten Professionalisierung sein. Ein gutes Modell könnten die Universitätskantone schaffen, indem sie, wie oben angedeutet, die Primarlehrerausbildung (und ähnliche Ausbildungsformen) an Universitäten führten, wobei diese aber selber in einem Prozess struktureller Anpassung sinnvolle neue Bedingungen für ein solches Studium schaffen müssten. Verhindert werden sollte die Gründung vieler kleiner Miniuniversitäten, die kaum eine Chance haben, im Kampf der tatsächlichen wissenschaftlichen Thematisierung aller Prozesse im Klassenraum und in der Schule einen umfassenden Beitrag zu leisten. Langsame Integration in die Universitäten in geschlossener oder offener Form wäre aber eine Anstrengung in Richtung wissenschaftstechnischer Ausbildung.

Die Schildbürger haben Licht in das Rathaus, ihr liebstes Kind, getragen, ohne dass es hell wurde. Gerade in ökonomisch harten Zeiten sind Bemühungen um eine Verbesserung der Lehrerbildung wichtig. Aber Lehrerbildungsreformen könnten nur dann Wissenschaftlichkeit fordern, wenn die Wissenschaftsorientierung curricular substantiell und Mittel zum Zweck einer Verbesserung der professionellen Ausbildung bleibt. Letztlich geht es um die Verbesserung des schulischen Lernens, Arbeiten und Erlebens, und auch um die Verbesserung der Schulkultur. Dazu brauchen wir allerdings mehr Licht.

Literatur:

- Edelstein, W. & Herrmann, U. (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Bericht von der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam*. Potsdam.
- Lehrerbildung von Morgen (LEMO). *Grundlagen - Strukturen - Inhalte (1975)*. Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von Morgen" im Auftrag der Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Herausgegeben von F. Müller in Verbindung mit H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser & A. Strittmatter. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Strittmatter, A. (1994). *Vom Seminar zur Pädagogischen Hochschule*. Vortrag gehalten zum 125 Jahre-Jubiläum des Evangelischen Seminars Unterstrass in Zürich am 9.6.1994.
- Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. EDK-Dossier 24. Bern: EDK.

Überlegungen zur Weiterentwicklung von Schule und Lehrerbildung

Uwe Wyschkon

Die im folgenden vorgestellten Überlegungen zur Lehrerbildung beziehen sich auf die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II, insbesondere für die gymnasiale Oberstufe. Sie sind freilich nur zum Teil stufenspezifisch. Viele der Folgerungen treffen auf alle Schulstufen und Lehrämter zu, bedürfen aber einer stufengemässen Spezifikation. Grundlage des Beitrages sind zum einen die Ergebnisse von Beratungen der kürzlich gebildeten Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Kommission Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), die sich mit Perspektiven der Lehrerbildung im Lichte gesellschaftlicher Veränderungen befassten. Zum andern beziehe ich die Ergebnisse der Beratungen der gleichen Kommission vom 6. bis 8. März 1995 in Warnemünde zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe und zu daraus erwachsenden Vorschlägen an die Bildungspolitik ein. Drittens und nicht zuletzt bildet meine eigene Lehre im Bereich der Didaktik der Sekundarstufe II eine Quelle von Anregungen und fortwährenden Fragen¹.

1. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussionen

In den gegenwärtigen Diskussionen unterschiedlichster Gremien zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe werden folgende Schwerpunkte deutlich:

1.1. Inhaltliche Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Berufsbildungsgänge in der Sekundarstufe II

Aus unterschiedlichsten Positionen und Begründungen heraus werden vor allem gefordert:

- Orientierung der Allgemeinbildung an epochalen Schlüsselproblemen;
- Präzisierung des Zieles einer wissenschaftlichen Grundbildung;
- Stärkung allgemeinbildender Angebote in beruflichen Bildungsgängen sowie berufsorientierender Angebote in der gymnasialen Oberstufe mit dem Ziel, die Gleichwertigkeit beider Bildungsgänge zu gewährleisten.

Die Inhalte der traditionellen allgemeinbildenden Fächer sind auf ihre Beziehungen untereinander sowie auf ihre Relevanz für epochale Schlüsselprobleme hin zu überprüfen. In nahezu allen Berufen und Berufszweigen gewinnt das permanente Weiterlernen an Bedeutung. Die Befähigung dazu ist zu einer Generalanforderung an die Gestaltung aller Bildungsgänge geworden. Dieser Prozess der Befähigung zum selbständigen Weiterlernen muss in allen Unterrichtsfächern eingebettet sein in die Entwicklung fachlicher und sozialer Kompetenzen. Dabei geht es unter anderem um

- das Verständnis für den allgemeinen Zusammenhang von methodologischer Konstruktion, Erkenntnis und Vergewisserung sowie um
- die Einsicht in die praktische, insbesondere die ethische Bedeutung, die in diesem Zusammenhang enthalten ist.

¹ Der Beitrag beruht auf einer Diskussionsgrundlage im Rahmen der Tagung der Arbeitsgruppe Schulpädagogik/Lehrerbildung der DGfE am 31.5./1.6.1995 an der Universität Potsdam.

Dies ist für ein lebenslanges berufliches Lernen ebenso bedeutsam wie für das Lernen und Studieren in akademischen Bereichen.

Neben diesem Aspekt ist die Entwicklung der Problemsicht und Fragehaltung der Lernenden von besonderer Bedeutung. Diese kann sich am besten entwickeln, wenn im Unterricht nicht theoretische Problemkonstrukte bearbeitet, sondern lebensweltliche Fragestellungen und Problemsituationen zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Lernprozesse werden. Wissenschaftspropädeutik ist damit im Sinne einer Einführung in die Entstehungsbedingungen und Verwendungszusammenhänge wissenschaftlichen Wissens zu verstehen, die zugleich die Grundlage für verantwortliches Mitdenken und Mitentscheiden in einer verwissenschaftlichten Gesellschaft ist (vgl. dazu meinen Beitrag in Fuhrmann, 1995).

Kritische Distanz und bohrendes Nachfragen sind deshalb für wissenschaftliche wie berufliche Tätigkeit gleichermaßen bedeutsam. Die Ausrichtung der Unterrichtsinhalte auf Problembereiche menschlichen Seins und Handelns und die Wissenschaftsorientierung bilden die Grundlage einer stärkeren Verbindung allgemeinbildenden und berufsbildenden Lernens in der Sekundarstufe II.

Konsequenz wäre in der gymnasialen Oberstufe eine Ausweitung der Handlungs- und Lebensweltorientierung schulischen Lernens, u.a. durch

- Aufnahme berufsrelevanter Gegenstände in die individuellen Profilierungsbereiche
- stärkeres Erschliessen der Potenzen von Technik als Fach und Prinzip,
- Ausweitung praxisorientierter Anteile wie Praktika, produktorientierte Arbeit, Exkursionen und ähnliches.

In der beruflichen Bildung ist die Konsequenz zum einen die Akzentuierung des Prinzips der Einheit von Erschließung und Reflexion, bezogen auf berufspraktische Tätigkeiten; zum anderen könnte auch hier die Problemorientierung eine wesentliche Grundlage für die Ausbildung berufsrelevanter methodischer und methodologischer Kompetenzen bilden.

1.2. Stärkung des Prinzips des fächerübergreifenden Lernens

Eine Weiterentwicklung der Sekundarstufe II kann nur gelingen, wenn mit den erforderlichen inhaltlichen Veränderungen auch die didaktischen und organisatorischen Bedingungen des Lernens verbessert und die Möglichkeiten der Lehrenden und Lernenden einer Schule zu deren Gestaltung als Lern- und Lebensraum wirksam erweitert werden. Seine Mitgestaltung durch die Betroffenen einer Reform ist eine elementare Voraussetzung für die Identifikation mit deren Zielen und Implikationen.

Für die Weiterentwicklung der Bildungskonzeption der Sekundarstufe II haben aus meiner Sicht für den allgemeinbildenden Bereich integrative Fächer und fachübergreifende Lernfelder und Arbeitsformen besondere Bedeutung. Im Interesse einer engen und sinnvollen Verbindung allgemeiner und spezieller Bildung in der gymnasialen Oberstufe einerseits und von allgemeiner und beruflicher Bildung in den berufsbildenden Bildungsgängen der Sekundarstufe II andererseits geht es darum, allgemeinbildende Intentionen von Fächern zu bündeln und auf diese Weise Raum für Spezialisierung und individuelle Profilierung zu gewinnen. Eine inhaltliche Weiterentwicklung der Sekundarstufe II wird aus diesem Grunde nicht an der Frage stufenspezifischer integrativ orientierter Unterrichtsfächer vorbeigehen können. Im Land Brandenburg ist gegenwärtig eine intensive bildungspolitische Diskussion um ein derartiges Fach ("Lebensgestaltung - Ethik - Religion(en)") entbrannt, das ich als mögliches integrativ-allgemeinbildendes Fach der Sekundarstufe II ansehe, wobei für die einzelnen Bildungsgänge die konzeptionellen Ansätze und unterrichtspraktischen Realisierungsvari-

anten durchaus unterschiedlich sein könnten. In Analogie dazu ergibt sich die Frage, ob nicht auch im naturwissenschaftlichen Bereich ein integrativ angelegtes problemorientiertes Lernfeld für die Allgemeinbildung sinnvoller wäre als rein fachwissenschaftlich orientierte Einzelkurse².

In der Diskussion auf der Tagung der Kommission Schulpädagogik/Didaktik spielten im wesentlichen drei Möglichkeiten eine Rolle:

Erstens:

Grenzüberschreitungen im Fachunterricht vom einzelnen Fach aus (z.B. von fachbezogenen Fragestellungen ausgehende Projektarbeit).

Zweitens:

Verbindung und Abstimmung zwischen zwei oder mehr Fächern bei der Bearbeitung miteinander verbundener Gegenstände oder eines Problems aus unterschiedlichen Sichten, wozu längerfristige Abstimmung der beteiligten Fachlehrer und Kurse erforderlich ist.

Drittens:

Entwickeln und Praktizieren spezifischer Arbeitsformen zur Bearbeitung komplexer, nicht einem Fach zuzuordnender Frage- oder Problemstellungen, was der Schaffung geeigneter institutioneller und inhaltlicher Rahmenbedingungen bedarf (z.B. interdisziplinäre Kurse, langfristige Lern- und Arbeitsvorhaben, Projektstage und -wochen).

Der Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte und der Strukturierung der zugehörigen fächerübergreifenden Problem- und Aufgabenstellungen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Als Kriterien können in einer ersten groben Näherung benannt werden:

- Bezug zu den "Schlüsselproblemen" unserer Zeit,
- Aufgreifen aktueller, regionaler oder für die Schule bedeutsamer gesellschaftlicher Probleme,
- Anknüpfen an Fragen, Probleme und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

Anlässlich der Beratung in Warnemünde wurde besonders unterstrichen, dass problemorientiertes Lernen nicht der Vermittlung fachwissenschaftlicher Grundlagen hinterherhinken darf, sondern die Aneignung von Wissen und Methoden besonders effektiv im Zusammenhang mit oder direkt beim Problembearbeiten erfolgen kann. Nicht nur das Anwenden, sondern bereits der Prozess der Erstaneignung von Kenntnissen sollte partiell problemorientiert erfolgen.

1.3. Ernstmachen mit der Erhöhung von Selbständigkeit und Selbstbestimmtheit der Lernenden und mit verstärkter Orientierung am Postulat der Selbstorganisation der Lerntätigkeit

Hier wird die uralte und immer wieder aktuelle Forderung erhoben, dass der Lehrer weniger Informationsvermittler, sondern vielmehr Organisator und Initiator von Lernprozessen bzw. Partner im Prozess des Lernens der Schülerinnen und Schüler sein sollte. Selbständigkeit impliziert Mitentscheiden und Mitverantworten der eigenen Lerntätigkeit durch die Lernenden, und zwar sowohl inhaltlich als auch didaktisch-methodisch.

² Im Kontext des Problems der Unterrichtsmethoden in der Abiturstufe habe ich erste Überlegungen zu inhaltlichen Aspekten eines veränderten Konzeptes der Abiturbildung entwickelt (Wyschkon, 1983).

Ein zentraler Aspekt der Entwicklung von Selbständigkeit im und durch Unterricht in der Sekundarstufe II ist die *Akzeptanz und Nutzung der Lernerfahrung* der Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe. Sie haben im Verlaufe ihrer Lernbiographie didaktische Kompetenz erworben; dahingehend,

- dass sie über *ausgeprägte Erfahrungen aufgrund ihrer eigenen Lerntätigkeit* verfügen, die ihnen relativ sichere Aussagen darüber erlauben, welche Lernformen, welche Wiederholungs- und Übungsintervalle, welche Sozial- und Interaktionsformen für ihre eigene Lerntätigkeit am günstigsten sind;
- dass sie eine Reihe *erprobter und meist sehr wirksamer Verhaltensmuster zur Beeinflussung der Lehrtätigkeit* entwickelt haben, durch die sie - bewusst oder unbewusst - das didaktische Handeln des Lehrers mitbestimmen;
- dass viele von ihnen *Erfahrungen aus eigener Lehrtätigkeit* gewonnen haben, sei es im Rahmen ihrer Einbeziehung in Lehrtätigkeiten im Unterricht selbst (Gruppenleiter/Tutor), aus gegenseitiger Hilfe und Unterstützung bei ausserunterrichtlichen Lerntätigkeiten oder aus den häufig unbewussten Lehrhandlungen im Kontakt mit Geschwistern oder jüngeren Kindern;
- dass sie eine didaktische Kompetenz im *Prozess der Eigenregulation der Lerntätigkeit* entwickeln. Insbesondere betrifft dies die Beurteilung und Wertung der eigenen Lernergebnisse. Werden Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung durch die Lehrenden zielgerichtet unterstützt, sind sie gerade im Jugendalter meist genauer und wirksamer als jede Fremdkontrolle und -bewertung;
- dass sie nicht zuletzt durch die unterrichtliche Realisierung des Prinzips der Einheit von Erschliessung und Reflexion zur *Reflexion des eigenen Handelns* befähigt werden.

Akzeptiert der Lehrende die auf diese Weise erworbenen Kompetenzen der Lernenden, so wird offensichtlich, dass es zweckmässig und für die Qualität des Lernens förderlich ist, den Lernenden Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse zu gewähren. Als Konsequenz für unterrichtliches Handeln lässt sich den genannten Aspekten entnehmen, dass die Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einräumen sollten, eigenständige Entscheidungen über Fragen der inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltung unterrichtlichen Lernens zu fällen.

1.4. Öffnung des Unterrichts und der Schulen der Sekundarstufe II gegenüber den Kommunen und dem weiteren gesellschaftlichen Umfeld

Bei der Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten sollte in allen Unterrichtsfächern der Zusammenhang von Wissenschaft, Lebenspraxis und beruflicher Tätigkeit durch eigenes praktisches Handeln erfahren und reflektiert werden, wozu sich Projekte unterschiedlichster Art eignen. Die Befähigung zur Antizipation der Wirkungen der eigenen Tätigkeit und der Tätigkeit anderer, auch gefährlicher und unerwünschter Wirkungen der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sollte mit der Entwicklung sozialer Verantwortung einhergehen, da hiermit wesentliche Voraussetzungen für Urteilsfähigkeit und gesellschaftliches Engagement gesichert werden.

Neben den Schlüsselproblemen und den Lebensproblemen der Schülerinnen und Schüler können regionale soziale Probleme Gegenstand und Thema des Lernens werden. Dabei sollte die Übernahme sozialer Verantwortung erlebbar werden.

Die Forderung nach Öffnung für die Sekundarstufe II ist gerade für die gymnasiale Oberstufe noch wesentlich weiter zu fassen. Sie impliziert, insgesamt gesehen, ein Schul- und Unterrichtskonzept, das

- Freiräume sichert und den Unterricht öffnet für die Kompetenz der Lernenden;
- Erfahrungen ernst nimmt, aufgreift und bewusst organisiert;
- Schule und Unterricht für kompetente Partner öffnet;
- statt fertige Weisheiten zu vermitteln, zum selbständigen Lernen und Problembearbeiten befähigt, den Unterricht öffnet für das "Fehler-machen-dürfen" und "Aus-Fehlern-lernen";
- Schülerfragen provoziert und nutzt, Neugier weckt und erhält;
- Unterricht öffnet für andere Lernfelder und -orte;
- auch ausserfachliche Inhalte individueller Schülertätigkeit zulässt;
- Kommunikation und Kooperation der Lernenden im Interesse der Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht und fördert;
- eine lernanregende Atmosphäre und Umgebung in der Schule unter Einbeziehung aller Beteiligten gestaltet, Schule und Unterricht öffnet für Mitgestaltung und Mitverantwortung;
- für unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven, für die Arbeit mit unterschiedlichen Paradigmen und deren Konsequenzen für die betreffende Fachwissenschaft offen ist³.

Diese Schwerpunkte sind mit Sicherheit in den laufenden Diskussionen weiter zu vervollständigen und zu präzisieren. Bereits aus den genannten Punkten ergeben sich vielfältige Anforderungen, denen eine berufsorientierte Lehrerbildung gerecht werden müsste. Ich hebe im folgenden einige heraus, die mir für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung besonders bedeutsam erscheinen.

2. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die nachstehend formulierten Konsequenzen für eine Veränderung der Lehrerbildung sind ebenso wie die Erörterungen zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe mit Intentionen belegt, die über diesen Stufenbezug hinausreichen und Bedeutung für Unterricht und Lehrerbildung generell haben. Dennoch sind sie hier vorrangig mit Blick auf die Lehrerbildung für die genannte Bildungsstufe formuliert.

2.1. Eine perspektivisch orientierte Lehrerbildung für die Sekundarstufe II müsste einen angemessenen Anteil fachübergreifender Studien im Sinne einer wissenschaftlich vertieften Allgemeinbildung enthalten

Die Erfüllung dieser Forderung ist unerlässlich, wenn fächerübergreifendes und integratives Lernen in der Schule nicht dem Zufall und der Initiative einzelner Lehrer oder Kollegien überlassen werden soll. Es wäre insbesondere erforderlich, exemplarisch an einzelnen Problemfeldern oder Schlüsselproblemen das Zusammenwirken und die gegenseitige Bereicherung der Einzelwissenschaften erfahrbar zu machen. Die Lehrenden der Fachwissenschaften könnten durch fachübergreifende Bezüge, durch das Verdeutlichen des "In-den-Dienst-nehmens" anderer Wissenschaften Kenntnis und Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Wissenschaften und deren Zusammenwirken befördern. Mit fachübergreifend konstruierter Projektarbeit, die zugleich die Erfahrung fachübergreifender Kooperation ermöglicht, wäre diesem Anliegen in der Lehrerbildung am besten gedient. Die Studierenden würden einerseits fächerübergreifende Erkenntnisprozesse erleben und andererseits zugleich eine unterrichtskonzeptionelle Variante in ihrer Realisierung reflektieren.

³ Zu dieser Problematik wird ein differenzierter Beitrag des Autors in dem in Vorbereitung befindlichen Band "Gymnasialpädagogik", Herausgeber: M.A. Meyer, erscheinen.

Entscheidungen in dieser Richtung hätten für die Lehrerbildung immense Konsequenzen, die sich gegenwärtig im Kontext der Probleme um "Lebensgestaltung - Ethik - Religion(en)" und um alle Versuche mit fächerübergreifenden Lernformen nur ahnen lassen. Allerdings gibt es an einer Reihe von Schulen bereits gute Erfahrungen mit fächerübergreifendem Lernen, die Mut machen.

Die Kommission Schulpädagogik/Didaktik der DGfE misst dem Überdenken und möglichen Verändern des Konzeptes der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung bei. Aus ihrer Sicht werden sich Konsequenzen sowohl für die Fachwissenschaften als auch für die Fachdidaktiken, die Psychologie, die Allgemeine Didaktik, eventuell auch für weitere Fachrichtungen und deren Zusammenwirken ergeben.

Erster Vorschlag:

Aufnahme eines interdisziplinären, fachübergreifend angelegten und verantworteten Studienbereiches für die Studierenden aller Lehrämter mit unterschiedlichen Realisierungsformen und der Verpflichtung zur Bearbeitung von Aufgaben oder Problemen, die sich nicht nur auf die eigenen Fächer beziehen.

Die Einführung eines derartigen Studienbereiches könnte neben der Entwicklung einer fächerübergreifenden Problemsicht bei den Studierenden auch die erforderliche Zusammenarbeit der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen in der Lehrerbildung stimulieren.

2.2. Lehrerbildung für eine sich verändernde Schule muss die künftigen Lehrer befähigen, die Problemlösefähigkeit der Lernenden zu entwickeln und zu fördern

Ein dominierender Punkt in der Kritik der Hochschulen und Universitäten an den Studienanfängern ist deren ungenügend ausgebildete Problemsicht und Fragehaltung. Für das Studieren und wissenschaftliche Arbeiten sind aber gerade diese Qualitäten der Persönlichkeit besonders bedeutsame Vorbedingungen. In zunehmendem Masse sind sie auch in allen Bereichen des beruflichen Lebens von Wichtigkeit. Deshalb ist es aus meiner Sicht unumgänglich, ihrer Ausbildung in der Sekundarstufe II die erforderliche Aufmerksamkeit zu schenken. Auch in diesem Falle handelt es sich um Qualitätsmerkmale der Lerntätigkeit, die nicht isoliert als Aufgabe einzelner Fächer oder Kurse anzusehen sind, sondern um eine fachübergreifende Anforderung an die Unterrichtsgestaltung.

Die Entwicklung eines *elementar-wissenschaftlichen Problemverhaltens* in der Lerntätigkeit ist eine zentrale Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, durch deren Realisierung der Übergang zum Studium an einer Universität oder Hochschule leichter bewältigt werden kann. Die Ausbildung derartiger Persönlichkeitsqualitäten stellt aber auch neue Anforderungen an die Gestaltung der Studieneingangsphase und an die didaktische Gestaltung des Hochschulunterrichts, denn die damit entwickelte kritische Haltung, Problemoffenheit und "Fragewut" könnten so manchen Hochschullehrer und Seminarleiter aus der Fassung bringen.

Voraussetzung für die gezielte Förderung des Problemverhaltens der Lernenden durch die Lehrenden ist aber, dass diese selbst über ein entsprechend entwickeltes Problemverhalten verfügen, das zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung problemorientierten und forschenden Lernens im Unterricht schafft. Aus diesem Grunde halte ich es für dringend erforderlich, das Lehrerstudium dahingehend zu verändern, dass es sich neben der Aneignung der erforderlichen fachwissenschaftlichen

Grundlagen zugleich auch auf die Problem- und Forschungsgeschichte des Faches bezieht. Derartige Kenntnisse sind für einen problemorientierten Unterricht von unschätzbare Bedeutung. Sie würden zugleich das Verständnis für das eigene Fach stärken und die Relativität der Wahrheit nachvollziehbar machen.

Zweiter Vorschlag:

Akzentuierung der Problem- und Forschungsgeschichte des Faches in der fachlichen Ausbildung und Einbeziehung der Studierenden in die Forschung.

2.3. Lehrerbildung für eine sich verändernde Schule muss die künftigen Lehrerinnen und Lehrer auf eine aktive Mitgestaltung aller schulischen Lern- und Lebensprozesse vorbereiten

Alle Forderungen nach schulischer Autonomie, Selbstbestimmung und Profilierung stehen und fallen mit der Fähigkeit eines Kollegiums, die damit implizierten Aufgaben anzunehmen und in Teamarbeit zu realisieren. Dies setzt Kompetenzen voraus, die in den Lehramtsstudiengängen nicht oder nur ansatzweise ausgebildet werden. Es handelt sich dabei unter anderem um

- Kompetenzen im Bereich Schulrecht und Schulmanagement,
- Sozialkompetenz im Umgang mit Schülern, Eltern, Kollegen und ausserschulischen Partnern,
- Innovationskompetenzen, das Entwickeln und Verfechten eigener Ideen,
- Kompetenz der Moderation von Gruppen unterschiedlicher Grösse.

Vielfach wird darauf verwiesen, dass es im Aufgabenfeld der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat) läge, derartige Kompetenzen zu entwickeln. Dies ist insofern fragwürdig, als dann in der Universität ein Tätigkeits- und Berufsbild des künftigen Lehrers entwickelt wird, das sich relativ einseitig auf den Fachunterricht und die mit diesem verbundenen Anforderungen orientiert, was unter anderem den berühmten "Praxisschock" zur Folge hat, das Erlebnis, für die beruflichen Anforderungen an der Universität völlig unzureichend vorbereitet worden zu sein.

Dritter Vorschlag:

Einführung eines Studienbereiches "Schulmanagement, Moderation von Gruppen und Konfliktbewältigung".

2.4. Ausbildung der inhaltlichen und methodischen Kompetenzen für eine entwicklungsgemässe Gestaltung der Unterrichtsprozesse in der Sekundarstufe II

Diese Forderung ergibt sich unter anderem aus den für das Jugendalter spezifischen entwicklungspsychologischen und soziologischen Erscheinungen. Wenn Unterricht mit Jugendlichen erfolgreich sein soll, ist die Kenntnis dieser Erscheinungen und ein differenziertes Wissen um individualtypische Besonderheiten von immenser Bedeutung für die Unterrichtsführung. Das heisst, dass Studien zur Entwicklungspsychologie und Soziologie für eine jugendgemässe Unterrichtsgestaltung erforderlich sind. Ohne die Kenntnis der spezifischen Besonderheiten des Denkens und Verhaltens im Jugendalter kann der Unterricht schnell an den Schülern vorbei erfolgen, ohne diese in irgendeiner Weise zu berühren und ohne Entwicklungen zu bewirken.

In besonderem Masse betrifft diese Forderung das Selbstverständnis der Lehrenden hinsichtlich ihrer Rolle im Entwicklungsprozess der Lernenden. Hier unterstreiche ich

nachdrücklich die Position Klingbergs im Unterrichtsprozess (vgl. Klingberg, 1990, S. 74ff.).

All die oben unter Ziff. 1.1. bis 1.4. genannten Anforderungen und Möglichkeiten sind auf den Hochschulunterricht mit Lehramtsstudenten übertragbar. Die Studierenden sollten auch im Studium in die Gestaltung der gesamten Lernfähigkeit, der Seminare, Übungen und Praktika einbezogen werden. Die Demonstration des Didaktischen im Prozess seiner Vermittlung ist eine daraus folgende hochschuldidaktische Aufgabe, der sich jeder Lehrerbildner verpflichtet fühlen sollte.

Literatur

- Aurin, K. (1978). *Sekundarschulwesen*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.
- Didaktisches Forum Oldenburg (1990). *Kinder und Jugendliche heute: andere Schüler? - erörtert am Beispiel des Gymnasiums*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Fuhrmann, E. (Hrsg.) (1995). *Chancen und Probleme der gymnasialen Oberstufe*. Stuttgart/Berlin/Bonn/Budapest/Düsseldorf/Heidelberg/Wien: Raabe.
- Habel, W. (1990). *Wissenschaftspropädeutik - Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Köln/Wien: Böhlau.
- Hentig, H.v. (1993). *Die Schule neu denken*. München/Wien: Hanser.
- Klingberg, L. (1986). *Einführung in die Allgemein Didaktik*. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1982). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 9. Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Loccumer Protokolle 2 (1983). *Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der Gymnasialen Oberstufe*. Loccum: Evangelische Akademie.
- Loccumer Protokolle 5 (1986). *Krise des Studiums - Krise der Wissenschaft*. Loccum: Evangelische Akademie.
- Loccumer Protokolle 9 (1987). *Reform der Reform? - Zur Fortschreibung der Vereinbarungen über die neugestaltete gymnasiale Oberstufe durch die Kultusministerkonferenz*. Loccum: Evangelische Akademie.
- Rogers, C.R. (1988). *Lernen in Freiheit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Schmidt, A. (1991). *Das Gymnasium im Aufwind: Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe*. Aachen-Hahn: Hahner.
- Schröder-Naef, R. (1991). *Schüler lernen Lernen* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Studienmaterial zu didaktischen Fragen des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe* (1992). Potsdam: Universität, FB Pädagogik.
- Wiater, W. & Lorenz, H. (1980). *Mitwirken und Mitgestalten - Schule in der gemeinsamen Verantwortung von Lehrern und Schülern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, W. & Hoffmann, J. (1985). *Die gymnasiale Oberstufe - Grundzüge - Reformkonzepte, Problemfelder*. Stuttgart: Klett.
- Zu Fragen der Unterrichtsmethode in der sozialistischen Schule - unter besonderer Berücksichtigung der Abiturstufe* (1983). Potsdamer Forschungen, Reihe C, Heft 53. Potsdam: Pädagogische Hochschule.
- Zu Erfahrungen und Problemen des Unterrichts in der Abiturstufe* (1975). Beiträge zur Pädagogik, Band 2. Berlin: Volk und Wissen.

"Erinnerungen für die Zukunft"

Tagung am Pädagogischen Institut Brandenburg, 6.-8. Dezember 1995
Impressionen und Gedanken eines Teilnehmers

Heinz Wyss

Zum zweitenmal hat das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, zusammen mit dem Pädagogischen Institut Brandenburg zu einer Tagung eingeladen, die der Standortbestimmung und dazu diente, aus dem Rückblick auf Vergangenes Perspektiven für die Zukunft der Schule zu erschliessen. Dem Symposium vom Dezember 1995 war 1992 eine entsprechende Tagung vorausgegangen. In der Zwischenzeit hatte das Bildungsministerium im Rahmen seines Forschungsprogramms mit einer Vielzahl von Projekten und Gutachten die DDR-Schulgeschichte und den Wandlungsprozess im Bildungsbereich seit der Wende aufgearbeitet.

Der nachfolgende Bericht hält im Rückblick auf die Tagung subjektive Eindrücke und neue Einsichten fest, die aufzeigen, was das Bildungswesen der einstigen DDR vor der Wende war und was sich in seiner Umgestaltung unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen seither getan hat.

Bewältigung der Vergangenheit

Von ihr war in der deutschen Geschichte schon einmal die Rede, das freilich in ganz anderen Dimensionen. Es gehört zu der Entwicklung jeder Gesellschaft, dass sie in ihrem sozialen Wandel Altlasten abzarbeiten hat. Das gilt nicht allein für den deutschen Osten. Im Tagungsraum waren verschiedenste Projekte zur jüngsten Bildungsvergangenheit im Land Brandenburg dokumentiert und mehrere Gutachten einzusehen. Mir ist freilich zu wenig klar, wieweit die Aufarbeitung dessen, was war, zur Grundlage dessen werden kann, was sein soll. "Erinnerung für die Zukunft" oder bloss Dokumentation des Vergangenen?

Wie dem auch sei, zu wünschen ist, dass die kritische Auseinandersetzung mit dem auch im Bildungsbereich real existierenden Sozialismus aufzeigt, was nicht mehr sein darf. Zugleich hat sie festzustellen und bewusst zu machen, was unbestreitbare Qualitäten der DDR-Schule und ihrer Mitwirkung in der Gestaltung der Freizeit der Kinder und Jugendlichen war. Denn: Positives hat es vor der Wende in Unterricht und Erziehung bei aller didaktischen Rückständigkeit und staatlich verordneten Uniformität auch gegeben. Zu nennen wären unter anderem die Vielfalt der Wege, die in der DDR zur Hochschulreife geführt haben, und die verschiedenartige Akzentuierung der Ausbildungsprofile, so etwa im Hinblick auf die Schwerpunktbereiche Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Sprachen, Musik und Sport. Zwar wird gesagt, die Schule der DDR habe die begabteren Schülerinnen und Schüler zugunsten der besonders gestützten und geförderten schwächeren gebremst. Das mag für die POS (Polytechnische Oberschule) zutreffen, nicht für die Heranbildung der Eliten an den Spezialschulen. Positiv zu werten ist sicher auch die Erziehung zu sozialem Verhalten unter dem Gesichtspunkt, dass keiner zurückbleiben soll und alle im Klassenkollektiv ihren Platz haben, auch die Behinderten.

Die Tagung hat mir einen vertieften Einblick vermittelt in eine Gesellschaft, die sich für uns Westleute hinter Mauern eingeschlossen hat, die sich jedoch nur aufgrund der Innensicht differenziert so wahrnehmen lässt, wie sie wirklich war. Das gilt insbeson-

dere auch für das Bildungswesen. Von aussen besehen, zeigt sich die DDR-Bildung als allbestimmende, hart durchgreifende Erziehungsdiktatur. Bei allem Primat der politischen Führung und der Verpflichtung jeglichen Unterrichts auf den Marxismus-Leninismus hat sich hinter oder unter den Verordnungen und propagandistischen Proklamationen des sozialistischen Einheitsstaates das weite Feld lokaler und persönlicher Eigenständigkeit geöffnet.

Vom "Blick zurück im Zorn" zur nostalgischen Rückschau?

Die erste Tagung zum Thema "Erinnerung für die Zukunft" hat in der Auseinandersetzung mit der Frage, was von der sozialistischen Einheitsschule in der umstrukturierten, nunmehr gegliederten Schule von heute weiterleben soll und was auch für die Schule von morgen von Bedeutung ist, zu heftigen Kontroversen und zum emotionalen Schlagabtausch geführt. So sagen mir diejenigen, die 1992 mit dabei gewesen sind.

Drei Jahre später. Die Wogen scheinen sich geglättet zu haben. Mich überrascht es, festzustellen, wie sachlich der Diskurs jetzt geführt wird, wie moderat der Gesprächston ist. Verhärtete Fronten nehme ich weder in den Referaten noch im Tagungsgespräch wahr. Dabei stehen sich in der öffentlichen Diskussion nach wie vor spannungsvoll diametrale Einstellungen zum Vergangenen entgegen: die der "Verdammung" und die der "Verklärung", eine Dichotomie, die Frau Angelika Peter, die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, in ihrem Einleitungsreferat kurz erwähnt, auf die sie indessen nicht eingeht. In den Diskussionen äussert sich in der Folge eine so grundlegend unterschiedliche Sicht des Vergangenen im "Erinnern" nicht.

Ob der Schein trügt? Ob sich die nostalgische Rückwendung der Gestrigen, die radikale Abwendung vom Vergangenen oder die Enttäuschtheit derer, die sich in ihren Erwartungen betrogen sehen, lediglich im gehobenen Kreis der Bildungssachverständigen nicht mehr äussert? Die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer haben im neu geordneten Bildungssystem alle ihren Platz und ihre Aufgabe gefunden, andere nicht oder nicht in einer den Erwartungen entsprechenden Weise. In den Kreisen derer, die die Verlierer der gesellschaftlichen Veränderungen sind, tönt es anders. In Gesprächen mit Leuten im Schuldienst und mit solchen, die es nicht mehr sind, habe ich einiges anders gehört. Und viele haben geschwiegen. Hat Resignation oder Frustration, haben Gefühle der Ohnmacht derer, die sich vom grösseren Deutschland vereinnahmt sehen, viele verstummen lassen? Oder hat man sich mit dem, was ist, so weit abgefunden, dass sich konträre Meinungen nicht mehr artikulieren? Wer mir sagt, dass sich die Fronten - manche sprechen von der Mauer in den Köpfen - abgebaut haben, muss mir erst sagen, wie es kommt, dass die Protestwähler in Ostberlin der PDS zu einem Drittel aller Wählerstimmen verholpen haben. Wie ist der Umstand zu begründen, dass aufgrund einer repräsentativen Erhebung 64% der Befragten die POS als die Schule beurteilen, die mehr an Bildungsgerechtigkeit verwirklicht als das nach westlicher Manier gegliederte Bildungssystem und die sich eine in sich differenzierte Einheitschule zurückwünschen?

Die ideologisch gerichtete, stofforientierte und lehrerzentrierte Wissensaneignung in der DDR-Schule

Am eindrucklichsten hat sich mir im Laufe der Tagung das, was nach den Intentionen der Machthaber das Stereotyp der DDR-Schule war, beim Anhören der Tonbandaufnahme einer Unterrichtslektion in Staatsbürgerkunde an einer Schule im Stadtbezirk Mitte von Berlin offenbart. Dabei bin ich mir bewusst, dass das Indoktrinationsfach "Staatsbürgerkunde" auch besondere Lehr- und Lernformen verlangt, und ich will nicht übersehen, dass die Lektion vor den Wahlen vom 7. Mai 1989 vor Zuschauern erteilt und somit inszeniert war. Trotz dieses Umstandes werden die Wesensmerkmale der damaligen Unterrichtsgestaltung manifest. Die Lektion, die wir uns anlässlich der Tagung haben anhören können, ist ein abschreckendes Beispiel des durch präzise Lehrplanvorgaben gesteuerten, formal durchstrukturierten frontalen Lehrens. Das zu DDR-Zeiten praktizierte abfragende Unterrichten - mehrere Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sehen auch die westdeutsche Schule nicht gänzlich frei davon - lässt eine aktive Schülerbeteiligung nicht zu resp. reduziert sie auf das "richtige" Antworten. Die Uniformität der Methode mag in dem eng in das politische System eingebundenen Fach der Staatsbürgerkunde besonders ausgeprägt in Erscheinung treten. Dennoch ist sie kennzeichnend für einen Unterricht, der insgesamt durch das vorgegebene Ziel und den verordneten Stoff bestimmt ist und dessen Methode die der einseitigen Vermittlung eines reproduzier- und kontrollierbaren Wissens unter Beachtung einer ebenfalls vorgegebenen zeitlichen Abfolge der Inhalte ist. Da werden "Begriffe eingeführt und abgeklopft" (Prof. Bernd Zymek). Jeder Schüler weiss, was "richtig" und was "falsch" ist. Das "Richtige" hebt die Lehrerin hervor und schärft es ein, indem sie die zutreffenden Schülerantworten durchgehend mit Nachdruck und Emphase wiederholt. Fraglos ordnen sich die Lernenden diesem abfragenden Lehrverfahren unter. "Sie sagen, was richtig ist, und sagen nicht, was sie denken" (Frau Marianne BIRTHLER, ehemalige Bildungsministerin des Landes Brandenburg). Schliesslich werden die Antworten ja auch laufend zensiert, und wer möchte schon schlechte Noten haben?

Nun ist es freilich so - und auch das habe ich aufgrund der Referate und Gespräche im Struveshof gelernt -, dass dieses Muster die Schulwirklichkeit offenlegt, aber sie zugleich auch ein Stück weit verfälscht. Es gab für die einzelne Lehrperson bei aller Kontrolldichte pädagogische Gestaltungsräume. Viele haben sie zu nützen gewusst, andere nicht. In gleicher Weise gab es Schulleiter, die sich als Repräsentanten der Macht in Szene setzten, und es gebe andere, die die Lücken im Apparat aufsuchten und diese als Nischen der Freiheit für ihre Schule zu nutzen verstanden. Seit eh und je gibt es in totalitären Staaten Marionetten und Anpasser, es gibt aber auch Menschen, deren Findigkeit und deren Witz sich im System schärft. Scharfsinn und Gewandtheit sind Lebenshilfen und Voraussetzungen des Widerstandes!

Vom reglementierenden Lehrplan zur freien Unterrichtsgestaltung

In einen Videofilm, der Lehrpersonen der DDR, die in das neue System übernommen worden sind, unter dem Titel "In der Erinnerung nicht mehr so schlimm" zu Wort kommen lässt, findet sich eine Aufnahme eingeblendet, die den DDR-Lehrplan für die Grundschule zeigt. Auf einem langen Regal reihen sich die rot eingebundenen Unterrichtsvorgaben. Es sind viele Bände. Sie legen fest, was die Ziele von Bildung und Erziehung sind, und listen den zu behandelnden Unterrichtsstoff so ausführlich auf, dass sich das Regelwerk auf über 10'000 Seiten ausgewachsen hat. Prof. Klaus-Jürgen Tillmann hält dieser Verordnungsdichte entgegen, dass der norwegische

(bebilderte) Lehrplan für die Grundschule ganze 26 Seiten umfasst! Dieses Netz, das vorschreibt, was Lehrpersonen tun müssen und tun dürfen resp. nicht tun dürfen, hat die Schule im Prozess ihrer Neuorientierung und Umstrukturierung zerrissen und das Diktat der Lehrbücher durch die freie Wahl der Lehrmittel aufgebrochen. An die Stelle des eng bindenden Lehrplans sind Rahmenpläne getreten, die den Unterrichtenden einen weiten Handlungsspielraum eröffnen. Viele wissen diese Lehrfreiheit nicht zu schätzen. Sie bedingt, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Ziele und Inhalte selber verantworten. Das verunsichert. In der DDR hatte man es doch leichter. Man konnte die Verantwortung jederzeit nach oben schieben und war selber nur Instrument. Das zeigt, dass Freiheit nicht immer bequem ist und gelernt sein will. Ist dies der Grund, dass vielen der Abschied von der Lernschule so schwer fällt?

Die Frage nach der Wirkkraft der Indoktrination

Da legt ein Staat sein erzieherisches Bemühen 40 Jahre lang daraufhin an, den "neuen Menschen" heranzubilden. Und was tut sich im Moment des Zusammenbruchs des Systems? Der alte Adam ist sich gleichgeblieben. Wie zeigt sich das? Kaum hat die kapitalistische Leistungsgesellschaft den real existierenden Sozialismus abgelöst, übernehmen die Eltern der Schülerinnen und Schüler westliche Verhaltensmuster, die dem Ziel gleichwertiger Bildung für alle zuwiderlaufen. Wo soll das Kind geschult werden? Dort, wo Leistung gefordert ist, wo Karrierepotenzen aufgebaut werden. Wo? An Gesamtschulen? Die könnten dem Ziel der chancengleichen Schulung aller nach der Abschaffung der POS am nächsten kommen. Mitnichten. Alles drängt hin zum Gymnasium. In einer auf Leistung und Elitenbildung hin orientierten Gesellschaft zieht dieser Schultyp in den neuen Bundesländern die meisten Schülerinnen und Schüler an. Das Gymnasium ist die Schule, die im marktwirtschaftlichen Konkurrenzkampf die besten Erfolgsaussichten verspricht und der das höchste Sozialprestige zukommt. Der Ehrgeiz der Eltern, ihre Kinder, soweit die Voraussetzungen gegeben sind, in Gymnasien schulen zu lassen, erwirkt die Schwächung jener anderen Schule, die am ersten in der Lage wäre, unbestreitbare Qualitäten der DDR-Schule - nochmals sei gesagt, dass es diese Qualitäten neben dem vielen, von dem es radikal Abstand zu nehmen gilt, gegeben hat - in das umstrukturierte Bildungssystem hinüberzuretten. Die Gesamtschule strebt eine allseitige, den individuellen Begabungen gemäße Förderung aller an und nimmt damit die individuellen Bildungsbedürfnisse und -möglichkeiten weit besser wahr, als dies das Gymnasium aufgrund der tradierten Selektionsverfahren und seiner beschränkteren Differenzierungsmöglichkeiten zu tun vermag.

Die Schulstrategen der DDR haben im gegliederten Bildungssystem das Abbild des Kranken einer Gesellschaft gesehen, in der jeder gegen jeden steht und im gnadenlosen Konkurrenzkampf aus den Schwächen des anderen den eigenen Nutzen zieht. Über Jahre hat das System diese kapitalistische Perversion menschlichen Zusammenlebens verurteilt und geißelt. Mit welchem Erfolg? Was der Marxismus gelehrt hat, hat sich in der Wende als wirkungslos erwiesen. Als hätte es die Sozialisation durch die Einheitsschule nicht gegeben, wenden sich alle, denen dies möglich ist, von der Hauptschule und der Gesamtschule ab und drängen ins Gymnasium. Alle erstreben das Abitur, denn die intellektuelle Leistung zählt in einer verschulten Bildung und in einem erwerbs- und konsumorientierten Gesellschaftssystem weit mehr als polytechnisches Können und praktisches Arbeiten; zudem gilt egoistisches Durchsetzungsvermögen mehr als die soziale Haltung der Solidarität. So schnell ändern sich die Einstellungen! Es gehört zu den Paradoxien sozialer Entwicklungen, denen die Schule als Subsystem der Gesellschaft folgt, dass gerade in den Ländern, die vor der Wende in den sozialistischen Einheitsstaat eingebunden waren, die Gesamtschulen dem Prestigedruck der Gymnasien weichen müssen, dass sie - soweit sie die gymnasiale Ober-

stufe nicht einschliessen - zu Hauptschulen degradiert werden und die Hauptschulen, soweit es sie überhaupt noch gibt, zu Restschulen verkommen. Prof. Heinz-Elmar Tenorth wertet dieses Phänomen der "Negation der Tradition" bei alledem, was von ihr unterschwellig fortleben mag, als Nachweis des Versagens der Indoktrination der DDR-Bevölkerung durch die Partei.

Wie wandeln sich ehemalige DDR-Lehrkräfte zu Lehrerinnen und Lehrern im neu konzipierten Bildungssystem?

Wir wissen es alle: die Schule tut sich schwer mit Änderungen. Sie ist ihrer Tradition verhaftet und verschliesst sich einer schnellen Entwicklung. Erweisen sich diejenigen, die an ihr lehren, in ihren Einstellungen und Verhaltensmustern in gleicher Art verfestigt, wie die Institution Schule es ist, so dass sie wenig bereit und fähig sind, aus eingefahrenen Gleisen hervorzutreten? Die Gespräche in der Arbeitsgruppe, die sich im Rahmen der Tagung mit der Frage nach dem Wandel des beruflichen Rollenverständnisses der Lehrkräfte befasst hat, lassen bei mir wenig Hoffnung auf eine baldige innere Änderung der Schule in den neuen Bundesländern aufkommen. Die Strukturen sowie die curricularen Zielperspektiven und Lehrinhalte haben sich gewandelt, nicht oder kaum in gleichem Masse gewandelt hat sich die Unterrichtsgestaltung. Das belegen die Erhebungen, die danach fragen, wie Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte und ihre Schule in und nach der Wende erlebt haben und erleben. Verräterisch sind zudem die Klagen vieler einstiger DDR-Lehrpersonen, dass die Lernwilligkeit der Schülerinnen und Schüler nachgelassen habe. Folge des offeneren Unterrichts sei eine erschreckende Disziplinlosigkeit. Ein Schulleiter beklagt in einem Filminterview, dass sich die Schülerschaft nicht mehr so leicht "reglementieren" lasse wie zu Zeiten der DDR. Solche Äusserungen sind verräterisch. Sie lassen erkennen, dass sich die Einstellungen und das Rollenverhalten vieler Lehrerinnen und Lehrer dem gesellschaftlichen Umbruch gegenüber als resistent erweisen.

Noch immer äussert sich die Qualität des Unterrichts nach Auffassung vieler Lehrkräfte im Antrainieren von Disziplin und Ordnung und in den Arbeitstugenden, die die Schule - wie zu DDR-Zeiten - den Lernenden abzuverlangen hat. Dabei haben diese im Prozess der Umwertung aller Werte ihre bestimmende Bedeutung ebenso verloren, wie sich dies in Anbetracht der rasanten Fortschritte in Wissenschaft und Technologie für das rein rezeptiv geäußnete Wissen in gleicher Weise feststellen lässt. Unverstandenes Wissen zu vermitteln und reproduzierbare Kenntnisse abzufragen steht einem zeitgemässen Bildungsverständnis entgegen.

Gefragt ist heute der Aufbau von Schlüsselqualifikationen: die Stärkung der Urteilskraft, die Förderung des Kritikvermögens, der Selbständigkeit und der Teamfähigkeit sowie der Bereitschaft und Befähigung zu stetem Neu- und Umlernen. Gewiss sind dies Merkmale der mündigen, selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Persönlichkeit. Die Prozess- und Verfahrensziele gegen das Bildungsziel des Wissenserwerbs zu setzen, ist freilich ein gefährliches, schulisches Lernen aushöhrendes Unterfangen. Auch in Zukunft kommt der Schule die Aufgabe der Kenntnisvermittlung zu, der Wissensbildung als Enkulturation. Dabei ist es freilich von entscheidender Bedeutung, wie dieses Wissen an die Lernenden herangetragen und wie es von diesen erworben wird. Zusammen mit der Neuausrichtung und Neuartikulation der Lehrerrolle schafft die Erweiterung des Repertoires an Lehr- und Lernformen die Voraussetzungen für einen didaktisch strukturierten, in seinen Zielen zeitgemässen, verhaltenswirksamen Unterricht.

Die sich nunmehr als demokratisch verstehende Schule der neuen Bundesländer setzt ihre Bildungsziele nur zögernd in eine ihnen entsprechende zielorientierte didaktische Planung, Durchführung und reflektierte Auswertung des Unterrichts um. Die Feststellungen, dass sich vielerorts Lehr- und Lernformen von vorgestern und gestern halten, gelten freilich auch für viele Schulen in den alten Bundesländern. Auch dort haben sich die Ziele und Inhalte geändert. Dessen ungeachtet sind manche Lehrpersonen in ihrer frontalen Wissensvermittlung nach wie vor Stoffpauker, als hätte es in der Schulentwicklung keine Ansätze zur schüleraktiven, eigenständigen, von den Lernenden selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernarbeit gegeben und als hätte sich die Rolle des Lehrers und der Lehrerin nicht dahingehend gewandelt, dass es darum geht, Lernanlässe zu schaffen, den Lernprozess durch innere Differenzierung und Individualisierung in Gang zu setzen und ihn moderierend und stützend zu begleiten. Die Eindrücke, die mir die diesbezüglichen Gespräche in einer Arbeitsgruppe vermittelt haben, zeigen mir, dass die Transformationen im Bildungswesen eine längere Zeitdauer beanspruchen, als wir uns dies im Zusammenbruch der DDR und in der überstürzt vollzogenen Angleichung des Bildungssystems an das des Westens gedacht haben.

Wie weiter?

Im Intervall von drei Jahren sind sich die Tagungen im PLIB gefolgt, deren Absicht es ist, Zukunftsperspektiven aus der Erinnerung herzuleiten. Wie wird es in drei Jahren damit bestellt sein? Notwendig wäre sicher auch 1998 eine erneute Standortbestimmung und Umschau. Immer wieder müssen wir uns bewusst machen, was nach der Wende die Bürgerinnen und Bürger der einstigen DDR dazu veranlasst hat, zu sagen: "Eine solche Schule wollen wir nicht mehr haben!" Gemeint ist die unter dem Diktat und der Führung der Partei gegängelte Schule, deren Aufgabe sich auf das Lernen als Aneignung beschränkt hat. Umgekehrt geht es darum, darüber nachzudenken, warum ebenso viele im Rückblick der einst gehassten sozialistischen Einheitsschule heute nachtrauern.

Entwicklungsfähig ist das Bildungssystem nur dann, wenn es die Tradition nicht nur negiert, sondern ihr auch Erhaltenswertes abgewinnt. Letzteres ist nur leistbar, wenn wir uns über die anzustrebenden Ziele verständigen und das Gestrige als das Dauernde im Wandel dann weiter bestehen lassen, wenn es sich als zeitunabhängig erweist und den Entwicklungszielen der Schule von morgen entspricht. Es ist unsere Aufgabe, zu erkennen, dass nicht alles gut ist, nur weil es neu und anders ist. Neben dem, was sich wandeln und entwickeln soll, ist im Erinnern zu bedenken, was Bestand haben soll. Jener englische Staatsmann hat die Dinge wohl richtig gesehen, wenn er sich zweierlei wünscht: "a disposition to preserve and an ability to improve, both together", den Sinn für das, was zu erhalten ist, und Offenheit für Neues, für Reformen und für Verbesserungen, beides ineins.

Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen

Ein persönlicher Kommentar

Heinz Wyss

Die notwendige Harmonisierung des Bildungswesens in der Schweiz und die Bestrebungen zur Koordination und institutionellen Angleichung der unterschiedlichen Ausbildungsgänge künftiger Lehrerinnen und Lehrer schränken die kantonale Schulhoheit ein. Zwar lassen die entwicklungsbestimmenden Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen einen Entscheidungs- und Handlungsspielraum offen, doch liegt bereits der Dispositionsentwurf des "Reglementes für die Anerkennung der Diplome" vor, und der kündigt definierte Anerkennungsbedingungen und -verfahren an. Die nachfolgende Stellungnahme würdigt das Bemühen um die Anhebung und Verbesserung der Lehrerbildung und setzt sich zugleich kritisch mit den Empfehlungen der EDK auseinander.¹

Der einstigen Kommission "Lehrerbildung von morgen" kommt das Verdienst zu, den Prozess der Koordination der Ziele und Inhalte der kantonalen Primarlehrerausbildungen angestossen zu haben (vgl. Müller, 1975) und BzL, 1985)². Den Versuch, sich auf einheitliche Zulassungsbedingungen und Strukturen zu verständigen, hat sie freilich unter den damaligen bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht gewagt. Der Auseinandersetzung über die institutionellen Konsequenzen einer Harmonisierung der Lehrerbildung ist sie aus dem Wege gegangen. Sie hat sich mit der Formel der "Gleichwertigkeit" des "seminaristischen" und des "maturitätsgebundenen" Modells beholfen.

Seit der Publikation des LEMO-Berichtes befasst sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) immer wieder mit der Neugestaltung und Harmonisierung der Lehrerbildung. Mit ihren Empfehlungen vom 26.10.1978 hat sie der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe den Weg gewiesen. Sie hat ein Gleiches mit ihren Empfehlungen zur Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I (22.3.1985) und für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II (21.1.1991) getan. Mit den Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen (26.10.1995) konkretisiert sie nun für den Bereich der Lehrerbildung das Ziel, das höhere Bildungswesen durch die Schaffung fachbezogener Hochschulen auszubauen. Die Absicht der EDK ist es, durch die Ausgestaltung der tertiären Bildungsstufe "dem steigenden Qualifikationsbedarf zu entsprechen und die Anerkennung der Abschlussdiplome sicherzustellen" (Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten vom 18.2.1993, Ziff. 1). Unter den "fach- oder berufsfeldbezogenen Hochschulen" sind die Pädagogischen Hochschulen in Ziff. 2 als zu schaffende Lehrerbildungsinstitutionen aufgeführt. Unter Einbezug der anwendungsorientierten Forschung haben sie die Studierenden auf wissenschaftlicher Grundlage in einem praxisorientierten Lehrgang "für ein berufliches Aufgabenfeld vorzubereiten, das hohe fachwissenschaftliche und berufliche Fertigkeiten erfordert" (Ziff. 3).

¹ Der Text setzt voraus, dass die Empfehlungen bekannt sind. Sie sind zu beziehen beim Generalsekretariat der EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern, Tel. (031) 309 51 11.

² Müller, F. u.a. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3 (1), 1985.

Mit dem Beschluss der Plenarversammlung vom 26. 10.1995 hat die EDK nunmehr auch über die institutionelle Umsetzung einer anspruchsvollen wissenschaftsgestützten und zugleich handlungsorientierten Lehrerbildung befunden. Sie tut dies in der Form von Empfehlungen, die sich auf Art. 3 des Schulkonkordates (1971) abstützen. Wie das Vorwort zum Dossier 36A ("Empfehlungen und Beschlüsse") darlegt, kommt diesen "förmlichen Empfehlungen" im Unterschied zu den Thesen, Grundsätzen, Stellungnahmen und Erklärungen der EDK "wegen ihrer grösseren Verbindlichkeit ein besonderer Stellenwert zu". Freilich haben auch sie aufgrund der kantonalen Schulhoheit einen Ermessens- und Entscheidungsbereich offenzuhalten. Das führt hinsichtlich der Neugestaltung der Lehrerbildung und ihrer Anhebung auf die Tertiärstufe zu weitmässigen Formulierungen ("in der Regel", "grundsätzlich", "kann/können"-Aussagen). Diese Gestaltungsfreiheit kann indessen nicht über den Umstand hinwegtäuschen, dass die angekündigten Normen zur Anerkennung der kantonalen Lehrerdiploime in naher Zukunft verbindliche Standards vorschreiben werden. Bereits 1991 hat die EDK mit einem "klaren Bekenntnis zur Harmonisierung der Lehrerbildung" die Grundlage gelegt zu der per 1.1.1995 in Kraft getretenen Diplomvereinbarung, auf die sich die Anerkennungsrichtlinien stützen werden.

Unter diesem Aspekt hätte man sich eine kategorischere Fassung des Grundsatzes der Zuordnung zum tertiären Bereich gewünscht: Die *berufliche* Ausbildung *aller* Lehrkräfte erfolgt auf der Tertiärstufe. Eine entschiedener und unzweideutige Formulierung wäre umso mehr zu erwarten gewesen, als die Plenarversammlung vom 26.10.1995 in konsequenter Weise von der Möglichkeit Abstand genommen hat, dass "eine kürzere Ausbildungszeit (als drei Jahre an der Pädagogischen Hochschule) dann möglich ist, wenn eine qualifizierte Vorbildung auf der Sekundarstufe II ausgewiesen wird, die wesentliche Teile des Ausbildungsgangs vorweggenommen hat" (Wortlaut des Entwurfs der Empfehlungen). Damit schliesst sich ein zweiphasiges Modell, eine Maturitätsschule mit Einbezug der allgemeinen pädagogischen Grundausbildung und eine nachfolgende zweijährige Hochschulausbildung, aus, und die Berufsbildung wird integral auf die Tertiärstufe angehoben.

Von diesem Grundsatz sind die Lehrkräfte der "Vorschule" (Kindergarten) und die "Fachlehrkräfte" (Lehrpersonen für Handarbeiten/Werken textil/nichttextil und für Hauswirtschaft) ausgenommen. Diese können an "besonderen Ausbildungsinstitutionen" auf ihre Berufsaufgabe vorbereitet werden, was bedeutet, dass "ein Teil der Fach- und Berufsausbildung schon auf der Sekundarstufe II einsetzt". Zu Recht zeigt sich der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH enttäuscht, weil diese Regelung "typische Frauenberufe" benachteilige und zugleich die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten und die Schulung in handwerklich-praktischen Lernbereichen hinsichtlich der professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen im Vergleich zu den anderen Lehrerkategorien als weniger anspruchsvoll einschätze, d.h. sie "geringschätze".

Damit bleibt die Hierarchisierung der Studiengänge und desgleichen die der Lehrerkategorien bestehen. Die Empfehlungen deuten diese Abstufung leider auch bezüglich der Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule an. Wenn Ziff. 1a die Ausbildung der Lehrpersonen für die Sekundarstufe I an den Universitäten vorsieht, sofern diese Aufgabe im Verbund mit anderen Stufenausbildungen nicht Sache der Pädagogischen Hochschulen ist, besagt das, dass die Lehrkräfte für Schulen mit erweiterten Grundansprüchen der Sekundarstufe I nach wie vor an anderen Institutionen ausgebildet werden können als die Lehrkräfte für Schulen mit Grundansprüchen. Diese Ansiedlung auf unterschiedlichem Niveau könnte sehr wohl hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Studien weiterhin begründbar sein, obwohl die Ausbildung von Lehrkräften mit Befähigung zum Unterricht an allen Schultypen der Sekundarstufe I oder zum Einsatz in

kooperativen Oberstufenzentren anzustreben ist. Die erziehungswissenschaftliche, didaktische und schulpraktische Ausbildung aller Lehrkräfte der Volksschule (längerfristig sogar unter Einbezug der Lehrkräfte für den Kindergarten und für die Sekundarstufe II) sollte jedoch gemeinsam, wenn auch im Stufenbezug differenziert, an Pädagogischen Hochschulen erfolgen.

Die Pädagogischen Hochschulen sind Fachhochschulen (Entscheid der EDK vom 18.1.1993). Sie können zusätzlich zur Aufgabe der Grundausbildung der Lehrkräfte die der Berufseinführung, der Fort- und Weiterbildung übernehmen und im besonderen Dienstleistungsaufträge erfüllen. Neben den Studiengängen für angehende Lehrkräfte können sie auch das Fachpersonal für andere erzieherische Berufe und für auserschulische Vermittlungsberufe ausbilden. In Studiengängen von mindestens dreijähriger Dauer sollen sich die künftigen Lehrpersonen als Fachleute für die Planung, Durchführung und Evaluation von Lernprozessen qualifizieren. Eine Ausbildung, deren Ziel die Professionalisierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer ist, muss "hohen Qualitätsansprüchen" genügen (Erläuterungen zu den Empfehlungen).

Das setzt eine anspruchsvolle Vorbildung voraus. Für die Lehrerbildung wird dies in der Regel die mit einer gymnasialen Maturität ausgewiesene Allgemeinbildung oder aber eine berufliche Ausbildung sein, die inskünftig zugleich zur Fachhochschulreife führt und berufspraktische Erfahrung einschliesst. Berufsleute, die Lehrer werden wollen, ergänzen und vertiefen vor Beginn des Studiums ihre Allgemeinbildung. Ein Gleiches gilt für Absolventinnen und Absolventen einer anerkannten Diplommittelschule. In gleicher Weise wie die Studienanwärter mit einer gymnasialen Vorbildung werden sie sich im Anschluss an die schulische Allgemeinbildung oder im Verlauf des Studiums in besonderen Praktika die fehlende Kenntnis der Arbeitswelt erwerben und sich Einblicke in soziale Aufgabenbereiche verschaffen müssen.

Zu wünschen wäre, dass die Lehrpersonen aller Stufen, einschliesslich die Kindergärtnerinnen und die Kindergärtner sowie die Fachlehrkräfte (sofern es sie weiterhin gibt und sie nicht als Fächergruppenlehrkräfte ohnehin den gleichen Zulassungsbedingungen wie die anderen Studierenden genügen müssen) ihre Ausbildung bei Wahrung mehrerer Möglichkeiten des Zugangs zur Pädagogischen Hochschule (vgl. die Empfehlung B4 und das Dossier 28 "Lehrerbildung für Berufsleute") auf vergleichbaren Grundlagen des Wissens und Könnens aufbauen könnten. Damit ist Gewähr gegeben, dass die erziehungswissenschaftliche, didaktische und schulpraktische Ausbildung alle Lehrpersonen bei aller nötigen Differenzierung in gleicher Weise für ihre Berufsaufgaben qualifiziert. Zugleich erhöht diese Gleichwertigkeit die Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen sowie die Weiterbildung unter Anrechnung der Vorleistungen (Baukastensystem).

Der LCH sieht in der Verabschiedung der Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen den "historischen Durchbruch", ja, einen "Quantensprung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung" (LCH-Bulletin 23 vom 16.11.1995). Die EDK veranschlagt eine Frist von 10 Jahren zur Umsetzung der Reform. Bis dem so ist, bedarf es der Bereitschaft der Bildungspolitiker und der Öffentlichkeit, sich von örtlichen Traditionen zu lösen und sich die Verbesserung und Aufwertung der Lehrerbildung auch etwas kosten zu lassen, und wäre es bloss den Schweiß derer, die die Neugestaltung realisieren.

Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz

Nach dem Willen des 1990 in Burgdorf verstorbenen Psychologieprofessors *Hans Aebli*, des Gründers der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern und Initianten eines Studiengangs für Lehrende und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB), hat die Familie Aebli-Näf eine *Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz* errichtet.

Der Stifter selbst hat in mündlichen und schriftlichen Äusserungen seine Idee einer Stiftung umschrieben und sie einem von ihm ernannten Personenkreis zur Ausführung anvertraut. Zusammen mit der Gattin des Verstorbenen und Präsidentin des Stiftungsrats, Frau Verena Aebli-Näf, fasste das Gremium die vom Gründer hinterlassenen Skizzen in Statuten und Reglement einer zeitgemässen Institution. Danach bezweckt die Stiftung

die Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz durch die Förderung der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung der Ausbildner von Lehrerinnen und Lehrern.

In erster Linie verfolgt die Stiftung ihren Zweck, indem sie die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung besonders befähigter Personen unterstützt, die sich auf eine Lehrtätigkeit in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen der Lehrerbildung vorbereiten oder in diesen Disziplinen an Institutionen der Lehrerbildung tätig sind.

Im weitern kann die Stiftung ihrem Zweck nachkommen durch Initiierung von Lehraufträgen, Tagungen und Projekten, die im besonderen der Förderung der Lehrerbildung und der Aus- und Weiterbildung der in ihr tätigen Lehrpersonen dienen, sowie durch Anerkennung hervorragender wissenschaftlicher und ausbildungspraktischer Leistungen angehender oder in der Lehrerbildung tätiger Ausbildner und Ausbilderinnen.

Sitz der Stiftung ist Burgdorf; ihr Wirkkreis ist die gesamte Schweiz. Dem Stiftungsrat ist ein Fachrat beigeordnet, dem Persönlichkeiten aus Universität, Lehrerbildung und Bildungspolitik angehören.

Ausbildungs- und Weiterbildungsbeiträge werden erstmals auf das Studienjahr 1997/1998 vergeben. Anfragen sind zu richten an den Präsidenten des Fachrats, Prof. Dr. Werner Kramer, Theologisches Seminar der Universität Zürich, Kirchgasse 9, 8001 Zürich (Tel.01 257 67 30 / 257 67 11). Für die Bewerbung um die finanzielle Unterstützung eines Ausbildungs- oder Weiterbildungsvorhabens im Bereich der Lehrerbildung kann ein Fragebogen angefordert werden.

Das erste Angebot der Stiftung ist eine *öffentliche Veranstaltungsreihe an der Universität Zürich*, in deren Rahmen am 26. April 1996 die Stiftung offiziell vorgestellt wird.

(Genauere Angaben hiezu sind dem *Veranstaltungskalender* und der *Beilage* dieses Heftes zu entnehmen.)

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

Bildungsforschung: Selbstkonzept / Lernen im Dialog

Selbstkonzept und Schulerfolg

Das Selbstkonzept kann definiert werden als ein bewertetes Set von Wahrnehmungen, Bildern, Beschreibungen, Wertvorstellungen, Erwartungen usw., die sich auf das Subjekt selbst beziehen. Vor allem im englischsprachigen Bereich existiert zwar eine reichhaltige, allerdings auch qualitativ sehr heterogene wissenschaftliche Literatur zur Selbstkonzeptforschung, und einige Studien (beispielsweise BLOOM, 1976) halten das schulische Selbstkonzept für die stärkste affektive Variable in bezug auf die Schulleistungen; dennoch hat es bisher nicht Aufnahme unter den zentralen pädagogischen Konstrukten gefunden. Die hier vorgestellte St. Galler Dissertation will aufgrund verlässlicher wissenschaftlicher Grundlagen zwei Fragen beantworten, die nach Auffassung des Autors bisher nicht befriedigend beantwortet sind. Die erste betrifft das Selbstkonzept selbst: welches genau ist sein hierarchischer Aufbau? Und zweitens: welche Beziehungen zwischen Schulerfolg und Selbstkonzept lassen sich nachweisen? Die empirische Untersuchung nahm LISREL-Kausalmodelle zu Hilfe, die auf die Daten eines Jahrgangs von Bürolehrlingen (N = 185) und Wirtschaftsgymnasiasten (N = 251) im Kanton St. Gallen angewendet wurden. Die Daten stammten aus Fragebogen, welche die Jugendlichen ausgefüllt hatten, aus Leistungsnoten in drei Hauptfächern und aus Einschätzungen der Lehrer dieser Fächer.

Die Arbeit kommt zu folgenden Schlüssen: Das schulische Selbstkonzept entspricht einem schwach hierarchischen Konstrukt, das facettenartig aus eigenständigen Dimensionen aufgebaut ist. Es bestehen offensichtliche kausale Wechselwirkungen zwischen schulischem Selbstkonzept und schulischen Leistungen; es darf deshalb davon ausgegangen werden, dass Massnahmen zur Verbesserung des Selbstkonzepts Auswirkungen auf die Entwicklung der Schulleistungen haben werden. Das letzte Kapitel der Arbeit ist solchen Massnahmen gewidmet. Der Autor schlägt hier vor allem Strategien vor, die sich unter den Stichworten Individualisierung, autonomes Lernen und Delegation von Verantwortung an die Lernenden subsumieren lassen.

Kontaktperson:

Roland Waibel, Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP), Guisanstr. 9, 9010 St. Gallen, Tel. 071 30 26 30.

Publikation:

Waibel, Roland (1994). *Causal Relationships between Academic Self-Concept and Academic Achievement : an Application of LISREL* (273 S.). St. Gallen: Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften; Dissertation Nr. 1618.

Ängste in der Lehrerschaft bei der Einführung einer lohnwirksamen Mitarbeiterbeurteilung

Im Zusammenhang mit einer strukturellen Besoldungsrevision für die Beamten des Kantons Zürich ist für die Lehrerschaft eine lohnwirksame Beurteilung vorgesehen. In der vorliegenden Lizentiatsarbeit zweier Studierender der Universität Zürich wurden 170 Lehrkräfte aller Stufen der Zürcher Volksschulen anhand eines Fragebogens eingeladen, schriftlich zu dieser geplanten Massnahme Stellung nehmen und ihre Kritik und ihre Befürchtungen zu äussern. Die Analyse der Antworten zeigt, dass die Lehrerschaft generell eine lohnwirksame Beurteilung ablehnt. Die erhobenen Äusserungen der Lehrerschaft werden in der Lizentiatsarbeit speziell im Hinblick auf Ängste ausgewertet; die Lehrerinnen und Lehrer scheinen sehr zu bezweifeln, dass die Personen, von denen sie beurteilt würden, für diese Aufgabe qualifiziert genug wären.

Kontaktperson:

Heinz Bachmann, Schweikhofweg 44, 8408 Winterthur, Tel. 052 / 222 82 41.

Publikation:

Hiestand, Brigitte & Bachmann, Heinz (1993). *Ängste in der Lehrerschaft bei der Einführung einer lohnwirksamen Mitarbeiterbeurteilung* (99 S.). Zürich, unveröffentlichte Lizentiatsarbeit an der Abteilung Angewandte Psychologie der Universität Zürich, Prof. F. Stoll.

Zusammenfassungen sind erschienen in der NZZ vom 5. Mai 1994 und im Mitteilungsblatt des Zürcher Kantonalen Lehrervereins 7/1994.

Lehrkräfte an den obligatorischen Schulen der Schweiz

Die schweizerische Lehrkräftestatistik zeigt, dass im Schuljahr 1993/94 62'200 Personen an der obligatorischen Schule unterrichteten. Bezogen auf die Gesamtheit der Beschäftigten entspricht diese Zahl einem Prozentsatz von 2,4. Die vorliegende Publikation des Bundesamts für Statistik stellt die Resultate der neuesten Lehrerstatistik dar. Einerseits werden die Lehrkräfte nach Alter, Geschlecht und Status präsentiert. Andererseits werden Informationen zur erbrachten Unterrichtsleistung vermittelt. Die Daten werden jährlich erhoben. In den nächsten Jahren soll die Statistik schrittweise auf die nichtuniversitären nachobligatorischen Schulstufen ausgeweitet werden.

Kontaktperson:

Eugen Stocker, Bundesamt für Statistik (BFS), Sektion Schul- und Berufsbildung, 3003 Bern, Tel. 031 / 322 86 93.

Publikation:

Bundesamt für Statistik (1995). *Lehrkräfte 1993/94, obligatorische Schule* (56 S.). Bern: Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz, Bereich 15: Bildung und Wissenschaft; zweisprachig).

Die hier erwähnten Publikationen sind über den Buchhandel, die vermerkte Institution oder die Kontaktperson zu beziehen, nicht aber bei der SKBF.

Veranstaltungsberichte

Freundschaftskultur und Schulentwicklung

wbz-Kurs 95.27.1, 9.-11. Oktober 1995 im Bildungshaus Stella Matutina, Hertenstein

Einfach ein weiterer Kurs zum Thema Schulentwicklung? Ja und Nein.

Ja, weil alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Lehrkräfte an Entwicklungsprozessen in der eigenen Schule beteiligt sind; und diese Veränderungen waren natürlich im Kurs ein wichtiges Thema. Nein, weil nicht einfach eine neue Vorgehensweise zur Förderung von Schulentwicklung vermittelt wurde.

Das Wichtige an diesem Kurs war für mich "das Philosophieren mit Kolleginnen und Kollegen". Vor uns hatten wir einen Text von Aristoteles. Wir lasen Teile daraus laut vor und nahmen uns Zeit, gemeinsam darüber nachzudenken. Wir ergründeten, welche Bedeutung Aristoteles der Freundschaft beimisst, inwiefern sie Gemeinschaft braucht und beeinflusst und wie die gegenseitige Wohlgesinntheit für das Wachsen der Freundschaft unabdingbar ist. Einerseits erschloss sich uns damit eine Facette des klassischen griechischen Denkens. Das bereicherte und erfreute. Andererseits eröffneten Aristoteles' Überlegungen neue Perspektiven auf unseren gegenwärtigen Schulalltag. Das machte das Nachdenken handlungsnah und relevant für unsere Praxis.

Das Bildungshaus Stella Matutina in Hertenstein, neu hergerichtet und am Ende unserer Kurswoche mit einem "Tag der offenen Türen" die Öffentlichkeit einladend, bot uns einen förderlichen, angenehmen, sehr freundlichen Rahmen. Frau Dr. Imelda Abbt war uns eine sorgfältige, aufmerksame und kenntnisreiche Begleiterin auf unseren Denkwegen.

Das Projekt geht weiter. Im nächsten Jahr soll "Gesprächskultur", ausgehend von Texten von Karl Jaspers, ergründet und daraufhin befragt werden, wie sie Schulentwicklung beeinflusst. "Philosophieren mit Kolleginnen und Kollegen" - darauf freue ich mich schon jetzt. Wer weiss, vielleicht sind auch Sie dabei.

Hans Kuster

Buchbesprechungen

BEERMAN, L., HELLER, K.A. & MENACHER, P. (1992). **Mathe: nichts für Mädchen?** Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Bern: Verlag Hans Huber, 144 Seiten, Fr. 27.--.

Wie kommt es, dass bei gleichen formalen Rahmenbedingungen für junge Männer und Frauen diese weit weniger häufig technische Berufe wählen und weniger in technisch-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen vertreten sind? Die Autorinnen und der Autor des vorliegenden Sachbuches untersuchen zwei hauptsächliche Argumentationslinien:

- Mädchen sind biologisch bedingt weniger mathematisch-technisch begabt als die Knaben und/oder
- Mädchen verfügen durch eine entsprechende Sozialisation über ein Selbstkonzept und ein Rollenverständnis, in welchem die "harten" Naturwissenschaften eher einen Fremdkörper darstellen.

Zu beiden Positionen wird umfangreiches Datenmaterial vorgelegt, das sich vor allem auf Untersuchungen in Amerika und in der Bundesrepublik stützt. Es lassen sich denn auch tatsächlich geringe Leistungsunterschiede bei spezifisch mathematisch-technischen und räumlich geometrischen Aufgabenstellungen (zu Ungunsten der Mädchen) feststellen (Seite 30). Allerdings ist die Sprach- und Sozialkompetenz der Mädchen höher als die der Knaben. Insgesamt kann das mangelnde Interesse der jungen Frauen an technisch-wissenschaftlichen Berufen nicht an vorhandenen geschlechtsspezifischen Begabungs- und Leistungsprofilen festgemacht werden (Seite 35). Von 980 Mädchen, die in einem besonderen Modellversuch zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe in der Bundesrepublik in eine entsprechende Berufslehre eintraten, waren mehr als 98% an der Schlussprüfung erfolgreich, obwohl das Programm vor allem motivationale Anreize und weniger Förderungselemente oder gar eigens für junge Frauen konzipierte Lehrgänge anbot. Leider fehlen Zahlen über den Prüfungserfolg der jungen Männer in den entsprechenden Berufen (Seite 103).

Unterschiedliche Sozialisationserfahrungen der heranwachsenden Mädchen und Knaben sind wohl die Hauptursache für geschlechtsspezifische Interessen. Die stereotype Rollenzuweisung (Mathe: nichts für Mädchen und Technik: etwas für Knaben) wird überraschenderweise von Eltern, von Lehrpersonen beiderlei Geschlechts und selbst von den dadurch benachteiligten Mädchen gestützt. Interessant ist hier die spezielle Attribution (Ursachenzuschreibung) der Mädchen, die einen Misserfolg in einer Physikprüfung der eigenen mangelnden Begabung zuschreiben, einen allfälligen Erfolg aber auf glückliche äussere Umstände zurückführen. Die Knaben dagegen halten sich für grundsätzlich begabt; subjektiv werden dann schwierige Aufgaben oder einmaliges Pech für einen Misserfolg verantwortlich gemacht (Seite 45).

Wenn man bedenkt, dass Elemente weiblichen und männlichen Rollenverhaltens bereits in früher Kindheit erworben werden (Ausstattung des Kinderzimmers, Erziehung usw.), so erstaunt es, dass die meisten vorgeschlagenen Interventionsansätze erst im Jugendalter einsetzen. (Könnte das damit zu tun haben, dass vorher an den Schulen keine (Ab-)Wahlmöglichkeiten für naturwissenschaftlich technische Fächer bestehen und so die spezielle Interessenlage der Mädchen verdeckt wird? Und wenn schon Jugendalter - weshalb befassen sich die meisten Erhebungen mit der gymnasialen Schulstufe und somit mit einer Frauenschicht, die ohnehin überdurchschnittlich attraktive Berufsaussichten hat?)

Vorgeschlagen werden auf der Ebene der Erziehung durch Eltern und Lehrerschaft Massnahmen zum Abbau der Rollenstereotype (Lehrpläne auch auf Mädchenspezifische Interessen ausrichten, Identifikationsmöglichkeiten schaffen durch Beschäftigung mit Biographien erfolgreicher Naturwissenschaftlerinnen usw. (Seite 91 ff)).

Auf institutioneller Ebene werden Förderprogramme, teilweise Abkehr von der Koedukation, mädchengerechte Lehrmittel und Berufswahlprogramme gefordert. Die Wirksamkeit dieser Massnahmen wird durch die im Buch kommentierten Ergebnisse aus Pilotprojekten belegt. Besonders eindrücklich ist die Tatsache, dass zwar nur 5% der jungen Frauen in einer (privaten) Mädchenschule das Abitur gemacht haben, aus diesen Schulen aber 35% aller naturwissenschaftlich-technischen Studentinnen rekrutiert werden (Seite 66)!

Als Physiklehrer empfinde ich die Rückführung der gesamten Problematik auf die angeblich attraktiveren Berufsaussichten im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich und auf den Anspruch eines (m.E. in der Schweiz gewährten) Grundrechtes der Gleichberechtigung als etwas schmal (Seite 9, Seite 108). Der kaum mehr ernsthaft bestrittene Bildungswert der Naturwissenschaften wird damit zu Unrecht ausgeklammert. Hier müsste argumentiert werden, dass es unzulässig ist, dass grosse Teile der Heranwachsenden (fast alle Mädchen und immer noch allzu viele Knaben) eine der wesentlichsten Kulturleistungen der jüngeren Menschheitsgeschichte schlicht ignorieren können. Dabei sei nicht verschwiegen, dass der traditionelle Physikunterricht diesen Bildungsanspruch selbst bei interessierten Schülern und Schülerinnen nicht immer einzulösen vermag.

Vor dem Hintergrund der laufenden Nationalfonds-Projekte "Frauen in Recht und Gesellschaft" und "Über die Wirksamkeit von Bildungssystemen" gewinnt das vorliegende Buch eine besondere Aktualität. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis, ein Personen- und ein Sachregister machen es zu einem umfassenden und trotzdem überblickbaren Arbeitsinstrument für alle an der Thematik Interessierten. Gerade weil sich "Lehrkräfte in den naturwissenschaftlichen Fachgebieten einer Umorientierung am hartnäckigsten widersetzen" (Seite 95), sei die Lektüre Berufskolleginnen und -kollegen besonders empfohlen.

Beat Schären

LANDWEHR, Norbert (1994). **Neue Wege der Wissensvermittlung**. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufe II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung. Aarau: Verlag für Berufsbildung, Sauerländer, 248 Seiten.

Paradigmawechsel und neue Lernformen - Begriffe, die immer wieder im Zusammenhang mit Lernen auftauchen. Mit den Begriffen sind Ansprüche nach Reformen verbunden. Diese Ansprüche werden oft entweder aus nur pragmatischer oder nur theoretischer Sicht vorgelegt oder sind einer speziellen - meistens etwas einseitigen - pädagogischen Sichtweise verpflichtet. Norbert Landwehr präzisiert bereits im Buchtitel programmatisch seinen Anspruch durch den Hinweis "praxisorientiertes Handbuch".

Kapitel 4 und 3 sind praxisorientiert. Kapitel 4 (S.145-221) beschreibt nach dem übersichtlichen und strikte eingehaltenen Schema des Prozessablaufs 14 verschiedene Veranstaltungs-"Methoden" der "Erkenntnisvermittlung" für die Erwachsenenbildung - und mir scheint für die Bildungsarbeit schlechthin. Die Palette reicht von der "Fragen geleiteten Informationsvermittlung" über "Konferenzspiele" bis zur "Zukunftswerkstatt".

In Kapitel 3 wird der Ablauf der "erkenntnisorientierten" Unterrichtsgestaltung abstrakt, geleitet vom Problemlösezyklus an Hand der Thematik Unterrichtsvorbereitung und Planung beschrieben. Hier zeigt der Autor u.a. auch auf, mit welchen konkreten "Methoden" Problemkonfrontationen, Lösungssuchen und Lösungsevaluationen angegangen werden können. Erstaunen mag dabei, dass der Autor für einzelne didaktische Figuren wie für ganze Unterrichtsabläufe und -artikulationen den Begriff "Methode" verwendet. Landwehr stellt auch verschiedene Kriterien für die Bestimmung des Neuen in den beschriebenen Lernformen heraus. Dazu gehören: "situationsadäquat", "kognitive Konflikte" und "kreative Auseinandersetzung".

Die Kriterien für die neuen Wege der Wissensvermittlung stützt der Autor in einem Paradigmawechsel ab, den er in der Dichotomie von objektiver (herkömmlicher/rezeptiver) und subjektiver beziehungsweise zum Teil in individueller oder organisierter (expertenorientierter) Wissensvermittlung sieht. Kapitel 1 ist dieser Thematik gewidmet. Die Situationsgerechtigkeit und das Zustandekommen der "echten Auseinandersetzung" betrachtet der Autor in Anlehnung an die Rezeption humanistischer Konzepte und des genetischen Lernens als Problematik Lernende/r und Unterrichtsinhalt. Die Lehrperson hat nur didaktische Arrangements dazu zu entwickeln (S.15) und wird hinsichtlich Einsatz ihres Expertenwissens sehr zurückgebunden - was logischerweise zu einer Verdrängung der echten Situation (situationsadäquat) führen dürfte. Der mögliche Beitrag, den die Lehrperson selbst zum Entwickeln der "kognitiven Konflikte" und "kreativen Auseinandersetzungsprozesse" leisten könnte, bleibt auf didaktische Inszenierung beschränkt. Dabei entsteht die Gefahr, dass beachtliche autoritäre Ansprüche, die sich hinter diesem Moderatorenkonzept verbergen, nicht diskursiv angegangen werden müssen - eine Forderung, die gerade für die Erwachsenenbildung erhoben werden sollte.

Mit der Fokussierung auf die Moderation der Auseinandersetzung Lernende/r - Unterrichtsinhalte leitet der Autor in Kapitel 2 zu 11 Handlungsregeln über, die von einer Dominanz des an und für sich anerkannten Prinzips der Teilnehmerorientierung geprägt sind. Diese Handlungsregeln sind etwa überschrieben wie: Weg vom systematischen Lehrgang hin zu signifikanten Schwerpunkten, Schwierigkeiten herausgreifen statt Vollständigkeit anstreben, oder erst die Vielfalt, dann die (ordnende) Systematik.

Wenn nach der Lektüre auch Fragen hinsichtlich didaktischer Konzeption offen bleiben, vermag die Publikation doch konkrete Handlungsanleitungen darzustellen und einen Beitrag zur Diskussion über die Unterrichtsgestaltung im Sekundarstufen II-Bereich zu leisten - eine Diskussion, die im Zuge der MAV-Revision und der Erneuerung von Lehrplänen für die Berufsbildung sehr zu wünschen ist.

Arnold Wyrsch

DATLER, Wilfried (1995). **Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis**. Mainz: Grünewald-Verlag. 290 Seiten, Fr. 56.--.

BÜTTNER, Christian, DATLER, Wilfried & FINGER-TRESCHER, Urte (Hrsg.). (1994). **Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik**, Band 6. Mainz: Grünewald-Verlag. 232 Seiten, Fr. 43.30

Das Wort "Tiefenpsychologie" hat der Zürcher Psychiater Eugen Bleuler im Jahre 1910 geprägt. Freud gebrauchte diesen Ausdruck zum ersten Mal 1913 in seiner Arbeit "Das

Interesse an der Psychoanalyse", dort heisst es: "Man darf es wohl aussprechen, dass das psychoanalytische Studium der Träume den ersten Einblick in eine bisher nicht geahnte Tiefenpsychologie eröffnet hat. Es werden grundstürzende Abänderungen der Normalpsychologie erforderlich sein, um sie in Einklang mit diesen neuen Einsichten zu bringen". Von "grundstürzenden Abänderungen" sprach Freud, weil sich die herrschende Schulpsychologie seiner Zeit als "Bewusstseinspsychologie" verstand, während er die Qualität des Unbewussten als zentral einstufte: "Nein, die Bewusstheit kann nicht das Wesen des Psychischen sein, Das Psychische an sich, was immer seine Natur sein mag, ist unbewusst, ..."

Inzwischen sind über 80 Jahre vergangen. Freuds Erkenntnis der unbewussten Motivationskräfte ist Allgemeingut geworden. Oft verwenden wir im Alltag die Wendung "Das ist unbewusst", um eine besondere, vielleicht nicht so logisch einleuchtende menschliche Reaktionsweise zu charakterisieren. Auch die akademische Pädagogik hält die Tiefenpsychologie für "pädagogisch bedeutsam" (Lassahn, 1982). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass tiefenpsychologische Inhalte selten eingehend behandelt werden. "Im ganzen hat die Tiefenpsychologie allerdings wenig Eingang in die Pädagogische Psychologie gefunden" - schreiben Nolting und Paulus in ihrer Einführung in die "Pädagogische Psychologie" (S. 27). Insbesondere gilt diese Aussage für die Individualpsychologie Alfred Adlers. Aber auch die Psychoanalyse brauchte ihre Zeit, Datler spricht erst für 1980 von einer "Renaissance" der Psychoanalytischen Pädagogik.

Wie es zu diesem verstärkten Interesse an psychoanalytisch-pädagogischen Problemstellungen im deutschen Sprachraum kam, schildert der Wiener Erziehungswissenschaftler im zweiten Kapitel seiner Habilitationsschrift "Bilden und Heilen". Er widerspricht zwar der häufig geäusserten Auffassung, diese Beschäftigung mit ausserklinischen psychoanalytisch-pädagogischen Fragestellungen habe erst mit dem Aufkommen der 68er-Bewegung wieder eingesetzt, weil sich bereits vorher trotz der medicozentristischen Tendenzen der Nachkriegspsychoanalyse einige bemerkenswerte Aktivitäten zur Verknüpfung von Psychoanalyse mit Schul- und Sozialpädagogik ausmachen liessen (z.B. Bolterauer, Brocher, Zulliger, Meng, Richter u.a.). Sicher wurden aber in den Diskussionen der 68er-Bewegung viele Fragen aufgeworfen, für die sich die Psychoanalyse interessierte. Die universitäre Beschäftigung mit Fragen der "Erziehungsschwierigkeiten" bzw. "Verhaltensgestörtenpädagogik" nahm deutlich zu, und da sich Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytiker seit jeher mit Psychopathologie und Kinderpsychotherapie beschäftigt hatten, neigte man an manchen Hochschulorten dazu, psychoanalytisch versierte Erziehungswissenschaftler zu berufen. Neben diesen universitären Entwicklungen erwähnt Datler weitere Institutionalisierungen, welche der Verbreitung der Psychoanalytischen Pädagogik zugute kamen, zum Beispiel die Gründung der Arbeitsgruppe "Pädagogik und Psychoanalyse" (1987) durch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Dieser jetzt erwähnte zweite Teil von "Bilden und Heilen" stellt insgesamt einen interessanten Beitrag zur Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik dar.

Die Begriffswahl "Bilden und Heilen", welche an den Sammelband von Adler und Furtmüller "Heilen und Bilden" (1914) anknüpft, will der These Ausdruck verleihen, "dass Pädagogik - systematisch besehen - den weitgreifenderen Gegenstandsbereich (und deshalb auch den vorgeordneten Begriff) abgibt, während psychoanalytische Psychotherapie als pädagogisches Spezialfach bzw. als Spezialfall pädagogischer Praxis zu begreifen ist. Das bedeutet, dass im Unterschied zum Grundtenor der Furtmüllerschen Einleitung von 1914 nicht nur ein gemeinsamer Überschneidungsbereich zwischen Psychotherapie und Pädagogik postuliert, sondern psychoanalytische Psychotherapie in ihrer Gesamtheit dem Bereich der Pädagogik zugeordnet wird.

Bedenkt man, dass es im folgenden vor allem um die Frage nach dem Verhältnis zwischen psychoanalytisch-psychotherapeutischer Praxis und pädagogischem Handeln geht, so lässt sich somit als zentrale These dieser Arbeit anführen:

Allen Anschein nach können zwischen psychoanalytisch-psychotherapeutischer und pädagogischer Praxis keine klaren Grenzen gezogen werden. Unter Miteinbeziehung weiterer Überlegungen spricht einiges dafür, psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis als Spezialfall von pädagogischer Praxis zu begreifen. (S. 15)

Diese Grundthese erläutert und begründet Datler in mehrfacher Weise. Er widerspricht in einem ersten Schritt der Dichotomisierung zwischen Aufklärung und Selbstbestimmung versus Manipulation und Fremdbestimmung in der Diskussion des Psychotherapie-Pädagogik-Verhältnisses. Scharfsinnig zeigt er auf, dass die Auffassung, pädagogisches Handeln intendiere im Gegensatz zur psychoanalytisch-psychotherapeutischen Praxis die Durchsetzung von vorweg definierten Zielen, einer unvoreingenommenen Überprüfung nicht standhält. Auch in kinderanalytischen Behandlungen müsse beispielsweise entschieden werden, welche Entwicklungsprozesse angeregt und welche Ziele verfolgt werden sollen, ohne dass es möglich wäre, die Legitimität solcher Ziele letztbegründen zu können.

In einem zweiten Schritt legt Datler vier Versuche vor, die verdeutlichen sollen, in welcher Weise in unterschiedlichen therapeutischen sowie nicht-therapeutischen pädagogischen Arbeitsbereichen versucht werden kann, unter ausdrücklicher Bezugnahme auf psychoanalytische Theoriebildungen, zu verstehen und zu handeln. Eines der vier Kapitel ist Zulligers Methode des deutungsfreien Handelns gewidmet. Der Schweizer Psychoanalytiker habe gezeigt, "dass es nicht unbedingt eines klassisch-analytischen Settings mit aufdeckenden Verfahren bedarf, um (über die Gestaltung von Objektbeziehungen) die Ausbildung von psychischen Strukturen hemmen bzw. fördern zu können" (S.180). Aus diesem Fallbeispiel von Zulliger lassen sich Schlüsse auf die prinzipiellen Wirkungsmöglichkeiten von Pädagogen ziehen, Datler spricht von einer "therapeutische(n) Potenz ..., die über die gezielte Ausgestaltung von aktuellen Beziehungsstrukturen auch in nicht-klinischen Arbeitsfeldern ausgeschöpft werden kann" (S.181).

Besonders interessant scheinen mir diese Gedanken der Wiedergewinnung umfassenderer pädagogischer Verantwortung für eine Zeit, die sich vermehrt der Integration zuwendet. Zulliger als Helfer bei Integrationsprojekten 1996?

Das letzte Kapitel beginnt mit der Diskussion, welche Bedeutung der Frage nach dem Begriff von Bildung in seiner Relevanz für die Gestaltung von psychotherapeutischer und nicht-klinischer pädagogischer Praxis zukommt. Datler begreift den Begriff der Bildung als "den zentralen Leitbegriff pädagogischer Reflexion".

In der psychoanalytischen Pädagogik sei eine umfangreiche und weit ausholende Entfaltung eines eigenen Bildungsbegriffes zur Zeit nicht in Sicht. Von der Arbeit an einer etwaigen psychoanalytisch-pädagogischen Bildungstheorie zu sprechen bedeutet für Datler, "dass psychoanalytische Theorien (etwa jene der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, der psychoanalytischen Neurosenlehre ...) im Zentrum bildungstheoretischer Überlegungen stehen und dass auf diese Theorien in besonders intensiver Weise Bezug genommen wird" (S.256). Allein die Einführung des Konzeptes des dynamischen Unbewussten mache es zum Beispiel notwendig, die Frage des Mensch-Seins neu zu überdenken und damit Begriffe wie Mündigkeit oder Autonomie neu zu bestimmen. Womit wir wieder bei Freuds "grundstürzenden Abänderungen" angelangt wären... .

Das "Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 6" als zentrales Forum für den Dialog zwischen Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis und Psychoanalyse setzt

seine bisherige Arbeitsweise, verschiedene Beiträge zu einzelnen Schwerpunkten zusammenzustellen, fort. Der erste Schwerpunkt ist den Möglichkeiten des psychoanalytisch-pädagogischen Verstehens und Arbeitens in unterschiedlichen Institutionen und Praxisfeldern gewidmet, konkret geht es um eine Einzelfallarbeit (Volker Schmid), um Supervision im Rahmen des Pädagogikstudiums (Kornelia Steinhardt) und um eine Institution der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Im zweiten Schwerpunkt behandeln Christian Büttner, Jutta Pfeil und Ludwig Janus den Einfluss der vorgeburtlichen und geburtlichen Erfahrung. Den beiden Beiträgen ist die Überzeugung gemeinsam, dass die Bedeutung der Prä- und Perinatalzeit bisher unterschätzt worden ist.

Der dritte Schwerpunkt ist der Geschichte der psychoanalytischen Pädagogik und ihrer Institutionalisierung gewidmet. Roland Kaufhold stellt aus Anlass des 80. Geburtstag von Ernst Federn dessen Leben und Werk dar. Im zweiten historischen Beitrag schildern Wilfried Datler, Reinhard Fatke und Luise Winterhager-Schmid, wie es zur bereits erwähnten Einrichtung der Kommission "Psychoanalytische Pädagogik" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft kam.

Der Literaturumschauteil ist einerseits jüngeren Publikationen zu speziellen Praxisbereichen und Fragestellungen der Psychoanalytischen Pädagogik gewidmet (Autorinnen: Karin Messerer und Doris Rath), andererseits würdigen Wilfried Datler und Annelinde Eggert-Schmid Noerr das wissenschaftliche Werk Hans Georg Treschers. Den letzten Schwerpunkt bilden 6 Rezensionen zu ganz verschiedenen Werken.

Diese neue Ausgabe des Jahrbuches veranschaulicht die bereits von Datler konstatierte "Renaissance" der Psychoanalytischen Pädagogik und zeigt deren breite Interessen und Praxisfelder auf.

Jürg Rüedi

RÜEDI, Jürg (1995). **Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis.** Bern: Paul Haupt. 175 Seiten, Fr. 42.--.

Vor acht Jahren hat Jürg Rüedi (Lehrer am Seminar Liestal, individualpsychologischer Psychotherapeut und Vorsitzender des wissenschaftlichen Ausschusses der Schweizerischen Gesellschaft für Individualpsychologie) seine Dissertation, eine breit und systematisch durchgeführte, historische Aufarbeitung der Adlerschen Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive, als Buch vorgelegt. Er unternahm darin einen ausführlichen "Bereitstellungs-, Ordnungs- und Fruchtbarmachungsprozess" der Adlerschen Theorie für die Erziehung. "Wenn die Tiefenpsychologie Gehör finden will, kommt sie nämlich nicht darum herum, ihre pädagogisch relevanten Erkenntnisse darzustellen, zu ordnen und zu lehren" (Rüedi, 1988, 13; in zweiter Auflage 1992).

Auf diesem soliden begrifflichen Fundament stehend, hat Rüedi in den letzten Jahren weitere Studien durchgeführt, bei denen es um die Anwendung ausgewählter individualpsychologischer Konzepte auf pädagogische Gegenwartsprobleme ging. Eine Reihe dieser Studien (die zum Teil anfangs der 90er Jahre bereits in Fachzeitschriften publiziert worden sind), legt er, zusammen mit drei einführenden eng an die Adlerschen Grundkonzepte angelehnten Kapitel und zwei ausgedehnten, nicht aus seiner Feder stammenden, Einzelfallstudien (Simon 1950 und Berger 1994) nun in einem Sammelband vor.

Der Autor legt vorab in drei theoretischen Kurzkapiteln "theorieimmanent" einige Adlersche Grundbegriffe dar. Er tut dies, indem er direkt auf Adler und nicht etwa auf Schriften der Sekundärliteratur (Dreikurs, Spiel, Wexberg, Bittner etc.) zurückgreift. Mit dieser Einführung - es geht u.a. um die Konzepte: Adlers Menschenbild, Zielgerichtetheit des Verhaltens, Selbstwertgefühl, Einfühlung, Verstehen, Gemeinschaftsgefühl - liefert er die begrifflichen Instrumente, mit denen dann die Themen der nachfolgenden Kapitel (Verwöhnung, Elternarbeit) beleuchtet werden können, "ohne dass jedes Mal die Grundzüge der individualpsychologischen Pädagogik wiederholt werden müssen" (Rüedi, 1995, 17). Es versteht sich, dass deshalb die Lektüre der ersten drei Kapitel Voraussetzung ist für die nachfolgenden Buchteile. Die theoretische Einleitung kann auch als eine gut verständliche, konzentrierte Einführung in die Adlersche Pädagogik gelten und für sich gelesen werden.

Besonders hervorheben möchte ich jenen Abschnitt in den einleitenden Kapiteln, in dem Rüedi feststellt, dass zwar einige Adlersche Gedanken (so z.B. das Konzept der Kompensationshandlung bei versagter Erfüllung primärer Bedürfnisse) zum pädagogischen Allgemeingut geworden sind, dass aber in der Sekundärliteratur auch immer wieder gravierende Fehldarstellungen der Adlerschen Theorie anzutreffen seien. So werde Adlers Theorie nicht selten als Psychologie des Machtmotivs apostrophiert und die zentrale Rolle der Soziabilität des Menschen (Gemeinsinn, Gemeinschaftsgefühl) nicht gebührend beachtet. "In Wirklichkeit ist das Machtstreben in der Individualpsychologie kein Primär-, sondern bereits ein Sekundärphänomen. Die Entwicklung von Machtstreben ist eine pathologische Folge, eine kompensatorische Reaktion des unterdrückten Kindes, das sich später einmal an seinen Unterdrückern rächen will" (Rüedi, 1995, S. 36).

In den daran anschliessenden drei Kapiteln geht es Rüedi darum nachzuweisen, dass Adlersche Konzepte fruchtbar und erhellend auf *Gegenwartsfragen* angewendet werden können. So bei der Analyse des verwöhnenden Erziehungsstils, wie er nicht selten (immer häufiger?) in unserer westeuropäischen Wohlstandsgesellschaft anzutreffen ist (Stichworte "Schlarraffisierung der Kindheit", "Subito-Kids", "Tyrannische Kinder"). Wobei sich Rüedi bei diesem Thema dezidiert kritisch gegen das Rezipthafte und gegen pauschale Standard-Empfehlungen (die Gefahr laufen, das "Richtige" den "falschen" Leuten beizubringen) abgrenzt und differenziert auf die unterschiedlichen kindlichen Reaktionen auf eine verwöhnende Erziehung hinweist. Gerade hier ist die Adlersche Haltung der behutsam verstehenden Einfühlung und der genauen Wahrnehmung der "Individuallage" des Menschen als Voraussetzung für eine hilfreiche Beratung und Erziehung sehr deutlich spürbar.

Am Schluss des Buches finden wir zwei ausführliche Fallbeispiele (je 30-40 Seiten), die zeigen, dass die Adlerschen Haltungen und Konzepte in der Erziehungspraxis klärend und hilfreich sein können. Die erste Fallstudie ("Max") von Alfons Simon (1897-1975), einem Münchner Grundschullehrer (enthalten im Buch Simon, 1950), ist ein bislang schlecht greifbares, klassisches Beispiel einer Einzelfallhilfe, das zeigt, wie fruchtbar eine an Adler geschulte Einfühlung und ein mit tiefenpsychologischen Begriffen geschärftes Wahrnehmen und Verstehen für den Umgang mit einem schwierigen Kind ist und wie dieses schrittweise in die Klassengemeinschaft integriert werden kann.

Jeder Lehrer in jeder Klasse mit jedem Schwierigen kann die hier geschilderten Erziehungsmassnahmen anwenden: die Vorgeschichte des Kindes erforschen, ihm zunächst eine Schonzeit in der Klasse zubilligen, ihm ein Klassenamt zuteilen, sein Interesse daran wachhalten, ihm in seinen schwachen Fächern nachhelfen, die guten Seiten auf rechte Weise pflegen, die Klasse an seinen Fortschritten interessieren, sich ihre Mitarbeit sichern, die Eltern zu gewinnen suchen und endlich - wenn die ersten

sicheren Erfolge für alle sichtbar geworden sind - ihm ein sachliches und objektives Bild von sich und dem Leben vermitteln. (Simon, 1950 in Rüedi, 1995, S. 134 f.)

Nach dieser historischen Fallstudie von Simon, die für Rüedi - wie er sagt - zum "unverzichtbaren Bestandteil seines Seminarunterrichtes für künftige Lehrerinnen und Lehrer geworden ist" (1995, S. 104), folgt aus unserer Zeit das Fallbeispiel "Rosanna" der individualpsychologisch ausgebildeten Kindergärtnerin Monika Berger (Winterthur, 1994). Auch es zeigt, exemplarisch und einprägsam, wie dank einfühlsamer und verstehender Beobachtung und Begleitung des schwierigen Kindes und dank der Kooperation der Kindergruppe ein schrittweiser Integrationsprozess stattfinden kann. Auch dieses Fallbeispiel kann ich mir gut als Lehrstück/Exempel für angehende Lehrpersonen der Eingangsstufe vorstellen. Es weist nach, dass sozialpädagogisch geschulte Lehrkräfte den Herausforderungen durch schwierige Kinder besser gewachsen sind und die Integrationskraft solcher Klassen wesentlich erhöht ist. Ich komme auf diesen Punkt am Schluss der Besprechung zurück.

Man erlaube mir vorher noch einen kleinen Exkurs. Historisch gesehen, standen im Umgang mit schwierigen Kindern (Verwahrlosten, straffälligen Jugendlichen) lange Zeit moralisierende, an die "Einsicht", das "Gewissen" appellierende "Rettungsversuche" im Vordergrund. Zu Zeiten der Anlage-Umwelt-Debatte versuchte man (empirisch, experimentalwissenschaftlich orientiert), das Geflecht der Wirkzusammenhänge zwischen Anlage- und Umweltfaktoren und deren Beitrag zum Entstehen von abweichendem Verhalten zu erforschen und mit gezielten Interventionen in dieses Gefüge von Variablen einzugreifen. Der Tiefenpsychologie verdanken wir die Einsicht, dass für den Entwicklungsverlauf auch tiefenseelische Momente (Wünsche, Ängste, Frustrationen) bestimmend sind. Fehlentwicklungen sind nicht nur aus dem Anlage- und Milieuhintergrund heraus zu verstehen, sondern ebenso aus enttäuschten Strebungen, unerfüllten Zielsetzungen oder veränderter Erfahrung von Selbstachtung und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Diese bewussten und unbewussten Ziele und Strebungen gilt es zu verstehen und nach Wegen zu suchen, wo man etwas zu ihrer Erfüllung oder Umlenkung beitragen kann (ich folge bei diesem kleinen Ausblick in die Geschichte der Sozialpädagogik weitgehend Flitner, 1993, S. 165 f.). Bei diesem Tun kann uns die Aldersche Theorie die Augen öffnen und das Handeln anleiten. "Adler betrachtet die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls als allgemeines Ziel, das das Kind wie der Erwachsene im Handeln anstreben" (1995, S. 38). "Je mehr ein Kind geschlagen oder misshandelt wird, je tiefer seine Wunden und Minderwertigkeitsgefühle werden, desto grösser kann sein unbewusstes Lebensziel werden, sich später für das erlittene Unrecht zu rächen. Allgemein gilt für Adler, dass asoziale, störende, gegen die menschliche Gemeinschaft gerichtete Verhaltensweisen Folgen von Irrtümern oder von Erziehungsfehlern sind" (Rüedi, 1995, S. 35).

Ich komme abschliessend nochmals auf jenen Punkt zurück, der für mich das Buch von Rüedi besonders anregend und für die gegenwärtige LehrerInnenbildung bedeutsam macht: Wir sind durch aktuelle Erziehungsprobleme herausgefordert, die sozialpädagogische/heilpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen stärker zu gewichten und zu entwickeln.

Aussage einer Lehrerin: "Statt Kindern Wissen zu vermitteln, ... müssen wir ihnen einfachste soziale Verhaltensweisen beibringen ... Der Pauker von heute ist vor allem als Psychologe und Sozialarbeiter gefragt" (Spiegel, 27.2.1995).

Zu dieser vordringlichen Aufgabe der Lehrergrund- und fortbildung liefert uns das Buch von Rüedi wertvolle Bausteine: sorgfältig ausgewählte begriffliche Grundlagen (die für Studierende gut lesbar und selbständig rezipierbar sind) und anschauliche, lehrreiche Fallbeispiele (reflektierte, theoriegeleitete sozialpädagogische Praxis). Dafür ist unserem Kollegen, Jürg Rüedi, sehr zu danken.

Literatur

Flitner, A. (1993). *Reform der Erziehung*. München: Piper.

Rüedi, J. (1992). *Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

Simon, A. (1950). *Verstehen und Helfen*. München: Oldenburg.

Fritz Schoch

HAGER, Fritz-Peter & TRÖHLER, Daniel (Hrsg.) (1994). **Philosophie und Religion bei Pestalozzi. Pestalozzi-Bibliographie 1977-1992.** (Neue Pestalozzi-Studien, Bd. 2). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag, 223 Seiten

Dieser zweite Band der Neuen Pestalozzi-Studien setzt sich aus zwei originalen Beiträgen, zwei historischen Abdrucken sowie der Pestalozzi-Bibliographie der Jahre 1977 bis 1992 zusammen. Die von Daniel Tröhler und Mike Müller zusammengestellte Bibliographie ist in die Sparten "Gesamtausgaben", "Teil- und Einzelausgaben", "Biographien", "Erziehungs- und Bildungslehren", "Philosophie / Politik / Ökonomie", "Wirkungsgeschichte" und "Pestalozziforschung" unterteilt und enthält 330 Titel. Zeitlich schliesst die Bibliographie an die letzte Pestalozzi-Bibliographie von Gerhard Kuhlmann an und ist wie diese auf deutschsprachige und wissenschaftliche Publikationen eingeschränkt. Nebst anderen, durchaus berechtigten Einschränkungen, ist diejenige, dass nur solche Bücher und Aufsätze aufgenommen worden sind, die den Namen Pestalozzi im Titel tragen, gerade wissenschaftlich nicht überzeugend.

Von den beiden historischen Abdrucken ist die erste jüngeren Datums und nicht eigentlich eine Quelle, sondern eine Studie, nämlich die Untersuchung von Guido Schmidlin "Zur Frage der Verfasserschaft der Lenzburger Rede". Schmidlin hatte 1972 im Rahmen der Kritischen Ausgabe der Werke Pestalozzis den Auftrag erhalten, den Kommentar zur Lenzburger Rede zu verfassen und war dadurch mit der schwierigen und bis heute ungeklärten Frage nach den Anteilen von Johannes Niederer an dieser Rede konfrontiert. Schmidlins Sachkommentar wurde vom damaligen Redaktor der Kritischen Ausgabe, Emanuel Dejung, der die Aufgabe, einen Kommentar zu schreiben, schliesslich selber und auf seine Weise löste, abgelehnt und ist nun hier abgedruckt worden.

Der zweite Abdruck ist das schmale Buch "Ein Brief an H. Pestalozzi" von W. Kern, das 1804 in Göttingen erschienen ist. Entgegen der durch den Titel nahegelegten Vermutung, handelt es sich nur zu sehr kleinen Teilen, am Anfang und am Schluss der Schrift, um einen in Briefform verfassten Text. Nur diese Stellen sollen in die in Vorbereitung befindliche Reihe der Briefe an Pestalozzi aufgenommen werden. Hier ist der gesamte Text abgedruckt, in dessen Hauptteil Kern versucht, Pestalozzi philosophisch zu lesen. Die ganze Schrift wird unkommentiert wiedergegeben, allerdings durch ein Brieffragment von Pestalozzi ergänzt, das dieser als Antwortschreiben auf Kerns Text entworfen hat.

Die zwei Studien im vorliegenden Band sind von den beiden Herausgebern verfasst worden. Die erste stammt von Fritz-Peter Hager und ist mit "Stufen der Religiösen Entwicklung bei Pestalozzi" betitelt. Hager stellt sich die exotisch anmutende Frage - "das grosse Problem" (S. 8) -, ob sich die Konzeption von Entwicklungsstufen des religiösen Urteils, wie sie von Oser und Gmünder entwickelt worden ist, auf die Biographie Pestalozzis anwenden lasse. Dass der Theorie gestufter Entwicklung eine strukturalistische Entwicklungspsychologie zugrundeliegt, die sich mit generellen Entwicklungsmustern vom Kleinkind bis zur erwachsenen Person beschäftigt, gesteht Hager zwar zu, hält es aber dennoch für möglich, die Theorie auf die Rekonstruktion eines

Denkens anhand veröffentlichter Schriften anzuwenden, die von einer Person zwischen dem dreissigsten und achtzigsten Lebensjahr geschrieben worden sind. Selbst wenn diese eigenwillige Theorieanwendung ignoriert würde, bleibt die prinzipielle Kontextunabhängigkeit der strukturalistischen Entwicklungstheorie eine Imponderabilität, weil sie unbelastet von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen operiert. Auch wenn das Ergebnis von Hagers Untersuchung darin besteht, dass sich Pestalozzis religiöse Entwicklung während seiner publizistischen Tätigkeit von Stufe 2 bis Stufe 4 auf der Oser-Gmünder-Skala entwickelt hat - ohne je Stufe 5 zu erreichen -, so ist doch mehr über die Grenzen stufentheoretischer Entwicklungskonzepte und ihrer problematischen Anwendung zu erfahren.

Die zweite Studie, mit dem Titel "Das 'Tagebuch über die Erziehung seines Sohnes': Pestalozzis frühe Auseinandersetzung mit Rousseau", ist von Daniel Tröhler verfasst worden. Zunächst wird, anhand früher Briefe Pestalozzis an Anna Schulthess, die Bedeutung Rousseaus für Pestalozzis Denken über Erziehung nachgewiesen. Hier schliesst eine Analyse von Rousseaus Erziehungskonzept an, die dieses als ein doppeltes und widersprüchliches ausweist. Die von Rousseau in den beiden Discours aufgeworfenen Kultur- und Gesellschaftsfragen finden, nach Tröhlers Interpretation, bereits im "Emile" eine doppelte, nämlich politisch-kollektive und privat-individualistische Lösung, wenn sämtliche fünf Bücher des "Emile" berücksichtigt werden. Anhand des Tagebuches kann Tröhler dann zeigen, dass Pestalozzis, von Rousseau inspirierte, Erziehungskonzepte sich aufgrund der Erfahrungen mit Hans Jakob veränderten. Leider wird die interessante Thematik des Aufsatzes zum Schluss auf die Frage nach Pestalozzis geistiger Entwicklung reduziert, wodurch die erziehungstheoretischen, ideen- und rezeptionsgeschichtlichen Aspekte, die wissenschaftlich eher anschlussfähig wären, preisgegeben werden.

Insgesamt handelt es sich beim vorliegenden Band um ein Sammelsurium verschiedenster Texte, wie es sich für eine thematisch persongebundene, periodikumsähnliche Publikationsreihe gehört - ihr dritter Band ist im Februar 1996 erschienen. Er trägt den Titel: "Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts".

Heinz Rhyh

GASSER, Peter (1995). **Didaktische Beispiele. Eine Einführung in die didaktische Kasuistik.** Gerlafingen. Selbstverlag, 218 Seiten

Wer für eine fallbezogene(re) LehrerInnenausbildung eintritt, der sieht ein Beispiel, wie der Forderung von Shulmann (1992) und Dick (1994) nach einer fallbezogenen Literatur bezüglich des praktischen Lehrerwissens nachgekommen wird. Broudy (1990) vertritt die Ansicht, dass das praktische Lehrerwissen sowohl zur authentischen Beleuchtung der Praxis als damit auch zum Theoriefortschritt eingesetzt werden kann.

Die fallbezogene Methode in der LehrerInnenausbildung findet in neuester Zeit vor allem in den USA vermehrt Beachtung. Die Studierenden sammeln dabei in sogenannten "portfolios" eigene Unterrichtserfahrungen und -reflexionen, die mit Hilfe der AusbilderInnen systematisiert, interpretiert, analysiert und narrativ in eine Form gebracht werden, um sie damit einem Berufskollegen als eigene, aufgearbeitete Fallgeschichte zu erschliessen (vgl. dazu Barton & Collins, 1993; Batzle, 1992; Shulmann, 1992c).

Gasser sieht sein reich illustriertes Buch einer didaktischen Kasuistik als eine "Fundgrube und Steinbruch für verschiedene Möglichkeiten und Zugänge zur didaktischen

Reflexion" und weniger als eine stringent-systematisch aufgearbeitete Theorie der Kasuistik.

Er gliedert sein Buch in vier Teile. Ausgangspunkt sind jeweils konkrete Fälle (sog. "Situationsschilderungen"), welche mit beigefügten Aufgaben und persönlichen Didaktischen Kommentaren zum besseren Erfassen der Situation und Reflektieren veranlassen sollen.

Im *ersten Teil* gibt er, eingebettet in ein beobachtetes Praxisbeispiel, konkrete Hinweise zur Durchführung von Fallbesprechungen als Methode in der LehrerInnenausbildung. Für ihn dienen sie vor allem der Auswertung von Praxisphasen und -versuchen, sowie für die Lehr-Lern-Beratung. In der schulhausinternen Teamarbeit sollen sie die Klärung didaktischer Erfahrungen unterstützen.

Im *zweiten Teil* werden Unterrichtsvorbereitungen aus den Bereichen Sachunterricht und Deutsch analysiert und reflektiert. Auch hier soll der/die LeserIn anhand von Aufgaben sich zuerst selber Gedanken über den geschilderten Fall machen, bevor Gasser seinen didaktischen Kommentar liefert. Es ist ihm dabei ein Anliegen, dass es nicht primär um 'richtig' oder 'falsch' geht, sondern um einen möglichst praxisnahen und theoriegerechten Umgang mit didaktischen und methodischen Problemen des Unterrichtsalltags.

Im *dritten Teil* stellt er Fallstudien aus Praxisbesuchen vor. Nach einer kurzen Erklärung, wie er Unterrichtsbeobachtungen festhält, zeigt er dies anhand von Unterrichtsbesuchen in Musik, Deutsch, Sachunterricht, Mathematik und Geometrie. Nach der Reflexion des Beobachteten, gibt er z.T. konkrete Beispiele, wie der Unterricht vielleicht effektiver gestaltet hätte werden könnte.

Im *vierten Teil* bespricht der Autor bekannte historische Beispiele wie: 'Der Menon-Dialog' von Plato, Kerschensteiners 'Starenkasten', 'Höhenangaben' nach Copei, die Bearbeitung des Phänomens 'Schall' von Wagenschein und die 'Quadratische Gleichung' nach Bruner. Anhand dieser Fallbeispiele erarbeitet er einige wichtige Didaktische Prinzipien, ohne natürlich den Anspruch der Vollständigkeit zu haben.

Das vorliegende Buch stellt eine Sammlung didaktischer Beispiele und Fälle aus verschiedenen Fachbereichen der Praxisberatung von Lehranfängern der Primarschule dar. Das Buch ist sehr persönlich und daher subjektiv gefärbt. Aber gerade dies macht es so interessant. Der erfahrene LehrerInnenaus- und -weiterbildner Gasser lässt sich über die Schultern schauen und gibt so einen schönen Einblick in sein Schaffen und seine Auffassung von LehrerInnenbildung. Wer in der LehrerInnenaus- oder -weiterbildung tätig ist, kann hier viele Anregungen für seinen Unterricht holen. Oder, was ebenso wichtig ist, Bestätigung für die eigene Arbeit. Wer hier nun aber ein systematisches und theoretisches Lehrwerk sucht, der wird enttäuscht sein. Der Untertitel "Eine Einführung in die didaktische Kasuistik" kann insofern irreführend sein, als keine tiefgreifende theoretische Auseinandersetzung mit der Kasuistik stattfindet. Aber dies war auch nicht die Absicht des Autors. Das Buch ist empfehlenswert und anregend sowohl für LehrerInnenaus- und -weiterbildnerInnen zur persönlichen Lektüre, als auch für den Unterricht mit angehenden LehrerInnen oder in der LehrerInnenweiterbildung.

Ueli Jurt

GASSER, Peter (1995). **Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik**. Gerlafingen: Selbst-Verlag. 360 Seiten, Fr. 37.--. (Bei Sammelbestellungen Preisreduktion)

Das vorliegende Buch schliesst an die zwei Vorgänger "Eine neue Lernkultur" (1989) und "Didaktische Impulse" (1992) an. Gasser versucht die theoretischen Grundlagen der darin behandelten neuen Lernkultur zu differenzieren. Die heutige Schule befindet sich in einer didaktischen Aufbruchstimmung und damit verbunden in einem Paradigmawechsel. Der Autor möchte einerseits einen Überblick über die neue Lernkultur geben und die vielfältigen Einflüsse, die auf sie einwirken. Durch die Integration dieser "alten" und "neuen" Einflüsse in die neue Lernkultur, will er sie zu einer eigenständigen Didaktik verdichten.

Obwohl der Autor keine Titelnummerierung vorgenommen hat, könnte man sein Buch in drei grosse Themengebiete einteilen. Im ersten Teil versucht er die theoretischen Grundlagen und traditionellen Einflüsse einer neuen Lernkultur aufzuzeigen. Im zweiten Teil geht er auf die erweiterten Lehr- und Lernformen und die damit verbundenen zentralen pädagogischen, didaktischen und psychologischen Themen ein. Im dritten Teil zeigt er die Tätigkeiten und Anforderungen an die Lehrperson im Felde der neuen Lernkultur auf.

Im ersten Teil gibt Gasser einen Überblick über die Einflüsse auf die neue Lernkultur. Er zeigt dies in den Bereichen: "Schulischer Wandel"; "Didaktische Modellbildung" und "Geistige Grundlagen". Hier integriert er "Bilder einer neuen Lernkultur" als Gestalten einer Lern- und Lebenswelt und gibt gleichzeitig zehn "gute Gründe" an für die Erneuerung der Lernkultur. Mit einem Kapitel über die Verbesserungsmöglichkeiten des Frontalunterrichts dokumentiert er seine Überzeugung, dass es in einer neuen Lernkultur nicht "um blosse Erweiterung des Methodenrepertoires, den konsequenten Verzicht auf Klassenunterricht oder Lektionen oder dem Durchsetzen einseitiger humanistischer-psychologischer oder neurodidaktischer Ideen geht. Vielmehr führt die 'Neue Lernkultur' die traditionelle Lernkultur fort, entwickelt sie weiter und gestaltet sie qualitativ um. Das Verhältnis von 'neu' zu 'alt' ist durch Integration, Entwicklung und qualitative Veränderung zu kennzeichnen" (vgl. S. 125).

Im zweiten Teil gibt er einen Überblick über 34 verschiedene Lehr- und Lernformen, dazu jeweils weiterführende Literatur. Einige dieser Lehr- und Lernformen illustriert er mit konkreten Beispielen aus seiner Tätigkeit als LehrerInnenbildner. Die für ihn eng mit der erneuerten Lernkultur verbundenen, wichtigen Bestandteile sind: "Gespräch", "Spiel", "Problemlösen", "Von der Lernaufgabe zur Planarbeit" und "Erneuerung der Prüfungskultur. Diese Bereiche behandelt er sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht, indem er, nach einigen theoretischen Überlegungen, praktische Beispiele aus seiner Arbeit am LehrerInnenseminar aufzeigt.

Der dritte Teil des Buches steht im Zeichen der LehrerInnenrolle in einer neuen Lernkultur. Gasser gibt einige Tips zum Einsteigen in die Erneuerung der Lernkultur und zeigt dann anhand von zwei Beispielen, dass sowohl die "alte" als auch die "neue" Lernkultur nicht von Fehlformen gefeit ist. Er schliesst mit dem in der LehrerInnenaus- und weiterbildung immer wichtiger werdenden Thema des Erkundens und Evaluierens des eigenen Unterrichts.

Die vorliegende Publikation erhält ihre Attraktivität nicht nur durch die anschauliche Sprache, welche Theorie und Praxis zu verknüpfen versucht, sondern auch durch ihre reiche Illustration und die eingefügten Beispiele aus der Praxis der LehrerInnenbildung.

Zeitschriftenspiegel

| | |
|--------|---|
| (BB) | <i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg: Universitätsverlag. |
| (BüJ) | <i>Bündner Jahrbuch. Neue Folge</i> . Chur. |
| (BJEP) | <i>British Journal of Educational Psychology</i> . London: The British Psychological Society. |
| (EJPE) | <i>European Journal of Psychology of Education</i> . Lissabon: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. |
| (EuU) | <i>Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: ÖpV Pädagogischer Verlag. |
| (G) | <i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag. |
| (NS) | <i>Neue Sammlung</i> . Seelze-Velber: Erhard Friedrich. |
| (P) | <i>Pädagogik</i> . Weinheim: Beltz. |
| (PäEx) | <i>Päd Extra</i> . Frankfurt a/Main: Beck. |
| (PEU) | <i>Psychologie in Erziehung und Unterricht</i> . München/Basel: Ernst Reinhardt. |
| (PF) | <i>Pädagogisches Forum. Zeitschrift für schulische Modelle, soziale Probleme und pädagogische Forschung</i> . Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. |
| (PR) | <i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a.M.: Peter Lang. |
| (PuS) | <i>Pädagogik und Schulalltag</i> . Neuwied: Luchterhand. |
| (RER) | <i>Review of Educational Research</i> . American Educational Research Association |
| (T&TE) | <i>Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies</i> . Oxford: Pergamon Press. |
| (UW) | <i>Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa. |
| (WP) | <i>Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik</i> . Münster i.W.: Kamp. |
| (ZfP) | <i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim/Basel: Beltz. |

Allgemeine Pädagogik

- Gesecus, R.: Vom Lehrer zum Kulturmanager. Ein Porträt von Wolfgang Hartwig (1995, PäEx, 23. Jg., 11/12, 59-60).
- Haedayet, W.-F.: Offener Unterricht - pädagogischer Mythos oder unterrichtspraktische Antwort auf eine veränderte Wirklichkeit? (1995, PuS, 50. Jg. Heft 3, 314-323).
- Kauder, P.: Pädagogisches Denken unter existenzphilosophischer Herausforderung. Zur Genesis der Pädagogik O. F. Bollnows (1995, PR, 49. Jg., Heft 6, 609-630).
- Koper, H.: Nur ein Kompromissdasein? Zur Darstellung von Lehrerinnen in literarischen Texten (1995, PäEx, 23. Jg., 11/12, 9-16).
- Mertens, G.: Die Kategorie der Verantwortung. Überlegungen zum Leitziel der Moralerziehung (1995, WP, 71. Jg., Heft 4, 426-441).
- Metz, P.: Interpretative Zugänge zu Herbarts 'pädagogischem Takt' (1995, ZfP, Jg. 41, Nr. 4, 615-630).
- Metz, P.: Zur Feminisierung des Lehrerstandes: Barbla Poo - erste Absolventin des Bündner Lehrerseminars (1996, BüJ, 38. Jg., 126-138).
- Reitmeyer, U.: Dialogisches Prinzip und pädagogische Begegnung. Der Dialog als pädagogische Kategorie in Martin Bubers „Reden über Erziehung“ und seine Bedeutung für eine kommunikative Pädagogik (1995, WP, 71. Jg., Heft 4, 442-454).
- Riedel, K.: Ein Gespräch mit Johann Amos Comenius (1995, PF, 8. Jg., 167-180).
- Schmitt-Rybol, B.: Schulerfahrung in einem learning by doing-Land (1995, G, 27. Jg., Heft 12, 43-44).
- Vogelsinger, J.: Dynamischer Begabungsbegriff (1995, EuU, 145. Jg., Heft 10, 642-646).

Pädagogische Psychologie

- Bonati, P.: Zur Beurteilung und Bewertung von Schülerleistungen auf der Sekundarstufe II (1995, PuS, 50. Jg. Heft 3, 397-412).
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive (1995, ZfP, 41. Jg., Heft 6, 867-888).
- Gudjons, H.: Die themenzentrierte Interaktion (TZI). Ein Weg zum persönlich bedeutsamen Lernen (1995, P, 47. Jg., Heft 11, 10-13).
- Martin, L. R.: Klassenleiter und Tutoren: Wie die Schüler ihre Arbeit beurteilen. Ergebnisse von Schülerbefragungen 1982-1993 (1995, PR, 49. Jg., Heft 6, 687-702).

- Moers, E.: Kinder brauchen Grenzen (1995, G, 27. Jg., Heft 12, 41-42).
 Sretenovic, K., Hartmann, W., Lamberg-Baumann, B. u.a.: Schule und Gewalt: Offenen Unterricht strukturieren (1995, P, 47. Jg., Heft 12, 17-22).
 Vermut, J. D.: Process-oriented Instruction in learning and thinking strategies (1995, EJEP, Vol. 10, Nr. 4, 325- 350).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung/Lehrerbildung

- Buchberger, F./ Byrnee, K.: Quality in Teacher Education: a suppressed theme? (1995, EJTE, Vol. 18, Nr. 1, 9-24).
 Edwards, A.: Teacher Education: Partnership in Pedagogy? (1995, T&TE, Vol. 11, Nr. 6, 595-610).
 Franzinger, B.: Bilanz der empirischen Lehrerforschung (1995, PR, 49. Jg., Heft 6, 703-716).
 Georg, F.: Gesamtschule - Ja, aber... Aber warum? (1995, PuS, 50. Jg. Heft 4, 531).
 Grunder, H.-U.: Was nützt uns das für die Praxis? (1995, BB, 17. Jg., Nr. 3, 310-332).
 Kealy, R.: Perceptions of Quality in Teacher Education and Training (1995, EJTE, Vol. 18, Nr. 1, 47-58).
 Kühn, A./Schulz, W.: Von der Praxiserfahrung zur Selbstreflexion. Aus einem Nachbereitungsseminar zum Schulpraktikum (1995, P, 47. Jg., Heft 11, 38-43).
 Kussau, J.: Die einzelne Schule zwischen Selbstorganisation und Bürokratisierung (BB, 1995, Vol. 43, Nr. 4, 370-379).
 Loughran, J, & Corrigan, D.: Teaching Portfolios: A Strategy for Developing Learning and Teaching in Preservice Education (1995, T&TE, Vol. 11, Nr. 6, 565-578).
 McIntyre, D.: Initial teacher education as practical theorising: A response to Paul Hirst (1995, BJES, Vol. 43, Nr. 4,365-383).
 Webb, K. & Blond, J.: Teacher Knowledge: The Relationship Between Caring and Knowing (1995, T&TE, Vol. 11, Nr. 6, 611- 626).
 Wendt, P. & Künzli, B.: Ist das Bildungswesen noch steuerbar? (1995, G, 27. Jg., Heft 12, 34-37).
 West-Leuer, B.: Supervision - Grundlage und Förderung professionellen Standards für eine gute Schule (1995, PuS, 50. Jg. Heft 4, 553-560).
 Wildt, B.: Die Kunst der Selbstmitteilung lernen. Kollegiale Beratung in der LehrerInnenausbildung (1995, P&Ex, 23. Jg., 11/12, 49-53).
 Wildt, B.: Vor-Bild. Brauchen LehrerInnen Bilder vom 'guten Lehrer', von der "guten Lehrerin"? (1995, P&Ex, 23. Jg., 11/12, 6-8).

(Fach-)Didaktik/Methodik

- Bastian, J.: Offener Unterricht. Zehn Merkmale zur Gestaltung von Übergängen (1995, P, 47. Jg., Heft 12, 6-11).
 Bönsch, M.: Das Lernen lernen - ein alternatives Curriculum (1995, PuS, 50. Jg. Heft 4, 488-495).
 Bönsch, M.: Kritisch-aufklärerische Didaktik (1995, PR, 49. Jg., Heft 6, 673-686).
 de Jong, F.: Process-oriented instruction: Some considerations (1995, EJPE, Vol. 10, Nr. 4, 317-324).
 Dubs, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung (1995, ZfP, 41. Jg., Heft 6, 889-904).
 Huber, G.L.: Lernprozesse in Kleingruppen: Wie kooperieren die Lerner? (1995, UW, 23. Jg., Heft 4, 316-331).
 Klippert, H.: Methodentraining. Ein Programm zur Förderung des offenen Unterrichts (1995, P, 47. Jg., Heft 12, 35-38).
 Renkl, A./ Mandl, H.: Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren (1995, UW, 23. Jg., Heft 4, 292- 300).
 Roterberg-Steinberg, S.: Kooperative Formen des Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung (1995, UW, 23. Jg., Heft 4, 332-346).
 Schröder, K.: Freies Schreiben mit dem Computer (1995, G, 27. Jg., Heft 12, 46).

Neuerscheinungen

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

Allgemeine Pädagogik, Erziehungstheorie, Philosophie

- Bieligk, A. (1996). *Die armen Kinder. Armut und Unterversorgung bei Kindern. Belastungen und ihre Bewältigung*. Essen: Die Blaue Eule.
- Biermann, R. & Schulte, H. (1995). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buddrus, V. (Hrsg.) (1995). *Humanistische Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burkert, H.D. (1995). *Zwischenrufe. Pädagogische Reflexionen eines Schulpraktikers aus vier Jahrzehnten (1965-1993)*. Essen: Die Blaue Eule.
- Deller, U. (1995). *Pädagogische Jugendtheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glöckner, H. (1995). *Umwelterziehung und Kultur. Analysen und unterrichtspraktische Vorschläge zum Spannungsfeld Natur-Kultur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. & Köpcke, A. (Hrsg.). (1995). *25 Jahre Gesamtschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haerberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen der Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (Reihe: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik).
- Hager, F.-P. & Tröhler, D. (1995). *Studien zur Pestalozzi-Rezeption im Deutschland des frühen 19. Jahrhunderts*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hänsel, D. & Huber, L. (Hrsg.). (1995). *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Hilbig, N. (1995). *Mit Adorno Schule machen - Beiträge zu einer Pädagogik der kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalb, P.E. (1995). *Werte und Erziehung. Kann Schule zur Bindungsfähigkeit beitragen?* Weinheim: Beltz.
- Klein, F. (1995). *Janusz Korczak. Sein Leben für Kinder - sein Beitrag für die Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krawitz, R. (Hrsg.). (1995). *Die Integration behinderter Kinder in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liedtke, M. (Hrsg.). (1995). *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Litt, T. (1995). *Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927 besorgt von Albert Reble*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mertz, T. (1996). *Kritik der Bildung. Zur transzendental-kritischen Grundlegung einer Pädagogik als Wissenschaft: Herwig Blankertz*. Essen: Die Blaue Eule.
- Mitzlaff, H. (1995). *Handbuch Grundschule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis*. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (1995). *Pestalozzi - Umfeld und Rezeption*. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, F. (1995). *Pestalozzi. Ein pädagogischer Kult*. Weinheim: Beltz.
- Ponnath, R. (1995). *Pädagogik als praktische Wissenschaft? Zur Möglichkeit wissenschaftlicher Orientierung pädagogischen Handelns im Anschluss an M.J. Langevelds Theorie der Erziehungssituation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reble, A. (1995). *Pädagogische Perspektiven in unserer Zeit. Beiträge von 1933 bis 1995, ausgewählt und herausgegeben von Wilhelm Brinkmann*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schurad, H. (1995). *Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen. Der Bildungsanspruch des geistigbehinderten Menschen aus problemgeschichtlicher und allgemeinpädagogischer wie komplementärer sonderpädagogischer Sicht*. Essen: Die Blaue Eule.

- Trynogga, A. (1995). *Privaterziehung oder öffentliche Erziehung. Ein Unterrichtsmodell auf der Basis eines Textarrangements zu J.M.R. Lenz' "Der Hofmeister"*. Essen: Die Blaue Eule.
- Tschamler, H. (1995). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyh, B. (1995). *Vernunft und Verstehen. Hans Georg Gadamers anthropologische Hermeneutikkonzeption*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Psychologie

- Bastian, J. (Hrsg.). (1995). *"Strafe muss sein?" Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jung, C.G. (1995) *Gesammelte Werke. 20 Bände*. Solothurn, Düsseldorf: Walter.
- Klippert, H. (1995). *Kommunikations-Training*. Weinheim: Beltz.
- König, O. (Hrsg.). (1995). *Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung*. München: Profil.
- Krohne, H.W. / Pulsack, A. (1995). *Erziehungsstil-Inventar (ESI)*. Düsseldorf: Hogrefe.
- Künzel, K. & Böse, G. (Hrsg.). (1995). *Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lukesch, H. (1995). *Einführung in die pädagogische Psychologie (Psychologie in der Lehrerbildung 1)*. Regensburg: CH-Vlg.
- Oerter, R. & Montada, L. (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Olews, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun könnten (Psychologisches Programm zur Intervention gegen Gewaltphänomene)*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Petermann, F. (Hrsg.). (1995). *Pädagogische Supervision*. Salzburg: Otto Müller.
- Petermann, U. (Hrsg.). (1994). *Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen*. Salzburg: Otto Müller.
- Popp, S. (1995). *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sader, M. & Weber, H. (1995). *Psychologie der Persönlichkeit. Grundlagentexte Psychologie*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Spanhel, D. & Hüber, H.-G. (1995). *Berufliche Belastungen in der Schule heute - Möglichkeiten und Hilfen zu ihrer Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, G. (1995). *Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Kompendium für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautner, H.-M. (1995). *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. (Urban-Taschenbuch 561 / Grundriss der Psychologie 12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vontobel, J. / Pestalozzianum Zürich (1995). *Und bist du nicht willig... Ein neuer Umgang mit alltäglicher Gewalt*. Zürich: Werd Verlag.
- Zwissig, F. & Perren-Klingler, G. (1995). *Lernen mit allen Sinnen. Neurolinguistisches Programmieren in der Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Didaktik / Fachdidaktik

- Augst, G. (Hrsg.). (1995). *Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität*. Essen: Die blaue Eule.
- Bäumli-Rosnagl, M.-A. (1995). *Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche - Formen - Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Böth, W. (1995). *Bewusster schreiben. Prozessorientierte Aufsatzdidaktik. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Bürger, W. (1995). *Der paradoxe Eierkocher. Physikalische Spielereien aus Professor Bürgers Kabinett*. Basel, Berlin: Birkhäuser.

- Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V. & Reuschling, G. (1995). *"Ja aber es kann doch sein..." In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Fischer, W. (1995). *Mathematikdidaktik zwischen Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fix, M. (1995). *Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibeunterricht*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Geissler, K. (1995). *Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied*. Weinheim: Beltz.
- Gruschka, A. et al. (1995). *Aus der Praxis lernen. Methodenhandbuch für Lehrer und Pädagogen*. Bielefeld: Cornelsen.
- Hohmann, J.S. & Rubinich, J. (1995). *Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Musikpädagogik*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Loska, R. (1995). *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maas, G. (Hrsg.). (1995). *Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien*. Essen: Die Blaue Eule.
- Renner, E. & Plöger, W. (1995). *Wurzeln des Sachunterrichts. Genese eines Lernbereichs in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Röhner, Ch. (1995). *Authentisch Schreiben- und Lesenlernen. Bausteine zum offenen Sprachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Röhr, M. (1995). *Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Primarstufe. Entwicklung und Evaluation eines fachdidaktischen Konzepts zur Förderung der Kooperationsfähigkeit von Schülern*. Wiesbaden: DUV.
- Schorch, G. (1995). *Schreibenlernen und Schriftspracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 4). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bader, R. & Pätzold, G. (Hrsg.). (1995). *Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf* (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik 15). Bochum: Brockmeyer.
- Buche, H., Horster, L., Rolff, H.-G. (1995). *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen - Konzepte - Strategien*. Zug: Raabe bei Klett & Balmer.
- Giesecke, W. (1995). *Erwachsenenbildung als Frauenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1995). *Mit Freude unterrichten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hablitzel, Ch. (Hrsg.). (1995). *Berufswahl für Haupt- und Realschüler*. München: Lexika-Verlag.
- Miller, R. (1995). *Das ist ja wieder typisch. Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung. 25 Trainingsbausteine*. Weinheim: Beltz.
- Mössner, H. (1995). *Wirksamkeit von Lehrerweiterbildung. Empirische Untersuchung zur Weiterbildungsmaßnahme "Sport in der Grundschule"*. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Rolff, H.-G. (Hrsg.). (1995). *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Senn, P. (1995). *Der Leistungsauftrag an die Fachhochschulen. Anforderungen und Handlungsbedarf aus ganzheitlich integrierter Sicht - dargestellt an Fachhochschulen für Wirtschaft und Technik*. Zürich & Chur: Rüegger.
- Trier, U.P. (Hrsg.). (1995). *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen / Analyse de l'efficacité des systèmes de formation / Analysing the Effectiveness of Education Systems. Symposium Bern/Colloque Berne 1995*. Bern und Aarau: Programmleitung NFP 33 und Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Veranstaltungskalender

9.3.1996 in Freiburg

Kinder aus fremdsprachigen Kulturen - eine Herausforderung für die Heilpädagogik
Studientagung der Vereinigung der Absolventinnen und Absolventen des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg.

Information und Anmeldung: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg, Sekretariat VAS, Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Freiburg, Tel. 037 29 77 00.

10.-13.3.1996 in Halle

Bildung zwischen Staat und Markt / 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Der Kongress greift eine aktuelle bildungs- und sozialpolitische Problemstellung voller Brisanz auf. Angesichts der Ausdifferenzierung des Bildungssystems vor dem Hintergrund veränderter Arbeitsmarktbedingungen und entsprechend neuer Erwartungen von Wirtschaft, Politik und Kultur, zugleich aber knapper werdender staatlicher Ressourcen, sind die Diskussionen um eine Rationalisierung und Effektivitätsprüfung pädagogischer Organisationen und eine Privatisierung pädagogischer und sozialer Dienste in vollem Gang. Für diese Diskussion will der Kongress aus erziehungswissenschaftlicher bzw. bildungstheoretischer Perspektive neue Impulse setzen und zum Austausch entsprechender Forschungsergebnisse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen anregen. Der Kongress richtet sich an ErziehungswissenschaftlerInnen, pädagogische Praktikerinnen und Praktiker und Studierende.

Information und Anmeldung: Kongressbüro: Frau Schubert, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Universitätsring 5, D-06108 Halle, Tel. 0345 83 2381, Fax 0345 202 8976.

März bis Oktober an verschiedenen Orten in der Schweiz

Ausstellung 'Pestalozzi (1746-1827) - Bilder, Nachforschungen Träume

Bis 31.3.1996 in Zürich, 17.4.-15.5.1996 in Liestal, 22.5.-13.6.1996 in Lenzburg, 18.6.-15.8.1996 in Burgdorf, 8.9.-20.10.1996 in Yverdon-les-Bains.

15.-18.3.1996

2. Fachtagung der Gesellschaft für Kognitionswissenschaft

Information: Prof. Dr. R.H. Kluwe und Dr. M. May, Institut für Kognitionsforschung, Universität der Bundeswehr, Postfach, D-22008 Hamburg, Tel. 040 6541 2568, Fax 040 6541 2762.

16. / 17. 3. 1996 in Zürich (Paulus-Akademie)

Missbrauchte Sehnsucht oder: Was ist eine Sekte?

Tagung gemeinsam mit infoSakta / Verein Informations- und Beratungsstelle für Sekten und Kultfragen, Boldern und der Ökumenischen Arbeitsgruppe 'Neue religiöse Bewegungen in der Schweiz'. Die Tagung versucht mit Vorträgen, Workshops und Diskussionen eine Annäherung an das komplexe Phänomen. Das Thema wird breit angegangen und soll ein vertieftes Verständnis für die oft unterschätzte soziale Problematik fördern, die sich hinter dem Begriff 'Sekte' versteckt.

Mit Matthias Bachmann, Matthias Mettner, Joachim Müller, Dieter Sträuli und Philipp Flammer. Referenten: Hansjörg Hemminger, Volker Hesse, Georg Schmid und Hugo Stamm.

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

8.-12.4.1996 in New York

Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)

Information: AERA Meeting Coordinator, 1230 17th St., NW. Washington, DC 20036-3078, U.S.A.

11.4.-14.4.1996 in Hasliberg Goldern (Ecole d'Humanité)

X. internationale Wagenschein-Tagung / 100 Jahre Wagenschein

Auskunft: Schweizerische Wagenschein-Gesellschaft, Stedtligass 33, 8627 Grüningen, Tel. 036 935 29 39 oder Ecole d'Humanité, 6085 Hasliberg Goldern, Tel. 036 72 92 92.

22.-28.4.1996 in Trogen

Zukunftswerkstatt: Wie muss die Welt von morgen aussehen, damit unsere Kinder eine Zukunft haben?

Internationale Tagung für Friedenserziehung.

Information: Kinderdorf Pestalozzi, 9043 Trogen, Tel. 071 94 14 31, Fax 071 94 42 48.

April bis November 1996 in Zürich

Lehrerbildung für eine Schule im Wandel. Aktuelle Herausforderungen, Probleme und Perspektiven. Reflexionen über Grundfragen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Öffentliche Veranstaltungsreihe aus Anlass der Inauguration der
Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz

26.4.1996, 18.15 - 19.45 Uhr, Aula der Universität Zürich, Rämistrasse 74

Inauguration der Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz

Grusswort des Rektors der Universität Zürich, Prof. Dr. H. H. Schmid. Anschliessend Hans Aebli-Vorlesung, gehalten von Prof. Dr. Franz E. Weinert, Direktor am Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, München:

"Der gute Lehrer", "die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?

Anschliessend Apéro zur Inauguration der Aebli Näf Stiftung.

21.5.1996 in Zürich, 18.15-19.30 Uhr, Pädagogisches Institut der Universität Zürich

Vortrag von Herrn Prof. Dr. Horst Rumpf, Universität Frankfurt a/M.:

Sich auf etwas einlassen. Über Unterricht aus dem Geist der ästhetischen Erziehung

Anschliessend Gelegenheit zum Gespräch mit dem Referenten im kleineren Kreis.

27.6.1996, ganzer Tag, Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Rämistr. 59, Zürich
Lehrerbildung an der Hochschule zwischen Ausbildungs- und Forschungsauftrag, Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug. Über Bedingungen und Folgen der Akademisierung der Lehrerbildung

Symposium mit Impulsreferaten von Dr. Monika Gather Thurler, Prof. Dr. Rudolf Künzli, Prof. Dr. Rudolf Messner, Prof. Dr. Kurt Reusser.

1.11.1996, ganzer Tag, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,

Über gegenwärtige und zukünftig erwünschte Wirkung von Lehrerbildung. Nationales Forschungsprogramm 33: 'Wirksamkeit unserer Bildungssysteme'. Teilprojekt zur Effektivität der Lehrerbildung. Resultate, Methoden, Probleme.

Symposium mit Impulsreferaten von

Prof. Dr. F. Oser, Dr. L. Criblez, M. Wild und Prof. Dr. J. Oelkers.

Die Veranstaltungsreihe richtet sich an:

- Dozentinnen und Dozenten an Universitäten und ausseruniversitären Institutionen der Lehrerbildung
- Fachleute der Bildungswissenschaften und der Schulentwicklung
- Studierende der erziehungswissenschaftlichen Fächer und Lehrämter
- Lehrerinnen und Lehrer und eine weitere Öffentlichkeit

Auskunft und Anmeldung (für die Veranstaltungen vom 27.6.1996 und 1.11.1996 obligatorisch): Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Prof. Dr. Kurt Reusser, Rämistr. 74, 8001 Zürich, Tel. 01 257 61 27.

Informationen zur Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz: Prof. Dr. Dr. h.c. Werner Kramer, Theologisches Seminar der Universität Zürich, Kirchgasse 9, 8001 Zürich. Tel. 01 257 67 30 / 67 11.

30.5.-1.6.1996 in Potsdam

Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht - Was sagt uns Wygotski heute?
Konferenz.

Information: Prof. Dr. J. Lompscher, Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam, Postfach 601553, D-14415 Potsdam, Tel. 0331 977 2318, Fax 0331 977 2198.

7.7.-18.7.1996 in Starns/Tirol

12. Europäisches Pädagogische Symposium Oberinntal

Leitthema: "Brücken bauen in einem gemeinsamen Europa"

Das EPSO'96 versucht, zwischen Tradition und Fortschritt, unterschiedlichen Kulturkreisen, religiösen Ausrichtungen, ökonomischen und ökologischen Gegensätzen, Realität und medialer Entfremdung sowie Problemen der Multikulturalität Brücken zu schlagen. Namhafte Referentinnen und Referenten aus dem EU-Raum werden aktuelle Probleme aus der Perspektive von Pädagogik, Gesellschaftspolitik, Wirtschaft, Medieneinflüssen, Religion und Kultur analysieren und zukunftsweisende Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Weiter bietet das EPSO'96 als eine Lehrerfortbildungsveranstaltung ein reichhaltiges Nachmittagsprogramm mit praxisbezogenen Schwerpunkten wie Unterrichtsmodelle und Methodenfragen, Erwachsenenbildung, Schulkultur, Migrationspädagogik, Begabungsförderung, Verhaltenstraining usw., die besonders für die Berufs- und Arbeitsfelder von Lehrkräften von Relevanz sind.

Information und Anmeldung: EPSO-Büro, Pädagogische Akademie Starns, Studienzentrum, Stiftshof 1, A-66422 Starns, Tel. 052 63 52 53, Fax 052 63 52 55.

8.-12.7. 1996 und 15.-19.7.1995 in Schwyz

Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse

Information und Kursprogramm: Schweizerischer Verein für Schule und Fortbildung, Bennwilerstr. 6, 4434 Holstein, Tel. 061 951 2333, Fax 061 951 2355.

31.7.-4.8.1996 in Eger/Ungarn

XIXth International School Psychology Colloquium

Rahmenthema: Continuity and Change: Organization. Groups, Individuals in Crisis-Coping Strategies.

Information: Prof. Dr. Detlef Berg, Kapuzinerstr. 16, D-96045 Bamberg. Tel. (0951) 863 1892, Fax (0951) 863 4892.

19.-24.8.1996

Memory, History and Critique. European Identity at the Millennium

This conference is being organized by the University of Humanist Studies in cooperation with the International Society for the Study of European Ideas.

The general theme of the conference will be subdivided into five sections: I History, Geography, Science; II Economics, Politics, Law; III Education, Women's Studies, Sociology; IV Art, Literature, Religion, Culture; V Language, Philosophy, Psychology. Some 900 academics from 41 countries are expected to participate in one of the 120 workshops.

Information: ISSEI-conference secretariat, University for Humanist Studies, att. Ms. L. van Buren, M.Sc., P.O. Box 797, NL-3500 AT Utrecht, Tel. +31 30 2390 142, Fax +31 30 2390 170.

11.-15.9.1996 in Genf

Piaget-Vygotsky: Second Conference for socio-cultural research

Auskunft: Dr. Bernhard Schneuwly, Chair of the Piaget-Vygotsky conference, FPSE, Université de Genève, 9, rte de Drize, CH-1227 Carouge. Tel. 022 705 98 39, Fax 022 300 14 82, E-Mail: schneuwly@fapse.unige.ch.

14.-18.9.1996 in Genf

The growing mind - la pensée en évolution. Multidisciplinary approaches

The lectures and symposia will be in line with the main aims and topics of Piaget's work, and will deal with recent advances in the study of development. The conference intends to carry on Piaget's multidisciplinary approach, and will reflect the viewpoints of

developmental psychology, cognitive neurosciences, education, biology, logic, sociology, epistemology and science history. An overlap of this multidisciplinary conference with a conference on Piaget and Vygotsky, organized by the Society for Sociocultural Research in Geneva (September 11-15, 1996) is planned for September 15, with jointly organized symposia and scientific events. Other events, such as public conferences and exhibits, will take place in Geneva and elsewhere in French speaking Switzerland (in particular in Neuchâtel, Piaget's birthplace).

Auskunft: Mrs. Anastasia Tryphon, Archives Jean Piaget, 18, route des Acacias, 1227 Acacias - Genève, Switzerland, Tel. (0)22 705 70 21, Fax (0)22 300 20 46, E-Mail: Tryphon@uni2a.unige.ch.

15.-19.9.1996 in Berlin/Potsdam

11. Symposion Deutschdidaktik: "Europa- Nation- Region: Von anderen lernen"

Information und Anmeldung (bis spätestens 30.6.1996): Dr. Viola Oehme, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät II, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin. Sitz: Glinkastr. 18-24, Tel. +49 3020 196 727, Fax +49 3020 196 729.

3.-5.10.1996 in St. Gallen, Pädagogische Hochschule

Lernkultur im Wandel /Jahreskongress SGBF und SGL

Der gemeinsame Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) wird sich mit neuen Ideen zum Lernen in und ausserhalb klassischer Bildungsinstitutionen beschäftigen. Die Reflexion von Praxiserfahrungen und Ergebnisse von Forschung sollen Möglichkeiten aufzeigen,

- wie Lernsituationen "natürlicher" gestaltet werden können,
- wie Lernende von und miteinander lernen können,
- wie das Nachdenken über das eigene Lernen die Lernfähigkeit fördert,
- wie interaktive Lehr- und Lernumgebungen gestaltet werden können,
- wie sich die Rolle von Lehrenden durch ein verändertes Lernverständnis wandelt,
- wie zukünftige Lehrpersonen auf ihre Arbeit in neuen Lernkulturen vorbereitet werden können,
- wie wirksam Dialoge unter Lernenden sein können.

Der gemeinsame Jahreskongress 1996 soll den Bogen von psychologischen Erkenntnissen über pädagogische und didaktische Konzeptionen bis zur methodischen Umsetzung spannen.

Informationen zum Kongress können angefordert werden bei der Forschungsstelle PHS, Notkerstrasse 27, Postfach 462, 9004 St. Gallen, Tel. 071 659 480, Fax 071 659 491, E-Mail: Michael.Zutavern@PHS.UNISG.CH.

7.-11.10.1996 in Münster/Deutschland

12. Bundeskonferenz für Schulpsychologie. Thema: Schul-Entwicklungspsychologie

Beiträge, die sich mit den drei Begriffen (Schule, Entwicklung, Psychologie) oder den möglichen Kombinationen beschäftigen, können bis zum 16.2.1996 angemeldet werden bei: Lothar Dunkel, Schulpsychologische Beratungsstelle, Am Kreuztor 1, D-48147 Münster, Tel. (0251) 492 40 84.

21.-23.11.1996 und 17.-19.3.1997 in Zürich oder Hertenstein

Schule des Verstehens (WBZ-Kurs 96.26.65)

Für Lehrende an Mittelschulen und Hochschulen, Lehrkräfte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Kursleitung: Prof. Dr. Horst Rumpf, Universität Frankfurt a/M. und Prof. Dr. Kurt Reusser, Universität Zürich.

Die Bedeutsamkeit und Qualität von VERSTEHEN erweist sich einerseits in der sinnstiftenden Kraft für die Auffassung von Gegenständen, andererseits in seiner Orientierungs- und Bewährungsfunktion für das Handeln.

Obwohl angestrebter Basisprozess und zentrale Kultur-Aufgabe von Unterricht, ist Verstehen kein einheitlicher Vorgang. Es geht in diesem Kurs darum, sich im gemeinsamen Nachdenken und anhand verschiedenartiger Beispiele, Materialien und Gegenstände auf

die Vielgesichtigkeit und Vielschichtigkeit von Verstehensvorgängen - von Bildung - einzulassen. Generalthema dieser "Schule des Verstehens" ist die Beschäftigung mit idealen und realen Verstehensprozessen unter einer vierfachen Perspektive:

- a) Von organischen Phänomenerfahrungen zu wissenschaftlichen Begriffen;
- b) von fachlichem Wissen zu überfachlichem Lernen lernen (Schlüsselqualifikationen);
- c) von einer "bewusstlosen" zu einer reflexiven Kultur des Verstehens;
- d) von der Analyse von Verstehensbedingungen und -voraussetzungen zu Regeln seiner didaktischen Kultivierung und Beratung.

Die zweiteilige Kursdurchführung soll es den Teilnehmenden zudem ermöglichen, ein zu entwickelndes Verstehen-Lehrstück mit Schülern zu inszenieren und daraus gewonnene Erfahrungen im Kursrahmen zu diskutieren.

Kosten: Fr. 320.-. Information: Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich, Tel. 01 257 27 53.

Anmeldung bis spätestens 15.5.1996: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 25 99 11.

November 1996 in Zürich

Berufsbegleitende Fortbildung in Angewandter Theaterpädagogik

In Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (SADS) und der Schauspiel Akademie Zürich (SAZ) bietet das Theaterpädagogik-Team TiLL einen weiteren Kurs an mit Beginn im November 1996.

Inhaltliche Schwerpunkte sind das Kennenlernen von theaterpädagogischen Lehr- und Lernformen in Praxis und Theorie und deren Integration in den persönlichen Lehrstil und den beruflichen Alltag. Die Fortbildung dauert zwei Jahre und umfasst jährlich sechs verlängerte Wochenenden.

Detaillierte Unterlagen sind erhältlich bei: TiLL, Pius Huber-Walser, Sackstrasse 42, 8342 Wernetshausen, Tel. 01 937 4136 oder SADS, Gessnerallee 13, 8001 Zürich, Tel. 01 226 1915, Fax 01 226 1918.

16.-19.12.1996 in Genf

From Research to Practice

Information: Division de médecine psychosomatique et psychosociale, E. Robert, Bd. de la Cluse 51, 1205 Genève.

Kurznachrichten

D Flexible Lösungen

Kinder sollen künftig überall in Deutschland sechs Jahre lang zur Grundschule gehen. Diese Forderung nach einer deutlichen Verlängerung der Grundschulzeit ist das überraschendste Detail einer Denkschrift der nordrhein-westfälischen Bildungskommission. Eingebettet hat die prominent besetzte Kommission (ihr gehören etwa die Pädagogen Wolfgang Klafki und Hans-Günter Rolff, der Philosoph Jürgen Mittelstrass, der Bildungsexperte Theo Liket oder Hilmar Kemper von der Deutschen Bank an) ihren Vorstoss für die sechsjährige Grundschule in eine Reihe anderer Empfehlungen: Sie verlangt für alle Schulen mehr Eigenverantwortung, mehr Autonomie, und rät, beim Streit um zwölf oder dreizehn Schuljahre flexible Lösungen zuzulassen. Lehrkräfte sollen zudem künftig nicht mehr als Beamte, sondern nach Tarifverträgen mit eingebauten Leistungskomponenten beschäftigt werden (schweizer schule).

CH EDK

An der Jahresversammlung vom 27.10.1995 hat die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Beisein von Bildungsministerin Ruth Dreifuss mit 21 zu 3 Stimmen beschlossen, die Lehrerausbildung gesamtschweizerisch zu harmonisieren und für alle Stufen - von der Kindergärtnerin bis zum Gymnasiallehrer - auf die (tertiäre) Hochschulebene zu verlagern. Der pädagogische Nachwuchs wird also künftig nicht mehr an den Seminaren, sondern in der Regel an Universitäten (Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte), an Pädagogischen Fachhochschulen (Kindergärtnerinnen, Primar- und Fachlehrkräfte, Erwachsenenbildner, Lehrerfortbildung) sowie an Musik- oder Kunsthochschulen ausgebildet. Mit dem historischen Entscheid wird die gymnasiale Matura zur regulären Zulassungsbedingung für den Lehrerberuf. Eine pädagogische Laufbahn via Fachhochschule kann - je nach kantonalem Ermessen - aber auch einschlagen, wer über eine Berufsmatur oder ein Diplom der mit neuem Leistungsauftrag ausgestatteten Diplommittelschulen verfügt. Die Lehrerausbildung an den

Fachhochschulen soll - falls keine Ausbildung auf Hochschulstufe erfolgt ist - drei Jahre dauern, die Fachhochschulen müssen als kritische Grösse für die Anerkennung Ausbildungsplätze für mindestens 300 Studierende bereitstellen. Ein kleines Hintertürchen zugunsten der Seminarerausbildung lassen die Empfehlungen der EDK offen, indem dann für die Ausbildung von Lehrkräften der Vorschule und einzelner Fachstufen den Kantonen in einer Kann-Formel "die Ausbildung in besonderen Institutionen" zugebilligt wird. Ausgearbeitet werden zudem Anerkennungsreglemente, die anderen Berufsleuten den Umstieg in den Lehrerberuf ermöglichen sollen.

CH-IEDK

Reformprojekt: Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz IEDK hat im Oktober 1994 beschlossen, den Problembereich Lehrerinnen- und Lehrerbildung gemeinsam anzugehen. Die eingesetzte Projektgruppe hat die Arbeit inzwischen abgeschlossen. Sie unterbreitet nun den IEDK-Kantonen ein Rahmenkonzept für eine zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für die angestrebte Zusammenarbeit sind Mindestanforderungen bzw. Mindestpunkte für die Koordination festgelegt worden. Diese beziehen sich auf die neuen Kategorien von Lehrpersonen, die Einrichtung einer Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, die Grundkonzeption der Ausbildungsgänge sowie die Zulassungsbedingungen. Lehrerinnen und Lehrer werden künftig für eine bestimmte Stufe ausgebildet. Auf der jeweiligen Stufe haben sie die Unterrichtsbezeichnung für alle Schultypen (Regelklassen). Die Fächer des handwerklich-musisch-sportlichen Bereichs sind den übrigen Fächern gleichgestellt. Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen werden stufenübergreifend eingesetzt.

Die Zentralschweizer Kantone verwirklichen gemeinsam eine Pädagogische Hochschule als Fachhochschule. Die "Pädagogische Hochschule Zentralschweiz" ist ein Verbundsystem mit übergreifender Leitung, aber drei teilautonomen Ausbildungsstätten.

Träger sind die IEDK-Kantone im Rahmen eines Bildungskonkordates.

Auftrag der Pädagogischen Hochschule: Ausbildung aller Lehrpersonen für den Kindergarten und die obligatorische Schulzeit; für die Sekundarstufe I umfasst dieses Angebot auch den fachlichen Bereich. Dieser wird in Zusammenarbeit mit den universitären Hochschulen und weiteren spezialisierten Ausbildungsstätten realisiert.

Berufseinführung, Fortbildung, Weiterbildung; Nachqualifikation von Lehrpersonen mit heutigen Diplomen; angewandte Forschung und Schulentwicklung;

Dienstleistungen: Dokumentationszentrum, Bibliothek, Lehrerinnen- und Lehrerberatung u.a. Die drei Stufenausbildungen gliedern sich in:

- *die Pädagogische Grundausbildung*, die stark praxisorientiert ist und Einblick in alle Stufen und Typen der Volksschule vermittelt. Sie ist für alle gleich und dauert ein Jahr. Der Stufenentscheid ist erst am Ende der Pädagogischen Grundausbildung nötig.
- *die stufenbezogene Ausbildung*; auch hier können gemeinsame, stufenübergreifende Ausbildungselemente vorgesehen werden. Sie umfasst die restliche Ausbildungszeit.

Die Ausbildungen dauern im Anschluss an das Gymnasium

- für den Kindergarten und die 1./2. Klasse: drei Jahre
- für die 3. - 6. Klasse: drei Jahre
- für die Sekundarstufe I: vier Jahre. Die Weiterbildung für Schulische Heilpädagogik schliesst an eine der Stufenausbildungen an und dauert höchstens zwei Jahre.

CH Neuer Chefredaktor der Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerzeitung

Daniel V. Moser heisst der neue Chefredaktor der SLZ. Er hat in den Fächern Schweizergeschichte und Neuere Allgemeine Geschichte promoviert. Nebst einer vielfältigen Tätigkeit als Kursleiter und Fachreferent an der Berner Schulwarte, Lehrerfortbildungskursen des Kantons Bern, der WBZ, internationalen Tagungen für Geschichtsdidaktik sowie am Lehrplanprojekt Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern (Arbeitsgruppe Geschichte/Bürgerkunde) hat er seit 1978 einen Lehrauftrag für Fachdidaktik Geschichte am Sekundarlehramt der Universität Bern.

BE Dauer der künftigen Lehrkräfte-Ausbildung

Ende 1995 hat die bernische Erziehungsdirektion ein Dekret in die Vernehmlassung geschickt, welches die Mindestdauer der Ausbildungsgänge der künftigen, angehenden Lehrerinnen und Lehrer festlegt. Die Ausbildung von Lehrkräften, die im Kindergarten sowie in den unteren und oberen Klassen der Primarstufe unterrichten (bis sechstes Schuljahr) wollen, dauert nach der Matura noch drei Jahre. Davon verbringen die künftigen Lehrkräfte zwei Jahre in einem der Uni angegliederten Institut der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in einem Jahr sammeln sie ausserschulische Erfahrungen (6 Monate) und absolvieren ein Langzeitpraktikum von mindestens drei Monaten. Für Quereinsteiger, z. B. Personen mit Berufsabschluss, dauert die Ausbildung ein halbes Jahr länger. Lehrkräfte auf der Sekundarstufe I sollen während vier (mit Matura) bzw. viereinhalb Jahren (mit Berufsabschluss) ausgebildet werden. Für Lehrkräfte auf der Sekundarstufe II schliesslich wurde die Ausbildungsdauer auf höchstens sieben Jahre festgelegt. Die Dauer der Ausbildungen auf der Basis des neuen, im Mai 1995 vom Grossen Rat verabschiedeten Gesetzes orientiert sich an nachmaturitären Ausbildungsgängen anderer Kantone. Gemäss heutigem Zeitplan beginnen die neuen Ausbildungsgänge für alle Lehrerinnen- und Lehrerkategorien im Jahre 2001. Das Dekret befindet sich bis Mitte April in der Vernehmlassung und sollte noch vor Ende Jahr vom Grossen Rat verabschiedet werden können (nach Berner Zeitung 5.1.1996).

BE Höheres Lehramt der Uni Bern macht Know-how zugänglich

Das Höhere Lehramt der Universität Bern ist in erster Linie für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II (vorwiegend Gymnasiallehrer/-innen) zuständig. Daneben arbeiten die Dozenten in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit, publizieren und geben Fortbildungskurse. Damit das Know-how der Dozenten auch ausserhalb der AHL bekannt und zugänglich wird, hat die Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) eine neue Informationsbroschüre heraus-

gegeben. Sie enthält eine Liste von Referatsthemen, die für schulinterne Fortbildung oder andere Veranstaltungen abgerufen werden können, eine Auswahl von Publikationen und eine Zusammenstellung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, an denen AHL-Dozenten beteiligt sind. Im zweiten Teil werden die Dozenten kurz vorgestellt.

Die Broschüre "Dienstleistungen der AHL" kann bestellt werden bei: Sekretariat AHL, Muesmattstr. 27a, 3012 Bern, Tel. 031 631 47 11, Fax: 031 631 39 91.

BL Kindergärtnerinnen-Ausbildung

Die vom Regierungsrat angestrebte Verkürzung der Ausbildungsdauer für Kindergärtnerinnen am Lehrerseminar Liestal von derzeit drei auf neu zwei Jahre macht es erforderlich, die Anforderungen an die Vorbildung anzuheben. Das Diplom der Diplommittelschule 2 genügt nicht mehr, um zur Ausbildung für Kindergärtnerinnen zugelassen zu werden. Damit den entsprechend interessierten und begabten Schülerinnen und Schülern der Diplommittelschule 2, welche die besonderen Anforderungen des interkantonalen Diploms der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren-Konferenz erfüllen, der Weg in die Lehrerbildung nicht grundsätzlich verschlossen wird, wird die Möglichkeit des Übertritts in das ergänzende dritte Ausbildungsjahr der Diplommittelschule 3 eröffnet. Indirekt erhalten somit die Absolventinnen und Absolventen der Diplommittelschule 2 die Möglichkeit, sich für den Zugang zur Aufnahmeprüfung für die Zulassung zur Ausbildung für Kindergarten- oder Primarlehrkräfte zu qualifizieren. Da die entsprechenden Aufnahmeprüfungen bereits im Januar 1996 durchgeführt werden, muss die Verordnung über die Zulassung zum Lehrerseminar den neuen Gegebenheiten angepasst werden. Die Verordnung sieht vor, die gleichen Anforderungen an die Vorbildung für den Eintritt in die Ausbildung zur Kindergärtnerin zu stellen wie für den Zugang zu den Primarlehrerkursen. Die bisher üblichen Vorpraktika sind nicht mehr Bedingung für die Aufnahme in die Ausbildung zur Kindergarten- und Primarlehrkraft (Basler Zeitung).

BS Integration fremdsprachiger Jugendlicher

Der Anteil an fremdsprachigen Kindern im vergangenen Schuljahr lag bei 40%. An der Weiterbildungsschule (WBS), welche 1997 beginnt, dürfte dieser Anteil noch höher sein. Als Massnahme auf diesen Zustand hat eine Arbeitsgruppe einen Bericht über die «Integration fremdsprachiger Jugendlicher in die Weiterbildungsschule» erstellt, der demnächst den Lehrpersonen zugestellt wird. Unter anderem werden folgende Vorschläge gemacht: Jeweils zwölf Schülerinnen und Schüler bilden eine Integrationsgruppe und werden von zwei Lehrkräften geführt. Jede Integrationsgruppe ist mit einer Gruppe von vier Regelklassen verbunden. Das Schwergewicht der im ersten Jahr 33, im zweiten Jahr 34 Schulstunden liegt mit zehn Wochenstunden auf dem Fach Deutsch als Zweitsprache. Neuzuziehende fremdsprachige Schülerinnen und Schüler können nur in Ausnahmefällen auf den späteren Besuch einer WBS-Regelklasse vorbereitet werden. Vorrangiges Ziel ist ein erfolgreicher Übergang in die Berufswelt. Wichtig ist auch die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die sich weitere Kenntnisse über die Arbeit mit fremdsprachigen Kindern anzueignen haben.

GE Alle Lehrkräfte mit Uni-Ausbildung

Sämtliche Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Genf einschliesslich der Primarstufe müssen künftig eine vierjährige Universitätsausbildung an der Fakultät für Psychologie und Unterrichtswesen durchlaufen. Dies beschloss der Genfer Grosse Rat einstimmig. Auch wurde die Zahl der alljährlich zu vergebenden Lehrerdiplome auf 80 begrenzt. So soll vermieden werden, dass zu viele frischgebackene Lehrer nach abgeschlossenem Studium ohne Stelle dastehen. Mit dem Erfordernis eines Universitätsdiploms anstatt des bisherigen Lehrpatentes der Erziehungsdirektion wollte das Kantonsparlament auch die kantonsübergreifenden Berufschancen verbessern. Laut dem Bericht der zuständigen Unterrichtskommission wird damit einer "in Europa üblichen Tendenz" entsprochen (sda).

ZH Hochschulpläne des Heilpädagogischen Seminars

Die Seminarkommission des Heilpädagogischen Seminars Zürich (HPS) hat einer noch zu bildenden Kommission den Auftrag erteilt, die Umwandlung des heutigen Seminars in eine Interkantonale Heilpädagogische Hochschule mit Sitz in Zürich vorzubereiten. Die mit dem Vorhaben beauftragte Kommission soll sich aus Vertretern der Trägerkantone und des Heilpädagogischen Seminars zusammensetzen. Der Absichtserklärung vorausgegangen war die Arbeit einer aus Fachleuten zusammengesetzten Reformgruppe, die zur künftigen Entwicklung der heilpädagogischen Ausbildungsstätte einen umfangreichen Bericht verfasste. Darin werden als Ziele die Erlangung des Hochschulstatus, eine eigenständige institutionelle Form sowie eine - voraussichtlich um die Kantone Graubünden und Schaffhausen verbreiterte - interkantonale Trägerschaft genannt.

Der Bericht nennt Beispiele für notwendige Anpassungen auf dem Weg zur pädagogischen Hochschule. Darunter fallen unter anderem der Ausbau der Abteilung Fort- und Weiterbildung, der Aufbau eines Dienstleistungszentrums mit eigener Rechnungsführung und der Möglichkeit zur Erwirtschaftung eines Ertrages, eine eventuelle Dezentralisierung von Teilen der Ausbildung sowie die Entfaltung einer praxisbezogenen Forschungstätigkeit beziehungsweise das Finden entsprechender Kooperationsformen mit Institutionen, die auf heilpädagogischem Gebiet bereits Forschung betreiben. Hier steht das Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich im Vordergrund. Die Finanzierung der Interkantonalen Heilpädagogischen Hochschule soll im wesentlichen dem bisherigen Modell folgen, das heisst, durch massgebliche Beiträge des Bundesamtes für das Sozialwesen im Rahmen der Invalidenversicherung sowie durch Beiträge der Trägerkantone gewährleistet werden. Am Heilpädagogischen Seminar Zürich studieren zurzeit gegen 500 Männer und Frauen, die meist schon eine pädagogische oder heilpädagogische Grundausbildung absolviert haben und Praxiserfahrung mitbringen. Die Aufbaustudien können in den Fächern Pädagogik für geistig Behinderte und für Hörgeschädigte, Logopädie, psychomoto-

rische Therapie oder schulische Heilpädagogik absolviert werden. Berufsbegleitende Aus- und Weiterbildungen werden in der heilpädagogischen Früherziehung, in schulischer Heilpädagogik sowie in der Leitung und Entwicklung heilpädagogischer Institutionen angeboten. Das oben erwähnte Papier zur künftigen Entwicklung der Schule enthält auch längere Passagen über die angestrebte Qualität der Ausbildung. Weniger als starres Wissen sollen künftig im Unterricht durch Projekt- und Gruppenarbeiten, Übungen und Fallstudien sogenannte Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, die in pädagogischen, sozialen oder therapeutischen Situationen zu angemessenem Handeln befähigen (NZZ).

ZH Peter-Hans Frey-Preis

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

Der Preis der Peter-Hans Frey Stiftung wird jedes Jahr verliehen. Er beträgt in der Regel Fr. 10'000.-. Die nächste Preisverleihung findet im Herbst 1996 statt. Begründete Nominationen werden an den Präsidenten der Stiftung, Dr. John Rufener, Anna-Heer-Strasse 14, 8057 Zürich bis zum 15. April 1996 erbeten. Eigenbewerbungen können nicht berücksichtigt werden. Die Bewerbungen sollten von mindestens zwei begründenden Empfehlungen begleitet sein. Über die Bewerbungen kann keine Korrespondenz geführt werden. Wir bitten zudem, allfällige Unterlagen (z.B. Bücher, Arbeitsunterlagen, usw.) erst auf Verlangen der Stiftung zuzusenden.



Beschluss der Mitgliederversammlung 1995

Arbeitsgruppen der SGL/SSFE

(Ausführungen zu Artikel 5 der Statuten der SGL/SSFE vom 13.11.1992)

1. Arbeitsgruppen können gebildet werden zum Zwecke
 - a) der kontinuierlichen Bearbeitung eines bestimmten Themas oder eines Fachbereichs in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung;
 - b) der Bearbeitung von Fragen der verschiedenen Stufen- und Typenausbildungen;
 - c) der Bearbeitung kantonaler oder regionaler Lehrer- und Lehrerinnenbildungsfragen;
 - d) der Forschung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung bzw. der Forschung über Lehrer-/Lehrerinnenbildung.
2. Jedes SGL/SSFE-Mitglied kann sich bei einer oder mehreren Arbeitsgruppen als Mitglied einschreiben.
3. Den Arbeitsgruppen können auch Nichtmitglieder der SGL/SSFE angehören.
4. Die Arbeitsgruppen organisieren und konstituieren sich selber. Sie bezeichnen eine verantwortliche Person für die Verbindung zum Vorstand SGL/SSFE und informieren den Vorstand über ihre Tätigkeit und die Verwendung der SGL/SSFE-Beiträge.
5. Der Vorstand der SGL/SSFE sorgt für den Informationsfluss zu den Arbeitsgruppen. Ein Vorstandsmitglied wahrt den Kontakt zu den Arbeitsgruppen.
6. Betroffene Arbeitsgruppen werden in die Vernehmlassungen der SGL/SSFE einbezogen (Erarbeitung von Stellungnahmen der SGL/SSFE oder Mithericht zu einer Stellungnahme).
7. Zu Sitzungstraktanden des Vorstandes, die Arbeitsgruppen unmittelbar betreffen, wird die verantwortliche Person (gemäss Punkt 4) oder eine Delegation eingeladen.
8. Arbeitsgruppen erhalten für jedes bei ihr eingeschriebene SGL/SSFE-Mitglied einen jährlichen Pro-Kopf-Beitrag aus den SGL/SSFE-Mitgliederbeiträgen. Stichtag ist der 1. Januar. Der Vorstand beantragt die Höhe des Beitrages mit dem Budget der Mitgliederversammlung.
9. Weitere Beiträge an Arbeitsgruppen (Spesen, Veranstaltungsbeiträge) können vom Vorstand auf Antrag der Arbeitsgruppen in das jährliche Budget der Gesellschaft aufgenommen werden.
10. Mitglieder der SGL/SSFE können beim Vorstand während des Jahres die Bildung einer Arbeitsgruppe beantragen.

Der Vorstand kann die Arbeitsgruppe provisorisch bis zur nächsten Mitgliederversammlung einsetzen. Er legt in diesem Fall den Stichtag für den Pro-Kopf-Beitrag fest.



Jahresbericht 1995 des Präsidenten

zuhanden der Mitgliederversammlung vom 3.11.1995 in Fribourg

Schwerpunkte

Die Schwerpunkte der Tätigkeit ergaben sich weitgehend aus den Beschlüssen der Mitgliederversammlung von 1994. Dazu gehören die konzeptuellen Arbeiten im Blick auf die Aus- und Weiterbildung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die Regelung der Kooperation mit anderen Organisationen, die Suche nach einer Lösung für die Begehren nach Kollektivmitgliedschaft, die bessere Verankerung der Gesellschaft in der Suisse romande und die Vorbereitung des Jahreskongresses. Der Vorstand trat zu sechs ganztägigen Sitzungen zusammen. Zahlreiche Gespräche und Sitzungen einzelner Mitglieder und des Präsidenten mit Einzelpersonen und Vertreterinnen und Vertretern benachbarter Organisationen dienten der Sicherung oder dem Aufbau von Aussenkontakten.

Fort- und Weiterbildung

Die in der Mitgliederversammlung 1994 vom Vorstand in Aussicht gestellte Zusammenarbeit mit der WBZ auf dem Gebiet der Weiterbildung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern konnte institutionalisiert werden. Das vorgelegte Mandat für die *SGL/SSFE-Fachkommission Fachdidaktik* wurde vom Direktor der WBZ nach wenigen Modifikationen gegengezeichnet, so dass die Kommission die Arbeit aufnehmen konnte. Ihr gehören neben dem Präsidenten, *Peter Labudde*, die folgenden SGL/SSFE-Mitglieder an: *Chantal Andenmatten* (Genève), *Katharina Bütikofer* (Bern), *Kurt Eggenberger* (Vorstandsmitglied), *Margrit Röllin Bautz* (Liestal), *Ursula Seele* (Genève) und *Peter Sieber* (Zürich). Die Fachkommission leistet vor allem konzeptionelle Arbeit im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, aus der Anträge für Kursangebote der WBZ, möglicherweise aber auch Vorschläge für Nachdiplomstudiengänge und Doktorandenprogramme zuhanden von Universitäten hervorgehen sollen.

Die Eingaben für Kurse ausserhalb der Fachdidaktik an die WBZ und den Schweizerischen Verein für Schule und Fortbildung erfolgten bisher wenig koordiniert. *Pia Hirt* hat zuhanden des Vorstandes ein Konzeptpapier entwickelt. Der Vorstand plant die Einsetzung einer Kommission, damit dieser wichtige Bereich in Zukunft professionell betreut werden kann.

Kooperation mit anderen Organisationen

Die Mitgliederversammlung 1994 erteilte dem Vorstand den Auftrag, den Kontakt mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF/SSRE und dem Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH aufzunehmen.

Der Präsident nahm an einer Sitzung des Vorstandes der SGBF/SSRE teil. Der daraus resultierende Vorschlag zur Bildung einer gemeinsamen Arbeitsgruppe beider Gesellschaften fand beim Vorstand der SGL/SSFE Zustimmung. Nachdem die von Bruno Krapf während Jahren geleitete Arbeitsgruppe 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung' der SGBF/SSRE am 25. September 1994 ohne Nachfolge aufgelöst worden war, bestand für die SGBF/SSRE ein Bedarf nach Kompetenzen in der Lehrerbildung. Die Arbeitsgruppe soll sich zu Beginn des Jahres 1996 als Forschungsgruppe konstituieren. Als Koordinator und Kontaktperson hat sich Titus Guldimann zur Verfügung gestellt.



Die Gespräche mit dem LCH führten im Auftrag des Vorstandes und von ihm mandatiert *Dorothea Meili* und *Hans Kuster*. Die gegenseitige Verständigung ist so weit gediehen, dass der Vorstand der Mitgliederversammlung Anträge unterbreiten kann.

Am 22. Juni tagte der Vorstand gemeinsam mit der 'Groupe de réflexion sur la formation des enseignants GREFE'. Die GREFE bezeichnet sich als 'réseau romand de personnes intéressées par des échanges sur le thème de la formation des formateurs' und erwägt die Gründung einer Gesellschaft. Der Vorstand der SGL/SSFE hatte Gelegenheit, unsere Gesellschaft vorzustellen und die Anliegen der GREFE kennenzulernen. Der Diskussion von vier Varianten der Zusammenarbeit bzw. Integration konnte zwar kein Beschluss folgen; die Fäden jedoch sind gespannt, der Informationsaustausch ist sichergestellt und weitere Zusammenkünfte dürften der ersten folgen.

Kollektivmitgliedschaft

Verschiedene Organisationen hatten 1994 intensiv die Frage nach der Möglichkeit einer Kollektivmitgliedschaft in unserer Gesellschaft gestellt. Wie in der Mitgliederversammlung in Zürich dargelegt, sehen die Statuten eine derartige Zugehörigkeit nicht vor. Das Anliegen tangiert das Selbstverständnis der SGL/SSFE zentral, tendierte sie doch - angesichts der beachtlichen Zahl potentieller Kollektivmitgliedschaften - zu einer Dachorganisation. Nach Gesprächen von *Kurt Eggenberger*, *Dorothea Meili* und *Verena Fankhauser* mit beitragswilligen Organisationen legt der Vorstand der Mitgliederversammlung eine Regelung im Sinne von Ausführungsbestimmungen zu Artikel 5 der Statuten zur Diskussion und Genehmigung vor.

Jahreskongress

Das Thema des Jahreskongresses *Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* legte der Vorstand in Absprache mit dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg fest, das sich bereits vor einem Jahr bereit erklärt hatte, die Organisation zu übernehmen. *Kurt Eggenberger* und *Christine Brun* vertraten den Vorstand in der vorbereitenden Gruppe. Der besondere Dank gilt *Franz Baeriswyl* vom Pädagogischen Institut und seinem örtlichen Team, auf dem die Verantwortung für die Kongressorganisation ruhte.

Personelles aus dem Vorstand

Laurent Tschumy, von der Mitgliederversammlung 1994 in den Vorstand gewählt, musste sein Mandat aus Gründen der Arbeitsüberlastung bereits Mitte Jahr niederlegen. Auf Ende 1995 haben *Kurt Reusser* und *Hildegard Willi* ihren Rücktritt aus dem Vorstand eingereicht. Zwei Persönlichkeiten scheideten damit aus dem leitenden Gremium aus, die den ehemaligen Schweizerischen Pädagogischen Verband SPV ebenso mitprägten wie die SGL/SSFE. Beide arbeiteten massgeblich an den Statuten der Gesellschaft mit. *Kurt Reusser*, eines der Gründungsmitglieder der BzL, war der eigentliche spiritus rector und Promotor der Umwandlung des SPV in die SGL/SSFE. Beiden sei für den langjährigen Einsatz auch an dieser Stelle herzlich gedankt.

Geschäftsstelle

Der Computer der Geschäftsstelle wurde zu Jahresbeginn mit einem massgeschneiderten Programm ausgerüstet und mit einem neuen Drucker verbunden. Frau *Eveline Schneuwly* arbeitete sich in das Rechnungswesen der BzL ein und wird vom Januar an die Rechnungsführung übernehmen, was die BzL-Redaktion und besonders *Peter Füglistler* als langjährigen, exakten und zuverlässigen Finanzzuständigen entlastet.



Protokoll der SGL/SSFE- Mitgliederversammlung 1995

Ort: Freitag, 3. November 1995, 17.30 Uhr bis 20.00 Uhr in der Aula des Collège
Ste. Croix, Route des Fougères, 1700 Freiburg

Vorsitz: Prof. Dr. Hans Badertscher, Präsident SGL/SSFE

Traktanden

1. Begrüssung
2. Konstituierung der Versammlung
3. Mitteilungen
4. Berichte
5. Jahresrechnungen 1995
6. Budget 1996
7. Wahlen
8. Ausführungsbestimmungen zu Art. 5 der Statuten vom 13.11.1993
(Arbeitsgruppen). Antrag des Vorstandes
9. Kooperation mit anderen Organisationen
10. Jahreskongress 1996: Vorinformation
11. Verschiedenes. Anregungen aus dem Plenum

1. Begrüssung

Der Präsident der Gesellschaft, *Prof. Dr. Hans Badertscher*, begrüsst die anwesenden Mitglieder der SGL/SSFE zur Mitgliederversammlung 1995.

2. Konstituierung der Versammlung

Präsenzen, Entschuldigungen, Wahlen, Traktandenliste, Protokoll

Eine Reihe von Mitgliedern haben ihr Fernbleiben entschuldigt (namentlich erwähnt wird die krankheitsbedingte Abwesenheit von *Dorothea Meili-Lehner*, Vorstandsmitglied der SGL/SSFE). Zwei Stimmentzähler - *Prof. Dr. Peter Labudde* und *Dr. Jürg Rüedi* - sowie der Protokollant, *Dr. Andreas Dick*, werden vorgeschlagen und gewählt, die Traktandenliste bleibt unverändert.

Das Protokoll der Jahresversammlung 1994 - verfasst von *Christoph Schmid* und publiziert in der BzL 1/95 - wird genehmigt und mit Applaus verdankt.

3. Mitteilungen

- *Eveline Schneuwly-Vauthier* von der Geschäftsstelle SGL/BzL wird ab 6.11.1995 die Rechnungsführung der BzL übernehmen (eine Arbeit, welche bis anhin in jahrelangem 'Fronddienst' von *Dr. Peter Füglistler* geleistet worden ist).
- *Prof. Dr. Peter Labudde* präsidiert die vom SGL-Vorstand eingesetzte SGL/SSFE-Fachkommission Fachdidaktik (mit den folgenden 7 Mitgliedern aus Lehrerbildungsinstitutionen aller Stufen: Chantal Andenmatten aus Genf, Katharina Bütikofer aus Bern, Margrit Röllin Bautz aus Liestal, Ursula Seele aus Genf, Kurt Eggenberger aus Biel, Peter Sieber aus Zürich). Diese Fachkommission arbeitet konzeptionell an Qualitätsaspekten der 'Fachdidaktik' (Aus- und Weiterbildung sowie Forschung); sie wird voraussichtlich in einem Jahr in eine Arbeitsgruppe umgewandelt und somit gemäss Statuten ständiges Organ der SGL/SSFE.



4. Berichte

- **Jahresbericht 1995 des Präsidenten SGL/SSFE**

Der Präsident verweist auf den Jahresbericht 1995, der für alle Anwesenden aufliegt und in dieser Form ohne Wortmeldung mit bestem Dank genehmigt wird.

- **Geschäftsbericht BzL 1995**

Dr. Heinz Wyss verweist in seinem schriftlich vorliegenden Geschäftsbericht auf die ständig wachsende Abonnentenzahl (860) und auf die ebenso erfreuliche Tatsache, dass die BzL - bspw. die BzL-Nummer 2/95 zur schulischen Heil-/Sonderpädagogik - auch ausserhalb der SGL vermehrt Resonanz findet. Er verdankt nebst der Redaktion (Dr. Peter Füglistner, Prof. Dr. Kurt Reusser, Dr. Heinz Wyss) insbesondere die Hintergrund- und Fronarbeit von Michael Fuchs (Buchbesprechungen/Neuerscheinungen), Ueli Jurt (Zeitschriftenpiegel), Beat Troitmann (Veranstaltungskalender und Kurznachrichten), Heidi Lehmann (Schreibbüro), Christine Pauli (Lektorat). Der Bericht wird unter Applaus der Mitglieder genehmigt.

5. Jahresrechnungen 1995 der SGL/SSFE und BzL

- **SGL/SSFE**

Hans Kuster, Kassier der SGL/SSFE, präsentiert die vom Vorstand verabschiedete Rechnung, welche einen Einnahmenüberschuss von Fr. 10'368.40 aufweist (Einnahmen: Fr. 26'855.55 / Ausgaben: Fr. 16'487.15). 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 Füglistner, Rechnungsführer der BzL, verweist auf den Einnahmenüberschuss von Fr. 15'584.55 (Einnahmen: Fr. 56'824.20 / Ausgaben: Fr. 41'239.65), welcher das Vermögen auf Fr. 55'043.70 anwachsen lässt, was angesichts der voraussichtlich steigenden Personalkosten als Reservebildung nur zu begrüssen sei. Die obgenannten beiden Revisoren bestätigen den Jahresabschluss, so dass dem Kassierführer Decharge erteilt, für die Arbeit gedankt und die Rechnung ohne Gegenstimmen genehmigt wird.

6. Budget 1996

- **SGL/SSFE**

Das vom SGL/SSFE-Kassier präsentierte Budget 1996 sieht einen kleinen Einnahmenüberschuss von Fr. 1'000 vor (mit 470 Mitgliederbeiträgen zu je Fr. 100.-).

- **BzL**

Auch der Rechnungsführer der BzL präsentiert ein Budget, bei dem sich Einnahmen und Ausgaben die Waage halten. Bei budgetierten Einnahmen von Fr. 57'000.-- (inkl. dem speziell verdankten Beitrag der EDK von Fr. 5'000.--) wird mit einem kleinen Einnahmehüberschuss von Fr. 100.-- gerechnet.

7. Wahlen

Wiederwahl bisheriger Vorstandsmitglieder und des Präsidenten, Rücktritte aus dem Vorstand, Wahl neuer Vorstandsmitglieder, Wahl eines neuen Mitgliedes der Redaktion 'Beiträge zur Lehrerbildung'

- **SGL/SSFE**

- Die Wiederwahl der SGL/SSFE-Vorstandsmitglieder Kurt Eggenberger, Titus Guldimann, Pia Hirt, Hans Kuster und Dorothea Meili-Lehner sowie des Präsidenten wird statutarisch deshalb erforderlich, weil alle genannten Personen bereits 3 Jahre im Vorstand sind: Diese erfolgt unter Applaus einstimmig.



- Der Rücktritt zweier langgedienter Mitglieder des SGL/SSFE-Vorstandes wird mit langem Applaus bedacht: *Hildegard Willi* und der Vizepräsident, *Prof. Dr. Kurt Reusser*. Beide waren bereits Mitglieder des Vorstandes im SVP (Schweiz. Pädagogischer Verband) und erarbeiteten massgeblich die SGL-Statuten. Kurt Reusser war zudem als eines der Gründungsmitglieder der BzL bis heute auch eigentlicher Spiritus rector zwischen der SGL/SSFE und der BzL. - *Laurent Tschumy* - letztes Jahr in den Vorstand gewählt - hat aus Gründen der Arbeitsbelastung bereits im Juni seinen Rücktritt mit sofortiger Wirkung eingereicht. Der Präsident dankt den scheidenden Vorstandsmitgliedern für die langjährige und uneigennützigte Mitarbeit. Zur Neuwahl werden die drei folgenden Personen vorgeschlagen und einstimmig gewählt:
 - a) *Veronika Baumgartner*: Leiterin des Didaktischen Instituts der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK), Solothurn: Nach dem Primarlehrerinnenseminar Studium der Psychologie. Heute nebst der Leitung (50%) des Didaktischen Instituts zu 50% freiberuflich in sozial-psychologischen Bereichen (Projektelevaluationen, Bildungsveranstaltungen, Kurse und Seminarien) tätig.
 - b) *Prof. Dr. Rudolf Künzli*: Rektor des Didaktikums (Institut für Bezirksschullehrerausbildung im Kanton Aargau): Nach Germanistik- und Philosophiestudien Gymnasiallehrer in Luzern; nach Pädagogiknachstudium Lehrtätigkeit am IPN (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) in Kiel, daselbst 1987 zum Professor ernannt. Zurzeit Leitung des internationalen Nationalfondsprojektes 'Von der Lehrplanorganisation zur Lernorganisation' im Rahmen des NFP 33.
 - c) *Claudio Siegrist*: Directeur de l'Institut de Pédagogie, Porrentruy (Mitglied der GREFE, Groupe de réflexion sur la formation des enseignants), der nicht anwesend sein konnte.
Die Wahl der drei neuen Vorstandsmitglieder erfolgt einstimmig und mit Applaus.
 - d) *Dr. Heinz Wyss* soll als Redaktionsmitglied der BzL neu die Verbindungsperson zur SGL/SSFE darstellen.

- **BzL**

Zur Erweiterung des bisherigen BzL-Dreier-Redaktionsteams wird die bereits im BzL-Bereich als Lektorin tätige *Christine Pauli* - in Abwesenheit - als Redaktorin vorgeschlagen: Nach Primarlehrerinnenseminar Studium der Pädagogischen Psychologie, Pädagogik und Allg. Psychologie. Seit 1993 Assistentin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich und Arbeit an ihrer Dissertation zu kooperativem Lernen; die Tätigkeitsaufnahme als BzL-Redaktorin ist nach Studienabschluss im Laufe des Geschäftsjahres vorgesehen. Die Wahl von Christine Pauli erfolgt einstimmig und mit Applaus.

8. Ausführungsbestimmungen zu Art. 5 der Statuten vom 13.11.92 (Arbeitsgruppen). Antrag des Vorstandes

Im Traktandum 8 zu den Ausführungsbestimmungen des Art. 5 der Statuten geht es um die Frage allfälliger Kollektivmitgliedschaften: Gruppierungen und Organisationen haben verschiedentlich den Wunsch geäussert, der SGL/SSFE als Kollektivmitglieder beitreten zu können, was in den Statuten nicht vorgesehen ist; denn damit würde sich die SGL möglicherweise dahingehend verändern, mit Delegationsprinzip zu einer Art Dachorganisation kantonaler Organisationen zu werden. Solche Verbindungen zur SGL/SSFE sollen stattdessen mittels dem in den Statuten vorgesehenen Gefäss der Arbeitsgruppen erfolgen. Der diesbezüglich im Vorstand ausgearbeitete Vorschlag der Regelung betreffs Arbeitsgruppen der SGL/SSFE wird zur Diskussion und Genehmigung unterbreitet.

Die Versammelten stimmen ohne Gegenstimmen dem Entwurf des Vorstandes zu den Ausführungsbestimmungen des Artikels 5 der Statuten zu (39 Ja, 3 Enthaltungen). Zudem wurde der vom Vorstand vorgeschlagene Betrag von Fr. 10.-- mit 35 Ja (bei 7 Ent-



haltungen) gutgeheissen, der aus den jährlichen SGL/SSFE-Mitgliederbeiträgen jedem eingeschriebenen SGL/SSFE-Mitglied der Arbeitsgruppen zukommt.

9. Kooperation mit anderen Organisationen

•*Titus Guldemann* informiert als zukünftiger Koordinator und Kontaktperson einer zu Beginn des Jahres 1996 sich neu konstituierenden Arbeitsgruppe zwischen der SGL/SSFE, der SGBF (Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung) und der SKBF (Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung) darüber, dass Kooperationsmöglichkeiten im Bereich der 'Forschung Lehrerinnen- und Lehrerbildung' geklärt werden. Dies erscheint umso dringlicher, als einerseits die jahrelang von Bruno Krapf geleitete SGBF-Arbeitsgruppe 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung' 1994 aufgelöst worden ist, und andererseits mit einer gewissen 'Verwissenschaftlichung' der zukünftigen Lehrerbildung (u.a. vermehrte Forschungstätigkeit) an Pädagogischen Hochschulen zu rechnen ist. Delegierte in dieser gemeinsamen Arbeitsgruppe sind von seiten der SGBF Dr. Roland Reichenbach, Dr. Jacques Weiss und Arnold Wyrsh, von seiten der SGL Prof. Dr. Hans Badertscher und Titus Guldemann.

•*Hans Kuster* informiert über die Frage der Kooperationsmöglichkeiten mit dem LCH (Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz): der SGL/SSFE-Vorstand hatte abzuklären, wie die SGL-Beziehung zum LCH zu gestalten sei. Nach Ansicht des LCH wäre die SGL/SSFE als Fachverband ein ausserordentlich geeignetes LCH-Mitglied. Die SGL/SSFE möchte aber ihre Selbständigkeit wahren, um nicht möglicherweise nur vorwiegend gewerkschaftliche Standesinteressen zu vertreten (bspw. möchte die SGL/SSFE gerne weiterhin direkte Vernehmlassungspartnerin der EDK bleiben). Der schliesslich vom LCH geäusserte Vorschlag nach zu erprobenden Formen gegenseitig zu vereinbarendem 'Gastreue' - bspw. allfällige Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Arbeitsstelle LCH - wird dahingehend positiv in Betracht gezogen, als nach einem Erfahrungsjahr der Antrag über einen möglichen Kooperationsvertrag neu zu stellen sei. Dem Vorschlag wird ohne Gegenstimme (1 Enthaltung) zugestimmt.

10. Jahreskongress 1996: Vorinformation

Titus Guldemann informiert darüber, dass - zusammen mit der SGBF - der nächste Jahreskongress der SGL/SSFE vom 3. bis 5. Oktober 1996 zum Thema "Lernkultur im Wandel" an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen stattfinden wird. Für die Organisation zeichnen Dr. Erwin Beck, Leiter der Forschungsstelle PHS, sowie Titus Guldemann und Michael Zutavern verantwortlich. Vorgesehen sind Hauptreferate von Howard Gardner (Harvard University), Monica Gather Thurler (Universität Genf und Freiburg), Silvia Grossenbacher (SKBF Aarau) und Franz E. Weinert (Max-Planck-Institut München). Um dem Kongresssthema auch Breitenwirkung zu geben, werden zudem weitere Gefässe (Ateliers, Treffpunkte, Ideen) angeboten.

11. Verschiedenes. Anregungen aus dem Plenum

Weder von seiten des Präsidenten, des Vorstandes noch der Versammelten liegt etwas vor, weshalb Prof. Dr. Hans Badertscher als Präsident der SGL/SSFE zum Abschluss der Jahresversammlung mit liebenswürdigen Worten die Arbeit der scheidenden Vorstandsmitglieder, Hildegard Willi, Prof. Dr. Kurt Reusser und Laurent Tschumy vom Vorstandstisch aus noch einmal würdigt und verdankt.

Freiburg, 12. Februar 1996

Der Protokollant:
Dr. Andreas Dick

Kongress

SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR
BILDUNGSFORSCHUNG
SOCIÉTÉ SUISSE POUR LA RECHERCHE
EN EDUCATION

SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR
LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG
SOCIÉTÉ SUISSE POUR LA FORMATION
DES ENSEIGNANTES ET DES EN-
SEIGNANTS



3.-5. Oktober 1996 St. Gallen
Pädagogische Hochschule

Lernkultur im Wandel

Hauptreferate

- Howard Gardner, Harvard University**
- Monica Gather Thurler, Université de Genève et de Fribourg**
- Silvia Grossenbacher, SKBF Aarau**
- Franz E. Weinert, Max-Planck-Institut München**

Ateliers / Treffpunkte / Ideen

- ... zu aktuellen Forschungsprojekten
- ... mit Exponenten innovativer Lernkulturen
- ... zur Gestaltung von Lernkulturen in schulischen, außerschulischen und ausserinstitutionellen Bereichen

Neuerscheinungen!

Über-Blicke



Hans Berner

Ein-Blicke

Pädagogische Strömungen
durch drei Jahrzehnte

Haupt

Hans Berner

Über-Blicke – Ein-Blicke

Pädagogische Strömungen
durch drei Jahrzehnte

Dieser prägnante *Überblick* über das grosse und zum Teil unwegsame Gebiet der aktuellen pädagogischen Strömungen ermöglicht anhand der Vorstellung von pädagogischen Persönlichkeiten vielfältige *Einblicke* in die einzelnen Gebiete. Dieses Lehr-, Lern- und Arbeitsbuch führt die Leserinnen und Leser zu grundsätzlichen Fragen und Antworten – und von dort zu neuen Fragen.

1996. 167 Seiten, Fr. 42.– ISBN 3-258-05044-9

Urs Küffer

Schulen mit Zukunft

Berichte, Reflexionen und Anstösse
zur Weiterentwicklung der Schule



mit einem Vorwort von Horst Rumpf

Haupt

Urs Küffer

Schulen mit Zukunft

Berichte, Reflexionen und Anstösse
zur Weiterentwicklung der Schule

mit einem Vorwort von Horst Rumpf

Das Buch setzt sich mit der Frage auseinander, wie Schule auf die gegenwärtigen vielfältigen und widersprüchlichen Herausforderungen reagieren kann. Erfahrungsberichte, in denen die Sichtweisen der Beteiligten viel Raum erhalten, und theoriegeleitete Reflexionen münden im Versuch, Anstösse zur selbstorganisierten Weiterentwicklung von schulischen Kulturen zu vermitteln.

1996. 153 Seiten, Fr. 26.– ISBN 3-258-05179-8

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

ALTHOF Wolfgang, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Rue Faucigny, 1700 Freiburg. - CRIBLEZ Lucien, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - DICK Andreas, Dr., Wissenschaftlicher Berater der ED Freiburg und Lehrbeauftragter am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg, Murtengasse 34, 1700 Freiburg. - FAUSER Peter, Prof. Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Institut für Erziehungswissenschaften, Otto-Schott-Strasse 41, D-07745 Jena, Deutschland. - GRUNDER Hans-Ulrich, Prof. Dr., Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Abt. Schulpädagogik, Münzgasse 22-30, D-72070 Tübingen, Deutschland. - JURT Ueli, Hügelweg 4, 6005 Luzern. - KUSTER Hans, dipl. LSEB, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - NUNNER-WINKLER Gertrud, PD Dr., Max Planck-Institut für Psychologische Forschung, Leopoldstrasse 24, D-8000 München, Deutschland. - OSER Fritz, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Rue Faucigny, 1700 Freiburg. - RHYN Heinz, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - RÜEDI Jürg, Dr., Kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar, 4410 Liestal. - SCHÄREN Beat, Dozent für Fachdidaktik der Physik, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen. - SCHOCH Fritz, Dr., Staatliches Seminar Biel, Schweibenweg 45, 2502 Biel. - WYRSCH Arnold, lic. phil., Didaktikum, Küttigerstrasse 27, 5000 Aarau. - WYSCHKON Uwe, Prof. Dr., Universität / Gesamthochschule Essen, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sport, D-45117 Essen, Deutschland. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.