



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Vom Wissen zum Handeln – vom Handeln zum
Wissen

Reflexive Praktika und biografische Arbeit
in der Lehrerbildung

Reflexion und Narration in der Lehrerforschung

Schulen und Ausbildung von Lehrkräften in den
neuen Bundesländern seit der Wende



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 13

HEFT 3

OKTOBER 1995

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 Füglister, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP,
Kirchindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, 031 910 76 17
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, 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)
Christine Pauli, Alpenstrasse 7, 3400 Burgdorf, 034 22 46 59

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>Kurt Reusser, Peter Füglistner, Heinz Wyss</i>	251
Schwerpunkt I:	Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen	
Reflexive Praktika	<i>Walter Herzog</i> Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	253
Reflexion und Narration in der Lehrerforschung	<i>Andreas Dick</i> Reflexion und Narration als generative Form von Leh- rerinnen- und Lehrerforschung	274
Biografische Arbeit	<i>Peter Gautschi</i> Biografische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von "Reflektierenden Praktikern" - Ein Erfahrungsbericht	293
	<i>Beat Buri</i> Die persönliche Lernbiografie in der Lehrerbildung	300
Schwerpunkt II:	Schulen und Lehrerbildung in Deutschland	
	<i>Heinz Wyss</i> Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. Die Transformations- prozesse im Bildungswesen der neuen Bundesländer seit der Wende	307
Ausbildungsreform im Kanton Aargau	<i>Rudolf Künzli und Helmut Messner</i> Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau	332
Bildungsforschung	Aus der Bildungsforschung	344
Veranstaltungs- berichte	<i>Hans Gehrig</i> Pestalozzi in China. Bericht über ein Pestalozzi- Symposium, Oktober 1994 in Beijing, China	346
	<i>Michael Fuchs</i> Schulentwicklung: Neue Formen der Evaluation. WBZ-Kurs, 23.-24.3.1995 in Bern	349
	<i>Jacqueline Loriaux-Philips</i> Berufs(leit)bilder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. WBZ-Kurs, 26.-28.4.1995 in Hertenstein	354
	<i>Beat Wirz</i> Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundar- stufe I. Bericht über eine NW EDK-Tagung im Juni 1995 in Sissach	355
	<i>Ursula Ruthemann</i> Der lange Weg vom Wissen zum Handeln und vom Handeln zum Wissen. WBZ-Kurs, 17.- 21.7.1995 in Hertenstein	359
	<i>Veronika Baumgartner</i> Die Weiterbildung am Didaktischen Institut NW EDK: Ergebnisse und Perspektiven. Tagung des Didaktischen Instituts NW EDK, 19.8.95 in Solothurn	361

	<i>Robert Furrer</i>	363
	Teacher Education for Equality 20. Jahreskonferenz von ATEE (Association for Teacher Education in Europe), 2.-8.9.1995 in Oslo	
	<i>Heinz Wyss & Stefan Albisser</i>	366
	Bericht zur Jahresversammlung der SKDL, 31.8.-1.9.1995	
Buchbesprechungen	<i>Helmut Messner</i>	370
	REUSSER, K & REUSSER-WEYENETH, M. (Hrsg.). (1994). Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe	
	<i>Johannes Gruntz-Stoll</i>	371
	BÜELER, X. (1994). System Erziehung. Ein biopsycho-soziales Modell	
	<i>Michael Fuchs</i>	372
	BERG, H.C. & SCHULZE, T. (1995). Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik	
	<i>Matthias Baer</i>	374
	DICK, A. (1994). Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer	
	<i>Andreas Schmid</i>	376
	GRUNTZ-STOLL, J. (1994). Probleme mit Problemen. Ein Lei(d)tfaden zur Theorie und Praxis des Problemlösens	
	<i>Silvia Grossenbacher</i>	377
	EDK Dossier Nr. 32. (1995). Fächergruppenlehrkräfte: Die Integration der Fächer Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft in den Unterricht der Volksschule und in die Lehrerbildung	
	<i>Hans Gehrig</i>	379
	Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Lehrerinnen und Lehrern - Drei Bemerkungen zu einem bemerkenswerten Forschungsbericht	
Zeitschriftenspiegel		383
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	386
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	389
Kurznachrichten		393
SGL-Teil	Brief des Präsidenten an die Mitglieder	398
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen. In welchem Verhältnis stehen Denken und Tun beim Aufbau und bei der Generierung professionellen Wissens von Lehrkräften? Welches Wissen und welche Verarbeitungsstrategien nutzen erfahrene Lehrpersonen, wenn sie unterrichten, fallbezogen Probleme lösen, oder wenn sie antizipierend oder rückschauend über ihren Unterricht nachdenken? Welche Rolle spielen Eigenerfahrung und die Reflexion darüber beim Aufbau einer lehrpraktischen Wissensbasis von angehenden Lehrkräften?

Was in der pädagogischen Handlungs- und Kognitionspsychologie als Problem des Transfers bzw. der Anwendung von Wissen und in der Lehrerbildung als Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis seine Problemgeschichte aufweist, erfährt gegenwärtig durch das u.a. von Donald Schön in die Lehrerbildungsdiskussion eingebrachte Verständnis von Lehrpersonen als 'reflektierende Praktiker' eine Renaissance und eine Reihe neuer Beleuchtungen. Damit in Zusammenhang steht das Bemühen, eine 'Epistemologie der Praxis' zu entwickeln, in der neben der Kategorie des vermittelten wissenschaftlichen Regelwissens auch scheinbar so alte Begriffe wie Intuition, Urteilskraft, Scharfsinn, Kunstfertigkeit, Weisheit und Takt ihren Raum haben.

Auf die Lehrerbildung bezogen bedeutet dies, dass der Weg des Erwerbs professioneller Handlungs- und Wissenskompetenzen ein doppelter ist: dass die Ausbildung von Lehrkräften nicht, wie häufig praktiziert, einseitig in der Richtung vom Denken zum Handeln - von der Theorievermittlung zu deren Anwendung - erfolgen kann, sondern komplementär ebenso in der Gegenrichtung vom Handeln zum Denken bzw. von der Erfahrung zu deren Reflexion führen muss.

Ausgehend von dieser Leitvorstellung beschäftigen sich die ersten vier Beiträge der vorliegenden Nummer mit der Rolle der Reflexion und der Kultivierung reflexiver Praktiken in der Lehrerbildung. Nicht von allen Autoren wird der Begriff der Reflexion, bei dem es sich um einen kognitiven Metaprozess über vorangegangenes Handeln, über vorliegendes Fallmaterial oder über eigene biografische Zusammenhänge handeln kann, in derselben Bedeutung verwendet. Einigkeit besteht darin, dass durch die vermehrte Verwendung reflexiver Methoden in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern das (eigene) Lehren und Lernen besser verstanden und das erzieherische Handeln mit Bezug auf pädagogische Zielvorstellungen individuums- und situationsgerechter gestaltet werden kann.

Andreas Dick stellt in seinem Beitrag zum praktischen Wissen von Lehrerinnen und Lehrern die Universalität propositionalen (wissenschaftlichen) Regelwissens der Partikularität von mehr narrativem Erfahrungswissen gegenüber und plädiert unter anderem für den Einbezug von Fallstudien bzw. die Reflexion über ethnographisch erhobene Fälle in der Lehrerbildung. *Walter Herzog* unterzieht die Kategorie der Reflexion, die er für eine notwendige professionelle Kompetenz von Lehrkräften hält, einer handlungstheoretischen Analyse, und er legt die Zielsetzung und Dynamik reflexiver Praktika in der Lehrerbildung dar. Die Beiträge von *Peter Gautschi* und von *Beat Buri* zur konkreten biografischen Arbeit in der Lehrerbildung bzw. zur Arbeit mit persönlichen Lernbiografien ergänzen und vertiefen den ersten Schwerpunktteil.

Der zweite Schwerpunkt der Nummer beschäftigt sich mit der Transformation der Lehrerbildung der neuen deutschen Bundesländer seit der Wende. Anlässlich eines halbjährigen Aufenthaltes in Berlin hat *Heinz Wyss* im vergangenen Wintersemester die Gelegenheit genutzt, mit mehr als 35 Lehrpersonen, Ausbildnern, Bildungsfor-

schern, mit "Abgewickelten" und "Übernommenen", sowie mit Entscheidungsträgern des Berliner (Lehrer-) Bildungswesens ausführliche Gespräche über die Prozesse der Neuregelung von Schule und Lehrerbildung nach dem Zusammenschluss der beiden deutschen Staaten zu führen. Sein Bericht macht deutlich, dass die Eingliederung der ehemals einphasigen, praxisorientierten DDR-Lehrerbildung in die Strukturen des gegliederten Schulsystems der BRD nicht von allen Betroffenen gleich beurteilt wird. Nicht wenige (auch westliche) Bildungsexperten sprechen von der Überstülpung von Strukturen in "Siegermanier" und sehen die Chance vertan, die Lehrerbildung Berlins und der neuen Bundesländer in einer Balance von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug zeitgemäss neu zu organisieren. Ausführlich berichtet Heinz Wyss über das "Potsdamer Modell" (S. 288-294). Er zeigt, was daran auch für die schweizerische Lehrerbildung wegweisend sein könnte.

In einem weiteren Beitrag stellen *Rudolf Künzli* und *Helmut Messner* die pädagogischen Grundzüge, das Curriculum und die Lernorganisation eines neuen Ausbildungskonzeptes für Oberstufenlehrkräfte im Kanton Aargau vor und ordnen dieses in die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes Lehrerbildung ein.

Kurt Reusser, Peter Füglistner, Heinz Wyss

Korrigendum

Im Editorial des Heftes 2/95 haben sich zwei Unrichtigkeiten betreffend der Gastredaktoren eingeschlichen, die wir nachfolgend gerne korrigieren möchten:

Dr. Albin Niedermann ist Leiter der Abteilung Schulische Heilpädagogik am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz.

Prof. Dr. Kurt Aregger ist Leiter der Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung des Kantons Luzern (nicht Rektor)

Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Walter Herzog

In den "Beiträgen zur Lehrerbildung" fand im Heft I (1995) eine breite Diskussion über Schulpraktika statt, die im wesentlichen von Verantwortlichen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt wurde. Was dabei zu wenig zur Sprache kam, sind die theoretischen Gründe, die für eine Reform der Praktikumsausbildung sprechen. Dieses Defizit äussert sich in der recht grossen Heterogenität der Diskussionsbeiträge. Im folgenden wird versucht, der aktuellen und wichtigen Debatte um ein Neudenken der schulpraktischen Ausbildung aus einer grundsätzlichen Perspektive eine bestimmte Richtung zu geben. Dabei nehme ich Bezug auf europäische Ansätze im Bereich der Handlungstheorie und auf die amerikanische Diskussion um eine "Epistemologie der Praxis", wie sie vor allem von Donald Schön angeleitet wird.

"If there is any kind of medicine that resembles teaching, it may be emergency medicine on the battlefield."

Lee S. Shulman (1987a)

In den letzten Jahren ist die Literatur über Reflexivität, reflexive Praxis und reflexiven Unterricht kontinuierlich gewachsen. Vor allem im angelsächsischen Raum findet eine intensive Diskussion über Wert und Nutzen von Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung statt. Programme werden entwickelt, die reflexiv orientiert sind oder die Förderung von Reflexivität bezwecken. Der kompetente und reflexive Praktiker ist zu einem neuen Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden (vgl. Hatton & Smith, 1995).

Wollte man die in den 60er und 70er Jahren in der deutschsprachigen Pädagogik grassierende Wenderhetorik aufgreifen, dann wäre zur Zeit eine *reflexive Wende* der Pädagogik, zumindest aber der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anzuzeigen (vgl. Schön, 1991). Die Sichtung der einschlägigen Literatur zeigt jedoch bald, dass unter "Reflexion" zum Teil höchst Verschiedenes verstanden wird. Einige meinen damit das schlichte Nachdenken über irgend etwas, wozu auch die eigenen Erziehungsvorstellungen gehören können, andere grenzen die Reflexion auf ein Nachdenken über Verhaltensweisen ein. Einige sehen als Themen von Reflexion zeitlich enge Einheiten (wie Handlungen), andere denken an zeitlich ausgedehnte Einheiten (wie biographische Abläufe, Lebensphasen etc.). Einige konzentrieren die Reflexion auf (akute) Probleme, andere vertreten einen problemunabhängigen Ansatz, bei dem auch über unproblematische Verhaltensweisen nachgedacht wird. Einige meinen mit Reflexion einen Prozess, der solitär durchgeführt wird, andere verstehen darunter ein kommunikatives Geschehen, das nur im Gespräch mit anderen stattfinden kann. Einige grenzen die Reflexion auf das Feld des Bewusstseins ein, andere denken auch an die Aufdeckung unbewusster oder (bisher) unartikulierter Wissensbestände oder Handlungsmotive. Einige sind eher deskriptiv ausgerichtet und beschränken den reflexiven Prozess auf die möglichst genaue Analyse, andere verstehen unter Reflexion ein normatives Unterfangen, das kritisch orientiert ist und unreflektierte Werte hinterfragen soll. Einige sehen die Reflexion als einen Akt, der stattfindet, wenn *nicht* gehan-

delt wird, andere gehen davon aus, dass die höchste Form von Reflexion im Handeln selbst stattfindet ("reflection-in-action").

Ich gehe davon aus, dass Reflexion im wesentlichen ein kognitiver Prozess ist, der in der Regel handlungsentlastet stattfindet, jedoch auf Handlungen bezogen ist, auch wenn damit umfassendere personale Bezüge nicht ausgeschlossen werden. Ein Prozess des weiteren, der solitär vollzogen werden kann, jedoch effizienter ist, wenn er in einem kommunikativen oder beratenden Rahmen praktiziert wird, und sowohl bewusste (manifeste) als auch unbewusste (latente) Themen zum Inhalt hat. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass Reflexion auch während des Handelns stattfinden kann, jedoch setzt dies eine besondere Kompetenz voraus, die nur durch Erfahrung zu gewinnen ist. Die Gründe für diese begriffliche Festlegung werden im folgenden dargestellt. Fähig sein, *im Handeln* zu reflektieren, ist zwar das Ideal, das verschiedene Programme zur Förderung der reflexiven Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern anstreben (vgl. Zeichner & Liston, 1987). Das Ideal sollte aber nicht schon in die Definition des Begriffs aufgenommen werden.

Ziel der folgenden Überlegungen ist nicht, ein Inventar der verschiedenen Ansätze zur Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu geben – dies ist anderswo schon geleistet worden (vgl. Clift, Houston & Pugach, 1990; Dick, 1994, Kap. 4; Grimmer & Erickson, 1988; Russell & Munby, 1992; Schön, 1991; Valli, 1992; Zeichner, 1986; Zeichner & Liston, 1987). Ziel ist vielmehr, aufgrund einer theoretisch orientierten Argumentation Ziel und Nutzen reflexiver Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszumachen. Dabei werde ich folgenden Fragen nachgehen: Warum ist Reflexion eine wichtige Zielsetzung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Inwiefern sind Praktika der Ort, wo Reflexivität ausgebildet werden kann? Was schliesslich ist die Rolle der Praktikumslehrkräfte bei der Förderung der reflexiven Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer?

Ich versuche, die Fragen in drei Schritten zu beantworten. Als erstes entwerfe ich einen handlungstheoretischen Rahmen. Der Begriff der Reflexion wird am ehesten verständlich, wenn deren Funktion im Rahmen menschlichen Handelns ersichtlich wird. Als zweites werde ich einige Aspekte der Anforderungsstruktur der Berufssituation von Lehrerinnen und Lehrern diskutieren, um daran deutlich zu machen, inwiefern Reflexion eine notwendige professionelle Kompetenz von Lehrkräften ist. Als drittes werde ich die Zielsetzung und Dynamik reflexiver Praktika darlegen und die schwierige Aufgabe, die dabei den Praktikumslehrerinnen und -lehrern zukommt, diskutieren.

1 Handlung und Reflexion

Eine Handlung bildet eine "zeitliche Ereignisgestalt" (Kaulbach), deren Verwirklichung vom Handelnden bestimmt wird. Eine Handlung ist dann *meine* Handlung, wenn ich fähig bin, ihren Anfang und ihr Ende festzulegen (vgl. Kaulbach, 1982). Anfang und Ende einer Handlung entsprechen nicht Ursache und Wirkung der Handlung. Es sind keine logisch voneinander trennbaren Ereignisse. Vielmehr ist der Anfang auf das Ende hin *ausgerichtet*, also *intentional* und nicht kausal mit dem Ende verbunden (vgl. von Wright, 1974). Und das Ende ist reflexiv auf den Anfang zurückbezogen. Es ist charakteristisch für Handlungen, dass sie in diesen *beiden* Perspektiven existieren, in der Perspektive vom Anfang auf das Ende und in der Perspektive vom Ende auf den Anfang. Gäbe es nur die Perspektive vom Anfang auf das Ende, so hätten wir es nicht wirklich mit einer Handlung zu tun, denn es läge uns lediglich der *Plan* einer Handlung vor. Eine wirkliche Handlung muss ausgeführt werden; dann aber gibt es

zwangsläufig auch den Blick zurück: den Blick vom Ende auf den Anfang der Handlung.

Die Doppelheit der Perspektive bringt die Handlung mit zwei Welten in Verbindung. Prospektiv, d.h. in der Perspektive der Planung, erscheint die Handlung auf eine andere Welt bezogen als retrospektiv, d.h. im Rückblick auf die vollzogene Handlung. Wer sein Handeln plant, der lebt im Raum der *Möglichkeiten*. Es ist dies eine geistige Welt, ein hypothetischer Ort, projiziert in die Zukunft. Die geplante Handlung existiert nur als Gedanke. So braucht eine Lehrperson, die ihren Unterricht vorbereitet, dazu nicht am Ort ihres künftigen Handelns zu sein. Sie kann den Unterricht irgendwo planen, auch im Badezimmer oder vor dem Fernsehapparat. Die Welt der geplanten Handlungen ist eine *mögliche* Welt, die sich der Handelnde *ausdenkt*.

Wenn die Lehrperson eine Lektion hält, dann wechselt sie von der Welt des Denkens in die Welt des Tuns. Sie überführt die hypothetische Zukunft in die tatsächliche Gegenwart. Die reale Welt des Unterrichts ist eine andere Welt als die fiktive Welt der Unterrichtsplanung. Dies wird erst recht deutlicher, wenn die Lehrperson die Unterrichtssituation wieder verlässt und über ihr mittlerweile Vergangenheit gewordenen Handeln nachdenkt. Die hypothetische ist nun zur faktischen Lektion geworden.¹ Und diese wird sich fast immer von der hypothetischen unterscheiden. Das Handeln spannt sich auf im Horizont von zwei Welten: der möglichen Welt der Handlungsplanung und der faktischen Welt der Handlungsreflexion.

In diesem Sinne lassen sich drei Phasen der Handlung unterscheiden: Planung, Ausführung und Reflexion (vgl. *Kaulbach*, 1982). Die Dreiteilung des Handlungsablaufs lässt einen Begriff einführen, der die Handlung in Verbindung bringt mit der Erfahrung, nämlich den Begriff des *Widerfahrnisses*. Widerfahrnisse sind das, was sich im Handeln an Unerwartetem einstellt. Was wir tun, kommt nicht so heraus, wie wir es gewollt haben. Es erzeugt Nebenwirkungen, die wir nicht beabsichtigt haben (vgl. *Spranger*, 1969). Insofern widerfährt uns, was wir bewirken. Wie *Kamlah* (1973) sagt, gibt es kein "reines" Handeln. Auch während wir handeln, werden wir von der Situation beeinflusst, in der wir sind. Es ist daher nie die Frage, ob wir überhaupt zu handeln vermögen oder nicht. Es ist eher die Frage, wie stark wir in unserem Handeln sind und wie stark die Widerfahrnisse sind, die unseren Handlungsspielraum begrenzen.

Kaulbach spricht von einer Inkommensurabilität zwischen den Phasen der Handlung. In der Planungsphase vermag der Mensch nicht mehr als einen *Entwurf* der künftigen Handlungssituation und des vermuteten Handlungsverlaufs zu leisten. Mit Hilfe des planenden Verstandes und mit Hilfe von Beratung mit anderen Menschen entwirft er ein Modell seiner (künftigen) Handlung. Doch in seiner Endlichkeit legt sich das menschliche Denken einen Handlungsverlauf und ein Weltmodell zurecht, "... welches mit der unendlichen Kompliziertheit der wirklichen Welt nicht Schritt hält" (*Kaulbach*, 1982, S. 97). Während die geplante Handlung nur im Rahmen einer modellhaften Wirklichkeit existiert, konfrontiert die Ausführung der Handlung den Handelnden mit der Realität des menschlichen Seins. Der entworfene Handlungsplan kann diese Realität prinzipiell nicht erreichen: "... der Standpunkt des Planens und derjenige der Ausführung, des Entwurfes der Modellwelt und des Sichversetzens in die wirkliche Handlungswelt sind zueinander inkommensurabel, weil der planende Verstand prinzipiell von vielen Bedingungen der wirklichen Handlungswelt ab-sieht, denen derjenige, der mit seiner Handlung Ernst macht, gerecht werden muss" (ebd., S. 100).

¹ Zum Verhältnis der Modalitäten des Seins zu den Modi der Zeit vgl. *Picht* (1971) und *Herzog* (1988).

In der Sprache des Theorie-Praxis-Verhältnisses gesprochen, geht es darum, dass die Theorie gegenüber der Praxis *notwendigerweise* defizitär ist (vgl. Herzog, 1986). Die Theorie spielt bei der Planung einer Handlung die entscheidende Rolle, und dies auch im Falle von intuitiven oder Alltagstheorien. Der Handlungsplanung folgt die Handlungsausführung, und diese geschieht in der Praxis. Handlungstheoretisch gesehen, ist es somit eine Trivialität, dass die Theorie der Praxis nicht gerecht wird, denn die Handlungsplanung kann nie alles in Rechnung stellen, was bei der Handlungsausführung von Belang ist. Die Wirklichkeit des Handelns (die Praxis) ist immer komplexer, als es die Möglichkeiten der Handlung (die Theorie) sind.

Die Unangemessenheit des Planens gegenüber der Wirklichkeit ist jedoch "... nicht als Versagen des planenden Individuums zu beurteilen: vielmehr ist diese als prinzipieller Zug im Verhältnis des planenden Verstandes zur Wirklichkeit überhaupt zu erkennen und einzusehen, dass das handelnde Bewusstsein, will es sich seiner Handlung als gewachsen zeigen, einen Übergang zum Standpunkt der wirklichen Handlungswelt zu vollziehen hat" (Kaulbach, 1982, S. 102). Dieser Übergang ist nicht nochmals eine Sache des Denkens. Die Planung einer Handlung umfasst nicht die Prämissen, aus denen mit Notwendigkeit die Ausführung der Handlung als logische Folgerung deduziert werden könnte. Logische Notwendigkeit gibt es nur innerhalb des Denkens, d.h. nur im Horizont der Handlungsplanung, nicht aber beim Übergang von der Planung zur Ausführung der Handlung.

Der Schritt vom Denken zum Handeln erfordert eine besondere *Motivation*. Da es im Raum der Möglichkeiten stattfindet, ist das Denken unbegrenzt. Nicht aber das Handeln. Das Handeln ist prinzipiell begrenzt, da es im Raum der Wirklichkeit stattfindet und folglich auf reale Gegebenheiten Rücksicht nehmen muss. Deshalb ist die Erklärung von Handlungen niemals im Sinne *logischer* Deduktionen möglich. Auch wenn eine Handlung gut geplant ist, kann die Situation des Handelns eine andere Ausführung als die geplante notwendig machen. Dies aber wissen wir. Und da wir es wissen, kann es uns Angst machen und uns vom Handeln abhalten.

Der planende Verstand genügt daher nicht, wenn es gilt, die Wirklichkeit in der Totalität ihrer Bedingungen zu meistern. Dazu bedarf es eines zum Handeln entschlossenen Handlungscharakters, der über die Erfahrung verfügt, was er plant, auch ausführen zu können. Kaulbach erwähnt in diesem Zusammenhang den "erfahrenen Pädagogen", der "... schwierige Situationen erzieherischen Tuns nicht durch Anwendung einer Theorie, sondern aufgrund seiner Erfahrung und der seinem praktischen Sein zu Gebote stehenden pädagogischen Intelligenz meistert" (Kaulbach, 1982, S. 100). Damit wird keine antitheoretische Position bezogen. Was Kaulbach meint, kann psychologisch mit dem Begriff der "Selbstwirksamkeit" umschrieben werden (vgl. Bandura, 1977, 1995). Wer nicht davon überzeugt ist, seine Pläne auch ausführen zu können, der wird kaum je zum Erfolg kommen. Die Fähigkeit zu handeln besteht nicht allein darin, eine Handlung planen zu können, es braucht auch die Entschlossenheit, die Handlung ausführen zu wollen, sowie die Überzeugung, dies tun zu können.

Weil Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Planung und Ausführung einer Handlung niemals bruchlos ineinander übergehen, gibt es die dritte Phase der Handlung: die Phase der *Reflexion*. Diese Phase ist der Ort, wo der Bruch "repariert" wird, der beim Übergang von der Planung zur Ausführung der Handlung entstanden ist. Der Handelnde hat während des Handelns gewissermassen sich selbst verloren, da ihm das, was er tun wollte, nicht so gelungen ist, wie er es beabsichtigt hat. Diesen Verlust gilt es nun wettzumachen. Das ist der negative Fall. Den positiven gibt es selbstverständlich auch: das Gelingen der Handlung und die Freude am Erfolg des eigenen

Tuns. Die gelingende Handlung ist wesentlich dafür, dass wieder gehandelt wird und sich ein Gefühl der Selbstwirksamkeit bilden kann.

Ist der positive Ausgang von Handlungen wesentlich für den Aufbau einer Handlungsmotivation, so ist der negative Ausgang dafür verantwortlich, dass der Handelnde zu einer Identität findet. Die dritte Phase der Handlung ermöglicht Selbsterkenntnis. Im Rückblick auf unser Tun erfahren wir, wer wir sind. *Hegel* hat wohl als erster betont, dass der Mensch *handeln* muss, um zum Bewusstsein seiner selbst zu gelangen. "Das Individuum kann ... nicht wissen, was es ist, eh es sich durch das Thun zur Wirklichkeit gebracht hat" (*Hegel*, 1980, S. 218). Es ist die prinzipielle Nicht-Übereinstimmung von Handlungsplanung und Handlungsausführung, die den Handelnden mit sich selbst konfrontiert.

Indem ich handle und anderes bewirke als geplant, werde ich mir fremd. Was ich bewirke, stimmt nicht überein mit dem, was ich geplant habe. Die Fremdheit meiner selbst ist mir Anlass, mich besser kennenzulernen. So gesehen, sind Reflexion und Selbsterkenntnis eine Folge des *Scheiterns* von Handlungen. Die "Krise der Handlung" (*Mead*) führt das Individuum in den Zustand der Subjektivität. Es wird auf sich selbst zurückgeworfen, nachdem ihm seine Identität fraglich geworden ist.

Die dritte Phase der Handlung ist also der Ort der Reflexion. Dabei spielt die Differenz der Perspektiven von Anfang und Ende der Handlung eine zentrale Rolle. Die Handlung wird in der Retrospektive auf eine andere Art überblickt als in der Prospektive. In der Retrospektive befindet sich der Handelnde gewissermassen in der Lage eines Historikers, "... der zurückblickend die Ereignisse überschaut, sie als geschichtliche Gestalt der Wirklichkeit begreift und ihre Bedeutsamkeit im grösseren Ganzen der Geschichte zu beurteilen vermag" (*Kaulbach*, 1982, S. 106). Der Handelnde erzählt in der Retrospektive die Geschichte seiner selbst und konstituiert narrativ (seine) Identität, insofern er sich als die gleiche Person identifiziert, die in verschiedenen Kontexten so handelt, wie sie es tut. Die Bildung von Identität ist eine Leistung, die in der Rückschau vollbracht wird, was nicht heissen soll, dass man Identität nicht auch planen kann. Nur ist die Planung von Identität mit all den Unsicherheiten und Risiken behaftet, die mit der Planung von Handlungen generell verbunden sind.

2 Die Komplexität von Unterricht

Betrachtet man die Lehrtätigkeit im Lichte der handlungstheoretischen Perspektive, wie sie im vorhergehenden Abschnitt entwickelt worden ist, so zeigt sich, dass Entfremdungsgefühle im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern häufig sind. Der Unterricht weist alle Merkmale einer komplexen Situation auf: Vernetzung, Intransparenz, Eigendynamik und Unvollständigkeit der Kenntnisse (vgl. *Dörner*, 1993, S. 58ff.)², was an das Handeln Ansprüche stellt, die das Scheitern geradezu als Normalfall erscheinen lassen.

In der detaillierten Analyse von *Doyle* erscheint die Lehrtätigkeit durch die folgenden situativen Merkmale bedingt (vgl. *Doyle*, 1986, S. 394f.):

- Multidimensionalität: Im Unterricht ist eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen, und es gilt, mit einer Fülle von Ereignissen fertigzuwerden. Entscheidungen sind folglich nie einfach.

² *Schön* nennt als Merkmale für das Handeln von Professionen: Komplexität, Ungewissheit, Instabilität, Einmaligkeit und Wertkonflikte (vgl. *Schön*, 1983, p. 14).

- **Gleichzeitigkeit:** Im Unterricht geschehen viele Dinge zur gleichen Zeit, was die Regulierung des Unterrichtsgeschehens schwierig macht.
- **Unmittelbarkeit:** Im Unterricht folgen sich die Ereignisse oft in einem raschen Tempo, was eine schnelle Reaktionsfähigkeit erfordert. Die Lehrperson hat selten Zeit, ihre Entscheidungen sorgfältig abzuwägen.
- **Unvorhersehbarkeit:** Der Unterricht nimmt oft einen unerwarteten Verlauf. Unterbrechungen, Störungen oder Ablenkungen sind häufig, was es schwer macht, das Unterrichtsgeschehen zu prognostizieren oder längerfristig zu planen.
- **Öffentlichkeit:** In der Unterrichtssituation exponiert sich die Lehrkraft einem Publikum, das aus ihrem Verhalten Schlüsse zieht, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Fähigkeit, den Stoff zu vermitteln, Unterrichtsstörungen zu identifizieren oder Ordnung aufrechtzuerhalten.
- **Geschichtlichkeit:** In der Unterrichtssituation treffen sich Lehrer und Schüler in einen zeitlich ausgedehnten Rahmen. Einzelne Ereignisse stehen in einem übergreifenden Kontext und haben unter Umständen langfristige Auswirkungen.

Alle diese Merkmale verweisen auf die geringe Beherrschbarkeit des Unterrichtsgeschehens und auf die grosse Unsicherheit der Unterrichtstätigkeit (vgl. *Floden & Clark, 1988*). Die geringe Planbarkeit von Unterricht führt einerseits zu recht häufigen Handlungsstörungen und erfordert andererseits auf seiten der Lehrperson die Fähigkeit zu spontaner Reaktion. Auch wenn es in pädagogischen Feldern einiges oder sogar vieles geben mag, was feststeht (zum Beispiel Schulhaus, Lehrplan, Lehrmittel, Stundentafel, Klassengrösse), so ist trotzdem davon auszugehen, dass eine Reihe pädagogisch relevanter Faktoren nicht fixiert werden kann. Aus diesem Grund muss die Lehrperson in der Lage sein, situativ Entscheidungen zu treffen. Idealerweise sollten Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, Störungen und unerwartete Wendungen des Unterrichtsgeschehens *während* des Handelns zu erkennen und zu reflektieren, d.h. fähig sein, *reflexiv zu unterrichten*. Wann aber sind Lehrpersonen dazu fähig?

Bevor ich auf diese Frage eingehe (vgl. Abschnitt 3), möchte ich etwas systematischer begründen, weshalb reflexive Kompetenz für die erfolgreiche Ausübung der Lehrtätigkeit unabdingbar ist. Ich stütze mich dabei auf drei Argumente.

(1) Sich in komplexen Situationen richtig zu entscheiden, ist nicht allein eine Frage des Wissens. Zwar ist unabdingbar, dass eine Lehrperson über pädagogisches, psychologisches und didaktisches Wissen verfügt, doch der propositionale Charakter des wissenschaftlichen Wissens erfordert einen zusätzlichen Schritt, damit dieses auch angewandt werden kann. Selbst wenn das erziehungswissenschaftliche Wissen von einer Qualität und Ausführlichkeit wäre, die es erlauben würden, das Handeln der Lehrperson im Unterricht umfassend anzuleiten, würde das Wissen nicht ausreichen, um eine konkrete Entscheidung zu treffen. Die Bedingungen der Anwendung von Wissen sind im Wissen selbst nicht enthalten. Wer viel weiss, ist nicht auch schon fähig, sein Wissen zu gebrauchen.

Vergleichbares gilt für die moralische Seite des Unterrichtens. Wer die Normen und Regeln angemessenen Verhaltens kennt, der braucht sich deshalb noch nicht dementsprechend verhalten zu können. Die Anwendung einer Regel kann nicht ihrerseits einer Regel folgen, genausowenig wie die Anwendung von Wissen nochmals durch

Wissen gesteuert werden kann. In diesen Belangen kann es auch keine Routine geben. Genau deshalb ist reflexive Kompetenz notwendig.³

Weder das Wissen der Wissenschaft noch die Regeln der Moral enthalten die Kriterien ihrer Anwendung in sich. Für die Regeln des pädagogischen Handelns ist dies von Schleiermacher luzide formuliert worden: "Nur dann wird das, was die Pädagogik als Regel aufzustellen vermag, richtig angewendet werden, wenn derjenige, der pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht ... Der pädagogischen Theorie gereicht es zum Verderben, wenn man glaubt, es liessen sich ... Regeln aufstellen, die das Prinzip ihrer Anwendung schon in sich trügen und wobei es eines leitenden Gefühls nicht bedürfte. Dies ist den sittlichen Künsten ebensowenig eigen wie den bildenden" (Schleiermacher, 1983, S. 434). Das von Schleiermacher angesprochene Gefühl sollte nicht als Lehrerfolklore abgetan werden. Tatsächlich sind Gefühl, Intuition und Improvisation wesentliche Momente der erfolgreichen Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern.⁴ Auch wenn diese Fähigkeiten den Nimbus des Irrationalen haben, kann man sich sehr wohl vernünftig mit ihnen auseinandersetzen.

Weil die Praxis durch die Theorie nicht determiniert werden kann, wird das pädagogische – ebenso wie anderes professionelles – Handeln gerne eine *Kunst* genannt. So sprach William James von der "Kunst des Unterrichtens" und betonte, es wäre ein Irrtum zu glauben, aus der Psychologie liessen sich Programme, Stundenpläne oder Unterrichtsmethoden für den unmittelbaren Gebrauch in der Schule ableiten. Sei die Psychologie eine Wissenschaft, so das Lehren eine Kunst. Künste würden aber niemals unmittelbar aus Wissenschaften erzeugt. "Es bedarf hierzu vielmehr eines dazwischen liegenden erfindungsreichen Geistes, der durch seine Originalität die Ergebnisse der Wissenschaft zur Anwendung bringt" (James, 1900, S. 5). Professionelles Handeln erfordert ein irreduzibles Moment von Kunstfertigkeit.

Was James bezüglich der Psychologie sagt, gilt genauso für die anderen Bezugswissenschaften der Unterrichtspraxis. Selbst der ansonsten wenig kompromissbereite Gage beansprucht mit seinen Forschungen lediglich, der Kunst des Lehrens zu einem wissenschaftlichen *Fundament* zu verhelfen, aber nicht das Lehren selbst wissenschaftlich zu machen. Als Kunst verlangt die Lehrtätigkeit "Intuition, Kreativität, Improvisation und Mitteilungsfähigkeit" (Gage, 1979, S. 3). Sie bildet einen Prozess, "... der Raum lässt für ein Abweichen von den durch Regeln, Formeln und festgefügte Prozeduren vorgegebenen Schemata" (ebd.). Zu den künstlerischen Fähigkeiten des Unterrichtens gehört unter anderem, "... zu wissen, wann man sich auf eine Gesetzmässigkeit, eine Verallgemeinerung oder einen Trend verlassen kann und vor allem, wann *nicht*, oder wie man zwei oder mehr Gesetze oder Trends für die Lösung eines Problems kombiniert" (ebd., S. 8).

Was James und Gage fordern, ist kaum verschieden von dem, was Herbart den "pädagogischen Takt" nannte. Auch für Herbart gilt es, zwischen der Pädagogik als Wissenschaft und der "Kunst der Erziehung" zu unterscheiden (vgl. Herbart, 1964, S. 383). Bei jedem theoretisch noch so gut bewanderten Pädagogen schiebt sich "... zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser *Takt* nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz

³ Insofern stellt die Reflexion einen Gegenbegriff zur Routine dar (vgl. Zeichner & Liston, 1987, p. 24).

⁴ Wie die Expertenforschung zeigt, beruht das Handeln von Experten wesentlich auf Gefühl und Intuition (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1988).

und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen" (ebd., S. 285).⁵ Der Takt ist eine "Entscheidungs- und Beurteilungsweise, welche ... zur raschen und entschlossenen Tat antreibt" (ebd., S. 290). Er ist der eigentliche "Regent der Praxis". Des Taktes bedarf gerade der Erzieher, "um *auf der Stelle* zu wissen, was zu tun sei" (ebd., S. 290 – Hervorhebung W.H.). Ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher werde, hänge davon ab, wie sich der Takt bei ihm ausbilde.

Es wird betont, dass die Kompetenz zur Vermittlung von Theorie und Praxis, Allgemeinem und Besonderem, nicht leicht lernbar und schon gar nicht *lehrbar* ist. Wie *Herbart* schreibt, kann die Kunst der Erziehung nur durch "mannigfaltige Übungen und Versuche" gelernt (sic) werden (vgl. *Herbart*, 1964, S. 284). Der Takt bildet sich "... erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser *Gefühl* ..." (ebd., S. 286 – Hervorhebung W.H.). *Herbart* glaubte, diese Erfahrung könne durch die Wissenschaft vorbereitet werden, es gebe also "eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*" (ebd.). Doch wie dies genau geschehen soll, hat uns *Herbart* nicht gesagt, ebensowenig wie uns *James* und *Gage* dazu Anleitungen gegeben haben. Ich denke aber, dass die handlungstheoretische Argumentation im vorausgehenden Abschnitt zu einer Antwort führen kann. Den Fingerzeig gibt uns *Vico*, wenn er von der Scharfsinnigkeit (dem "Ingenium") sagt, es resultiere "... aus einer lebenslangen *Reflexion* auf die eigenen Erfahrungen des Menschen mit seiner Lebenswelt" (*Menze*, 1985, S. 33 – Hervorhebung W.H.).

(2) Das wissenschaftliche Wissen ist nicht ausreichend, um die Reflexion anzuleiten, die von der Lehrperson in der Unterrichtspraxis gefordert wird. Die unbestimmten Zonen der Praxis – der Sumpf des alltäglichen Handelns⁶ – widersetzen sich nur zu oft der Anwendung *propositionalen* Wissens. Nicht nur, dass dieses Wissen quantitativ zumeist nicht ausreichend ist, um das Handeln anzuleiten, es genügt auch in seiner Qualität nicht. Denn die Situationen, in denen sich eine Lehrperson befindet, müssen oft allererst bestimmt werden. "In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the materials of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain" (*Schön*, 1983, S. 4). Ist die Problematik der Situation unklar, besteht die Aufgabe der Reflexion darin, herauszufinden, wo das Problem überhaupt liegt. Nicht die Problemlösung, sondern die *Problemfindung* ist die kreative Leistung, die der Praktiker zu erbringen hat. Dazu aber reicht das wissenschaftliche Wissen nicht aus.

Kommt dazu, dass eine Reihe von Problemen, mit denen Lehrkräfte in der Schulpraxis konfrontiert werden, nicht im eigentlichen Sinne lösbar sind, wenn mit "Lösung" deren "Auflösung" gemeint ist.⁷ Die Struktur pädagogischer Situationen ist oft antinomisch, paradox oder dilemmatisch. Dilemmata aber haben keine eindeutige Lösung. Ihre Bewältigung besteht darin, dass man sich mit ihnen *arrangiert* (vgl. *Lampert*, 1985). Die Situationen, in denen sich Lehrkräfte behaupten müssen, haben eher den Charakter von Anforderungen als von Problemen (vgl. *Bromme*, 1992, Kap. 5).

⁵ Die *Herbart*-Zitate werden in moderner Schreibweise wiedergegeben.

⁶ *Schön* vergleicht die Praxis von Professionen mit einem sumpfigen Tiefland, während die Technologien, die von den Wissenschaften entwickelt werden, auf einem stabilen Hochland angesiedelt sind (vgl. *Schön*, 1983, p. 42). Ähnlich nennt *Meier* die Welt des Klassenzimmers "das schulpraktische Unterholz"; in diesem "Biotop" herrsche "deutlich mehr Unübersichtlichkeit [als in der Welt der Seminarien, W.H.], hier ist es oft schmuddelig und chaotisch, kurz ein Land der Unzulänglichkeiten und Widersprüche" (*Meier*, 1995, p. 35).

⁷ In dieser Hinsicht ist die Lehrerexpertenforschung irreführend, da sie im allgemeinen nicht nur annimmt, die gestellten Probleme hätten eine Lösung, sondern auch, dass sie nur *eine* Lösung haben.

Wiederum gilt: um sich mit einer antinomischen Situationen zu arrangieren, ist anderes Wissen erforderlich als das propositionale.

Zwar ist die Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen in praktisches Handeln ein wesentliches Merkmal von Professionen. Wie eine oft zitierte Definition von *Oevermann* aussagt, sind Professionen "... darauf spezialisiert ..., lebenspraktische Probleme mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnis- und Analysemittel zu lösen" (*Oevermann*, 1983, S. 141). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen sie abstraktes Theoriewissen so auf konkrete Situationen übertragen, dass ein fallbezogenes Handeln möglich wird. Doch diese Übersetzungsleistung gelingt nicht, wenn die Wissensbasis der Professionen allein im wissenschaftlichen Wissen gesucht wird.

Professionelles Handeln beruht auf einer *multiplen* Wissensbasis (vgl. *Daheim*, 1992, S. 28f.). Bezogen auf die Lehrberufe können die folgenden Wissensformen unterschieden werden:

- **Alltagswissen:** Alltagswissen ist "knowledge picked up in the course of living" (*Jackson*, 1986, S. 10). Es handelt sich um Wissen, das wir erwerben, einfach dadurch, dass wir unser Leben führen. Alltagswissen beruht auf Erfahrungen im Umgang mit Menschen, Wissen um Unterschiede zwischen Menschen, Kenntnissen von Regeln, Normen und Institutionen, Klugheit im Abwägen von Gründen für und gegen etwas etc. Zwar wird dieses Wissen nicht in Beziehung zur Lehrtätigkeit erworben, es ist jedoch unabdingbar für jede Art von Tätigkeit, die mit Menschen zu tun hat.
- **Beobachtungswissen:** Beim Beobachtungswissen handelt es sich um Wissen, das Lehrerinnen und Lehrer während der langen Zeit, die sie in der Rolle des Kindes in einer Familie und des Schülers bzw. der Schülerin in Schulen verbracht haben, sammeln konnten. Väter und Mütter gibt es nicht ohne Söhne und Töchter, Lehrerinnen und Lehrer nicht ohne Schülerinnen und Schüler. Deshalb lernen Kinder viel über Elternschaft und Schülerinnen und Schüler viel über den Lehrberuf. Jeder Lehrer und jede Lehrerin verfügt über diese (zumeist unreflektierte) Form von Wissen.
- **Persönliches Berufswissen:** Dieses Wissen stammt aus der Erfahrung der Lehrtätigkeit. Jede Person, die mit Unterrichten als beruflicher Tätigkeit beginnt, steht am Anfang einer Entwicklung, die stark erfahrungsgeprägt ist. Alle Junglehrerinnen und -lehrer machen Erfahrungen, und diese Erfahrungen sedimentieren als eine Wissensschicht oberhalb des Beobachtungswissens. Wie das Alltags- und das Beobachtungswissen ist auch das persönliche Berufswissen eine Wissensform, die eher implizit als explizit ist.
- **Formelles Berufswissen:** Dieses Wissen stammt aus der *gemeinsamen* Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer als Angehörige einer Profession. Es entsteht dadurch, dass das persönliche Wissen reflektiert und durchdacht wird. So kann es kommuniziert und anderen zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Weise sammelt sich ein formelles Berufswissen, das in der Form von Ratschlägen, Regeln, Rezepten oder Fallbeispielen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weitergegeben wird. Auch didaktische Handreichungen gehören zu dieser Wissensform.⁸

⁸ Pädagogik und pädagogisches Wissen waren lange Zeit nichts anderes als dies: eine Sammlung von professionell sedimentiertem Erfahrungswissen. Die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik begründete ihr Selbstverständnis in diesem Wissenstypus. Pädagogik auf dieser Ebene des Wissens ist nicht Wissenschaft, da sie sich nicht den Kriterien moderner Wissenschaft unterwirft, sondern Kunstlehre. Ihre Methode ist eher "Besinnung" als Forschung (vgl. *Flitner*, 1980, p. 17).

- Fachwissen und fachdidaktisches Wissen: Das *Fachwissen* besteht aus dem Wissen, das die Lehrperson in ihrem Unterricht vermittelt. Es braucht dies nicht *fachwissenschaftliches* Wissen zu sein, obwohl diese Art von Wissen – entsprechend der Wissenschaftsorientierung heutiger Fachdidaktiken – vorherrschend ist, sondern kann auch Wissen oder Können beinhalten, das in Künsten, Religionen oder körperlichen Praktiken (wie Sport) verwendet wird. Das *fachdidaktische Wissen* umfasst das Wissen, das zur Vermittlung des Fachwissens im Unterricht notwendig ist.⁹
- Erziehungswissenschaftliches Wissen: Das *erziehungswissenschaftliche* Wissen bildet eine weitere Ebene der Wissenshierarchie von Lehrpersonen. Dazu gehört das Wissen der Lehrerinnen- und Lehrerforschung, der Unterrichtsforschung, es gehört anderes schul- und unterrichtsrelevantes Wissen der erziehungswissenschaftlichen Forschung dazu, psychologisches Wissen, soziologisches Wissen über Erziehungs- und Bildungsprozesse etc. Im weiteren Sinn können auch das Wissen der allgemeinen Pädagogik, der historischen Pädagogik, der Erziehungsphilosophie und der pädagogischen Ethik dazugerechnet werden.

Das professionelle Wissen von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht disziplinär, sondern situations- und fallspezifisch organisiert. Es integriert auf diese Weise verschiedene Wissensformen (vgl. *Bromme*, 1992, S. 101ff., 146ff.; *Dewe, Ferchhoff & Radtke*, 1992, S. 80ff.). Wie die Lehrerkognitionforschung zeigt, ist nur ein Teil des Wissens, auf dem das Handeln von Lehrpersonen beruht, in propositionaler Form verfügbar. Erfahrene Praktiker ("Experten") wissen mehr als sie sagen können. Ein Großteil ihres Wissens ist implizit ("tacit knowledge"), eher im *Handeln* als im Bewusstsein verfügbar. Es ist ein Wissen, das nicht symbolisch, sondern bildhaft und enaktiv repräsentiert ist (vgl. *Bromme*, 1992, S. 129f.; *Clandinin*, 1985). Insofern ist das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer auch nur zum Teil in "Alltagstheorien" eingebunden.¹⁰ Es ist "knowledge-in-action" (*Schön*), das im Handeln erworben und in Handlungsschemata repräsentiert wird.

Um in einer konkreten Situation handeln zu können, muss der Praktiker fähig sein, das Wissensrepertoire seiner Profession so zu nutzen, dass er den Anforderungen der Situation, mit denen er konfrontiert wird, gewachsen ist. Diese Fähigkeit beruht eher auf assoziativem als auf induktivem oder deduktivem Denken. Der erfahrene Praktiker kennt verschiedene Situationen, die der aktuellen irgendwie ähnlich sind und kann damit den konkreten Fall zu einem vertrauten Fall in Beziehung setzen. Die Reflexion tastet sich einer (bildhaften) Assoziationskette entlang, die von vergleichbaren Fällen oder Beispielen gebildet wird (vgl. *Buck*, 1981, S. 103ff.; 1989, insbes. Teil II; *Clandinin*, 1985). Nicht ein allgemeines Gesetz oder Prinzip leitet die Suche des Praktikers an, sondern ein Korpus exemplarischer Fälle.

Die Reflexion des Praktikers erfolgt assoziativ oder – etwas weniger behavioristisch formuliert – kasuistisch, d.h. sie tastet sich Fällen entlang, die durch "Familienähnlichkeit" (*Wittgenstein*) verbunden sind und nicht durch eine hierarchische Integra-

⁹ Ich fasse mit "Fachwissen und fachdidaktischem Wissen" eine Wissensform zusammen, die anderswo differenzierter dargestellt wird und aufgeteilt wird in Wissen der Disziplin, Wissen des Schulfaches, fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) und Philosophie (Epistemologie) des Faches (vgl. z.B. *Bromme*, 1992, Kap. 6).

¹⁰ Angesichts neuerer Forschungen stellt sich die Frage, ob das Konzept der "Alltagstheorie" nicht aufzugeben ist, da es die Form, in der (alltägliches) Wissen bei Lehrpersonen repräsentiert ist, völlig falsch wiedergibt. Ein wesentlicher Grund dafür, dass die formelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung derart wenig in der Lage ist, die Ansichten und Bilder angehender Lehrpersonen zu modifizieren (vgl. *Kagan*, 1992), liegt darin, dass menschliches Handeln nicht ausschliesslich über propositionales Wissen gesteuert wird.

tion. "It is our capacity to see unfamiliar situations as familiar ones, and to do the former as we have done in the latter, that enables us to bring our past experience to bear on the unique case. It is our capacity to *see-as* and *do-as* that allows us to have a feel for problems that do not fit existing rules" (Schön, 1987, S. 68).¹¹ "Sehen-als" bedeutet, dass etwas hinsichtlich etwas anderem, vertrautem als gleich oder ähnlich wahrgenommen wird. Durch Sehen-als und Tun-als wird eine Situation, die problematisch erscheint, rekonstruiert, d.h. auf eine neue Art und Weise begriffen und dadurch neu *geschaffen* (vgl. ebd., S. 165f.). Insofern hat der Reflexionsprozess eine kreative Seite. Eine Situation in einem neuen Licht sehen, erfordert, sie auf eine bisher ungewohnte Weise wahrzunehmen.

(3) Das Verhältnis von Wissen und Handeln hat eine weitere Seite, nämlich jene der Motivation. Handeln ist nicht einfach Anwendung von Wissen oder Regeln. Die Beziehung zwischen Wissen und Handeln ist nicht logischer, sondern *motivationaler* Art. Selbst wenn ich mich rational entscheide, etwas zu tun, ist die Rationalität meiner Entscheidung allenfalls ein (guter) Grund für mein Handeln, das Handeln selbst aber muss erst noch gewollt werden, um zustande zu kommen. Das Handeln bedarf einer eigenen Motivation, die nur im Handeln selbst erworben werden kann (vgl. Abschnitt 1). Wobei auch der Wille allein noch nicht genügt. Nur wer über den Willen hinaus auch das "Gefühl" bzw. die Erwartung hat, zur Ausführung der gewollten Handlung *fähig* zu sein ("self-efficacy"), wird schliesslich handeln.

Die Motivation zum Unterrichten ist bei angehenden Lehrkräften zunächst in einer bloss äusseren Form gegeben, die nicht ausreicht, um ein Lehrerleben zu begründen. Der angehende Lehrer weiss zu Beginn seines Studiums lediglich von *aussern*, was ein Lehrer ist. Er erkennt die Zeichen der beruflichen Tätigkeit eines Lehrers, vermag diese aber noch nicht mit Bedeutung zu füllen. Diese kann nur aus der Perspektive des Insiders kommen.¹² Der Anfänger ("Novize") hat noch nicht das "Gefühl" für die Unterrichtstätigkeit. Die Berufswerdung ist der Prozess des Wechsels von der Ausen- zur Innenperspektive (vgl. Schön, 1987, S. 87).

Wer Lehrer werden will, kennt den Lehrberuf zunächst aufgrund des Beobachtungswissens, das er in der Rolle des Schülers gesammelt hat. Dieses Wissen kann Motivation genug sein, um Lehrer zu *werden*, d.h. den Lehrberuf zu ergreifen. Um aber Lehrer zu *sein* und die Lehrtätigkeit auszuüben, genügt die äussere Motivation nicht. Es bedarf einer inneren Einstellung zur Lehrtätigkeit, die nur aus der Erfahrung des unterrichtlichen Handelns folgen kann. Die motivationale Seite des Unterrichts aufzubauen, gelingt folglich nicht ohne praktische Erfahrung.

Die Erfahrung des Lehrens kann nur durch das Lehren selbst gemacht werden. Insofern bleibt alles, was im Kontext der (theoretischen) Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zustande kommt, weiterhin äusseres Zeichen: Der Lehrberuf wird noch immer nur angeschaut – nun zwar etwas genauer, nicht mehr nur in der Schülerperspektive, sondern auch in derjenigen der (wissenschaftlichen) Pädagogik und Didaktik und des kanonisierten Berufswissens, aber eben doch: nur angeschaut, *noch nicht erfahren*. Vom Wissen aber führt kein direkter Weg zum Handeln, von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis.

¹¹ Wenn *Schleiermacher* vom "Gefühl" des Praktikers spricht, dann genau deshalb: weil das praktische Denken nicht im strengen Sinne logisch, sondern *analogisch* vorgeht. Vergleichbar führen *Dreyfus* und *Dreyfus* die Intuition auf das Erkennen von Ähnlichkeiten zurück (vgl. *Dreyfus & Dreyfus*, 1988, p. 52).

¹² Ich beziehe mich hier auf ein konstruktivistisches Verständnis von Bedeutung (vgl. *von Glasersfeld*, 1987, Teil I).

Wenn wir die Ausführungen in diesem Abschnitt zusammenfassen, dann sind Praktika und Praxiserfahrung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus drei Gründen notwendig. Erstens im Hinblick auf die Anwendung von Wissen und die Befolgung von Regeln. Bei allem Wissen und bei aller Regelkenntnis enthalten dieses Wissen und diese Kenntnis die Bedingungen ihrer Anwendung nicht in sich selbst. Sie müssen durch Ausbildung von Urteilskraft, pädagogischem Takt, Intuition, Gefühl etc. allererst erworben werden. Wie *Richardson* (1990) betont, kann man angehende Lehrpersonen fast alle Verhaltenskompetenzen trainieren lassen, ausser der einen: der Kompetenz, diese Kompetenzen situationsadäquat anzuwenden. Zweitens im Hinblick auf das Ungenügen der propositionalen Wissensform. Lehrkräfte müssen lernen, die verschiedenen Wissensformen, auf denen ihre Tätigkeit basiert, situativ zu vermitteln, d.h. im konkreten Fall auszumachen, welche Art von Wissen Erfolg verspricht und welche nicht. Sie müssen lernen, ihr Wissensrepertoire fallbezogen zu organisieren. Dies ist nur durch einen reflexiven Umgang mit den verschiedenen Wissensformen erreichbar. Anlass für diese Art von Reflexion gibt aber nur die Praxis. Drittens im Hinblick auf die Handlungsmotivation. Die ("innere") Motivation zur unterrichtlichen Tätigkeit erwächst nur aus dieser Tätigkeit selbst und kann nicht durch "Schulung", losgelöst von Handlungserfahrungen, vermittelt werden. Das subjektive Handlungspotential ist ein aus der Erfahrung gebildetes Gefühl und kann nur durch praktische Erfahrung aufgebaut werden.

Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben somit im wesentlichen die Funktion, den drei Desideraten institutionellen Lernens, die nun ausführlich diskutiert worden sind, zu begegnen.¹³

Aus der Argumentation in diesem Abschnitt ergeben sich auch Folgerungen für das *Professionsverständnis* von Lehrberufen. Es erweist sich nicht als sinnvoll, die Basis der Professionalität der Lehrtätigkeit in einem spezifischen Wissenskörper zu suchen, bestehe dieser aus wissenschaftlichem Wissen (wie bei *Gage*) oder aus einem Konglomerat verschiedener Wissensformen (wie bei *Shulman*). Nicht das Wissen *als solches* garantiert Professionalität. Die Forschung zum Lehrwissen hat eines deutlich gemacht: Der Masstab des wissenschaftlichen Wissens, an dem gemessen das Wissen der pädagogischen Berufe immer *defizitär* erscheint, hat seine Bedeutung verloren (vgl. *Bromme*, 1992). Angesichts der Vielfalt pädagogischer Wissensbestände – gerade im Hinblick auf die Tätigkeit des Unterrichts – können Monopol- oder Überlegenheitsansprüche einzelner Wissensformen nicht aufrechterhalten werden (vgl. *Terhart*, 1991, S. 132). Damit wird ein *differentes* Professionalitätsverständnis möglich. Die Professionalität der pädagogischen Berufe zeigt sich nicht an der *Form* ihrer Wissens, sondern im *Umgang* mit ihrem Wissen. Dieser Umgang ist reflexiv.¹⁴

Die Zonen der Unbestimmtheit der Lehrtätigkeit, geprägt von der komplexen, vieldeutigen und ungewissen Anforderungsstruktur des Unterrichts, rücken Kompetenzen in den Vordergrund einer professionellen Lehrperson, die sich von denjenigen unterscheiden, die sich im Lichte des technologischen Paradigmas aufdrängen. Wir stehen vor der Herausbildung eines *posttechnokratischen* Modells der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dieses betont professionelle Kompetenzen, "... which are developed through experience and reflection upon it" (*Hargreaves*, 1994, S. 431). Dabei be-

¹³ Damit wird nicht ausgeschlossen, dass Praktika auch weitere Funktionen haben können. So scheint es mir richtig zu sein, die "schulpraktische Ausbildung" effektiv auf Schule auszurichten und nicht nur auf Unterricht (vgl. *Vaissière*, 1995). Meine Ausführungen beschränken sich jedoch auf die Unterrichtspraxis.

¹⁴ Damit wird nicht ausgeschlossen, dass auch andere Professionen (z.B. Ärzte oder Psychotherapeuten) auf diese Weise besser charakterisiert werden als durch das technologische Modell (vgl. *Schön*, 1983).

kommt das Praktikum einen hohen Stellenwert. "It becomes more important and lasts longer than in a technocratic model" (ebd.).

3 Reflexive Praktika

Was ist unter einem posttechnokratischen Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verstehen? Wie befähigt man angehende Lehrkräfte zu reflexivem Unterricht? Wie gestaltet man reflexive Praktika, um die im vorausgehenden Abschnitt formulierten Ziele zu erreichen? Ich beginne die Überlegungen in diesem Abschnitt mit einigen allgemeinen Bemerkungen zur Ausrichtung reflexiver Praktika (1), führe den Begriff des Coaching ein (2), diskutiere, was in einem reflexiven Praktikum geschieht (3), und schildere schliesslich das fragile Verhältnis zwischen Praktikumslehrer(in)/Coach und Lehrerstudent(in) (4). Dabei beschreibe ich wohlverstanden ein Ideal und nicht die Realität, wie sie aktuell besteht.

(1) Das Ideal reflexiven Unterrichtens liegt in der Fähigkeit zur Reflexion *im Handeln* ("reflection-in-action"). *Hatton* und *Smith* umschreiben diese Kompetenz folgendermassen: "... the professional practitioner is able consciously to think about an action as it is taking place, making sense of what is happening and shaping successive practical steps using multiple viewpoints as appropriate" (*Hatton & Smith*, 1995, S. 46). Es geht somit darum, erstens die Lehrperson fähig zu machen, auch unter Unsicherheit Entscheidungen zu treffen, zweitens ihre Kompetenz zu stärken, auch unter Entscheidungsdruck vernünftig zu handeln, und drittens ihren Willen zu formen, auch in Momenten hoher Komplexität, Ambiguität, Ungewissheit und Intransparenz handlungsfähig zu bleiben. Dies wird erreicht durch Stärkung ihrer reflexiven Kompetenz.

Reflexives Unterrichten ist kein Ziel, das schon in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht werden kann. Insofern ist einer Reihe von Programmen, die zur Zeit propagiert werden, mit Skepsis zu begegnen. Die Vorstellung, Lehrer könnten durch ihr *Studium* Experten werden (vgl. *Oser*, 1987), unterschlägt, dass nur die langjährige reflektierte Erfahrung zum Expertentum führen kann: "What looks to be so easy for the expert and so clumsy for the novice is the result of thousands of hours of reflected-on experience" (*Berliner*, 1992, S. 234). Was reflexive Praktika leisten können, ist daher lediglich, angehenden Lehrkräften dabei behilflich zu sein, ihre Erfahrungen angemessen zu reflektieren.

Die Expertenforschung ist aus einem weiteren Grund wenig geeignet, die Gestaltung reflexiver Praktika zu orientieren. Durchwegs werden Stufen- oder Phasenmodelle formuliert, die suggerieren, es gebe nur *eine* richtige Art, expertenmässig zu unterrichten. Dadurch wird ein Idealbild der kompetenten Lehrperson gezeichnet, das nicht nur wenig Freiheitsgrade aufweist, sondern – vermittelt über einen nicht-reflektierten "naturalistischen Fehlschluss" – zu einer fatalen Normierung des Bildungsganges und der Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern führt. Mittlerweile liegen genügend Erkenntnisse vor, die zeigen, dass es nicht nur *eine* Art gibt, gut zu unterrichten, sondern viele. Es gibt eine Pluralität von "Lehrkulturen", die alle effektiv sein können (vgl. *Dick*, 1994, S. 385f.; *Feiman-Nemser & Floden*, 1986; *Keiny*, 1994).

Reflexion, wie sie hier verstanden wird, setzt Handeln voraus. Als abschliessende Phase einer Handlungsgeschichte nimmt sie Bezug auf das, was bei der Handlungsausführung vorgefallen ist. Sie ist nachträglich und beruht auf dem Nach-Denken über etwas, das schon stattgefunden hat. Handeln ist der notwendige Vorläufer von Reflexion. In diesem Sinne wird der Begriff der Reflexion auch von *Shulman* ver-

wendet: "This [i.e., reflection, W.H.] is what a teacher does when he or she looks back at the teaching and learning that has occurred, and reconstructs, reenacts, and/or recaptures the events, the emotions, and the accomplishments. It is that set of processes through which a professional learns from experience" (Shulman, 1987b, S. 19).

Wenn wir so argumentieren, dann sind Praktika der Ort, wo in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Fähigkeit zur Reflexion gebildet werden kann. Die Praktika gewinnen auch theoretisch an Bedeutung. Sie werden zu ausserordentlich wichtigen Elementen im Prozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aber nicht Praktika, in denen vor lauter Vorbereitung (Planung) nichts mehr "passieren" kann, sondern Praktika, in denen sich Mängel, Fehler, Blockierungen, Frustrationen etc. einstellen können. Solche *reflexiven* Praktika dienen der Erfahrungsbildung und der Reflexion von Erfahrung.

Ein reflexives Praktikum sollte angstfrei absolviert werden können. Schliesslich geht es auch darum, Handlungsmotivation aufzubauen. Dieses Moment darf nicht übersehen werden. Reflexive Praktika können daran scheitern, dass die Praktikumsituation für die angehende Lehrkraft bedrohlich wird. Wie wir von der Lehrerentwicklungsforschung wissen, ist die Aufmerksamkeit von Junglehrerinnen und -lehrern zunächst auf Probleme des Klassenmanagements und der Disziplin konzentriert (vgl. z.B. Kagan, 1992, S. 154f.). Es gilt zunächst einmal, in der Unterrichtssituation zu überleben. "Overwhelmed with the demands of the job and fearful of failure and vulnerability, beginning teachers seem reluctant to look back on their work with a critical eye" (Richert, 1992, S. 189). Da Kritik bedrohlich sein kann, ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Unterrichtsreflexion in einem entspannten Rahmen durchgeführt wird. Reflexive Praktika sollten daher nicht bewertet (benotet) werden. Die Funktionskumulation von Beratung und Bewertung in der Person des Praktikumslehrers ist reflexiven Praktika abhold.¹⁵

(2) Es wäre allerdings ein Irrtum zu glauben, Emotionen könnten vermieden werden. Reflexion ist nie eine rein kognitive Angelegenheit. Nachdenken über sich selbst provoziert affektive Reaktionen oder wird durch Affekte erst ausgelöst (vgl. Richert, 1992). Diese Affekte haben auch damit zu tun, dass das praktische Lernen nicht autonom geschehen kann. Wer eine Kompetenz erwerben will, darf nicht glauben, dass er sie bereits besitzt. Die Konfusion durch die Praxiserfahrung ist *konstruktiv* für das Lernen von Praxis (vgl. Schön, 1987, S. 83ff.).¹⁶

Wirklich wissen, was man wissen muss, um erfolgreich tätig zu sein, kann man nur, wenn man die Erfahrung der praktischen Tätigkeit gemacht hat. Diese Erfahrung darf nicht dadurch verhindert werden, dass der Praktiker der (falschen) Meinung überlassen wird, er würde bereits über das Wissen verfügen, das er nun im Praktikum nur mehr anwenden muss. Reflexive Praktika sind als Lernfelder zu verstehen und nicht als Anwendungsfelder, in denen Wissen appliziert wird, das der Lehrperson letztlich äusserlich bleibt. Praktika sollten daher auch nicht erst dann durchgeführt werden, wenn die angehende Lehrperson – aufgrund theoretischen Unterrichts – bereits zu *wissen* glaubt, worauf es ankommt. "Beginning to act when it is not altogether clear how one should act is the way students of professional practice learn to know-in-action" (Grimmett, 1988, S. 10). Grimmett gibt die Intentionen *Schöns* sehr präzise wie-

¹⁵ Insofern stimme ich mit *Wanzenried* überein, der sich klar für die Entflechtung von Beratung und Bewertung in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrkräften ausspricht (vgl. *Wanzenried*, 1995, p. 19f.).

¹⁶ Ich nehme hier und im folgenden relativ ausführlich Bezug auf die Arbeiten von *Schön*, weil sie m.E. am ehesten mit dem im ersten Abschnitt entwickelten handlungstheoretischen Rahmen kompatibel sind.

der: "In order to gain that sense of competence, control, and confidence that characterizes professionals, students of professional practice must first give it up. As they act and reflect in situations of perplexing uncertainty, mystery, and frustration, that which is given up for the sake of experimenting begins to emerge in their development. Out of the darkness of student unknowing comes the light of professional practical knowledge" (ebd., S. 11). Diese Situation ist nicht nur verwirrend, sondern im höchsten Masse emotional.

Um einen falschen Einstieg in ein reflexives Praktikum zu vermeiden, ist es von Vorteil, sich zum vorneherein darüber im klaren zu sein, dass Reflexion *nicht gelehrt* werden kann, solange mit "Lehren" die Vermittlung einer Kompetenz in einem formellen Setting gemeint ist. Selbstverständlich ist Reflexion *lernbar*. Doch der ihr korrespondierende pädagogische Begriff ist nicht "Lehren", sondern "Beraten" (im Sinne von Coaching). "The student cannot be *taught* what he needs to know, but he can be *coached*" (Schön, 1987, S. 17).¹⁷ Coaching ist darauf bezogen, jemandem etwas auf der Tätigkeitsebene beizubringen, d.h. nicht ein Wissen im engeren Sinne ("know that"), sondern ein Können ("know how") zu vermitteln. Ein Coach versucht, einer anderen Person dabei zu helfen, etwas kompetent *zu tun*.¹⁸

Wissen, wie etwas gemacht wird, beruht nicht auf der Befolgung von Regeln oder der Anwendung von Wissen. "There is nothing in common sense to make us say that know-how consists in rules or plans which we entertain in the mind prior to action. Although we sometimes think before acting, it is also true that in much of the spontaneous behavior of skillful practice we reveal a kind of knowing which does not stem from a prior intellectual operation" (Schön, 1983, S. 51). Wir wissen alle, dass wir gewisse Dinge nur im Tun erlernen können. Skifahren, Radfahren, Hochspringen, Klavierspielen, Gehen, Schwimmen und eine Vielzahl anderer Tätigkeiten werden erlernt, indem wir die entsprechenden Tätigkeiten ausführen. Für *Aristoteles* gilt dies auch für das moralische Verhalten (vgl. *Aristoteles*, 1972, S. 82). Und wie die Moral lernen wir zu sprechen, ohne dass wir zuvor in die Geheimnisse der Grammatik eingeweiht werden. Die intelligente Praxis ist nicht abhängig von der Kenntnis ihrer Theorie.

Unterrichten ist sicher etwas anderes als Radfahren. Schon eher hat es Berührungspunkte mit moralischem und sprachlichem Handeln. Trotzdem gibt es Aspekte der Unterrichtstätigkeit, die nur im Tun selbst erlernt werden können. Auch in pädagogischen Berufen gibt es Dinge, die nicht lehrbuchmässig beschrieben werden können, weil sie zu komplex sind, sich nicht verallgemeinern lassen oder sprachlich nicht zugänglich sind. Wie die Lehrerexpertenforschung gezeigt hat, können Anfänger häufig weniger als sie wissen, Experten dagegen mehr (vgl. *Bromme*, 1992, S. 131). Insofern ist *Herbarts* Programm – Vorbereitung auf die Kunst der Erziehung *allein* durch die Wissenschaft der Erziehung – fehlerhaft.¹⁹ Damit sich (auch) die unausdrückliche und nicht regulierbare Seite der Unterrichtskompetenz bilden kann, sind

¹⁷ Der Sachverhalt wird falsch dargestellt, wenn gesagt wird, *Lehren sei nicht lernbar*, sondern eine Frage von Begabung und Persönlichkeit. Lehren ist sehr wohl lernbar, nur lässt es sich nicht seinerseits (ausschliesslich) auf Lehren zurückführen.

¹⁸ Ich ziehe den Begriff "Coaching" demjenigen der "Supervision" vor, weil der letztere relativ unspezifisch ist. "Coaching" macht deutlich, dass es um eine praktische Tätigkeit geht, die nicht nur verbalisiert, sondern (auch) direkt zur Diskussion steht. Ein Coach ist einer, der nicht nur *hört*, was der andere sagt, sondern auch *sieht*, was der andere tut.

¹⁹ Damit wird natürlich nicht ausgeschlossen, dass auf die Praktika vorbereitet werden kann, z.B. mittels Fallbeispielen oder auch durch die von *Dick* (1994) propagierte Methode ethnographischer Forschung, doch ist diese Vorbereitung keine Vorwegnahme der Praxis, da die Praxiserfahrung per definitionem – da sie subjektiv ist – selbst gemacht werden muss.

reflexive Praktika notwendig. Ein reflexives Praktikum ist jener Ort, wo angehende Lehrerinnen und Lehrer mit Hilfe eines Coaches lernen, ihre berufliche Tätigkeit reflexiv auszuüben.

(3) Was geschieht in einem reflexiven Praktikum? Um die Frage zu beantworten, müssen wir das Unterrichtsgeschehen noch etwas näher charakterisieren. Unterrichten – so haben wir festgestellt – beruht nicht einfach auf der Anwendung von Wissen über Unterricht. Es beruht auf der ständigen Erfindung und Improvisation von schulischer Wirklichkeit. Dabei werden Geschehnisse, Vorfälle, Verhaltensweisen, Situationen etc. "eingerahmt", d.h. in einen Horizont gestellt, in dem sie verstanden werden. Sie werden "eingekleidet" in Geschichten, Skripts, Szenen, Schemata, Prototypen etc.²⁰

Handeln findet immer in Situationen statt, deren Horizont den Rahmen festlegt, dank dem die situativen Ereignisse Sinn gewinnen (vgl. Lenk, 1993; Schütz, 1974).²¹ Indem wir einer Situation einen *neuen* Rahmen geben, schaffen wir einen neuen Sinn, der uns helfen kann, ein Problem zu lösen. Dieses "reframing" von Situationen gelingt dem erfahrenen Praktiker im Handumdrehen. Wie der Jazzmusiker auf der Basis einiger Abmachungen über Thema, Akkordfolge und Tempo, die er mit seinen Mitspielern trifft, zu improvisieren vermag, kann die erfahrene Lehrkraft im Rahmen einiger Konstanten des Unterrichts situativ reflektieren ("reflection-in-action"), indem sie alternative Deutungen der Situation durchspielt und dadurch gewissermassen über das Thema Unterricht improvisiert.

Die Vielfalt der pädagogischen Wissensformen ermöglicht es dem Praktiker, eine problematisch gewordene Situation aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Reflexion als "reframing" macht Gebrauch vom vorhandenen Wissen, über das eine Person verfügt, gleich welcher Art das Wissen ist. Schön spricht von der "Konversation" mit der Praxis. Diese Konversation ist konstruktiver Natur. Was der Praktiker sieht, ist abhängig davon, was er aus der Situation mit Hilfe seines Wissens macht. Dabei spricht die Situation gewissermassen zurück.

Im Sinne dieses Improvisierens mit Kontexten vermögen Experten *mehr zu sehen* als Novizen (vgl. Berliner, 1987a, 1987b; Kounin, 1976). Reflexives Handeln ermöglicht die Umdefinition ("reframing") einer Problemsituation *während des Handelns*. Was dabei geschieht, kann auch ein *Experimentieren* mit Rahmen genannt werden (vgl. Schön, 1987, S. 68). Der Situation wird ein neuer Rahmen verpasst, womit sie in einem neuen Licht erscheint.²² Geschicklichkeit im Umgang mit ungewissen und widersprüchlichen Situationen besteht darin, die Situation in verschiedene Horizonte einbetten und damit verschieden "sehen" zu können. Was anders gesehen wird, erschliesst neue Handlungsmöglichkeiten. Das neue Handeln ermöglicht neue Erfahrungen. Dadurch wird mit der Situation "Rücksprache" genommen. Aufgrund dieser Rücksprache ermöglicht sich eine erneute Umordnung ("reframing") der Situation und nochmals ein anderes Handeln. Etc. "It is this ensemble of problem framing, on-

²⁰ Das Erzählen von Geschichten kann als eine Form der Reflexion von Handlungen angesehen werden (vgl. Clandinin, & Connelly, 1991; Schön, 1988, p. 26). Diese Geschichten können wie Metaphern – aber nicht wie Methoden – verwendet werden, um neue Situationen zu strukturieren (vgl. Abschnitt 2).

²¹ Erfahrene Lehrkräfte zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Unterrichtsgeschehen nicht personalisiert, sondern situativ wahrnehmen. Sie praktizieren eine Art von "szenischem Verstehen" (Lorenzer), bei dem nicht Schüler in abstracto wahrgenommen werden, sondern Schüler-in-Situationen (vgl. Berliner, 1987b).

²² Dabei wird das Wort "Experimentieren" allerdings in einem sehr allgemeinen Sinn verstanden: "... to experiment is to act in order to see what follows" (Schön, 1987, p. 70). Das ist auch, was der Psychoanalytiker tut, wenn er eine Deutung gibt.

the-spot experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk, that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation – the designlike artistry of professional practice" (Schön, 1987, S. 158).

Damit wird ersichtlich, was reflexive Praktika leisten sollen: die angehende Lehrperson in die Lage versetzen, ihre Situation möglichst flexibel in möglichst vielen Perspektiven wahrnehmen zu können. Damit wird auch ersichtlich, weshalb das Coaching die Methode der Wahl ist, um reflexive Praktika anzuleiten. Eine wesentliche Ingredienz eines Coaching ist das *Gespräch*. Echte Gespräche führen zu einem Perspektivenwechsel, insofern sie einem Sachverhalt einen neuen Rahmen geben. In Gesprächen stehen nicht Ich und Du im Vordergrund, sondern die Sache, um die es geht. Wie *Hatton* und *Smith* schreiben: "... a powerful strategy for fostering reflective action is to engage with another person in a way which encourages talking with, questioning, even confronting, the trusted other, in order to examine planning for teaching, implementation, and its evaluation" (*Hatton & Smith*, 1995, S. 41). Allerdings ist dies noch eine zu einfache Umschreibung dessen, was Coaching bei reflexiven Praktika beinhaltet. Sie muss ergänzt werden durch die Analyse des Verhältnisses von Coach und angehender Lehrperson.

(4) Der Coach ist im Normalfall ein erfahrener Praktiker, bei reflexiven Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im allgemeinen der Praktikumslehrer oder die Praktikumslehrerin. Dadurch ist er nicht nur Teilnehmer an einem Gespräch, sondern auch *Modell* für das erwünschte Verhalten der angehenden Lehrkraft. Der Coach macht vor, wie – seiner Auffassung nach – unterrichtet werden sollte. Dadurch kann die Beziehung zwischen Coach und Student problematisch werden. Das Beratungs-verhältnis, das im Prinzip nicht-direktiv gestaltet werden kann, wird zu einem Autoritätsverhältnis, das durch die sichtbare Sachkompetenz des Coaches definiert wird. Diese Autorität anzunehmen, ist für den angehenden Lehrer nicht unbedingt einfach. Die Kommunikation kann schwierig sein, da eine gemeinsame Erfahrungsbasis zunächst fehlt. Wir kommen damit auf das Moment der Affektivität zurück.

Der Praktikant, der das Verhalten des Coaches nachahmt, begibt sich in eine abhängige Rolle. Imitation hat den Anstrich der Unselbständigkeit und wird in unserer auf Autonomie bedachten Kultur zwiespältig erlebt. Die Bereitschaft, das Verhalten einer anderen Person nachzuahmen, bedeutet, dass man – zumindest vorübergehend – den Status eines (unmündigen) Kindes annimmt. Der damit einhergehende Kontrollverlust kann ein Gefühl der Verletzlichkeit erzeugen, von dem sich der Praktikant glaubt in Schutz nehmen zu müssen. Die Folge ist Defensivität, d.h. eine *Lernhemmung*.

Imitation ist jedoch unvermeidlich. Darin unterscheidet sich jedes Lernen, das unter *praktischen* Bedingungen stattfindet, von einem Lernen in einem institutionell arrangierten Lehrsetting. Lernen ausserhalb von Schule ist immer (auch) imitativ, während Lernen in der Schule das Moment der Imitation zumindest deutlich reduzieren kann. Da der Coach selbst *vormacht*, wie man unterrichten könnte (oder sollte), kann er – will er überhaupt Erfolg haben – nicht verhindern, dass er nachgeahmt wird. In der Nachahmung liegt sogar ein wesentliches Moment reflexiver Praktika. Ohne das Moment des Modellerns lassen sie sich nicht angemessen verstehen.

Erst was wir gelernt *haben*, können wir relativieren, aber wir können es nur dann relativieren, *wenn* wir es gelernt haben. Dieser konservative Zug des Lernens ist unvermeidlich, in einer progressiven, auf Zukunft gerichteten Gesellschaft jedoch schwer verständlich.²³ Wir stossen nochmals auf die paradoxe Situation dessen, der zuerst

²³ Wie schwer dieses Moment zu verstehen ist, zeigt beispielhaft, aber lehrreich das Lern-Buch von *Holzkamp* (1993).

nur von aussen sehen kann, was er einmal von innen tun möchte. Lernen kommt nicht zustande, wenn der Lernende nicht bereit ist, sich auf eine Situation *einzulassen*, in der er nach etwas sucht, von dem er zunächst nur *ahnen* kann, dass es wirklich existiert, um dessen genaue Gegebenheit er jedoch nicht weiss. "The paradox of learning a really new competence is this: that a student cannot at first understand what he needs to learn, can learn it only by educating himself, and can educate himself only by beginning to do what he does not yet understand" (Schön, 1987, S. 93). Der Lernende beginnt den Lernprozess mit der Bereitschaft, seinen Unglauben zurückzustellen. Er muss dem Weg vertrauen, den er einschlägt oder von der Praktikumslehrerin gezeigt bekommt, ohne das Ziel mehr als andeutungsweise erkennen zu können.

Die Paradoxie ist unvermeidlich, weil Reflexion Handeln voraussetzt (vgl. Abschnitt 1). Wir können uns nur dessen (kritisch) vergewissern, was wir ausgeführt haben. Um etwas zu lernen, müssen wir unser kritisches Denken zurücknehmen und uns in die Rolle des Unmündigen begeben. Das gilt vor allem für Lehr- und Lernbereiche, die sprachlich nur beschränkt artikulierbar und darstellbar sind, wie das Lernen eines Handwerks, eines Musikinstruments, einer Sportart etc., also Lernprozessen, an denen der Körper wesentlich beteiligt ist (vgl. *Holzkamp*, 1993, S. 284ff.). Da der Lernprozess nicht "theoretisch" durchlaufen und (vorweg) durchdacht werden kann, ist der Weg des Lernens die "blinde" Imitation des Vorbildes. Der Novize muss seine Kontrolle aufgeben, um sie schliesslich zurückzugewinnen, dann nämlich, wenn er *gelernt hat* und über das Gelernte von "innen" verfügen kann.

Insofern das Lernen in reflexiven Praktika wesentlich auf Nachahmung beruht, dem Nachahmungslernen in unserer Kultur aber ein potentiell bedrohlicher Charakter zukommt, ist es wesentlich, dass in der Beziehung von Coach und Praktikant möglichst früh eine Form von *Reziprozität* auftritt, die das Autoritätsgefälle zu relativieren vermag. Die eigentliche Kunst, zu der der Coach fähig sein muss, ist, die beiden diskutierten Methoden – Vormachen/Nachahmen und Gespräch – so miteinander zu verschränken, dass sie in ein Lehrverhältnis überführt werden.²⁴ Die Methoden ergänzen sich. Was der Coach nicht zu erklären vermag, kann er vielleicht zeigen. Was die Praktikantin nicht zu sehen vermag, kann ihr vielleicht erklärt werden.

Dadurch, dass der Coach selbst zum Unterrichtenden wird, ist die Basis geschaffen für eine *reziproke Reflexion*. Im Gespräch, wenn es denn ein echtes Gespräch ist, muss der Studierende die Möglichkeit haben, auch das Verhalten des Coaches zu befragen. Der Dialog zwischen Coach und Student wird so zu einem Dialog von Worten und Handlungen. "In their dialogue, coach and student convey messages to each other not only, or even primarily, in words but also in the medium of performance. The student tries to do what she seeks to learn and thereby reveals what she understands or misunderstands. The coach responds with advice, criticism, explanations, descriptions – but also with further performance of his own. When the dialogue works well, it takes the form of reciprocal reflection-in-action" (Schön, 1987, S. 163). Diese Reziprozität ist wesentlich, um zu vermeiden, dass eine einseitige Abhängigkeit entsteht, die das Lernen der Praktikantin oder des Praktikanten behindert.

Zum Abschluss meiner Ausführungen möchte ich betonen, dass mein Plädoyer für reflexive Praktika nicht zur Konsequenz hat, dass auf die Unterrichtstätigkeit nicht vorbereitet werden kann. Es ermöglicht jedoch klare Aussagen darüber, welcher Art von Vorbereitung welche Bedeutung für die praktische Lehrtätigkeit zukommen kann. Und es relativiert die Herbart'sche Idee, die Einübung in die Praxis könnte ausserhalb von praktischen Erfahrungen stattfinden. Reflexion ist nicht zu verwechseln

²⁴ Für eine Illustration dieser Kunst vgl. *Erickson & MacKinnon* (1991) und *MacKinnon & Erickson* (1992, p. 202ff.).

mit Reflexionswissen, das der Erziehungswissenschaft entstammt und situationsunabhängig vermittelt werden kann. Reflexion meint die Rekonstruktion von Erfahrung. Reflexion ist eine Form von Lernen aus Erfahrung. Sie bedeutet konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen. Vorbereitung auf Reflexion ist Vorbereitung auf optimale Auswertung der konkreten Erfahrungen, die man als Lehrerin oder Lehrer macht. Da auf einmalige, ungewisse und widersprüchliche Situationen nicht in dem Sinne vorbereitet werden kann, dass sich vorweg bestimmen liesse, wie in solchen Situationen zu handeln ist, ist die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Das Wissen, das zur Bewältigung solcher Situationen erforderlich ist, liegt nicht im Korpus der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Disziplinen bereit, da es sich nicht um technologisches Wissen handelt. Insofern haben wir es mit einem posttechnokratischen Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu tun.

Die Fähigkeit zur Reflexion stellt eine eigenständige Komponente beim Erwerb von Praxiskompetenz dar. Nicht das Praktizieren als solches oder die Einübung praktischer Gewohnheiten kann das Ziel von Praktika im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein, sondern die Entwicklung der Fähigkeit, die eigene Praxis konstruktiv zu reflektieren. "One of the primary aims of a reflective practicum is to develop a disposition and a capacity to enable a student teacher initially to be able to reflect-on-action and then eventually reflect-in-action" (MacKinnon & Erickson, 1988, S. 133). Reflexive Praktika beanspruchen, die kognitive Basis für die Fähigkeit des Unterrichtens zu schaffen. Ziel einer posttechnokratischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist nicht das Einschleifen von Fertigkeiten und Gewohnheiten oder die Indoktrination stereotyper Verhaltensweisen. Ihr Ziel ist es, angehenden Lehrpersonen zu helfen, über ihr Handeln klug nachzudenken, um sie zu befähigen, klug zu unterrichten.

Literatur

- Aristoteles (1972). *Die Nikomachische Ethik*. Übersetzt und herausgegeben von O. Gigon. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag. - Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215. - Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. - Berliner, D.C. (1987a). Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. *Unterrichtswissenschaft*, 15, 295-305. - Berliner, D.C. (1987b). Ways of Thinking About Students and Classrooms By More and Less Experienced Teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (p. 60-83). London: Cassell. - Berliner, D.C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (p. 272-248). San Francisco: Jossey-Bass. - Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber. - Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink. - Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Clandinin, D.J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, 15, 361-385. - Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1991). Narrative and Story in Practice and Research. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (p. 258-281). New York: Teachers College Press. - Clift, R.T., Houston, W.R. & Pugach, M.C. (Eds.). 1990. *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press. - Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21-35). Opladen: Leske & Budrich. - Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen. In dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske & Budrich. - Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Jungelhrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Dörner, D. (1993). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt 1993. - Doyle, W. (1986). Classroom Organization and

- Management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Ed. (p. 392-431). New York: Macmillan. - Dreyfus, H. & Dreyfus, S.E. (1988). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt. - Erickson, G.L. & McKinnon, A.M. (1991). Seeing Classrooms in New Ways: On Becoming a Science Teacher. In D.A. Schön (Ed.), *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice* (p. 15-36). New York: Teachers College Press. - Feiman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The Cultures of Teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Ed. (p. 505-526). New York: Macmillan. - Flitner, W. (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Frankfurt: Ullstein. - Floden, R.E. & Clark, C.M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89, 505-524. - Gage, N.L. (1979). *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?* München: Urban & Schwarzenberg. - Glaserfeld, E. von (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg. - Grimmer, P.P. (1988). The Nature of Reflection and Schön's Conception in Perspective. In P.P. Grimmer & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (p. 5-15). New York: Teachers College Press. - Grimmer, P.P. & Erickson, G.L. (Eds.). (1988). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press. - Hargreaves, D.H. (1994). The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 423-438. - Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11, 33-49. - Hegel, G.W.F. (1980). Phänomenologie des Geistes. In *Gesammelte Werke*, Bd. 9. Hrsg. von W. Bonsiepen & R. Heede. Hamburg: Meiner. - Herbart, J.F. (1964). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*. Hrsg. von K. Kehrbach & O. Flügel. Sämtliche Werke, Bd. 1 (S. 279-290). Aalen: Scientia Verlag. - Herzog, W. (1986). Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik. *Pädagogische Rundschau*, 40, 311-336. - Herzog, W. (1988). Das Verständnis der Zeit in psychologischen Theorien der Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 135-145. - Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus. - Jackson, Ph.W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press. - James, W. (1900). *Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer*. Leipzig: Engelmann. - Kagan, D.M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169. - Kamlah, W. (1973). *Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik*. Mannheim: Bibliographisches Institut. - Kaulbach, F. (1982). *Einführung in die Philosophie des Handelns*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. - Keiny, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education*, 10, 157-167. - Kounin, J.S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber. - Lampert, M. (1985). How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. *Harvard Educational Review*, 55, 178-194. - Lenk, H. (1993). *Philosophie und Interpretation. Vorlesungen zur Entwicklung konstruktivistischer Interpretationsansätze*. Frankfurt: Suhrkamp. - MacKinnon, A.M. & Erickson, G.L. (1988). Taking Schön's Ideas to a Science Teaching Practicum. In P.P. Grimmer & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (p. 113-137). New York: Teachers College Press. - MacKinnon, A. & Erickson, G. (1992). The Roles of Reflective Practice and Foundational Disciplines in Teacher Education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (p. 192-210). London: The Falmer Press. - Meier, U.P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 35-39. - Menze, C. (1985). Metaphysik, Geschichte, Bildung bei Giambattista Vico. Ein Kapitel aus der Geschichte der Pädagogik der Urteilskraft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 61, 16-63. - Oevermann, U. (1983). Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik missverstanden oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden?* (S. 113-155). Frankfurt: Scriptor. - Oser, F. (1987). Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 805-822. - Picht, G. (1971). Die Zeit und die Modalitäten. In H.P. Dürr (Hrsg.), *Quanten und Felder. Physikalische und philosophische Betrachtungen zum 70. Geburtstag von Werner Heisenberg* (S. 67-76). Braunschweig: Vieweg 1971. - Richardson, V. (1990). The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education. In R.T. Clift, W.R. Houston & M.C. Pugh (Eds.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs* (p. 3-19). New York: Teachers College Press. - Richert, A.E. (1992). The Content of Student Teachers' Reflections within Different Structures for Facilitating the Reflective Process. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (p. 171-191). London: The Falmer Press. - Russell, T. & H. Munby (Eds.). (1992). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London: The Falmer Press. - Schleiermacher, F. (1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hrsg. von E. Weniger. Frankfurt: Ullstein. - Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. - Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass. - Schön, D.A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In P.P. Grimmer & G.L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (p. 19-29). New York: Teachers College Press. - Schön, D.A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press. - Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau*

der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt: Suhrkamp. - Shulman, L.S. (1987a). The Wisdom of Practice. Managing Complexity in Medicine and Teaching. In D.C. Berliner & B.V. Rosenshine (Eds.), *Talks to Teachers* (p. 369-386). New York: Random House. - Shulman, L.S. (1987b). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. - Spranger, E. (1969). Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In *Gesammelte Schriften*, Bd. 1. Hrsg. von G. Bräuer & A. Flitner (S. 348-405). Heidelberg: Quelle & Meyer. - Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27, Beiheft, 129-141. - Vaissière, R. (1995). SCHULpraktische Bildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 31-34. - Valli, L. (1992). Reflective Teacher Education: Cases and Critiques. Albany: State University of New York Press. - Wanzenried, P. (1995). Die schulpraktische Ausbildung neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, 9-21. - Wright, G.H. von (1974). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt: Athenäum Fischer. - Zeichner, K.M. (1986). Preparing Reflective Teachers: An Overview of Instructional Strategies Which Have Been Employed in Preservice Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565-575. - Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.

Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung

Andreas Dick

Eine durch Forschung unterstützte Lehrerausbildung kommt nicht darum herum, sich zunehmend dem fallbezogenen Wissen über Unterricht und Schule zuzuwenden: Eine intensiv kasuistisch-erforschte Praxis - gemeinsam von Lehrerinnen und Lehrern, Lehrerstudierenden und Forschern reflektiert - ist in der Lehrerbildung unabdingbar, um die Komplexität des Kulturraums Schule antizipativ zu reduzieren. Eine solche Zusammenarbeit beeinflusst zudem das Selbstverständnis und Selbstkonzept von Lehrkräften positiv. Schliesslich hebt eine Forschungsarbeit mit Lehrpersonen zusammen - statt an ihnen - deren professionellen Status. Nicht zuletzt kann die schulinterne Lehrerfortbildung, als heute gängige Form von Schulentwicklung, vermehrt auf dieses eigens erhobene Fallwissen zurückgreifen.

"You want to know how to paint a perfect painting? It's easy. Make yourself perfect and then paint naturally."
(Unknown artist in San Francisco)¹

1. Von der Unterrichts- zur Lehrerinnen- und Lehrerforschung

Die Lehrerforschung hat sich im letzten Jahrzehnt thematisch und methodisch enorm erweitert. Beispielsweise wird die gesamte berufsbiographische Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern vertieft exploriert und analysiert, und dies vorwiegend mittels qualitativer Forschungsinstrumentarien (Terhart, 1995). Innerhalb dieser Biographieforschung hat sich auch ein eigener Forschungsansatz etabliert, jener des Lehrerwissens, der als interdisziplinär zu bezeichnen ist: Darin werden entweder eher soziologisch-anthropologische oder aber pädagogisch-psychologische Zugänge gewählt.

Ausgangspunkt der Erforschung des Lehrerwissens ist die Einsicht, dass der Lehrerberuf eine Profession ist, die mehr spezifisches Wissen, differenziertere Fertigkeiten und vertieftere Einstellungen erfordert, als es eine mehrheitlich fachorientierte Ausbildung - zwar mit pädagogisch-didaktischen Schwerpunkten - vermitteln kann. Gleichzeitig mehrt sich die Einsicht, dass zwischen Lehrerausbildungsstätten und den Universitäten als Forschungszentren - in Bezug auf das Verhältnis Bildungsforschung und Unterrichtspraxis - unbedingt eine engere Verbindung angestrebt werden muss. Ausgehend von der nordamerikanischen Lehrerforschung einerseits (Schön, 1987; Shulman, 1987; als Übersicht vgl. Carter, 1990) und der britisch-australischen "action research" andererseits - letztere insbesondere in Österreich rezipiert und weiterverarbeitet (Altrichter, 1990; 1995a, b; Posch, 1994) - wird holistisch die Erkundung, Analyse und Verwendung des persönlichen Wissens von Lehrpersonen zum zentralen Gegenstand der Forschung²:

"Our quest for the full picture, the complete pedagogue, is a fruitless one if we insist on maintaining a traditional conception of social science. We are, as human thinkers, actors, and believers, unable to achieve completeness, destined to be partial from a

¹ Frei auf Unterricht adaptiert, lautet dieser Aphorismus dann etwa: "You want to know how to teach a perfect lesson? It's easy. Make yourself perfect and then teach naturally."

² Vgl. dazu Altrichter & Gstettner (1993) und Kelchtermans, Schratz & Vanderberghe (1994).

disciplinary, an ideological, and a policy perspective. To be properly comprehensive, we will need to forgo our traditional dream of a social science of education. We will instead move toward a more local, case-based, narrative field of study ..." (Shulman, 1992a, p. 26).

1.1. Veränderung des Lehrerstatus

Dabei nimmt die im Rahmen künftiger Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern angestrebte gemeinsame Erforschung der eigenen Praxis gerade im Hinblick auf die weitere Entwicklung von Unterricht und Schulkultur einen hohen Stellenwert ein, wo "Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung" (Schratz, 1995, p. 267) betrachtet wird. Der Begriff 'Lehrersein' wird dabei ersetzt durch 'Lehrerwerdung' und kontinuierliche Veränderung verstanden als aktiver Prozess: Die Lehrpersonen werden als Protagonisten der Schulentwicklung gemeinsam zu proaktiven Trägern der Gestaltung neuer Lernkulturen. Neben der Aneignung technischer Fertigkeiten zur Unterrichtsführung, welche zum grossen Teil in der Lehrerbildung vermittelt worden ist, verdichtet sich 'Lehrerwerdung' erst durch die Reflexion der eigenen Tätigkeit, was zur kontinuierlichen Anreicherung eines professionellen Wissens führt.³ Von Wissenschaftlern beraten, begleitet oder unterstützt wird der eigene Unterricht, wird die eigene Professionalität im Hinblick auf Ressourcen und Veränderungspotentiale ergründet: "We will take ever more seriously the wisdom of practice, both in the definition of what we study and in our design of collaborative, interactive studies. Teachers will become research agents as well as research subjects. We will watch as the profession of teaching and the community of scholarship intersect and interpenetrate" (Shulman, 1992a, p. 28). So betrachtet umfasst die Bildung einer Lehrperson als berufsbiographischer Entwicklungsprozess das gesamte Berufsleben (Terhart, Czerwenka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994).

1.2. Veränderung der Forscherrolle

Dass damit auch eine Rollenveränderung der Forscher einhergeht, ist unumgänglich: Der Bedeutungsgehalt, welcher in einem solchen kollaborativen Prozess der engen Zusammenarbeit geschaffen wird, wo Ideen, Konzepte, Analysen, Interpretationen und Reflexionen in Gesprächen ausgetauscht werden, ist ein geteilter Prozess, aus dem weder Forscher noch Lehrpersonen 'unbehellig' herausgehen (Bickel & Hattrup, 1995). Eine solche Forschung ist in der gegenseitigen akademischen Verantwortung verankert, welche den Professionalismus-Gedanken von Lehrpersonen auszuweiten versucht. Wissenschaftler treten nicht mehr als Experten in das Rampenlicht, sondern als Unterstützer und Berater in den Hintergrund. Dieser Abbau der Hierarchie zugunsten eines demokratischeren Verhältnisses zwischen Lehrpersonen und Forschern bedingt eine symmetrische Form von Kommunikation und Reflexion des Erforschungsprozesses. Drei Veränderungen können nach Terhart (1995) für diese Entwicklung 'verantwortlich' gemacht werden:

- a) der Perspektivenwechsel von Quantität der Bildungsplanung und -ökonomie auf *Qualität der Schule*, der Lehrerarbeit und des Unterrichts.
- b) der Wandel von Fortschrittsoptimismus - und damit verbunden der Machbarkeit - hin zur Vorstellung von bildungspolitischem Entscheiden und pädagogischem Handeln unter *prinzipieller Unsicherheit* (vgl. dazu Floden & Clark, 1988).
- c) das Umschwenken von einer zentralistischen zu einer *dezentralisierten Perspektive* im Bildungsbereich, welche die subjektive Sichtweise 'von unten' oder 'vom

³ In der Literatur wird in diesem Zusammenhang generell von Expertenlehrerinnen und Expertenlehrern gesprochen (vgl. dazu Berliner, 1992; Bromme, 1992; Tochon, 1993).

Rande' vermehrt in den Mittelpunkt rückt. Damit können Lehrpersonen den Bildungsverantwortlichen und Behörden, aber auch den Wissenschaftlern gegenüber ihre 'Stimme' zum Ausdruck bringen.

Unter dem Aspekt der vermehrten Teilautonomie von Einzelschulen und der Entwicklung hin zu professionalisierten Lehrerteams erlangen solche Veränderungen - insbesondere das Heraustreten der Lehrpersonen aus der Anonymität - berufskulturell betrachtet eine ungeahnte Bedeutung (*Liebermann, 1995*). Bildungspolitisch aktive Schulen verankern ihre Schulentwicklung in der aktuellen Praxis; sie spiegeln ihre Perspektive einer visionären Zukunft in lokalen Leitbildern und schuleigenen Profilen, was zwar heisst, dass der tägliche Unterricht weiterhin im Zentrum steht, dieser aber gerade im Zuge der Organisationsentwicklung mitunter innerhalb des Gesamtsystems betrachtet wird (*Schratz, 1995*). Diese Entwicklung hat wiederum für die Unterrichts-, Lehrer- oder Schulforschung klare Konsequenzen und ist umso bedeutsamer, wenn sie mit dem zunehmenden Problemdruck auf die Unterrichtsarbeit der Lehrpersonen kontrastiert wird: Erhöhte gesellschaftliche Erwartungen an die Schule sowie verschlechternde Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz manifestieren sich wohldokumentiert in der Forschungsliteratur mit Themen wie Belastung, Burnout und Problembewältigung (vgl. etwa *Ipfling, Peetz & Gamsjäger, 1995; Kramis-Aebischer, 1995; Rudow, 1994*).

1.3. Veränderung der Forschungsmethodologien

Vor zwanzig Jahren bereits verlangte "the grand old man" der ATI-Forschung, *Lee Cronbach (1975)* in seinem berühmten Artikel "Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology" ein grundsätzliches Überdenken der Sozialwissenschaften, die sich in ihren unterschiedlichen methodologischen Zugangsweisen zu sehr ausschliessen und damit das volle Wissenspotential in den Geistes- und Humanwissenschaften nicht ausschöpfen würden. Er schlug eine Reduktion der rigiden Besorgtheit um methodologische Orthodoxien vor und stattdessen eine Konzentration auf das wichtigste Kriterium effektiver und verantwortungsvoller sozialwissenschaftlicher Forschung, nämlich Klarheit und direkter Zugang, mit welchem die spezifischen Probleme in partikulären Kontexten von Ort und Zeit erhellt werden sollen:

"Social inquiry reports on events in one or more sites during one slice of time. It can be viewed best as quantitatively assisted history. The more the observer learns of detail and process, the better; observation from afar is impoverished. The impersonal, pre-designed research study is of precious little use in gaining a new idea, however useful it may be in confirmatory research or in routine monitoring. Though one may 'lose objectivity' by appearing on the scene and attending to variables not specified in advance, the benefit outweighs the loss ..." (*Cronbach, 1982, pp. 73-75*)

In Anlehnung an *Schwab (1978)* trat er auch ganz bewusst für eine eklektische⁴ Verwendung unterschiedlicher Forschungsmethoden ein, was in der Folge ein Erstarken kollaborativ-demokratisierender Elemente der Forschung und insbesondere die Reaktualisierung handlungsbezogener Ansätze erklären kann: Seither sind in der Unterrichtsforschung ("research on teaching") vermehrt gutbegründete, methodologisch differenzierte, logisch fundierte Ansätze qualitativer und fallbezogener Lehrerforschung ("teacher research") und narrative Lehrer- oder Schulethnographien in Ergänzung zu den bereits bestehenden korrelativen und experimentellen Untersuchungsformen ent-

⁴ Ich gehe diesbezüglich mit *Oelkers & Tenorth (1991, S. 31)* völlig einig: "Die systematisch (!) beste Bestimmung von Eklektik als notwendige Qualität praktischen Wissens (auch im Sinne des Wissens von Praktikern) leistet *Schwab, 1978*. Wir verwenden den Begriff in seinem Sinne, also ausdrücklich nicht pejorativ."

wickelt worden (Cochran-Smith & Lytle, 1993)⁵. Auf Lehrerbildung bezogen konzentrieren sich die Studien hauptsächlich auf das Explorieren subjektiver Unterrichtstheorien von Lehrerstudierenden sowie auf das praktische Handlungswissen von erfahrenen Lehrpersonen (Bell & Gilbert, 1994; Bullough & Stokes, 1994; Clarke, 1995; Copeland et al., 1994; Dick, 1994a; Jalongo & Isenberg, 1995; Keiny, 1994; Stanulis, 1995; Wahl, 1991).

1.4. Veränderung der Verwendung von Forschungswissen

In den drei wichtigsten zusammenfassenden Handbüchern zur Lehrer(bildungs)forschung (Houston, 1990; Jackson, 1992; Reynolds, 1989) tauchen folgende Themenschwerpunkte zur eigentlichen *Lehrerforschung* auf: Das Denken, das professionelle Wissen, das praktische Wissen von Lehrpersonen, die Lehrerentwicklung, Lehrpersonen als "Curriculum-Maker", die Kultur des Unterrichts. Trotz des hoffnungsvollen Publikationstitels von Leinhardt (1990), nämlich "Capturing Craft Knowledge in Teaching", bleibt weiterhin offen, ob dieses 'kunsthandwerkliche' Wissen von Lehrpersonen wirklich 'eingefangen' werden kann, weil

"... these compilations still perpetuate the view that the knowledge that makes teaching a profession comes from authorities (i.e., university researchers, not teachers) outside the profession itself. Such a view is exclusionary and disenfranchising. It stipulates that knowing the knowledge base for teaching - what university researchers have discovered - is the privileged way to know about teaching" (Grimmett & MacKinnon, 1992, p. 442f.).

Auch in der Lehrerbildung kontrastieren Ausbildungsziele mit verschiedenen Denkrichtungen über die Quellen und Verwendungszwecke des Wissens:

- a) In einer ersten Position dient wissenschaftlich erhobenes Wissen mediatorisch dazu, Lehrpersonen in ihrer Praxis anzuleiten. Pointierter ausgedrückt heisst das für einige Vertreter dieser Auffassung nicht viel mehr als eine technologische Anwendung dieses Wissens mit dem Ziel, die Praxis 'in den Griff zu kriegen', um Kontrolle darüber ausüben zu können. Als Nebenerscheinung besteht innerhalb dieser Auffassung zudem die Tendenz, neues Wissen mehr aus wissenschaftlichen Publikationen als aus dem Praxisfeld selber zu beziehen.
- b) Eine zweite Auffassung möchte das gewonnene Wissen als reichhaltige, eklektische Informationsbasis an die Lehrpersonen herantragen; aus einander teilweise konkurrierenden Theorien und Handlungsanleitungen zum 'guten Unterricht' wählen Lehrpersonen überlegt aus. Weil mögliche Kontextvariablen immer Bestandteil dieser wissenschaftlichen Wissensgrundlage sind, erfolgen Lehrerreflexionen stets kontextverbunden, d.h. in und mit ihrem täglichen Praxisumfeld.
- c) Die dritte Auffassung schliesslich betrachtet wissenschaftlich erhobenes Wissen als konstruktivistisches: Es soll dergestalt als Informationsquelle verfügbar gemacht werden, dass die Lehrperson die Praxis als solche akzeptiert und neue Handlungsmöglichkeiten durch die Rekonstruktion ihrer eigenen Unterrichtserfahrungen erkennt. Reflexion wird dann zur Reorganisation und Rekonstruktion von Erfahrung; diese Auffassung führt möglicherweise (1) zu einem neuen Verstehen von Handlungssituationen; (2) zu einem neuen Verständnis nicht hinterfragter Annahmen über eben diesen Unterricht; (3) zu einem neuen Selbstverständnis des Lehrerseins, der Lehrerwerdung sowie des kulturellen Handlungsraumes von Schule und Unterricht.

⁵ Für eine eingehende Diskussion - Kritik und Würdigung dieser Entwicklung - sei auf Bruner (1994), Cizek (1995), Donmoyer (1993), Eisner (1993), Greene (1994) und Wong (1995) verwiesen.

2. Donald Schön's "Reflective Practitioner"

Seit der Publikation von "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action" von Donald Schön (1983) sind bereits über zehn Jahre verstrichen. Gepaart mit dem späteren Buch "Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions" (Schön, 1987) hält die Wirkung dieses propagierten Paradigmas von 'Lehrpersonen als reflektierende Praktiker' nahezu unvermindert an (Hatton & Smith, 1995).

Schön (1983) versucht die Frage zu beantworten, wie Praktiker professionelles Wissen in bestimmten Handlungssituation generieren, und wie Problemlösesituationen in diesem Handlungskontext wahrgenommen und erkannt werden. Damit baut er auf dem tiefgreifenden Denken von John Dewey (1925)⁶ auf, hebt sich aber gleichermassen von der kritischen Theorie ab etwa eines Habermas oder der kritischen Handlungsforschung (Carr & Kemmis, 1986), wie auch von Positionen, die das kulturelle Umfeld von Lehrpersonen in den Vordergrund stellen (Elbaz 1990; Clandinin & Connelly, 1992; Connelly & Clandinin, 1990): Das Paradigma des "Reflective Practitioner" versteht Reflexion als Rekonstruktion bestehender, nicht überprüfter und unhinterfragter Annahmen, welche zu einem neuen Verständnis von Schule und Unterricht führen können. Diese Form der Reflexion ermöglicht dem Praktiker, menschlich-konstruierte soziale, politische und kulturelle Verzerrungen, welche das persönliche Selbstverständnis von Unterricht entscheidend (ent)täuschen und dirigieren, erst einmal wahrzunehmen und zu artikulieren, um sich schliesslich davon zu emanzipieren.

Innerhalb einer solchen konstruktivistischen Position des Verständnisses von Handlungssituationen wird Reflexion als Mittel begriffen, mit welchem Lehrpersonen an bisher ignorierten Situationsaspekten 'teilhaben' oder an bisher wahrgenommenen Situationsspezifitäten neue Bedeutungszuschreibungen vornehmen können. Reflexion heisst in jedem Fall, mittels klärender Fragen eine pädagogische 'Re-Situierung' vorzunehmen, welche ein Wiedererwägen von Annahmen über bisher akzeptiertes Wissen mit sich zieht, womit eine weitere Palette potentieller Reflexions- und Handlungsmöglichkeiten aufscheinen kann. Längerfristig wird die Praxis von Lehrpersonen als persönliches Forschungsfeld geschätzt, ein Praxisfeld, in welchem permanent neue Erkenntnisse möglich sind.

2.1. Das Meno-Paradox

Schön (1987) setzt die Konzeption von Reflexion mit dem 'Paradox des Lernens' in Zusammenhang, welches er in Platos Meno veranschaulicht sieht und folgendermassen auf die Situation innerhalb der Lehrerausbildung übertragen haben will: Das Paradox des Lernens besteht für Lehrerstudierende darin, nicht zu verstehen, was sie zu lernen haben, und doch so handeln zu müssen, als ob sie es verstehen würden, und dies, damit der Lernprozess überhaupt eingeleitet wird. Damit ist das Meno-Paradox angesprochen. Eine unbekannte Situation soll dadurch bewältigt werden, dass einerseits die Situation zu verstehen versucht, andererseits aber durch einen Versuch der Problembewältigung auch zu handeln versucht wird. Auf die Schule übertragen sind damit jene unterrichtlichen Übungssituationen angesprochen, die bei Lehrerstudierenden Konfusion, Frustration erzeugen oder aber geheimnisvoll, undurchschaubar, nutzlos erscheinen. In den Worten einer Junglehrperson:

⁶ Schön, D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.

"Bei der Disziplin, weisst Du, am Anfang willst Du, dass eine gewisse Ordnung eben herrscht in diesem Raum. Aber das ist es genau: Auch wenn Du am Anfang sagst, eine 'gewisse Ordnung', dann bist Du eben noch nicht sicher, wie diese *genau* aussieht. Und selbst heute bin ich dem nicht sicher; ich kann Dir nicht genau sagen, wann genug ist und wann nicht, ich versuche lediglich, diese 'gewisse Linie' anzustreben. Aber was heisst hier 'gewiss'? Das ist eben das Problem." [J, 22]

Gerade Lehrerstudierende halten in der Folge gleichsam Ausschau auf diesen 'Gegenstand', das 'Etwas', ohne genau zu wissen, wie sich dieses präsentiert; und wenn es einmal erkenntlich wird, wird es unter Umständen nicht als solches erkannt, insbesondere nicht während einer Unterrichtssequenz, wo die Aufmerksamkeit bereits stark von andern Entscheidungsreflexionen in Anspruch genommen ist. Lehrerstudierende möchten dieses 'Etwas' in einer echten Unterrichtssituation kennenlernen, insbesondere in einer echten Problemsituation. Damit schiebt sich oft als sekundäres Problem 'das-Primärproblem-lösen-zu-wollen' darüber, ohne dieses genau zu kennen. Dieser innere Widerspruch - einerseits nach 'Etwas' Ausschau zu halten, welches die Fähigkeit impliziert, dieses 'Etwas' erkennen zu können, gleichzeitig aber diese Wahrnehmungsfähigkeit noch nicht entwickelt und erprobt zu haben -, dieses Paradox gilt gleichermaßen für Lehrerbildner: "He cannot tell the student what he needs to know, even if he has words for it, because the student would not at that point understand him" (*Schön*, 1987, p. 83).

2.2. Komplexität des Einfachen - Einfachheit des Komplexen⁷

Lehrerstudierende müssen Bereiche lernen und Kompetenzen erwerben, deren Bedeutsamkeit sie im voraus gar nicht abschätzen und im Wesentlichen verstehen können, und selbst wenn sie meinen zu verstehen, ist nicht sicher, ob nun wirklich das Gesuchte gefunden worden ist. Solcherart gestaltete Lernprozesse sind für jene Lehrerstudierenden doppelt schwierig, die gleichzeitig unterrichten müssen, was für sie neu ist, sowie gleichzeitig diese Unterrichtsschritte - meist sind es Durchführungselemente von Unterricht - auf das zu erreichende Kompetenzniveau hin zu überprüfen haben. Das Kennenlernen dieser Kompetenzen besteht dann meist im Selbstentdecken eben dieser Kompetenzen, im handelnden Tun dessen, was man eigentlich noch gar nicht kennt. Ein solches Lernen-in-der-Handlung, ohne genau zu wissen, wie man handeln und was genau gelernt werden soll, erfordert von Lehrerstudierenden die Preisgabe von Zweifel und Skepsis, eine Selbstüberwindung also, die wiederum Vertrauen und Akzeptanz zwischen Lehrerbildner und Lehrerstudierenden voraussetzt: ein Vertrauen darauf, dass hier Lehrerbildner Lerninhalte als bedeutsam begründen und kompetent darbieten können, aber auch, dass dort die Lehrerstudierenden Absicht, Ziele und Bedeutsamkeit der Lerninhalte unhinterfragt 'anlaufen' lassen wollen. Damit mag nun auch ersichtlich geworden sein, dass diese paradoxe Situation den meisten Lehrerstudierenden das Gefühl vermittelt, in zwiespältige 'Risikosituationen' hineingeworfen zu werden: Einerseits werden sie angehalten, nach Prinzipien idealer Unterrichtskompetenzen zu handeln, andererseits wissen sie um die Beschränktheit ihrer Unterrichtskompetenzen (vgl. dazu *Brouwer & Ten Brink*, 1995).

Nach *Schön* (1983) liegt im Denkmodus von 'Unterricht als technische Rationalität' das Hauptgewicht auf dem Problemlösen, wobei oftmals der Bereich des Problemdefinierens ignoriert wird. Dabei präsentieren sich Probleme mehrheitlich - ausser in krasen Fällen - nicht klar ersichtlich, sondern müssen von Lehrpersonen aus vielfältigen rätselhaften, herausfordernden und unsicheren Situationen erkannt und konstruiert werden. Diesen Prozess nennt Schön *Problemsituierung*. Dabei wird der Problembe-

⁷ Diesen Titel habe ich Guntern (1994, p. 13) entnommen.

reich abgesteckt, Grenzen werden gezogen, d.h., die Wahl der zu lösenden problematischen Situation ist gemacht und damit die 'Kohärenz des Problems' definiert: "Problem setting is a process in which, interactively, we *name* things to which we will attend and *frame* the context in which we will attend to them" (Schön, 1983, p. 40).

Aber selbst nach einer Problemsituierung kann sich ein bestimmtes Problem als ein in herkömmliche Kategorien nicht einzuordnender Problemfall erweisen, weil er sich als ein (bisher) erstmaliges oder nichtstabiles Problem entpuppt. Ein solcher Fall kann dann zur Resituierung ("reframing") eines Problems führen, wobei Lehrpersonen aus ihrem bisherigen Repertoire von exemplarischen Fällen und Beispielen, Bildern, Handlungs- und Verstehenserfahrungen schöpfen. Je mehr Praktiker aus einer solchen Praxissituation 'machen' - Schön nennt es ein 'Gespräch' mit der Situation führen - desto mehr Elemente erkennen sie in dieser Praxissituation, und desto mehr kommt es zu einem experimentierenden 'Austausch mit dieser Situation'. Ein solcher reflexiver Austausch, sei es mit sich selbst oder mit Kollegen, führt zur erneuten Situierung und Resituierung des Problems, weil die Situation 'zurückantwortet' und sich somit ein zyklisches 'Gespräch' ergibt, dessen Prozess spiralförmig Etappen durchläuft, die geprägt sind durch progressive 'Anerkennung der Situation':⁸

"The situation talks back, the practitioner listens, and as he appreciates what he hears, he reframes the situation once again (...) The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it." (Schön, 1983, pp. 131-132)

2.3. Die Epistemologie der Praxis

Lehrerreflexionen verändern demnach mittels des Prozesses des "reframing" die Art und Weise, wie situative Daten 'gesehen', interpretiert und daraus Inferenzen gezogen werden. Dieses professionelle 'Wissen-in-der-Handlung' mündet nach Schön in eine eigentliche Epistemologie der Praxis aus, welche insbesondere auch intuitive und künstlerische Prozesse miteinfließen lässt. Diese wirken in jenen Unterrichtsprozessen, welche sich mit Unsicherheit, Instabilität, Einzigartigkeit und Wertkonflikt charakterisieren lassen. Sowohl das Reflektieren *in* der Handlung selbst, d.h., das Experimentieren in der Situation selbst, wie auch das Reflektieren *über* die Handlung - welches als nachträgliches Wissen über Handlungen einer bestimmten Situation eingebracht werden kann -, stellt eine Form der erneuerten Bedeutungszuordnung einer praktischen Unterrichtssituation dar, und zwar als Versuch der Problemsituierung und des Problemlösens.

Auf die Lehrerbildung bezogen heisst das, dass diese nicht mehr vorwiegend aus einem Vermitteln von spezifischen Sets von Unterrichtsfertigkeiten und -kompetenzen bestehen kann. Vielmehr muss die Ausbildung einer Lehrperson auch darin bestehen, die Prämissen, auf deren Grundlage Lehrerstudierende in spezifischen Situationen ihre praktischen Überlegungen und Entscheidungen bezüglich Unterricht und Schule abstützen, so zu beeinflussen versuchen, wie dies *Fenstermacher & Richardson* (1993) im Ansatz des 'praktischen Argumentierens' ausführlicher diskutieren: Lehrerstudierende sollen dabei angehalten werden, (1) ihre Vorstellungen von Unterricht zu beschreiben zu versuchen, sich anschliessend (2) darüber Rechenschaft zu geben, welche subjektiven Theorien diesen Unterrichtsvorstellungen zugrunde liegen mögen, was (3) zur Konfrontierung mit inkompatiblen Prämissen führen kann, welche schliesslich (4)

⁸ In einem engeren Zusammenhang kann hier auf die ausgezeichnete Einführung von *Verstehen* als psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe (Reusser & Reusser, 1994, p. 9-35) verwiesen werden, in einem weiteren Kontext auf Brown, Collins & Duguid (1989) sowie Farnham-Diggory (1993).

in eine mögliche *Rekonstruktion* eben dieser Theorien auszumünden vermag (vgl. Abb. 1, in der Terminologie von Smyth, 1992, formuliert):

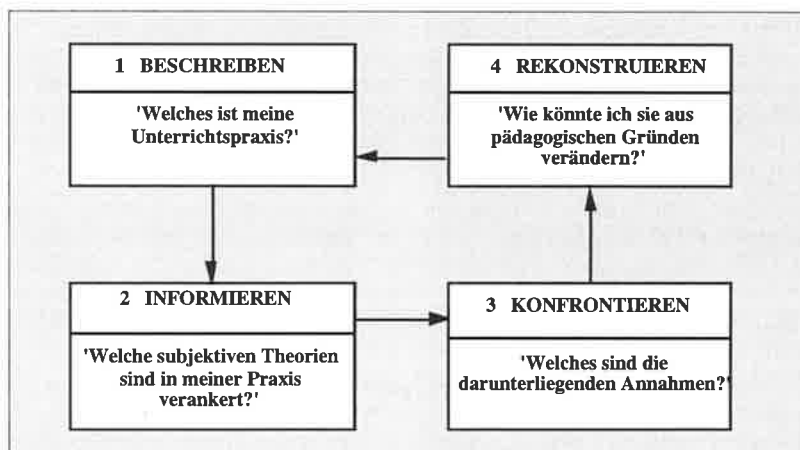


Abbildung 1: Restrukturierungsmöglichkeiten der praktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern (in Anlehnung an Smyth, 1992, sowie Fenstermacher & Richardson, 1993).

Reflexion als Rekonstruktion der persönlichen Erfahrung im soziokulturellen Feld der Schule kann zu einem neuen Selbstverständnis der Lehrerrolle sowie des kulturellen Handlungsraumes von Schule und Unterricht führen. Eine solche Eigenerforschung ist eine phänomenologisch-interpretative, mit hermeneutischer Ausrichtung, wo Lehrpersonen selbst über die Strukturierungsart des Wissens sowie die 'kulturelle Welt der Schule' forschen. Reflexion ist damit ein Prozess, in welchem Lehrpersonen ihr persönliches, praktisches Wissen immerwiederkehrend (re)strukturieren, wo Erfahrung durch Reflexion als vergangene zur verbesserten Unterrichtspraxis sowie zur persönlichen Biographiegestaltung transformiert wird.

2.4. Das praktische Wissen von Lehrerinnen und Lehrern

In den zwei Review-Aufsätzen "Craft Knowledge and the Education of Teachers" (Grimmett & MacKinnon, 1992) sowie "Teacher Education and the Case Idea" (Sykes & Bird, 1992) wird das Praxiswissen von Lehrpersonen eingehend besprochen. Praxiswissen ist jenes akkumulierte Wissen, welches sich gemeinsam aus dem eigenen Berufs- und Unterrichtsverständnis von Lehrpersonen und aus der praxisorientierten Forschung herleitet. Dieses Wissen wird vorwiegend in narrativer, bildhaft-ästhetischer Sprache ausgedrückt (Hoover, 1994), anstatt - wie klassisch-konfirmatorisch üblich - propositional. Das Praxiswissen basiert stark auf intuitivem und Erfahrungswissen (Greene, 1995), und ist somit angeleitet durch Mitgefühl und Empathie den Schülern und ihrem Lernen gegenüber; d.h., es kann als 'moralverhaftet' bezeichnet werden, weil es kontinuierlich auf der Suche ist nach der grundsätzlichen Bedeutsamkeit von Lernen und dem Lernreichtum für Schülerinnen und Schüler. Die Epistemologie des Praxiswissens von Lehrerinnen und Lehrern scheint sich dabei auf einer mehr formalen Ebene durch die folgenden Strukturelemente auszuzeichnen:

(1) Praxiswissen besteht aus persönlichen Konstruktionen, mittels derer sich die mit Unterricht und Erziehung befassenden Lehrpersonen 'ihre' Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit immer wieder neu herstellen. Praktisches Wissen stellt damit auch

ein Abwägen von früher und/oder gegenwärtig vermitteltem oder erfahrenem Wissen und dem eigenen persönlichen Erfahrungswissen dar.

(2) Praxiswissen - fussend auf den eigenen erzieherischen 'Philosophien', Überzeugungen und Meinungen - setzt sich aus Beschreibungen, Deutungen und Vorhersagen jener Prozesse, Ereignisse und Handlungen von Unterricht zusammen, die für pädagogisch bedeutsam gehalten werden. Dabei tritt praktisches Wissen nicht selten in Form allgemeiner Aussagen oder als 'Ein-Satz-Theorie' auf, welche den Charakter von Theoremen (Lehrsätzen) haben können.

(3) Praxiswissen von Expertenlehrerinnen und -lehrern lässt eine Tendenz mehrkausaler Erklärungen erkennen, die analytisch nicht immer klar und konkret nachzuvollziehen sind. Denn praktisches Wissen trennt Beschreibungen, Berichte nicht immer von normativ-moralischen Aussagen. Diese widerspiegeln gewissermassen die ethische Ausrichtung der Berufsauffassung, d.h., das praktische Wissen scheint in der Tendenz immer auch normativ ausgerichtet.

(4) Praxiswissen weist erfahrenen Lehrpersonen die (Wert-)Orientierung in einer widersprüchlichen, komplexen, mit Dilemmata bestückten, nicht leicht vorhersagbaren Schulwelt vor. Praktisches Wissen ermöglicht aber auch ein überlegtes, sicheres und - sofern notwendig - rasches Handeln angesichts 'kritischer Situationen', in denen der Handlungsdruck gross und eine Entscheidung allernotwendigst ist.

(5) Praxiswissen 'funktioniert' mittels Problemerkörterung, Problemumschreibung, Problembewertung (*Schön*, 1987) und daraus sich 'aufdrängenden' möglichen Ursacheerklärungen, aus denen Handlungsalternativen entspringen und mögliche Erfolgs- oder Misserfolgsprognosen nachfolgender Konsequenzen gebildet werden. Erst auf dieser Basis wird eine Handlungsentscheidung getroffen.

(6) Praxiswissen 'bedient' sich auch alternativer abstrakterer Konzepte aus der pädagogischen Literatur und Forschung, wenn diese für die tägliche Praxis komplexitätsreduzierend und situativ plausibel erscheinen.

Dieser vorliegende Versuch einer Zusammenfassung des Praxiswissens zeigt, wieviel Substanz und Authentizität dabei 'verlorengeht'; denn eine Synthese reduziert - auch wenn sie darnach trachtet, die nichtwissenschaftliche Sprache der Praxis zu verwenden - einerseits die Komplexität des Praxiswissens, und andererseits die Kraft und Ästhetik dieser Sprache. Das Praxiswissen verliert kurz gesagt an Aussagegehalt, Qualität und Güte.

3. Lee S. Shulman's "Wisdom of Practice"

Damit stellt sich nachfolgend die Frage, welches berufsspezifische Wissen Lehrpersonen eigentlich besitzen. Ich halte mich in der Folge an *Shulman* (1987), der in seinen "wisdom-of-practice"-Studien genau diese Frage zum Ausgangspunkt seiner Forschung nahm. Die Komplexität des Verständnisses der Fachinhalte seitens der Lehrpersonen erfordert die Entwicklung eines kohärenten theoretischen Rahmenkonzepts. Um diese Komplexität zu verdeutlichen und um Wege aufzuzeigen, diese ebenso wirkungs- wie verantwortungsvoll zu vertreten, hat Shulman folgende nützliche Unterscheidung bezüglich der Wissens Ebenen für zukünftige Lehrpersonen getroffen⁹:

⁹ Nach Shulman sind jede dieser drei Formen je in die eigentlichen Bereiche des pädagogischen Wissens von Lehrpersonen 'hineinorganisiert', nämlich (a) das fachinhaltliche Wissen, (b) das pädagogische Inhaltswissen, sowie (c) das curriculare Wissen (vgl. Dick, 1994a, p. 121ff).

- (1) propositionales Wissen (als das Wissen von Regeln, Prinzipien, Maximen oder auch von Gesetzmässigkeiten)
- (2) fallbezogenes Wissen (als das Wissen partikulärer, bestimmter Fälle)
- (3) praktisches Handlungswissen (als das Wissen von Möglichkeiten, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden)

	a) Prinzipien	b) Maximen	c) Normen/Werte
Propositionales Wissen	Prinzipien sind wissenschaftsintern erzeugte, regulierte und implementierte empirische Forschungsaussagen und/oder philosophisch-logische Erkenntnisaussagen (in Regelformen oder als Gesetzmässigkeiten)	Ausserordentliche praktische Erfahrungen bilden einen Erfahrungsschatz der Praxis ("accumulated wisdom of practice"), die als Orientierungshilfen, als Maximen der Praxis gelten	Moralisch-ethische Argumente (Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit) stützen sich auf die Basis immanent gültiger ethisch-moralischer Werte und 'Verpflichtungen' ("commitments")
	a) Prototypen	b) Präzedenzfälle	c) Parabeln
Fallbezogenes Wissen	prototypische Fallbeispiele verdeutlichen und illustrieren theoretische Prinzipien (theoriegeleiteter Gebrauch)	Präzedenzbeispiele haben 'Vorbildfunktion' und vermitteln Maximen der Erfahrung (praxisorientierter Einsatz)	Parabeln weisen 'mythenhaft' auf sehr hohe moralische und normative Werte hin (moralisch-normative Ausrichtung)
Praktisches Handlungswissen	Praktisches Handlungswissen entwickelt sich dann, wenn sich Aussagen des propositionalen Wissens und/oder des fallbezogenen Wissens widersprechen oder miteinander inkompatibel sind; d.h., das praktische Wissen 'transzendiert' diese Begrenztheiten: Wenn das Wissen von Prinzipien, Maximen, Normen und Werten mittels fallbezogenem Wissen - als prototypischer Fall, Präzedenzfall oder Parabel - geprüft, verglichen, kontrastiert und eventuell verbessert wird, dann 'erzeugt' dieser Analyse- und/oder Syntheseprozess möglicherweise ein praktisches ('strategisch angeleitetes') Handlungswissen.		

Abbildung. 2: Die drei Wissensformen nach Shulman (1987)

Wenn man Abbildung 2 betrachtet, gibt Shulman (1987) selber zu bedenken, dass das *praktische Handlungswissen* möglicherweise nicht im gleichen Sinne ein Wissen ist, wie es etwa das propositionale oder das fallbezogene Wissen darstellt. Praktisches Handlungswissen oder Urteilen stellt eventuell eher einen analytischen Prozess des Vergleichens und Kontrastierens von Prinzipien und Fällen - im Lichte der Konsequenzen für die Praxis - dar. Wenn dieses strategische 'Verarbeiten' von einer Lehrperson verwendet wird, dann werden die Ergebnisse daraus entweder als neue Propositionen oder als neues Fallwissen gespeichert. Diese neu geschaffenen Prinzipien oder Fälle können in der Folge in das bereits zur Verfügung stehende 'Prinzipien- und Fallinventar' integriert und bei Bedarf entsprechend verwendet werden. In diesem Sinne ist es sehr wohl möglich, dass eine solchermaßen praktisch-strategische Analyse mittels der anderen beiden Wissensformen aufscheint und womöglich das am besten geeignete Mittel der Prüfung, Ausweitung und Verbesserung propositionaler und fallbezogener Wissensformen ist. Daraus wird auch ersichtlich, dass die von Shulman vorgenomme-

ne analytische Aufteilung der dritten Wissensform nicht gänzlich unproblematisch erscheint, was aber bezüglich ihrer praktisch-pragmatischen Anwendung nicht gesagt werden kann¹⁰ (vgl. Dick, 1993a, b).

3.1. Universalität des Regelwissens und Partikularität des Fallwissens

Es liegt sozusagen in der Natur der praktischen Entscheidungssituationen des Unterrichts, dass einzelne pädagogische, psychologische und didaktische Prinzipien bei bestimmten Gelegenheiten unausweichlich aufeinanderprallen. Bei schwierigen Situationen, beispielsweise Dilemmasituationen, braucht die Lehrperson propositionales und fallbezogenes Wissen als Grundlage ihrer Entscheidung. Darüber hinaus aber muss ein praktisch-strategisches Handlungswissen gebildet werden, um über diese Prinzipien und Fälle hinaus das Verständnis der Situation in Richtung praktischer Klugheit ("practical wisdom") zu erweitern. In Situationen, wo sich eine Lehrperson mit mehreren Entscheidungsmöglichkeiten konfrontiert sieht, die jeweils mit plausiblen Gründen - je auf Tatsachen abstützend - einfacher 'entscheidbar' wären, handelt sie dann klug und überlegt, wenn sie die Begrenztheiten der einzelnen Tatsachen, Prinzipien oder der je besonderen (Fall)Erfahrungen transzendieren kann. Ein solches Entscheiden kann Expertenhandlung genannt werden.

Somit stellt sich folgerichtig die Frage, was geschieht, wenn didaktische Prinzipien auf unterrichtliche Fälle verwendet und/oder wenn Praxissituationen auf propositionale Regeln ausgerichtet werden? Was geschieht, wenn zwei Fälle entgegengesetzte Interpretationen und/oder Verallgemeinerungen erzeugen, oder wenn zwei Prinzipien sich widersprechen? Solche Fragen ergeben sich Lehrerstudierenden insbesondere in den verschiedenen 'theoretisch' vermittelten Kursen, speziell beispielsweise bezüglich des im Rahmen der Allgemeinen Didaktik vermittelten unterrichtlichen Wissens, welches oft ein Regel- oder Prinzipienwissen darstellt, welches dann gerade in praktischen Erfahrungen auf konkrete Fallsituationen stösst und nicht selten damit konfligiert. Als typisches Beispiel sei hier auf das Regel- und Prinzipienwissen der 'Unterrichtsvorbereitung' verwiesen, welches sich im konkreten Fallkontext der zu haltenden Lektion 'bewähren' muss. Aber auch das umgekehrte Moment ist möglich, wo fallbezogenes Wissen aus praktischen Unterrichtsteilen der Praktika mit neu vermittelten 'Theorien' inkompatibel ist und zusammenstösst und bekannte Symptome der Praxisverunsicherung oder Theoriefeindlichkeit die Folge sein können.

Erfahrene Lehrpersonen sehen sich dagegen Situationen gegenüber, in denen Prinzipien und/oder Fälle miteinander kollidieren und keine einfachen Lösungen möglich sind. Wer die Begrenztheiten einzelner Prinzipien oder die Allgemeinheiten besonderer Erfahrungen erkennen kann, wer eine Dialektik des Allgemeinen und des Partikulären, d.h., ev. widersprechende Prinzipien oder Erfahrungen, oder entgegengesetzte Interpretationen von Fällen in seine Handlungsentscheidung miteinbezieht, der handelt klug und weise, d.h., zeigt eine professionelle Urteilskraft. Wenn das Wissen von Prinzipien, Maximen, Normen und Werten mittels fallbezogenem Wissen 'verstanden' wird, kann ein strategisch geleitetes Handlungswissen erzeugt werden. Dieses Wissen garantiert dann jene Flexibilität beim Urteilen, beim Abwägen und Erwägen von Handlungsalternativen, beim Reflektieren über Ziele und Mittel, welche Lehrpersonen von ungeahnten Zwängen befreit. Dies verhilft ihnen nämlich dazu, nicht nur selbstreflexiv, sondern auch selbstbegründet zu handeln.

¹⁰ Schneebeli's Vermutung (1995), Shulman diffundiere möglicherweise die Handlungsebenen Wissenschaft, Lehrerbildung und Praxis, sei kontrapunktisch entgegengehalten, dass eine solche Verschränkung heute notwendig erscheint, um "Forschung im Kontext der Praxis" (Altrichter, 1995) in die Lehrerbildung zu reintegrieren.

3.2. Lehrerinnen- und Lehrerethnographien in der Lehrerbildung als Initiieren eines dialogisch-reflektierenden Erkundens von Schule

Eine Trennung von Wissen und Denken, von Handeln und Interagieren, von Sprechen und Kommunizieren ist offensichtlich nur analytisch möglich: In der praktischen Situation von Unterricht stellen sich diese unterrichtswissenschaftlichen Konstrukte stets in unlösbarer Verknüpfung. Weil nun das Denken über Handlungen und die Handlungen selbst nicht voneinander getrennt werden können, lässt sich das Handeln auch als praktisches Schlussfolgern betrachten: Ein allgemeines Handlungsprinzip (Prinzip, Maxime, Regel, Norm, etc.) und konkrete Gründe zum Handeln - der jeweilige Fall, die entsprechende Situation, wie ich sie wahrnehme - führen dann sozusagen folgerichtig zum strategischen Handlungsvollzug. Konkrete unterrichtliche und erzieherische Entscheidungen sind dabei fast immer durch einander widerstrebende Prinzipien, Gründe und Neigungen gekennzeichnet, was wiederum die Reflexion über das eigene Handeln anregt.

Deshalb braucht die Lehrerbildung ein Ausbildungselement, wo eine reflektierende Zusammenarbeit zwischen erfahrenen Lehrerinnen/Lehrern und Lehrerstudierenden möglich ist. Es muss ein Ausbildungsgefäß sein, das *nicht* ausschliesslich durch die täglich auszuführenden Arbeiten der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -evaluation vereinnahmt wird (wie dies beispielsweise in den berufspraktischen Ausbildungsteilen der Praktika und Übungsschule grösstenteils der Fall ist), sondern wo für Schülerinnen/Schüler und Lehrpersonen genügend Raum und Zeit gegeben ist, erziehungs- und identitätswirksame Faktoren von Unterricht sowie Lehrer- und Schulentwicklungsmomente dialogisch-reflektierend zu erörtern. Der von mir mehrfach durchgeführte Projektkurs 'Vom Reflexverhalten im Unterricht zu reflektierten Handlungen in der Schule', den ich an anderer Stelle ausführlich legitimiert, begründet und dokumentiert habe (Dick, 1994a), zeigt Möglichkeiten auf, in diese Richtung hinzuarbeiten. Es ist ein Kurs, der nach Möglichkeit einige dieser schmerzhaften Entwicklungsmomente von Junglehrerinnen und Junglehrern reflektierend-vorbereitend 'auffangen' hilft, um den sogenannten 'Unlösbarkeitsschock' inner- und ausserschulischer Dilemmasituationen und Professionsfragen auf ein möglicherweise erträgliches Mass zu reduzieren.

4. Fallbeispiele und Fallstudien in der Lehrerbildung

Es mag bis hierher im Ansatz ersichtlich geworden sein, dass beispielsweise ethnographische Fallbeispiele effektive und verantwortungsvolle Repräsentationen sein können, um pädagogische Leitlinien aus der Praxis an die Praxisausbildung 'zurückzugeben' und um pädagogische Theoreme aus der Theorie - mittels fallorientierten Beispielen - in die Praxis 'miteinfließen' zu lassen. Durch die Lektüre können schriftliche Fallbeispiele Leser beispielsweise dazu einladen oder gar auffordern, ihre eigenen Wertmuster, ihr persönliches Weltbild, kurz ihr ideographisches Verstehen von Unterricht und Schule zu erkunden und zu hinterfragen, etwa in der Art:

- Was wäre, wenn ich in derselben Situation wäre?
- Was würde ich tun, und warum würde ich es so tun?
- Inwiefern korrespondieren meine Wertvorstellungen und mein Verstehen mit dem geschilderten Fall, inwieweit unterscheiden sie sich von den in den 'Fallstudien' präsentierten?
- Ist mein Verstehen ein besseres, ein vertiefteres (als das im Fall dargestellte)?

- Bringen mich *meine* Wertvorstellungen, meine Berufserwartungen möglicherweise in gewisse *Schwierigkeiten* (wenn ich beispielsweise so handeln würde, wie im Fall dargestellt)?

Während also Prinzipien, Gesetzmässigkeiten, Theorien und Maximen wirksame Repräsentationen von Wissen sind, können Fallbeispiele oder Fallstudien 'denk-würdige' Repräsentationen darstellen, welche später erinnert - als 'echtes Fallmaterial' - zur Grundlage für mögliche Entscheidungssituationen der Lehrperson in Frage kommen können. Mit *Schwab* (1983) wird damit erneut die Frage gestellt, ob Unterricht 'Kunst oder Wissenschaft' sei, wobei seine Antwort deutlich ausfällt:

"Every art, whether it be teaching, stone carving or judicial control of a court of law has rules, but *knowledge of the rules does not make one an artist*. Art arises as the knower of the rules learns to apply them appropriately to the particular case. Application, in turn, requires acute awareness of the particularities of that case and ways in which the rule can be modified to fit the case without complete abrogation of the rule. In art, the form must be adapted to the matter. Hence the form must be communicated in ways which illuminate possibilities for modification." (p. 265)

Unterricht kann nur dann 'kunsthanderkliche Züge' aufweisen, wenn die Regeln der Kunst zwar sowohl wissenschaftlich abgestützte Prinzipien, Maximen und Theorien als auch das in der Praxis bewährte Fallwissen prototypischer, präzedenzartiger und normativer Ausrichtung beinhalten. Erst wenn die Regeln der Kunst auch jenes praktische Wissen aufweisen, das von Praktikern in vielen konkreten Unterrichtssituationen 'überprüft', möglicherweise 'revidiert' und situativ adaptiert worden ist, kann sich die 'Partikularität' des Fallwissens mit dem 'Universalismus' des Regelwissens zum überlegten, erwägenden praktischen Handlungswissen vereinen.

Es sind nämlich konkrete unterrichtliche Situationen und Fälle im erzieherischen Feld, welche für die zukünftige Lehrperson Ausgangspunkt ihrer Erfahrungen sind. Erst nachher werden möglicherweise (auch selbstkonstruierte) pädagogisch-didaktische Propositionen ins Blickfeld genommen: Sie werden gleichsam 'konsultiert', stellen sie doch die generalisierten Prinzipien von Einzelfällen aus der Praxis dar. Solche Propositionen, die sich eventuell gar konkurrieren, werden von der zukünftigen Junglehrperson neuinterpretiert, und zwar auf dem Hintergrund ihres fallbezogenen Wissens. Wie weiter oben verdeutlicht, nennt *Schön* (1983) diesen Prozess "reframing". Das Kontextwissen über aufschlussreiche Hintergrundvariablen der einzelnen Untersuchungen, welche diese Propositionen generierten, verhilft dabei die Neuinterpretation einer Situation zu erleichtern.

Ein fruchtbares Zusammenfügen von fallbezogenem Praxiswissen und empirisch erhobenen, propositionalem Wissen setzt letztlich ein 'Eingetauchtsein' in den betreffenden kulturellen Handlungsraum Schule schon fast voraus: Schule, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler bieten den reichhaltigen interpretativen Analyserahmen, der für die betreffenden Wissensformen - propositionaler, fallbezogener oder handlungsstrategischer Natur - in diesem Raum Garant stehen kann. Als weiteres positives Moment ist zu vermerken, dass dieselben Lehrpersonen auch als einzige einen 'Gültigkeitstest' an der Kohärenz und Sprache der erstellten Episoden und Falldarstellungen zu machen vermögen, welche als exemplarische, narrative 'Geschichten' zur reflektierenden Transformation von Unterricht reichen können.

Der Einsatz fallbezogener Ausbildungselemente in der Lehrerausbildung wird dabei immer vielgestaltiger (*Levin*, 1995; *McEwan & Egan*, 1995; *Olson*, 1995; *Schön*, 1991; *J. Shulman*, 1992; *Valli*, 1992). Dabei wird auf eine sorgfältige 'Konfrontation' von Prinzipien und Fällen, von allgemeinen Regeln und konkreten Ereignissen geachtet - zur Verdeutlichung der Dialektik des Allgemeinen und Besonderen, in der die jeweili-

gen Begrenzungen pädagogisch-unilateralen Sichtweisen spürbar werden. Das Fallwissen wird vermehrt in sogenannten "portfolios" (Barton & Collins, 1993; Shulman, 1992b) weiterverarbeitet, welche in der Lehrerbildung als exemplarische oder prototypische Fälle - mit ganz konkreten Sammlungen von unterrichtlichem Material, von Porträts von Lehrpersonen, der Schülerschaft, von Eltern, Schulbehörden - eingesetzt werden können. Aber auch die schulinterne Lehrerfortbildung, als heute gängige Form von Schulentwicklung, bedient sich vermehrt des eigens erhobenen Fallwissens: So gilt das "PEEL-Projekt" (Project for Enhancing Effective Learning" an der Monash University in Melbourne, Australien) als Musterfallbeispiel von Schulentwicklung, die von den Lehrpersonen mittels regelmässiger fallorientierter Unterrichtsvorbereitung immer wieder neu vorangetrieben wird (Baird, & Northfield, 1992). Dadurch, dass fallbezogenes Wissen, eine fallbezogene Literatur sowie eine fallbezogen vorgehende Lehrerausbildung zu zentralen Elementen der Unterrichtsdiskussionen und -analysen vorrücken, werden gleichzeitig zahlreiche bedeutsame Forschungsfragen aufgeworfen:

- Weshalb kann man Fälle besser behalten als propositionales Wissen? Hängt das mit ihrer narrativen Form zusammen, aufgrund derer sie leichter einzuordnen und zu erinnern sind als ihre propositionalen Gegenstücke?
- Wodurch genau wird ein unterrichtliches Ereignis zum prototypischen Fall?
- Wie werden Fälle zu fallbezogenem Wissen transformiert, d.h., wie wird aus einem Wissen über Fälle ein fallbezogenes Wissen?
- Wie lernen Lehrerstudierende an unterrichtlichen Fällen?
- Wie setzt man als Lehrperson das Fallwissen im Unterricht dann selber ein?
- Welches ist methodologisch der beste Weg, dem Kriterium 'Zugänglichkeit von Fallstudien' bestmöglich Genüge zu leisten?
- Wenn propositionales Wissen deduktiv aufgebaut ist - d.h., aus den allgemeinen Aussagen konkrete Anwendungen abgeleitet werden müssen -, wie wird das von Fällen ausgehende induktive Denken erlernt, praktiziert und 'abgestimmt'?
- Können wir von anderen Berufen oder Disziplinen (Medizin, Recht, Architektur), in denen ein induktives Denken gebräuchlich(er) ist, lernen, wie sich im Bildungsbereich fallbezogenes Wissen herausbildet und nutzen lässt?

4.1. Narrative Fälle als Lerneinheiten

Trotz diesen Fragen wissen wir bereits soviel: Fälle sind ausgewählte dokumentierte (oder porträtierte) Gelegenheiten oder Mengen von Gelegenheiten, deren Grenzen fixiert sind. Worin eine bestimmte Gelegenheit 'ein Fall' ist, wird nicht unmittelbar am Fallbericht selbst deutlich. Verallgemeinerbarkeit steckt nicht 'im' Fall, sondern im begrifflichen Apparat desjenigen, der den Fall expliziert. Ein Ereignis kann man beschreiben; ein Fall muss expliziert, interpretiert, zerlegt und neu zusammengesetzt werden.¹¹ Insofern gibt es kein echtes fallgerichtetes Wissen ohne theoretisches Verständnis. Atheoretisches Fallwissen bleibt Anekdote, eine Parabel ohne Moral. Echte, gute Fälle sind somit Momentaufnahmen, hie und da auch 'Schnappschüsse' von Theorien, die sich folgendermassen charakterisieren:

¹¹ Mr. Keating, der charismatische Lehrer in Peter Weirs Filmepos "Dead Poet's Society" ("Der Club der toten Dichter") kann als Präzedenzfall gelten, der von seinen College-Studierenden ein eigenständiges - vom Bücherwissen unabhängiges - Denken erwartet, was in seiner Konsequenz für einen Schüler seiner Klasse ein tragisches Ende nimmt: Der Begriff 'Lehrererwartung' als theoretisches Konstrukt ist unerlässlich, um diesen 'Fall' richtig zu verstehen.

(a) Fallstudien, beispielsweise als konkrete Ethnographiearbeit von Lehrerstudierenden mit erfahrenen Lehrpersonen, vermitteln dem Berufsanfänger ein Problembewusstsein hinsichtlich der unmittelbaren Zukunft, und zwar nicht bloss auf der didaktischen Mikroebene, sondern auf der soziokulturellen Meso- wenn nicht gar auf der Makroebene. Damit stellen Fallstudien auch ein wichtiges Fortbildungsangebot an die Lehrpersonen dar (das in der hier vorliegenden Form sehr wohl auch an Grenzen stossen kann, dort nämlich, wo beispielsweise mangelnde Kenntnisse der Biographie der erfahrenen wie auch der zukünftigen Junglehrpersonen eine echte situative Auseinandersetzung nur unzureichend zulässt).

(b) Fallstudien sind zudem multidimensional, d.h., mehrschichtig zu verstehen und zu interpretieren, so dass eher selten kausale Funktionalitäten daraus ersichtlich werden. Der Leser muss sich für das eine Deutungsmuster entscheiden, welches ihm aufgrund von Plausibilitätsgründen stringent erscheint.

(c) Fall-Beschreibungen sind schliesslich nicht nur eine bewährte Darstellungsmöglichkeit für Lehrpersonen, sondern auch leicht und anregend zu lesen, weil sie narrativ konkrete Abbilder der Unterrichts- oder Schulwirklichkeit wiedergeben und auf eine kommunikative Auseinandersetzung hin angelegt sind, die den Handlungsspielraum der Leser erweitern helfen.

Wenn Fälle mit einem analytischen Rahmen versehen werden, dann sind es mehr als nur Beschreibungen: Sie vermögen Theorieelemente zu generieren, welche bestimmte Praxisperspektiven eröffnen. Damit diese funktionalen Charakter aufweisen, müssen Fallstudien in einer Sprache und Form geschrieben werden, welche sie den Lehrpersonen direkt zugänglich machen: sie 'erschliessen' sich Praktikern, die situative Momente 'wiedererkennen'. Eine fallbezogene Literatur bezüglich des praktischen Lehrerwissens als auch zur authentischen Beleuchtung der Praxis wird aber auch selbst zum Moment des Theoriefortschritts, weil eine fallbezogene Literatur in gründlicher Organisation und selbstbewusster Verwendung selbst wiederum 'theoretischer' Natur ist.

4.2. Die Schule als kultureller Erkundungsraum

Die Schule als ethnographisch-fallbezogener kultureller Erkundungsraum im oben skizzierten Sinne vermag zwischen Junglehrpersonen und erfahrenen Lehrpersonen Kommunikation und Diskurs zu induzieren. Dies wiederum erzeugt Erneuerung und Veränderung. Die Schule wirkt formativ, weil durch das Entdecken, Explorieren und durch die Reflexion persönliche Transformationen 'erlaubt' sind, welche unter die vordergründig zur Verfügung stehenden Oberflächeninformationen leuchten. Damit widersetzt sich die Schule der Fragmentarisierung, zeigt sie doch die ganze Palette von Unterrichts- und Schulphilosophien, Ideen und 'Gegenständlichkeiten', mit den verschiedensten 'wichtigen' Themen und Mustern. Diese können bei Lehrerstudierenden neue Verstehenspartikel erzeugen: Das 'ethnographische Setting' Schule hat zusammenfassend folgende Vorteile anzubieten, um eine perspektivisch-reflexive Transformation von zukünftigen Junglehrerinnen und Junglehrern zu initiieren:

(1) Die Schule als kultureller Erkundungsraum betont wichtige Beziehungsstrukturen zwischen den verschiedenen verstreuten Erfahrungen und den ebenso vielen fragmentarisierten Informationen. - (2) Die Schule bietet eine grosse Auswahl an empirischen Daten und Materialien an; diese Datenfülle kann fallbezogen oft auf alternative Erschliessungsmöglichkeiten hinweisen. - (3) Die kontextuellen Informationen sind äusserst reichhaltig, vielfältig, aber nicht (universitär-)themenspezifisch festgelegt. - (4) Lehrerstudierende konstruieren Ordnung, Struktur oder Muster, zwar anfänglich typischerweise mittels Einzelfallbeispielen oder monokausaler Inferenzen; eigenes Urteilen wird trotzdem vermehrt sichtbar, welches aber als vorläufig, relativ und kontextuell be-

dingt betrachtet wird, d.h., es ist ein Urteilen, welches nicht mehr im voraus 'determiniert' ist. - (5) Die Schule als kultureller Erkundungsraum kann Wirklichkeitserfahrungen anbieten, die direkt auf empirischen Tatsachen beruhen. Jede Erfahrung kollidiert mit Erwartungen und verändert diese möglicherweise. Damit wird die eigene Denkwelt immer mehr zur Fragestellung. - (6) Die Schule als kultureller Erkundungsraum nährt somit nicht-routiniertes, exploratives Denken. - (7) Weil die Schule somit ein 'unmittelbarer Stimulus' darstellt, sind persönlich wichtige Erfahrungsmomente fast jederzeit unumgänglich. - (8) Weil Schule als reger Erfahrungs- und Beobachtungsraum die sprachliche Auseinandersetzung stimuliert, verlangt dies eine Klarheit und Genauigkeit in der Wahrnehmung: Die Sprache ermöglicht Klassifizierungen, Fragestellungen und Urteilmöglichkeiten. - (9) Die Schule zeigt auch einen klaren 'Erwachsenen-Charakter': Die Unterscheidung zwischen Ideal und Wirklichkeit wird darin überflüssig; denn es gibt eigentlich nurmehr Realidealismus, ein Umstand, der zu konkreten Innovationen führen kann, muss doch Altes - Bewährtes oder Nichtbewährtes - stets mit Neuem - Modernem, nicht Modischem - verglichen werden. - (10) Eine selbstgewünschte Veränderung im Sinne der Lehrerwerdung ist dahingehend möglich, als im Kulturraum Schule gelernt werden kann, dass auch im Vergleich zu jüngeren Lehrpersonen gerade bestandene Lehrkräfte selber zu (noch) mehr fähig sind, wahrnehmungsfreudiger und aufgeschlossener sind, als man das bisher von sich selbst gedacht hat.

5. Lehrerinnen- und Lehrerforschung: Akzeptanz von Vielfalt und Unzulänglichkeit

Nicht nur qualitativ arbeitende Forscher haben gelernt, mit den multiplen Unsicherheiten ihrer Schlussfolgerungen zu leben und gleichwohl davon auszugehen, dass auch solchermassen unvollständige Schlüsse sinnvoll sein können: Ein realistischer Erkenntnisanspruch zielt zuerst auf die Beschreibung der Vielfalt und erst dann auf mögliche Erklärungsversuche. Eine Optik der *Akzeptanz von Vielfalt* ersetzt die Perspektive oft kurzsichtiger Hoffnungen auf universelle Verallgemeinbarkeiten. Durch das freimütige Anerkennen von Schwierigkeiten bei der Erfassung, Einschätzung und Beurteilung des praktischen, fallbezogenen Berufswissens von Lehrpersonen nähert man sich der Position, Lehrpersonen als Menschen, als Personen und als professionelle Berufsleute zu respektieren, ohne damit ihre Sichtweisen 'über alle Zweifel' zu erheben.

"... our work will grow increasingly cognitive, substantive, contextual, and - in several senses - local. We will tell stories more often than we conduct true experiments, we will modify situations more than we manipulate variables, we will construct allusions to history as often as we rely on psychology, and disciplinary boundaries will fade and blur" (Shulman, 1992a, p. 28).

Damit ist neben der Erforschung des Lehrerwissens auch die Fruchtbarmachung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Gang gesetzt. In dieser erfreulichen Tatsache muss berücksichtigt werden, dass jede Lehrerinnen- und Lehrerbildung unausweichlich von 'kulturellen Codes' und materiellen Bedingungen der Gesellschaft beeinflusst wird, in welcher sie verankert ist. Die empirische Überprüfung des Einflusses dieser Bedingungen auf die individuelle, berufliche Entwicklung zukünftiger Lehrpersonen gestaltet sich zwar schwierig. Gerade deshalb müssen sich Lehrerausbildner vermehrt der Tatsache stellen, dass es sich bei jeglicher Lehrerausbildung um einen politisch und moralisch sensiblen Bereich handelt, wo Lehrerstudierende entweder in die Strukturen der bestehenden sozialen Ordnung integriert oder ihnen aber stärker innovationsorientierte Einstellungsoptiken vermittelt werden. Lehrplan- und didaktische Entscheidungen zur Lehrerausbildung müssen in der Perspektive dieser beiden Möglichkeiten bewertet werden. Die irreführende und unglückliche Annahme von Lehrerausbildnern, dass

Ausbildungsprogramme - im Sinne der technischen Rationalität - gleichsam neutral und wertfrei gehalten werden können, ignoriert den Einfluss kultureller, politischer und sozioökonomischer Faktoren. Lehrerausbildner müssen sich fragen, ob die letztlich sozialpolitischen Auswirkungen der Lehrerausbildung 'moralisch-ethisch' vertretbar ist. Eine solche Perspektive, welche die Ebene der individuellen Berufsentwicklung eines Lehrers mit der Frage nach Gleichheit und Gerechtigkeit als gesellschaftlichem Auftrag verbindet, verfolgt die gegenwärtige Forschung zum praktischen Lehrerverhalten, um damit Möglichkeiten zur Verbesserung sowohl der Lehrerausbildung wie auch der Schulverhältnisse aufzurollen.

6. Literatur

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft?* Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil. - Altrichter, H. (1995a). Lehrtätigkeit als 'Forschung im Kontext der Praxis'. In P. Gautschi & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), "Praticien-chercheur" (21-44). Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung. - Altrichter, H. (1995b). Verbotene Früchte: Lehrerinnen und Lehrer als Forscher. *schweizer schule*, 5/95, 9-16. - Altrichter, H., & Gstettner, P. (1993). Action Research: A Closed chapter in the history of German social science? *Educational Action Research*, 1(3), 329-360. - Baird, J.R., & Northfield, J.R. (1992). *Learning from the Peel Experience*. Melbourne, Victoria: Monash University Printery. - Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210. - Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497. - Berliner, D.C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (227-248). San Francisco: Jossey Bass. - Bickel, W.E. & Hatrup, R.A. (1995). Teachers and Researchers in Collaboration: Reflection on the Process. *American Educational Research Journal*, 32(1), 35-62. - Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber. - Brouwer, N. & Ten Brinke, S. (1995). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz. *Empirische Pädagogik*, 9(1), 3-31. - Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. - Bullough, R.V. & Stokes, D.K. (1994). Analyzing Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education as a Means for Encouraging Professional Development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224. - Bruner, J.S. (1994). *Four Ways to Make a Meaning*. Invited Address at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, April 4-8. - Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (291-310). New York: Macmillan. - Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12. - Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: The Falmer Press (Reprinted 1988). - Cizek, G.J. (1995). Crunchy Granola and the Hegemony of the Narrative. *Educational Researcher*, 24(2), 26-30. - Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1992). Teacher as Curriculum Maker. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (363-401). New York: MacMillan. - Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice under Scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261. - Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. New York: Teachers College Press. - Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. - Copeland, W.D., Birmingham, C., DeMeulle, L., D'Emidio-Caston, M. & Natal, D. (1994). Making Meaning in Classrooms: An Investigation of Cognitive Processes in Aspiring Teachers, Experienced Teachers, and Their Peers. *American Educational Research Journal*, 31(1), 166-196. - Cronbach, L.J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. - Cronbach, L.J. (1982). Prudent aspirations for social inquiry. In L. Kruskal (Ed.), *The future of the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press. - Dewey, J. (1925). *Experience and nature*. New York: Dover Publications 1958 (paperback ed.). - Dick, A. (1992). Putting Reflectivity Back into the Teaching Equation. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (365-382). San Francisco: Jossey Bass. - Dick, A. (1993a). Ethnography of Biography: Learning to Live Like a Teacher. *Teaching Education*, 5(2), 11-22. - Dick, A. (1993b). *Effective Biographies: The Learning on 'Life-Stories' of Responsible Teachers*. Paper delivered at the 5th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aix-en-Provence, Aug. 31-Sept. 5. - Dick, A. (1994a). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Julius

- Klinkhardt, - Dick, A. (1994b). *Expert Teachers Lived Experiences as 'Text and Test' for Student Teachers Learning Processes*. Paper delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, April 4-8. - Dick, A. (1995). Lehrerethnographien: Vom persönlichen Bericht zur professionellen Einsicht. In P. Gautschi & U. Vögeli-Mantovani (Hrsg.), "Praticien-chercheur" (57-71). Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung. - Donmoyer, R. (1993). Yes, But Is It Research? *Educational Researcher*, 22(3), 41. - Eisner, E.W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11. - Elbaz, F. (1990). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1-19. - Farnham-Diggory, S. (1994). Paradigms of Knowledge and Instruction. *Review of Educational Research*, 64(3), 463-477. - Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101-115. - Floden, R.E., & Clark, C.M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. (dt. in E. Terhart, Hg., Unterrichten als Beruf, 1991, 191-210). *Teachers College Record*, 89(4), 505-524. - Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani, U. (1995). (Hg.). *Bericht zum Seminar "Praticien-chercheur", Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung. - Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books. - Greene, M. (1994). Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20, 423-464). Washington, DC: American Educational Research Association. - Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination*. Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass. - Grimmett, P.P., & MacKinnon, A.M. (1992). Craft Knowledge and the Education of Teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 18, 385-456). AERA: Washington, D.C. - Guntern, G. (1994). *Im Zeichen des Schmetterlings*. Leadership in der Metamorphose. Vom Powerplay zum sanften Spiel der Kräfte. Bern: Scherz. - Hatton, N. & Smith, N. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. - Hoover, L.A. (1994). Reflective Writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 83-93. - Houston, W.R. (Ed.). (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. A Project of the Association of Teacher Educators. New York: Macmillan. - Ipfling, H.J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer*. Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Jackson, P.W. (Ed.). (1992). *The Handbook of Research on Curriculum*. A Project of the American Educational Research Association. New York: MacMillan. - Jalongo, M.R. & Isenberg, J.P. (1995). *Teachers' Stories*. From Personal Narrative to Professional Insight. San Francisco: Jossey-Bass. - Keiny, S. (1994). Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 157-167. - Kelchtermans, G., Schratz, M., & Vandenberghe, R. (1994). The development of qualitative research: efforts and experiences from continental Europe. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7(3), 239-255. - Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456. - Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Verlag Paul Haupt. - Levin, B.B. (1995). Using the Case Method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking About Cases. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 63-79. - Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25. - Liebermann, A. (Ed.). (1995). *The Work of Restructuring Schools*. Building from the Ground up. New York: Teachers College Press. - McEwan, H. & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York: Teachers College Press. - Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1991). Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 31, 13-35. - Olson, M.R. (1995). Conceptualizing Narrative Authority: Implications for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 119-135. - Oser, F.K., Dick, A., & Patry, J.-L. (Eds.). (1992). *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey Bass. - Posch, P. (1994). Changes in the Culture of Teaching and Learning and Implications for Action Research. *Educational Action Research*, 2(2), 153-161. - Reusser, K., & Reusser-Weyeneth, M. (Hg.). (1994). *Verstehen*. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Verlag Hans Huber. - Reynolds, M.C. (Ed.). (1989). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press. - Rogoff, B. (1993). *A sociocultural approach to understanding learning*. Invited Address at the 5th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Aix-en-Provence, Aug. 31-Sept. 5. - Rolff, H.-G. (Hrsg.) (1995). *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Verlag Hans Huber. - Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. - Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San

- Francisco: Jossey-Bass. - Schön, D.A. (1991). (Ed.). *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York: Teachers College Press. - Schön, D.A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139. - Schneebeil, A. (1995). Persönliche Briefnotiz vom 4.9.95. - Schratz, M. (1995). Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (267-295). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Schwab, J.J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (I. Westbury & N.J. Wilkof, Eds.). Chicago: University of Chicago Press. - Schwab, J.J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. - Shulman, J.H. (Ed.). (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press. - Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. - Shulman, L.S. (1992a). Research on Teaching: A Historical and Personal Perspective. In F.K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (14-29). San Francisco: Jossey Bass. - Shulman, L.S. (1992b). *Portfolios for Teacher Educators: A Component of Reflective Teacher Education*. Paper delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 12-16, Atlanta/GA. - Smyth, J. (1992). Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300. - Stanulis, R.N. (1995). Classroom Teachers as Mentors: Possibilities for Participation in a Professional Development School Context. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 331-344. - Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher Education and the Case Idea. In G. Grant (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 18, 457-521). American Educational Research Association. Washington, D.C., AERA. - Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (225-266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F., & Schmidt, H.J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. - Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Editions Nathan. - Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques*. Albany, NY: State University of New York Press. - Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. New York: State University. - Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studienverlag. - Wong, E.D. (1995). Challenges Confronting the Researcher/Teacher: Conflicts of Purpose and Conduct. *Educational Researcher*, 24(3), 22-28. - Yinger, R.J. (1987). Learning the Language of Practice. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 293-318.

Biografische Arbeit in der Lehrerbildung als Möglichkeit der Ausbildung von "Reflektierenden Praktikern" - Ein Erfahrungsbericht

Peter Gautschi

Ein Ziel der Lehrerausbildung am Didaktikum in Aarau ist es, dass die Studierenden die Einstellung eines "Reflektierenden Praktikers" entwickeln¹. Der vorliegende Beitrag stellt ein Ausbildungsarrangement zur Diskussion, in welchem wir versuchen, durch die Auseinandersetzung mit aufgeschriebenen Lehr- und Lernerfahrungen, durch 'biografische Arbeit' also, die Reflexion unserer Studierenden anzustossen und voranzutreiben. Wir möchten die Studentinnen und Studenten zur differenzierten Selbstwahrnehmung anleiten. Das Ausbildungsarrangement umfasst drei eigenständige Teile, die durch Zielrichtung ('Reflektierender Praktiker') und Vorgehensform ('Biografische Arbeit') miteinander verknüpft sind. Der erste Teil des Ausbildungsarrangements bereitet die biografische Arbeit sowohl inhaltlich als auch methodisch vor: Zum einen beschäftigen sich die Studierenden mit verschiedenen Lernkonzeptionen, zum anderen beginnen sie die eigenen Gedanken mit Blick auf einen kommunikativen Reflexionsprozess aufzuschreiben und lernen weitere methodische Elemente der biografischen Arbeit kennen. Im zweiten Teil erarbeiten die Studierenden ein Porträt eines guten Lehrers oder einer guten Lehrerin. Im dritten Teil führen autobiographische Reflexionen zu einem Lehrer-Selbstporträt.

Das Ausbildungsziel "Reflektierender Praktiker"

Wie jemand unterrichtet, wird offensichtlich dadurch mitgeprägt, wie er selbst unterrichtet worden ist. Es fällt mir im Umgang mit angehenden Lehrpersonen immer wieder auf, dass die Studierenden bei der Reflexion des eigenen didaktischen Vorgehens nach Lehrübungen oder während Praktika auf ehemalige Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die eigene Schulzeit Bezug nehmen: Entweder handeln die Studierenden wie ihre Lehrer-Vorbilder und reproduzieren selber erlebte Verhaltensweisen, oder sie gehen so vor, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern das ersparen wollen, was sie selbst durchlitten haben. Der Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen geschieht oft unbewusst, was eine professionelle Situationsanalyse erschwert.

Genau dies, sich selbst und andere in ihren Gefühlen und Reaktionen differenziert wahrzunehmen, wird als spezielle Fähigkeit von Lehrpersonen erwartet (LCH 1993, S. 14) und demzufolge als Persönlichkeitsbildung von der Lehrerbildung gefordert. Junglehrer/innen müssen didaktisch geschickt handeln können. Darüber hinaus soll aber dieses pädagogische Handeln so bewusst als möglich gesteuert und inszeniert sein. Andreas Dick zeigt in seiner Dissertation, wie sich die Zielrichtung in der Lehrerbildung hin zur Ausbildung von "Reflektierenden Praktikern" entwickelt: "Im Gegensatz zur Sichtweise von Unterricht als 'technische Rationalität' wird der Lehrer vermehrt als 'Reflective Practitioner' bezeichnet" (Dick, 1994, S. 96). Wer diese Zielperspektive teilt, wird das Aufarbeiten der eigenen Schul- und Lernerfahrungen für an-

¹ vgl. dazu den Beitrag von Künzli & Messner in diesem Heft.

gehende Lehrpersonen als einen notwendigen und hilfreichen Prozess betrachten, damit sie im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht blindes Opfer des eigenen Erzogenseins werden².

Erster Schritt: Das eigene Lernen und das Lernen der Schüler bei verschiedenen didaktischen Grundfiguren

Die Sequenz "Das eigene Lernen und das Lernen der Schüler/innen bei verschiedenen didaktischen Grundfiguren" ist am Didaktikum Teil der Veranstaltung "Lehren lernen"³. Ausgehend von unserem Verständnis von Unterricht als "praktische Kunst" erachten wir es als sinnvoll, von einem integrativen, die Lernpsychologie miteinbeziehenden Didaktikverständnis auszugehen. Lernpsychologisches Grundwissen thematisieren wir schwerpunktmässig im 1. Quartal, und zwar im Anschluss oder als Vorbereitung von Unterrichtshospitationen und auf diese Weise eng verknüpft mit unterrichtlichen Figuren.

So verbringen wir zum Beispiel den Dienstagnachmittag gemeinsam in Zehnergruppen an einer Bezirksschule. Die Studierenden folgen etwa in einem ersten Teil dem Vortrag zum Thema "Lerninhalt darbieten". Anschliessend beobachten sie eine reguläre Unterrichts-Lektion, wo Praxislehrer/innen ihren Klassen Lerninhalt darbieten. Im abschliessenden Auswertungsgespräch tauschen wir Beobachtungen, eigene Erfahrungen und Fragen zu dieser Figur "Darbieten" aus. Nach dieser Beschäftigung mit dem Darbieten aus der Lehrerperspektive führen wir die Arbeit am kommenden Morgen am Institut weiter. "Begriffsbildung und Wissenserwerb: Repräsentation von Wissen, Assimilation und Akkomodation" lautet der Titel im Veranstaltungsprogramm. Wir denken, ausgehend von dem am Vortrag gesehenen Unterricht oder von theoretischen Konzepten, über unsere aufgeschichteten Lernerfahrungen nach, schreiben sie auf und sprechen darüber mit dem Ziel, die eigene Lernkonzeption zu klären und weiterzuentwickeln. Wie lernen wir selber bei einer Darbietung ?

Folgende methodische Elemente unterstützen dieses biografische Arbeit

- a) Um die Reflexion der Studierenden günstig zu befördern, arbeiten die Studierenden in *Tandems*. Jeder Teilnehmer führt ein '*Portfolio*', in welchem die wesentlichen Ereignisse der didaktischen und praktischen Ausbildung festgehalten und danach Tandempartner und Dozenten zur Spiegelung vorgelegt werden. Das Aufschreiben der eigenen Erfahrungen und das Gespräch darüber, das Nachfragen über die genauen Bedingungen, das Präzisieren der Folgen sollen eine tiefere Einsicht vermitteln als bloss das stille Reflektieren: 'Gemeinsam statt einsam' zum Lernerfolg. Die Teilnehmenden lernen wechselseitig voneinander durch die Auseinandersetzungen mit verschiedenen Wahrnehmungen, durch Umgang mit sprachlichen Äusserungen, den eigenen und denen des Dialogpartners, sowie durch Aufgreifen und Weiterentwickeln der dabei entstandenen Ideen, Kommentare und Bewertungen.
- b) Diese oben beschriebene "biografische Arbeit" geschieht jeweils am Mittwochmorgen in der Veranstaltung selber. Ein '*Offener Anfang*' beziehungsweise die '*Frei-*

² Thomas Hagmann stellte in BzL 2/95 weitere gute Gründe für die Beschäftigung mit der Lebens- und Berufsgeschichte in der Ausbildung von Lehrpersonen zusammen.

³ "Lehren lernen" ist der Veranstaltungstitel der Allgemeinen Didaktik am Didaktikum. Die Veranstaltung, welche etwa 40 Halbtage umfasst, wird gemeinsam konzipiert und unterrichtet von Helmut Messner, Margrit Stamm, Arnold Wyrsh und mir. Die folgenden Gedanken sind im Jahresbericht 93/94 des Didaktikums ausführlicher dargelegt.

wahlarbeit' bieten Raum, um die eigenen Erfahrungen und die Gedanken des Unterrichtsbesuches festzuhalten und damit für die Entwicklung der Reflexivität, welche befreien soll von internalisierten Gewohnheiten und unhinterfragten Umständen.

- c) Diese offenen Phasen ermöglichen uns auch, die *Weiterarbeit an den Praxisproblemen der Studierenden zu orientieren*. Die Studierenden haben Gelegenheit, ihre in der Lernpartnerschaft formulierten offenen Fragen einzubringen, und wir versuchen daran anschließend aktuelles Deutungs- und Problemlösungswissen zu vermitteln, um so die Qualität der Auseinandersetzung mit den aufgeschriebenen Lehr- und Lernerfahrungen zu gewährleisten.
- d) Sowohl die Entwicklung der Reflexivität wie auch die Problemorientierung sind nur deshalb in dieser hohen Masse möglich, weil wir das Grundwissen und die wichtigsten Grundbegriffe mittels eigens von uns entwickelten *Lerntexten* vermitteln. Auch dieses Element soll mithelfen, dass die Diskussion der Erfahrungen auf einer soliden Wissensbasis stattfinden und nicht der Beliebigkeit preisgegeben sind. Die Unterlagen ermöglichen darüber hinaus sowohl eine gemeinsame Gesprächsbasis als auch eine Verknüpfung mit den Fachdidaktiken und der Lehrpraxis. Damit hoffen wir einen wichtigen Baustein zur Vernetzung der verschiedenen Bildungsphasen beizutragen und somit Synergieeffekte zu initiieren.
- e) Die Veranstaltung wird als *Teamteaching* durchgeführt, hier verstanden als gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation der Veranstaltung. Diese Form ist die unabdingbare Voraussetzung, dass wir uns auf möglichst viele Fragestellungen der Studierenden einlassen können. Während die einen ihre Techniken der Darbietung reflektieren und so weiter perfektionieren, beschäftigen sich andere mit ihren Erlebnissen, die dazu führten, dass sie nicht gerne darboten, oder mit einigen lernpsychologischen Gesetzmässigkeiten des Darbietens.

Aus Rückmeldungen von Studierenden dürfen wir vermuten, dass dieses hier vorgestellte Setting die biografische Arbeit günstig zu unterstützen vermag. Sowohl die Verschriftlichung wie auch das Öffentlichmachen und Diskutieren der Erfahrungen sind unverzichtbare Elemente, wenn die Reflexion über die Bestätigung von Alltagstheorien hinausführen soll.

Zweiter Schritt: Das Novizenpraktikum

Parallel zur Sequenz "Das eigene Lernen und das Lernen der Schüler/innen bei verschiedenen didaktischen Grundfiguren" beginnen ebenfalls im 1. Quartal die Vorbereitungen zum einwöchigen Novizenpraktikum. Diese Praktikumsform entwickelt sich entlang des von Andreas *Dick* in seinem Buch "Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion" vorgestellten Ablaufmusters seines Projektkurses (*Dick*, 94, S. 225ff.).

Die folgende Aneinanderreihung einerseits der Praktikumsbeschreibung, mit welcher den Studierenden das Novizenpraktikum vorgestellt wird, und andererseits von Auszügen aus einem Praktikumsbericht soll einen Einblick in die Praktikumsarbeit erlauben.

Praktikumsbeschreibung:

Wir alle kennen aus unserer Schullaufbahn eine Lehrperson, die von uns als gut oder sogar als ausgezeichnet erlebt wurde. Vieles deutet daraufhin, dass gerade solche gute Lehrpersonen unsere Motivation anstießen oder bestärkten, Lehrerin/Lehrer zu wer-

den. Wir dürfen auch davon ausgehen, dass diese positiv erlebten Lehrpersonen unser unterrichtliches Handeln in starkem Mass prägen. Das Novizenpraktikum will Raum bieten, "gute" Lehrpersonen eine Zeitlang erkundend zu begleiten und zu erfahren.

Praktikumsbericht:

Als ich mich entschloss, im Rahmen des Praktikums Kontakt mit einer als gut erlebten Lehrperson aufzunehmen, stand für mich sofort fest, dass ich mich gerne mit D.B. auseinandersetzen würde. Sie hat mich als Lehrerin und Frau stark beeindruckt und galt für mich lange als Vorbild. Als ich meine ersten Stellvertretungen und somit meine ersten schulpraktischen Erfahrungen absolvierte, realisierte ich, dass ich mich allzu fest mit ihr identifizierte. Ich war eine ganz andere Persönlichkeit, und es galt, meine eigene Linie zu finden. Dennoch rief ich mir häufig ihre Verhaltensmuster in Erinnerung und verglich sie mit den meinen.

Praktikumsbeschreibung

Mit dem Praktikum sollen folgende Ziele erreicht werden: Die Studierenden erkennen, wieso sie eine bestimmte Lehrperson als gut erlebt haben. Sie entwickeln ein Porträt einer guten Lehrerin oder eines guten Lehrers. Sie entdecken eigene Handlungsabsichten als Lehrperson, die mit ihrem lebensgeschichtlich ausdifferenzierten Berufsverständnis zusammenhängen. Sie reflektieren ihr je eigenes Bild von einer guten Lehrerin, von einem guten Lehrer. Sie bilden ihre Fähigkeit zu reflektiertem Handeln weiter aus.

Praktikumsbericht

Wer einmal zu D.B. in die Schule gegangen ist, wird sie nie mehr vergessen. Wird unter ehemaligen Schülern über die Zeit an der Bezirksschule B. diskutiert, kommt man unweigerlich auf sie zu sprechen. Thema des Gesprächs ist dann hauptsächlich die Strenge und Autorität dieser Frau, die selbst die schwersten Jungs mit ihrer scharfen Stimme ins Zittern brachte. Heute noch bewundere ich ihre Fähigkeit, mit ihrem Auftreten ganze Klassen zu disziplinieren. (...) In Erinnerung ist mir aber auch meine Freundin geblieben, die neben mir in Tränen ausbrach, als D.B. sie vor der ganzen Klasse getadelt und blossgestellt hatte. Nicht nur ich, sondern viele meiner Mitschülerinnen fürchteten sich vor ihren spitzen Bemerkungen. Fragt man heute noch die Schüler nach D.B.s Stärken, fallen meist zwei Stichworte: ihre Strenge und ihre Gabe, gut zu erklären. Die letzte Stärke wurde mir noch mehr im Laufe der Jahre, vor allem an der Kantonsschule bewusst. Wenn ich meine Französischkenntnisse mit denjenigen meiner Klassenkolleginnen verglich, stellte sich heraus, dass sie fundierter und strukturierter waren. Viele Regeln und Gesetzmässigkeiten sind so eingehämmert worden, dass sie noch heute abrufbar sind. In dieser Hinsicht habe ich D.B. sehr viel zu verdanken.

Die Vorbereitungsarbeit und das Praktikum selber vollziehen sich in folgenden Schritten:

1. Die Studierenden, welche das Novizenpraktikum absolvieren, treffen sich mit ihrer Mentorin/ihrem Mentor zu einem Einführungsgespräch, welches die Zielsetzungen und den Ablauf des Praktikums klärt. Die Studierenden wählen ihre Lehrerin/ihren Lehrer für das Novizenpraktikum. Sie bekommen die Erkundungsunterlagen (Interviewleitfaden, etc.)
2. Die Studierenden nehmen mit ihren Praktikumslehrpersonen Kontakt auf und führen das Erstinterview, wo schulbiografische Fragestellungen zentral thematisiert werden.
3. Die Studierenden besuchen einen halben Tag den Unterricht ihrer Praktikumslehrperson.

4. Die Studierenden treffen ihre Praktikumslehrpersonen ausserhalb des Schulhauses. Hier sollen durchaus auch ausserschulische Erfahrungen besprochen werden.
5. Praktikumswoche:
 - a) Montag: Die Studierenden verbringen einen Tag bei ihren Praktikumslehrpersonen. Diese entwickeln selber einen Tagesrückblick, welche sie den Studierenden überlassen.
 - b) Dienstag: Redaktionelle Arbeit am Porträt. Studierende und Praktikumslehrpersonen führen ein Gespräch zur Unterrichts- und Erziehungsphilosophie der Praktikumslehrerinnen/-lehrer.
 - c) Mittwoch: Kurzes Schlussinterview, Klärung von noch offenen Fragen.
 - d) Donnerstag: Schlussredaktion des Porträts der Praxislehrerin/des Praktikumslehres.
 - e) Freitag: Konfrontation der Praktikumslehrer/innen mit ihrem Porträt.
6. Obligatorische Nachbereitung: Nach dem Praktikum treffen sich die Studierenden mit ihrer Mentorin/ihrem Mentor zu einem Gespräch. Grundlage für dieses Auswertungsgespräch ist das von den Studierenden entwickelte Porträt der Lehrperson.

Sowohl die oben zitierte Studentin wie die Lehrerin haben das Novizenpraktikum als sehr wertvoll erlebt. Durch diese biografische Arbeit konnte die Studentin vieles klären. Auch die beobachtete Lehrerin berichtete, wie sehr dieses Praktikum bei ihr einen Reflexionsprozess angestossen hätte, wie sie das Gefühl hätte, sie unterrichte jetzt bewusster und besser als vor dem Praktikum. Gerade unter diesem Gesichtspunkt hat es sich auch als günstig erwiesen, wenn das von der Studentin entwickelte Porträt der beobachteten Lehrerin geschenkt wird.

Das Novizenpraktikum scheint eine taugliche Form zur Umsetzung von weiteren institutionellen Zielen des Didaktikums zu sein. Wir möchten die Aus- und Fortbildung günstig verknüpfen und auf diese Weise Schulentwicklung betreiben. "Die grundlegende Annahme (...) ist dementsprechend, dass die lehrerausbildenden Institutionen nicht ihre volle Pflicht erfüllen, wenn sie den gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens akzeptieren und sich ihm anpassen, sondern dass es ihre unverzichtbare Aufgabe ist, in der Weiterentwicklung des Unterrichts die führende Rolle zu spielen. Was not tut, ist eine Verbesserung des Unterrichtswesens nicht einfach durch die Ausbildung von Lehrern ..." schreibt John Dewey (Dewey, 1904). Die biographische Arbeit im Novizenpraktikum kann dazu beitragen.

Dritter Schritt: Die eigene Lernbiographie

Als dritten Schritt in ihrer biografischen Arbeit hin zum "Reflektierenden Praktiker" können die Studierenden im 2. Quartal ihrer Ausbildung und nach Abschluss des Novizenpraktikums die Veranstaltung "Lernbiografie" belegen⁴. Hier entwickeln die Studierenden ein Porträt von sich als Lehrer/in.

Die aktuellen beruflichen Handlungsmuster von Lehrpersonen entstehen durch die individuell je unterschiedlichen schulischen und ausserschulischen Lernerfahrungen. Die Veranstaltung "Lernbiographie" will die Teilnehmenden in ihrer Absicht unterstützen und begleiten, die Genese ihrer beruflichen Handlungsmuster kennenzulernen.

Die Studierenden erkunden in dieser Veranstaltung ihren eigenen Lernstil und ihre individuellen Lernmuster; sie lernen dabei unterschiedliche Lernstile kennen. Die Teilnehmer/innen arbeiten ihre Lernerfahrungen durch Erinnern, Erzählen, Aufschreiben,

⁴ Die Veranstaltung ist gemeinsam konzipiert und wird gemeinsam durchgeführt von Thomas Fricker und mir.

Gestalten und Konfrontation mit Fragen auf. Sie werden motiviert und in die Lage versetzt, ihre beruflichen Handlungsweisen als Lehrperson auch in Bezug zu setzen zu ihrer Lernbiografie. Sie reflektieren diese Lernerfahrungen hinsichtlich deren Auswirkungen auf ihre jetzigen beruflichen Handlungsweisen. Sie entwickeln ein Porträt von sich als Lehrer/in.

Die Veranstaltung entwickelt sich in vier Phasen:

In einer ersten (Input-)Phase soll die Reflexion der Studierenden in dreierlei Hinsicht angestoßen werden: Wir arbeiten mit den je eigenen Lernstilen und stellen das Lernstilmmodell von *Kolb* vor (*Kolb*, 1984); wir thematisieren prägende Lernerfahrungen entlang der Vorgehensweise, die *Elisabeth Fröhlich* für die Akademie der Erwachsenenbildung weiterentwickelt hat (*Fröhlich*, 1992); wir beschäftigen uns mit den eigenen Einstellungen, dem Sozial- und Gruppenverhalten. In einer zweiten Phase entwickeln die Studierenden ein Bild ihrer Schullaufbahn und stellen dieses vor (*Thommen*, 1992). In der dritten Phase schreiben die Studierenden ein Porträt von sich als Lehrperson mit ihrer Biografie als Hintergrundraster und den eigenen Lernerfahrungen als Bezugs- und Begründungsrahmen. Dieses Porträt soll viertens Grundlagen bieten, um über das eigene didaktische Handeln und über Handlungsmuster und Handlungskonzeptionen nachzudenken.

Die Veranstaltung steht auch praktizierenden Lehrpersonen offen. Vor allem für Lehrpersonen, die in einem Novizenpraktikum beobachtet und beschrieben wurden, scheint dieses Arrangement ein interessantes zu sein. Umgekehrt kann man sich auch gut vorstellen, dass Studierende, die sich mit der beschriebenen dreischrittigen biografischen Arbeit auf den Weg zum "Reflektierenden Praktiker" begeben haben, interessiert daran wären, später einmal selber von Studierenden beschrieben zu werden. Lernen aus der eigenen Biografie hört bei "Reflektierenden Praktikern" nie auf.

Zum Schluss

Im Leitbild des LCH steht in der bereits eingangs erwähnten These 3 auch, dass Lehrerinnen und Lehrer "neugierig lernende und forschende Menschen" (LCH, 1993, S. 14) sind. Folgerichtig wird denn auch in den "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" postuliert, dass "die Studierenden bereits während der Ausbildung in ihre Funktion als 'praticien chercheur' eingeführt" werden (Erziehungsdirektorenkonferenz, 1993, S. 13). "Nur das forschende Lernen garantiert die unabdingbare hermeneutische Grundschulung, die es erlaubt, Probleme des schulischen Alltages erkennen, formulieren und lösen zu können" (ebenda). In einem gemeinsam vom Didaktikum und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung durchgeführten Seminar in Aarau (vgl. BzL 2/95, 209f) diskutierten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner diese Rollencharakteristika "praticien chercheur" und die Frage, ob und inwiefern Lehrer und/oder Lehrerbildner auch Forscher sein sollen (vgl. dazu *Gautschi & Vögeli*, 1995).

Die Frage wurde durchaus kontrovers beantwortet und führte in zum Teil verzwickte Diskussionen. *Monika Gather-Thurler* schlug in der Schlussrunde vor, den polarisierenden Begriff "praticien chercheur" zu ersetzen durch den Begriff "praticien réfléchi". Mir scheint das eine hilfreiche und konsensfähigere Zielformulierung für die Lehrerbildung. *Heinz Moser* spricht von einem "wünschenswerten Prozess persönlicher Entwicklung im Bereich der Lehrerbildung" und fügt hinzu, "dass eine solch kritische Haltung der eigenen Praxis gegenüber Teil einer Strategie verstärkter Professionalisierung sein könnte" (*Moser*, 1995).

Biografische Arbeit in der Lehrerbildung ist eine Möglichkeit, um Studierende in ihrer Entwicklung hin zu "Reflektierenden Praktikern" günstig zu unterstützen.

Literatur:

- Baeriswyl, F., Fröhlich, E. & Thierstein, C. (1993). *Lernkonzeptionen erkennen und entwickeln*. AEB-Bericht Nr. 9 'Aus der Praxis - für die Praxis'. Zürich: Akademie für Erwachsenenbildung.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. *National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I, III*. 9-30.
- Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ditsheim M. (1992). Travail de l'histoire de vie et formation professionnelle. *Education permanente, 92/1*, 34-36
- Fröhlich, E. (1992). Einsichten über Bildung durch biographisches Lernen. *Education permanente, 92/1*, 38-40.
- Gautschi, P. & Vögeli-Mantovani U. (Hrsg.). (1995). *Bericht zum Seminar "Praticien chercheur". Theoretische Konzepte und praktische Beispiele in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Gautschi, P., Messner, H. & Stamm, M. (1995). *Lehren lernen*. Veranstaltungsunterlagen zur Allgemeinen Didaktik am Didaktikum. Publikation in Abklärung.
- Gudjons, H., u.a. (1986). *Auf meinen Spuren*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hagmann, T. (1995). Qualifikation zur Zusammenarbeit: Der Arbeit Gestalt geben. *Beiträge zur Lehrerbildung, 13 (2)*, 176-182.
- Hirsch, G. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Hoerning, E. (1991). *Biografieforschung in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsbild*. Bern: Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz.
- Moser, H. (1995). "Forschende Lehrer" - eine realistische Handlungsperspektive? *Schweizer Schule, 95/5*. 29-35.
- Terhart, E. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Thommen, B. (1992). Meine Schulkarriere entdecken - ein biografischer Ansatz in der Lehrerweiterbildung. *Education permanente 92/1*, 28-33.
- Schrader, J. (1994). *Lerntypen bei Erwachsenen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (Hrsg.). (1993). *Dossier 24. Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.

Die persönliche Lernbiografie in der Lehrerbildung

Beat Buri

Absicht des vorliegenden Forschungsprojektes ist es, ein Verfahren zu entwickeln, welches künftigen Lehrern und Lehrerinnen während ihrer Berufsprüfung die Gelegenheit bietet, sich systematisch mit der eigenen Lernbiografie im Dienste ihres späteren Berufes auseinanderzusetzen. Die persönliche "Lern- und Bildungsgeschichte" soll als eigentliches Ausbildungselement im erziehungswissenschaftlichen Unterricht einen Platz finden. In einer Pilotstudie haben Studierende der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) im Rahmen des Psychologieunterrichtes in einem ausführlichen Setting ihre Lernbiografie unter berufsspezifischen Fragestellungen zum Thema gemacht.

1. Einleitung

Kaum eine andere Berufsausbildung hat es mit Lernenden zu tun, welche in einem derart hohen Mass ihr künftiges Berufsfeld bereits am eigenen Leib erfahren haben, wie dies in der Lehrerbildung der Fall ist. Zum einen liesse sich aus diesem kollektiven Erfahrungsraum mit Sicherheit das gesamte Arsenal erziehungswissenschaftlicher Themenstellungen erlebnisnah entwickeln, zum anderen ist er auch Anlass "heilloser" Voreingenommenheit dem Berufsfeld gegenüber. In jedem Fall muss, in welcher Hinsicht auch immer, in der Ausbildung mit eben diesen *lernbiografisch relevanten Erfahrungen* als subjektive Schaltstellen der *persönlichen Wahrnehmungsorganisation* gerechnet werden. Soll dieser Erfahrungsraum nicht einfach dem "Hidden Curriculum" überantwortet werden, muss er explizit in der Ausbildung zum Thema gemacht werden können. Absicht der vorliegenden Explorationsstudie ist es, erste Erfahrungen zu sammeln, welche im Hinblick auf eine mögliche Form systematischer Thematisierung lernbiografisch bedeutsamer Ereignisse für die Lehrerbildung nutzbar gemacht werden könnten.

2. Die Lernbiografie als Ausbildungselement

Mit dem Begriff der "Lernbiografie" sei hier umfassend die individuell gestaltete und kollektiv erlittene Lern- und Bildungsgeschichte eines Individuums verstanden. Die Lernbiografie hat zwangsläufig gewisse Affinitäten zum Konstrukt der "Lehrer-Persönlichkeit" (vgl. Lüth 1991). Im Rahmen der "Neuen Lehr- und Lernformen" taucht dieser von Idealen und Tugenden befrachtete Begriff nach seiner Verabschiedung Mitte der siebziger Jahre im neuen Gewande als "Selbst- und Sozialkompetenz" wieder auf. Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lerngeschichte könnte in diesem Zusammenhang einen empirischen Beitrag zur "Persönlichkeitsbildung" leisten. Was die Eigenanalyse für den Analytiker, könnte für den Lehrer die systematische Beschäftigung mit der eigenen Lerngeschichte sein. Es gibt zwei mögliche Erklärungen, warum die Lernbiografie bis jetzt kein fester Bestandteil der Lehrerbildung ist: Ein Grund könnte sein, dass sich die Ansprüche einer "Persönlichkeitsbildung" genuin nicht erfüllen lassen, da echte "reflexive Selbstthematisierung" sich per se nur in einem

autonomen Lebenskontext aufdrängt, sich also kaum ernsthaft in einer öffentlich-rechtlichen Ausbildung von aussen her verordnen lässt. Institutionalisiertes Lernen läuft ja nicht selten Gefahr, Bildungsinhalte anhand fremdbestimmter "Qualifikationskriterien" in einen "Erledigungshabitus" und zu "Lippenbekenntnissen" bei den Studierenden verkommen zu lassen. Ein anderer Grund könnte auch die facettenreiche Theoriebildung der Biografieforschung schlechthin sein (vgl. dazu *Hoerning*, 1991), welche eine praktikable Thematisierung bis jetzt wenig begünstigte. Möglicherweise bestehen auch Berührungspunkte zu therapeutischen Konzeptionen, welche für die Lehrerbildung noch wenig adaptiert sind.

3. Ziele und Kriterien lernbiografischer Arbeit

- a) Die Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungs- und Lerngeschichte soll zu einer ersten inhaltlichen "*Standortbestimmung*" führen. Es soll eine kohärente Gesamtgestalt entwickelt werden, welche mögliche individuelle und kollektive *Bedingungsfaktoren* der eigenen Lernbiografie einsichtig machen lässt. Es sollen Lernereignisse retrospektiv gewichtet und gewertet werden. Allfällige Verletzungen und Demütigungen im Bildungsprozess sollen hier thematisiert werden können. Sich einen bewussten Zugang zur eigenen Lernbiografie zu verschaffen, kann auch heissen, den Zugang zu Fremdbiografien, namentlich von Schülern, zu erleichtern.

Dieses Ziel ist erreicht, wenn in der Einschätzung der Probanden die Arbeit an ihrer Lernbiografie nicht bloss als eine additive Anhäufung anekdotischer Episoden, welche ihnen "eh" bekannt sind, erlebt wird. Es sollen übergeordnete Erkenntnisse zur eigenen Lernbiografie als gesamtpersönlicher Entwicklungsforgang für Dritte ersichtlich werden. Ein erster Zugang zur Generierung von "Alltagstheorien" soll hiermit gewährleistet werden.

- b) Die eigene Lernbiografie soll aus der "Erleidensdimension" herausgehoben werden und zu einem *selbstverantworteten Bildungsanliegen* führen, das in der weiteren Berufsausbildung zum Tragen kommt.

Dieses Ziel ist erreicht, wenn die Arbeit an der Lernbiografie als ein möglicher Anfang in einem weiterführenden Prozess erkannt wird. Die von aussen an die Probanden herangetragene Aufgabe soll mit der Zeit eine "Eigendynamik" entwickeln, welche zu einem persönlichen Anliegen werden kann und nicht bloss in einer "Erledigungsmentalität" vollzogen wird.

- c) Herkunft und Habitus *persönlicher Lernmuster und Bildungseinstellungen* sollen bewusst gemacht werden können.

Dieses Ziel ist erreicht, wenn familiäre und anderweitige Einflüsse in bezug auf persönliche Einstellungen und Werthaltungen zu Lernen und Bildung als konstitutive Elemente der eigenen Erfahrungsorganisation erkannt werden.

- d) Die eigene Lernbiografie soll *wissenschaftlich relevante Aspekte von Lern- und Bildungsfragen* aus der persönlichen Erfahrung generieren. Damit soll ein Übungsmoment für Transfermöglichkeiten geschaffen werden, welche eigene Erfahrungen mit Theorie und konkreten Praxisbeispielen während der Ausbildung zu verbinden erlauben.

Dieses Ziel ist erreicht, wenn die erarbeiteten Inhalte der Lernbiografie entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Konstrukten und Modellen zugeordnet werden können. Dabei sollen "Alltagstheorien" als durchaus valable Verfahren mit Er-

folgsaussichten in Ergänzung zu wissenschaftlicher Theoriebildung verstanden werden dürfen.

4. Die Pilotstudie

Bis jetzt haben insgesamt 81 Studierende der HPL ihre Lernbiografie jeweils in ausgelosten Lernpartnerschaften im Rahmen meines kursorischen Psychologieunterrichtes bearbeitet. Die Teilnahme ist Bestandteil des Curriculums. Gearbeitet wurde viermal in wöchentlichen Abständen zu je anderthalb Stunden. In einer Einführung wurden Ziele und Zwecke der Reflexionsarbeit eingehend erläutert. Exemplarisch wurde zu Beginn ein biografisch bedeutsames Lernereignis vorgestellt und lerntheoretisch analysiert. Die einzelnen Sitzungen wurden thematisch wie folgt gegliedert: Lernen in der Familie, Lernen in der Freizeit, Lernen in der Volksschule und Lernen in der Mittelschule, resp. Berufslehre. Die Reihenfolge war den Teilnehmern freigestellt. Separiert wurden die Sitzungen in eine "Erinnerungsphase", welche in Einzelarbeit stattfand, eine Diskursphase, in der die Rekonstruktionen dem Lernpartner mitgeteilt und allenfalls durch Anregungen ergänzt wurden. In einer fünften und letzten Sitzung wurde der gesamte Verlauf von den Teilnehmern ausgewertet.

5. Rückmeldungen

In der Folge sollen Rückmeldungen von drei Teilnehmerinnen auszugsweise mit zum Teil konträren Erfahrungen exemplarisch vorgestellt werden.

Gesamturteil:

Anna: Ich denke, dass mir diese Arbeit keinen speziellen Nutzen für meine berufliche Zukunft gebracht hat, da das Auflisten dieser Lernereignisse kein spezielles Aha-Erlebnis ausgelöst hat! Es sind Dinge, die mir schon stets klar und bewusst waren und die mir bestimmt nicht aufzeigen, wie z.B. Realschülerinnen lernen. Lernen ist für mich sehr persönlich und individuell und ich frage mich, was das bringen soll (je nach Auswertung könnte es vielleicht sinnvoll sein).

Tanja: Die Arbeit mit der Lernbiografie gefiel mir gut und faszinierte mich. Sinnvoll finde ich eine solche Arbeit vor allem dann, wenn einem der Partner nicht allzu bekannt ist. Dadurch wird die Arbeit interessanter, man lernt zusätzlich auch noch einen Menschen kennen. Interessant ist auch, wenn die Partner gegensätzliche Erlebnisse, Erfahrungen vorweisen. Man ist dann nicht nur auf einen Blickwinkel beschränkt. Durch diese Arbeit konnte ich meine Kindheit, meine Schulzeit reflektieren. Ich konnte Allgemeingültiges feststellen, da ich die einzelnen Etappen meines Lebens aneinandergereiht betrachten konnte. Ich bin der Überzeugung, dass eine solche Arbeit wichtig ist für einen Lehrer. Wie sollte er unterrichten können, wenn er selber nicht weiss, wie er diese Zeit als Schüler erlebt hatte? In diesem Sinne bin ich froh, dass wir diese Arbeit, diese Analyse in der HPL machten, und zwar zu zweit! Nun muss ich diese Arbeit nicht mehr selber für mich lösen! Die Beschäftigung mit der Lernbiografie hat sich gelohnt.

Andrea: ...Dadurch, dass sich die Schule bei mir so nebenbei abspielte, denke ich, dass ich durch die Lernbiografie wieder einmal aufgerüttelt worden bin und gemerkt habe, dass mein Beruf doch noch recht schwierig werden könnte. Denn die Schüler haben meist keine Motivation zur Schule zu gehen, der Schule wegen. Vielmehr gehen sie wegen den Freunden, den Interessen nach der Schule, dem äglichen Weg zu dieser Institution. Ich muss mir als Lehrerin also keine Illusionen

machen, von wegen dass ich sie für mich und meinen Job begeistern kann. Ich muss einfach das Bestmögliche aus dieser Situation machen und ihnen als Freundin den Lernstoff vermitteln.

Frage: Wie gross war Ihre Motivation zu Beginn der Arbeit, sich mit der eigenen Lernbiografie auseinanderzusetzen?

Anna: -wenig Motivation, -Skepsis: "Was soll das bringen?"

Tanja: Ich war interessiert und motiviert, mich mit meiner Lb auseinanderzusetzen. Ich glaubte, dass einem die Lb sehr prägt, was die Lehrerrolle anbelangt. Ein Hintergrund meines Lebens interessierte mich und erschien mir wichtig.

Andrea: Der Beginn war locker und spannend, weil einem immer mehr und mehr Details, Stichworte, Erlebnisse in den Sinn kamen und man in Eigenregie alles als Brain-Storming niederschreiben konnte.

Frage: Haben Sie zuvor schon ähnliche 'biografische' Arbeit geleistet?

Anna: nein

Tanja: In Jugendgruppen / das eigene Leben (Kindheit) wurde hinterfragt.

Andrea: Nein eigentlich nicht, ausser z.T. in Lebensläufen, die ich verfassen musste, machte ich mir solche Gedanken.

Frage: Versuchen Sie den Arbeitsverlauf während der gesamten Auseinandersetzung mit ihrer Lernbiografie etwas zu schildern.

Anna: Auflisten von bewussten Erinnerungen (keine "Aha-Erlebnisse") eher monoton, keine speziellen Höhepunkte.

Tanja: Es gab eigentlich nur Höhepunkte. Diese Arbeit war sehr interessant, weil man sie zu zweit ausführen konnte. Man reflektierte das eigene Leben, lernte aber zugleich den anderen kennen und erhielt von ihm Impulse. Langeweile gab es bei uns eigentlich nie.

Frage: Gab es Anlässe zwischen den einzelnen Sitzungen, welche Sie an ihre Lernbiografie erinnern liessen?

Anna: nein

Tanja: Im Zusammenhang mit dem Lernpartner: Ich erinnerte mich an Situationen, die er erwähnt hatte, da diese zum Teil von den meinen abwichen.

Andrea: Am Morgen im Bus, als ich eine ehemalige Bez.-Kollegin traf, ihr von meinen heutigen bevorstehenden Schulstunden erzählte, von der PPS und der Lernbiografie und ihr dann die Arbeit erklärte, erinnerten wir uns gemeinsam an unsere Sommernachts-Schwimmbadparties.

Frage: Welche Erfahrungen haben Sie mit der Arbeitsform "Lernpartnerschaft" gemacht?

Anna: Gezwungener Rahmen (zugelost, Zeitpunkt vorgegeben) ist für mich nicht ideal, so etwas muss spontan entstehen! (Sympathie und Wohlsein der einzelnen gehört für mich zu einer idealen Lernvoraussetzung!)

Tanja: Dass ein Reflektieren zu zweit sehr abwechslungsreich, interessant, ergänzend und anregend sein kann.

Andrea: Durch die Krankheit der Kollegin musste ich mich spontan umorganisieren, in eine andere Gruppe, sonst machte ich in der zu Verfügung stehenden Zeit nichts. Der Gruppenzwang ist gut, man muss dann arbeiten, weil man den anderen gegen-

über eine Verantwortung hat. Man profitiert von den Gesprächen vor allem mit Personen aus dem Zweiten Bildungsweg.

Frage: War die Arbeit an der eigenen Lernbiografie für Sie im jetzigen Ausbildungsrahmen zu intim?

Anna: Zum Austausch mit anderen, ja! Für mich persönlich kein Problem. Wenn ich die Person gut kenne, kein Problem.

Tanja: Nein. Diese Arbeit war für mich nicht zu persönlich. Dieses Reflektieren ist für mich nichts Intimes, über solch ein Thema könnte ich mit fast jeder Person reden.

Andrea: Untereinander nicht so stark, aber ich muss zugeben, dass ich teilweise wichtige Details bewusst verschwiegen. Schliesslich bin ich nicht verpflichtet alles preiszugeben. Weshalb ich das hatte, weiss ich nicht. Nicht der Kolleginnen gegenüber war ich "verklemmt", vielmehr weil das Ganze im Rahmen der Schule geschah. Vielleicht hätte ich ihnen in der Freizeit noch einiges mehr erzählt, aber in der Schule, wo es teilweise ein "muss" war, war es so eine gekünstelte Atmosphäre.

Frage: Hat Ihre Berufswahl Lehrer zu werden, etwas mit Ihrer Lernbiografie zu tun? Wenn ja, in welcher Hinsicht?

Anna: Ich denke, dass dadurch, dass ich nie Probleme mit Lernen hatte, ich auch Spass am Lehren erhielt (Nachhilfestunden)

Tanja: Für mich war das Lernen immer etwas Tolles, Interessantes. Ich ging gerne zur Schule, interessierte mich für vieles. Ich möchte meinen Schülern gegenüber ein Vorbild sein, möchte ihnen zeigen, dass Schule sinnvoll, interessant und lebensnah sein kann. Dieser Beruf gefällt mir, ich bin davon überzeugt.

Andrea: Ich hatte eine ganz tolle Primarschullehrerin von der 3. bis zur 5. Klasse, die ich vergötterte und ich glaube sie war teils ein Vorbild für mich. Ich sah an ihr wie stark abwechslungsreich ihr Beruf ist. Und ich bin ein Mensch der viel Abwechslung braucht. Ich glaube ich möchte einmal anders Schule geben, als ich es teilweise erlebt habe. Ich möchte vieles kollegial lösen, anstatt autoritär, und vieles praktisch ausführen/betrachten weil ich das für mein Klassenklima positiv erlebt hatte. Man geht mit den Kollegen irgendwohin, produziert mit ihnen etwas und lernt *nebenbei* noch etwas. Ich möchte das unbewusste Lernen fördern, wie ich es immer gemacht habe.

6. Transfer im Unterricht

Die biografisch erarbeiteten Lernerfahrungen müssen als solche im Unterricht wieder aufgenommen und an entsprechender Stelle zum Einsatz kommen. Lernbiografische Arbeit als 'Selbstzweck' wird von den wenigsten geschätzt. Anhand eines vorgegebenen 'Transferschemas' sollen lernbiografische Ereignisse zu einem späteren Zeitpunkt mit bereits gemachten schulpraktischen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden und entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Theorien zugeordnet werden. Dieses 'Dreierpaket' kann, wenn erforderlich, Anlass zu szenischen Darstellungen sein, anhand derer Handlungsoptionen erprobt werden können. Dieses 'mentale Training' soll in der Folge im Unterricht immer wieder durchgespielt werden.

7. Diskussion

Biografische Arbeit, und dies gilt wohl auch für die Beschäftigung mit der Lernbiografie, bedeutet subjektive Sinnkonstruktion schlechthin. Sie stellt eine Reise dar, die irgendwann ihren Anfang nimmt. Der Nutzen der Lernbiografie entzieht sich weitgehend

einer externen Validierung. Der subjektive Lerngewinn liegt womöglich in der Bereitschaft sich mit dem anderen, dem Fremden zu konfrontieren, neue Perspektiven zuzulassen.

Die persönlichen Auswertungen zeigen, wie erwartet, ein heterogenes Bild. Es können grob drei Gruppen ausgemacht werden, welche zu ungefähr gleich grossen Anteilen ihre lernbiografische Arbeit als "sinnvoll", "ohne persönlichen Lernnutzen" oder mit "Urteil noch ausstehend" eingeschätzt haben. Die unten aufgeführten methodischen Aspekte können Hinweise für eine weitere Optimierung des Verfahrens sein:

- a) Personale Faktoren:
Bereitschaft und Motivation sich auf biografische Arbeit einzulassen, bereits gemachte Vorerfahrungen mit biografischen Themen, Originalität und Kreativität der Probanden, Umgang mit selbststrukturierten Freiräumen.
- b) Einstiegsvarianten:
Verschiedene Einstiegsmöglichkeiten dienen als "Katalysatoren" zur Aktivierung des autobiografischen Gedächtnisses. Welche "Aufhänger", oder "cues" einen motivierten Einstieg in die Erinnerungsarbeit ermöglichen, sei weitgehend der Kreativität des Leiters überlassen. Beispielsweise können allerlei "Lernfossilien" aus der eigenen Lernbiografie gesammelt und im Plenum präsentiert werden. Sinn und Zweck der Arbeit kann zudem anhand von Textbeispielen aus der Belletristik oder Fachliteratur (vgl. dazu *Nittel*, 1992 und *Hurrelmann*, 1986 zum Thema "Schülerbiographien") veranschaulicht werden.
- c) Fachbereich, Zeitpunkt, Dauer und Anzahl der Settings:
Selbstverständlich kann in jedem Fachbereich lernbiografisch gearbeitet werden. Der Zeitpunkt des Einsatzes der Lernbiografie kann eine wichtige Rolle spielen. Beispielsweise könnte ein längerer schulpraktischer Einsatz dazwischen liegen.
- d) Sozialformen:
In der vorliegenden Form wird das Verfahren in Lernpartnerschaft ausgeführt. Es sind aber auch Kleingruppen denkbar. Die Studierenden können selber entscheiden, ob sie ihren Lernpartner bestimmen wollen, oder ob er/sie ihnen zugewiesen werden soll. Für die Auslösung spricht ein Kommunikationstraining im Umgang mit "privaten" Themen bei wenig vertrauten Personen. Selbstverständlich hat die Zusammensetzung (Alter, Erster, bzw. Zweiter Bildungsweg, Herkunft, etc.) des Tandems Auswirkungen auf die Qualität der Ergebnisse.
- e) Interviewtechnik/Gesprächsführung:
Die Probanden sollen dazu angeleitet werden, wie mit biografischen Daten in der Lernpartnerschaft gearbeitet werden kann. Es sollen keine vorschnellen Fremdinterpretationen gemacht werden. Im Allgemeinen können die Regeln der Gesprächspsychotherapie nach Rogers geltend gemacht werden.
- f) Leitung:
Die Leitung ist für den Gesamtverlauf zuständig. Es sollen in gewissen Abständen Standortbestimmungen bezüglich des Prozessverlaufs vorgenommen werden. Die individuellen Ergebnisse der Lernbiografie können am Schluss auf Posters zusammengefasst werden.

Literatur

Baacke, D. & Schulze, T. (1985). *Pädagogische Biographieforschung*. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz. - Baacke, D. & Schulze, T. (1979). *Aus Geschichten lernen*. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa. - Baeriswyl, F., Fröhlich E. & Thierstein C. (1993). *Lernkonzeptionen erkennen und entwickeln*. Luzern & Zürich: Akademie für Erwachsenen-

bildung AEB. - Combe, A. (1983). *Alles Schöne kommt danach*. Die jungen Pädagogen. Lebensentwürfe und Lebensgeschichten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Danz, G. (1990). *Berufsbiografien zwischen gestern und heute*. Volksschullehrerinnen geboren um die Jahrhundertwende berichten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Eine empirische Untersuchung. Campus Verlag. - Fuchs, W. (1984). *Biographische Forschung*. Westdeutscher Verlag. - Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1992). *Auf meinen Spuren*. Hamburg: Bergmann & Helbig. - Granzow, S. (1994). *Das autobiographische Gedächtnis*. Berlin-München: Quintessenz. - Grösch, D. (1987). *Biografie und Lebenskonzept*. Widersprüche und Brüche im Prozess der Identitätsfindung junger Berufstätiger. Hochschulschriften Wartberg Verlag. - Heinz, R. W. (1983). *Lebenslauf als Soziobiographie*. Psychologische Forschungsberichte Reihe: A, Universität Bremen. Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers*. Weinheim & München: Juventa. - Hoerning, M. E. (1991). *Biografieforschung und Erwachsenenbildung*. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Hurrelmann, K. & Wolf, H.K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter*. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Jugendforschung. Weinheim & München: Juventa. - Jüttemann, G. & Thomae H. (1987). *Biographie und Psychologie*. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo: Springer. - Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung*. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. - Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, 19-37. - Wolf, K. H. (1985). *Bildung und Biographie*. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim, Basel: Beltz.

Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland

Die Transformationsprozesse im Bildungswesen der neuen Bundesländer seit der Wende

Heinz Wyss

Der sozialistischen Einheitsschule der einstigen DDR hat die einphasige einheitliche Lehrerbildung entsprochen. Im Unterschied dazu orientiert sich die Lehrerbildung in der BRD im Schüleraltersbezug am gegliederten Schulsystem. Sie zerfällt in zwei Phasen.

Im politischen Kontext der gesellschaftlichen Umgestaltung hat sich die Schule und mit ihr die Lehrerbildung tiefgreifend gewandelt. Die Wende hätte die Chance in sich geschlossen, in Ostberlin und in den neuen Bundesländern in innovativer Zusammenfassung der beiden Lehrerbildungssysteme eine berufsspezifische, zugleich wissenschaftliche und handlungsorientierte Neukonzeption der Ausbildung der Lehrpersonen zu entwickeln. Es hätte sich realisieren lassen, was seinerzeit die Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg (Oldb.) als Experiment gewagt hat und was dort am politischen Widerstand gescheitert ist.

Man hat die Chance vertan und hat die westliche Struktur der Schule und desgleichen das bundesdeutsche Konzept der Lehrerbildung auf Berlin und die neuen Bundesländer übertragen. Mit einer Ausnahme: In Potsdam hat sich ein alternatives Modell entwickelt, "eine auf das Professionswissen von Lehrern orientierte Ausbildung", die dank der Integration von Theorie und Praxis "sowohl eine wissenschaftliche Rekonstruktion des Handlungswissens auf der Grundlage der Praxiserfahrung als auch die Durchdringung des beruflichen Handlungssystems mit Hilfe wissenschaftlich begründeter Heuristiken ermöglicht" (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 203), und das aufgrund eines für Lehrer aller Stufen gleichwertigen professionsspezifischen Studiums. Es ist der Versuch, den Graben zwischen "Wissenschaftlichkeit" und "Berufsbezogenheit" zuzuschütten. So war es gemeint. Nicht so, wie es gedacht war, hat sich das Modell umgesetzt.

Ein halbjähriger Aufenthalt in Berlin im Wintersemester 1994/95 hat, gestützt auf Gespräche mit einer Vielzahl von Ausbildnern der Lehrer und Lehrerinnen an den Berliner Universitäten und in Potsdam, mit Lehrpersonen im Schuldienst, mit Verantwortlichen der Ministerien und mit Vertretern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, einen Einblick in den Prozess der Neuregelung von Schule und Lehrerausbildung ermöglicht. Das Literaturstudium tritt in diesem Aufsatz hinter den aus persönlichen Kontakten gewonnenen Informationen zurück. Die Referenzpersonen werden im Anhang ebenso genannt wie die beigezogene Literatur.

Der Text gibt gegensätzliche Sichtweisen in der Beurteilung der Umgestaltung des östlichen Bildungswesens wieder. Das ungeschiedene Nebeneinander konträrer Positionen will ungefiltert aufzeigen, wie unterschiedlich das zentralistische Schulsystem der DDR im Rückblick beurteilt wird und wie konträr sich die Gewährsleute über seine Transformation zum föderativ gegliederten Bildungswesen - von manchen als "Überstülpung" bezeichnet - äussern. Hinweise auf bedenkenswerte Qualitäten des Bildungswesens der DDR wollen freilich nicht beschönigen, was die Schule des sozialistischen Einheitsstaates in negativem Sinne kennzeichnet: ihre zentralistische Organisation,

ihre obrigkeitliche ideologische Ausrichtung, ihre rigide didaktische Uniformität, ihren im wesentlichen trockenen frontalen Abfrageunterricht, ihre einseitig materialen Lernanforderungen und ihre kommunikationshemmenden Disziplinierungsmechanismen.

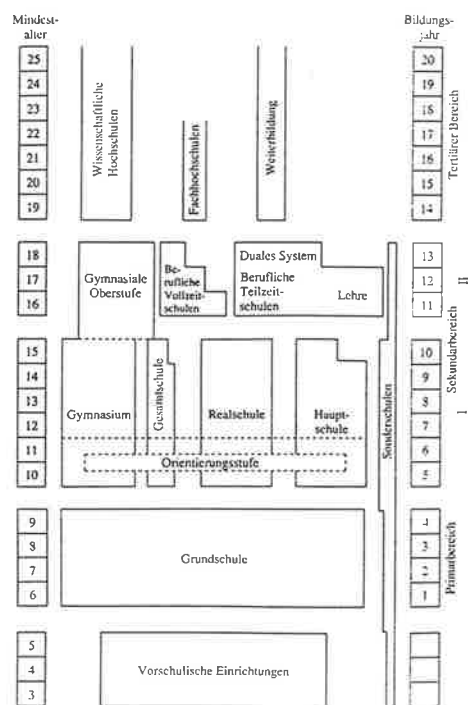
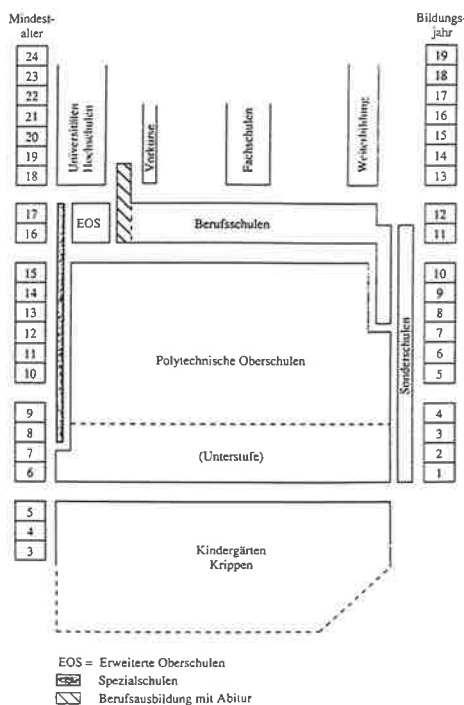
Was sich in Berlin feststellen lässt, ist für unsere Lehrerbildung insofern von Bedeutung, als die Probleme, die es in der Lehrerbildung zu lösen gilt, nicht ortsspezifisch und somit auch die unseren sind. Was sich in Berlin getan hat und tut, gilt es in der Zeit der Tertiarisierung und Neugestaltung unserer Lehrerbildung auch bei uns zu bedenken - nicht zuletzt deshalb, weil sich auch aus feststellbaren Fehlentwicklungen die nötigen Lehren ziehen lassen.

Zwei gegensätzliche Bildungssysteme

Von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in Ost und West gestern, im vereinigten Deutschland heute, kann nicht die Rede sein, ohne dass wir uns vergegenwärtigen, wie sich die Schule, die das Wirkungsfeld der auszubildenden Lehrpersonen ist, in ihrer äusseren Struktur und in ihrer inneren Erscheinungsform im getrennten Deutschland gestaltet hat. Darum seien die Bildungssysteme der alten Bundesrepublik und der einstigen Deutschen Demokratischen Republik als erstes schematisch einander gegenübergestellt (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, a.a.O., S. 19, 28).

Aufbau des Bildungssystems
in der DDR
Ende der 80er Jahre

Aufbau des Bildungssystems
in der BRD
Ende der 80er Jahre



Die wertende Beurteilung der gegensätzlichen Bildungssysteme erweist sich selten als objektiv. So beschönigt und verklärt die Selbstbeschreibung der Einheitsschule der einstigen DDR im Rückblick ihre Leistung; und ebenso einseitig ist die pauschale Verurteilung der DDR-Schule als ideologisch verengte und didaktisch in manipulativer und doktrinärer Weise verkürzte, autoritär staatsgelenkte Erziehungs- und Schulungsinstitution.

Tatsächlich war die Schule der DDR "ein Gemisch: zugleich progressiv und reaktionär" (Gehrmann), "ein wissensorientierter und lehrerzentrierter Ort der lernintensiven Stoffvermittlung" (Kretschmer), "fixiert auf materiale Ziele", und das unter dem "Diktat vorgegebener didaktischer Formen und der Methodenuniformität" (Gehrmann). Die didaktische Reflexion der Unterrichtenden war ausgeblendet. Merkmalhaft waren der "Lehrplanfetischismus, die Stoffüberfüllung, die autoritären Verkehrsformen, die Dominanz des Frontalunterrichts, die mangelnde Differenzierung und Individualisierung der Lernwege" (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 34). Die Einheitlichkeit des Bildungsweges ermöglichte eine relativ späte Entscheidung zwischen weiterführender oder beruflicher Bildung. Die schulischen Leistungsanforderungen waren hoch. Dennoch gelang es der zehnjährigen Einheitsschule besser, als dies das gegliederte Schulsystem des Westens mit seinen homogenen Lerngruppen vermag, auch weniger lernfähige Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung zu fördern (Roeder: Untersuchung 1991/92). Das gesellschaftliche Leitprinzip der Schulung zielte darauf hin, "alle Kinder des Volkes zu bilden", keines zurückzulassen. Im sozialistischen Staat durfte es keine Versager geben. Die Bewertungskriterien und -massstäbe waren von der Partei festgelegt und ideologisch gesteuert. Die Schüler nahmen die Leistungsbewertungen kritiklos hin. Kein Schüler hätte sich herausgenommen, die Bewertung durch seinen Lehrer in Frage zu stellen. Die Art der Schülerbeurteilung fand in der Lehrerschaft vorbehaltlos Akzeptanz (Edelstein). Lehrpersonen, die selektiv benoteten und Schüler sitzen liessen, kamen denn auch unter Druck. Die Folge war die Egalisierung der Bewertung der Lernergebnisse. Gute Leistungen wurden gleichgesetzt mit verlässlicher sozialistischer Haltung, mit der Bereitschaft und Befähigung, später am Arbeitsplatz "für soziale Gerechtigkeit und für den Frieden zu kämpfen" (Tiedtke). Die abzuliefernden Statistiken der Benotungen wurden retouchiert. Dies auch bezüglich des nachzuweisenden Anteils der Kinder, die der FDJ zugehörten oder im Pionierdienst mittaten. Ermittelt wurde auch, wer als Laufbahnziel angab, Offizier der NVA oder Lehrer werden zu wollen. Diese Schüler wurden privilegiert. Sie hatten grössere Chancen, in die Erweiterte Oberschule, die EOS, aufgenommen und zum Studium zugelassen zu werden.

Anfänglich war die Erweiterte Oberschule als Abiturstufe der sozialistischen Einheitschule allen befähigten Kindern zugänglich, auch Bauern- und Arbeiterkindern. Im Laufe der Jahre hat sich der Anteil der Kinder der Parteikader jedoch zunehmend vergrössert (Drewek, Merkens). Im Zuge dieser Entwicklung haben sich die Eliten von der Basis entfernt. Die Geschlossenheit des Systems schränkte die höhere Bildung auf die Kohorte des Parteikaders ein, was zur Folge hatte, dass schliesslich die Quote der Schüler mit akademischem familiärem Hintergrund in der gymnasialen Erweiterten Oberschule höher war als an den Gymnasien des Westens, und das im Bauern- und Arbeiterstaat (Merkens).

Neben der Einheitsschule gab es übrigens Spezialschulen zur Eliteförderung, die ebenfalls zur allgemeinen Hochschulreife führten und die ihre Schüler zum Teil nicht erst nach der Unterstufe, sondern bereits ab 1. oder 2. Klasse rekrutierten (Sport-, Musik-, Mathematisch-naturwissenschaftliche und Neusprachliche Spezialgymnasien). Parallel zur Abschottung der Schulung der Kader hat sich die "Arbeiter- und Bauernfakultät", die in den sechziger Jahren die Rekrutierungsbasis der Kader erweitern wollte, zusehends in eine Institution der Eliteförderung verwandelt (Tiedtke). Umgekehrt zeigt die Bildungsstatistik, dass der Zugang zu den Universitäten auch in der Spätzeit der

DDR für Studienanwärter offen blieb, die nicht zum engeren Kreis der Absolventen der EOS gehörten, sondern die Hochschulreife auf dem Zweiten Bildungsweg über eine Berufsschule erlangt hatten. Diesen Weg zu gehen war in der Regel selbst den Kindern Oppositioneller oder im Staat Missliebiger möglich (Merkens).

Die Demontage des DDR-Schulsystems

Am 1.8.1991 verfügten die Behörden die Auflösung der zehnklassigen allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschulen (POS) der einstigen DDR. Die neuen Bundesländer hatten die hochgradig reformbedürftigen, gegliederten Schulstrukturen der jeweiligen Partnerländer der alten BRD zu übernehmen. "Vom Bildungssystem der DDR blieb ausser den übernommenen (maroden) Gebäuden, (veralteten) Ausstattungen und (dezimierten) personellen Beständen nichts mehr übrig. Die berechtigten Forderungen der Wendezeit, die Deformationen in Inhalt und Struktur der Bildung und Erziehung der jungen Generation durch den Missbrauch der Schule der DDR als ideologische Institution, als Instrument des Staates für die Erziehung zum sogenannten sozialistischen Patriotismus, zur kritiklosen Staatstreue, damit aber auch zu Anpasstheit und Heuchelei, zur Unterdrückung nicht systemkonformer Meinungen zu beseitigen, mündete sehr schnell in eine pauschale und weitgehend undifferenzierte Diffamierung und Diskriminierung der Schule der DDR und des Einheitsschulprinzips (sowie) der Vorschulstufe als indoktrinierende, verschulende Einrichtung" (*Weissbuch 3*, 1994, S. 324).

Die vertane Chance einer Bildungsreform

Die Präambel des Schulgesetzes der DDR forderte, dass die Schule "allen Kindern und Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens der Eltern das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantiert" (zitiert nach *Hälder*, 1992, S. 49).

Der Dissens zwischen dieser Zielsetzung und der Schulrealität war krass. Dem Prinzip des "gleichen Rechts auf Bildung" stand im real existierenden Sozialismus die Ausgliederung derer gegenüber, die sich nicht als systemtreu erwiesen, oder - weit schlimmer - deren Eltern oder weitere Angehörigen nicht staatskonform dachten und lebten. Dennoch hätte das sozialistische Bildungswesen dazu herausfordern können und müssen, im vereinigten Deutschland oder zumindest in Ostberlin und den neuen Bundesländern eine Reform des Schulwesens anzustossen. Von der DDR-Schule hätte es vieles zu lernen gegeben. Manches wäre wert gewesen, in angepasster Form ins westliche Bildungssystem übernommen zu werden, so die allgemeine Oberschule für alle Kinder, die späte Wahl zwischen Erweiterter Oberschule und Berufslehre, die Berufsbildung mit eingeschlossener Hochschulreife, der polytechnische Unterricht und insbesondere das flächendeckende wohnortnahe Angebot an Krippen, Kindergärten und Schulhorten.

Die allzu schnell erfolgte Übernahme des konservativen westdeutschen Bildungssystems ist für viele ein Zeichen dafür, dass sich Ostberlin und die neuen Bundesländer dem Diktat ihrer Partnerländer gefügt haben. Andere stellen die These von der "Überstülpung" durch den Zugriff des Westens in Frage, indem sich bereits vor der Vereinigung die Angleichung an das westliche Bildungssystem angebahnt hat. "Die Mehrheit der im Bildungswesen Tätigen wollte sich möglichst schnell aus den DDR-Strukturen herauslösen und sich von der ideologisch instrumentalisierten DDR-Pädagogik tren-

nen. Diese Entwicklung wurde insbesondere von den Pädagogischen Hochschulen angestrebt, die zu Universitäten aufsteigen wollten" (Leschinsky).

"Der Wissenschaftsrat hat nach der Wende eine Evaluation der unterschiedlichen Bildungswege in Ost und West angestrebt. Diese Bereitschaft zur vergleichenden Zusammenschau wurde durch östliche Bildungsexperten unterlaufen. Sie wollten den sofortigen Anschluss an die westlichen Strukturen" (Leschinsky). Im nachhinein werten freilich manche die diskussionslose Angleichung als verpasste Chance, das Bildungswesen aus veralteten Strukturen herauszulösen, zumal die Einheitsschule keine Erfindung der DDR ist, sondern einem seit der Aufklärung und den Schulentwürfen des liberalen Bürgertums immer wieder geforderten demokratischen Schulmodell entspricht, das sich durch innere Differenzierung und Individualisierung, durch Selbsttätigkeit der Lernenden und durch solidarische Verantwortung im sozialen Lernen auszeichnet. Dazu kam in der DDR die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten im polytechnischen Unterricht. Problematisch war zur DDR-Zeit nicht die Einheitlichkeit der Schule, sondern "ihre dogmatische Handhabung, ihre ideologische Vereinnahmung, ihre bürokratische Erstarrung, ihre Intoleranz, ihr Mangel an Freiräumen" (Weissbuch 3, 1994, S. 316). Die einmalige Möglichkeit, die historische Chance zu nutzen und mit der Vereinigung eine gesamtdeutsche Schulerneuerung einzuleiten, hat man nicht wahrgenommen. Sie wird sich in gleicher Weise nicht mehr geben.

Die Ernüchterung

Die anfängliche Begeisterung der Ostbevölkerung über den plötzlichen Ausbruch aus der ideologischen Enge, der staatlichen Abriegelung und der ökonomischen Misere ist mittlerweile einer weit verbreiteten Enttäuschung gewichen. Sie legt sich als Schatten auf das nach westlicher Manier neu geregelte Schulwesen. "Nur noch 19% der ostdeutschen Bundesbürger sind mit der im Zuge der Einheit vorgenommenen Umstrukturierung des ehemaligen DDR-Schulsystems einverstanden" (Weissbuch 3, 1994, S. 502).

Die "Hals über Kopf-Vereinigung" - viele sprechen jetzt von kolonialistischer Übernahme und von der Angliederung der DDR an die BRD, nicht vom Zusammenschluss zweier selbständiger und gleichberechtigter Staatswesen - hat die Mauer geschleift, jedoch nicht abgebaut, was trennt, ja, sie reißt alte Gräben neu auf, so u.a. die zwischen Neureichen und Altarmen.

Von aussen besehen, mögen wir die DDR als Eisblock wahrgenommen haben. Die Innensicht ihrer monolithischen Schule vermittelt ein weit differenzierteres Bild, zumal sich die Dinge zwischen 1945 und 1990 nicht gleichförmig entwickelt haben. Die behördlichen Anordnungen und das alltägliche Tun klafften im Laufe der Jahre zunehmend auseinander. Unter der ideologischen Ebene des Staates, der nicht ohne Grund, jedoch zu pauschal ein "Unrechtsstaat" genannt wird, gab es sogar manches, was wir uns für den kapitalistisch-demokratischen Westen wünschen möchten. Sicher, der Staat hat seine Bürger überwacht, aber er hat auch für sie gesorgt. Zwar war in der DDR das öffentliche Leben auf rigide Art ideologisch ausgerichtet und bürokratisch geregelt. Aber dieses Netz sozialistischer Uniformität hatte weite Maschen. Da war hinter und unter der vorschriftsgemässen Einheitlichkeit das weite Feld des ganz persönlichen Lebens. Hinter der Fassade des zentralistischen Systems war manches möglich. Es war in der DDR trotz der monistischen Ideologie nicht alles rot und somit doktrinär, sondern menschlich im Zusammenleben. Die Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit in diesem Staat lässt sich nicht auf die Anprangerung des menschenverachtenden Regimes reduzieren, wie wir dies im Westen in Verkennung seiner sozialen Leistungen in weiten Kreisen klischeehaft und selbstgerecht zu tun pflegen.

Ob der neugewonnenen Freiheit hat man in den neuen Bundesländern das Verlangen nach sozialer Gerechtigkeit nicht vergessen. Die Entfremdung zwischen West und Ost wird nicht überdeckt durch die Deklaration der Einheit der Nation. Die Konsumfreiheit und das Versprechen des "Glücks" schaffen die Einheit nicht. Das könnte allein die Wiederherstellung sozialer Sicherheit im Osten leisten, die Freiheit von Arbeitslosigkeit, die Vermeidung des sozialen Auseinanderklaffens der unterschiedlichen Schichten. Davon ist die gesellschaftliche Realität in der einstigen DDR jedoch weit entfernt. Der "Einheit im einen Vaterland" ("Wir sind e i n Volk!") steht die in der BRD weit verbreitete Mentalität der "Besserwissis" entgegen, die Haltung der Besserwissenden, die sich den nicht an Arbeitsleistung gewöhnten, in manchen Bereichen als inkompetent geltenden "Ossis" weit überlegen glauben. Erschreckend ist es zu hören, dass die Zulage, die Westleuten für ihren Einsatz im Osten ausbezahlt wird, "Buschzulage" genannt wird, als fände man sich in Ostberlin und in den neuen Bundesländern im tiefen Dschungel (Bruse). Das begründete Gefühl des in die Resignation führenden Identitätsverlustes wird sich in der Bevölkerung des einstigen sozialistischen Staates wohl erst nach der Ablösung der DDR-Generation verlieren.

Die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer nach der Wende

Der Paradigmawechsel der Schule

Eine empirische Studie der Jahre 1990/91, die "einen Einblick in die Besonderheiten der pädagogischen und schulischen Realität zum Zeitpunkt des gesellschaftlichen Umbruchs" ermöglicht und darüber Auskunft gibt, wie die Schüler die Wende erfahren haben, lässt erkennen, dass bereits früher (d.h. zur DDR-Zeit) erworbene "Strategien instrumentalen Verhaltens" die Schüler "realitätstüchtig" haben handeln lassen und dass die Schule, vom politischen Zusammenbruch und vom Prozess der gesellschaftlichen Neuorientierung fürs erste relativ unberührt, "in der innerschulischen Routine" verharrt hat (Stock & Tiedtke, S.5), wie sie sich in dem hochgradig dirigistischen System mit seinem einheitlichen Rahmenplan, den vorgegebenen Zeitabläufen und seiner bürokratischen Lernorganisation verfestigt hatte.

Erst mit der Einführung föderativer Strukturen und der Entwicklung des Schulwesens zum Bildungsmarkt kam Spannung und Dynamik in das in der DDR der Generation Honecker erstarrte zentralistische Bildungssystem. Kaum zu bewältigende strukturelle Probleme ergaben sich zufolge der unmittelbar nach der Wende einsetzenden Bildungsexpansion. Die Zahl der Abiturienten, in der DDR auf 10-12% beschränkt, stieg bis gegen 45% an. Sie stabilisiert sich heute bei ca. 30%. Die hohe Abiturientenquote ist als Reaktion auf die rigorose Zulassungsbeschränkung in der DDR zu verstehen. Auch heute noch sind die Bildungsaspirationen der Eltern im Ostteil Deutschlands grösser als im Westen. 1992 zählte man in Ostberlin 20% mehr Abiturienten als im Westen der Stadt (Merkens). Das bedeutet, dass die neuen Bundesländer in drei bis vier Jahren eine Entwicklung zu vollziehen hatten, die sich in der BRD über dreissig Jahre erstreckt hat (Hofmann).

Mehr zu schaffen macht indessen der drastische Rückgang der Schülerzahlen zufolge der Abnahme der Geburten. Der Zusammenbruch des sozialen Netzes der DDR erwirkt, dass junge Ehepartner, die beide berufstätig sind - und das sind die meisten -, keine oder seltener Kinder haben, wohl nicht allein des Umstandes wegen, dass sie sich eine selbständige Betreuung eines Kindes finanziell nicht leisten könnten, sondern ebenso weil man zunächst durch ein besseres Einkommen in den Genuss der Freiheit

zu uneingeschränktem Konsum kommen will. In weiten Kreisen ist es zudem die Arbeitslosigkeit, die zusammen mit der Abwanderung in den Westen den drastischen Geburtenrückgang in den neuen Bundesländern zu einem einschneidenden Problem hat werden lassen. Die Rede ist vom totalen demographischen Crash der Nachwendezeit, der einen Geburtenrückgang auf z.T. weniger als die Hälfte der Geburtenjahrgänge 1989 zur Folge hatte. All das wirkt sich drastisch auf das Bildungswesen aus. In Brandenburg ist die Schülerzahl um mehr als die Hälfte zurückgegangen. Gleichzeitig hat man die Klassenfrequenzen erhöht. Zusammen mit dem Zudrang zu den Gymnasien und Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe hat dies eine alarmierende Verknappung der Arbeitsplätze für Lehrer an den Grund-, Haupt- und Realschulen zu Folge (Gehrmann, Roeder). Zudem schafft diese Entwicklung im Bildungswesen erhebliche Angebotsprobleme, namentlich in ländlichen Regionen, wo man sich zu altersstufenübergreifendem Lernen gezwungen sieht, etwas, was die DDR nicht gekannt hat (Hofmann).

In den ersten Jahren nach der Wende rief das Fehlen von rechtlichen Grundlagen, von Lehrplänen und Lehrmitteln zusammen mit der Bedrängnis durch politische Altlasten in der Lehrerschaft eine um sich greifende Verunsicherung und Orientierungslosigkeit hervor. Zudem führte das Wegfallen der DDR-Schulgesetze und der autoritären Schulordnung zu einem Normenverlust und damit zu einer in der DDR nicht gekannten Disziplinlosigkeit der Schüler. Die Regeln des Miteinanders waren gebrochen, die Disziplinierungsinstrumente des Staates wirkungslos geworden. Die Schule wurde zum rechtsfreien Raum.

Dazu kam die Schwierigkeit, dass man sich in den neu zusammengewürfelten Lehrerschaften nicht kannte und nicht wusste, wer bleibt und wer aufgrund seiner Mittäterschaft im Stasi entlassen wird. Die neu gebildeten Kollegien hatten erst einmal eine gemeinsame Regelung zu finden. An ein partizipatives Verhalten waren sich die Lehrpersonen nicht gewohnt. Keiner wagte es, Kritik zu äussern. In den DDR-Schulen hatte ausschliesslich die Partei, vertreten durch die Person des Schulleiters und durch beigeordnete Parteifunktionäre, das Sagen. Sie entschied, "wo's lang ging". Eine Rückkoppelung vom Kollegium zum Schulleiter gab es nicht. Die Lehrkräfte waren staatliche Vollzugsbeamte, viele unter ihnen SED-Mitglieder. Als das waren sie keiner Kritik seitens der Schüler und schon gar nicht seitens der Eltern ausgesetzt. Plötzlich war alles anders.

Die Schwierigkeiten in der Zeit der Umstellung lassen sich im einzelnen wie folgt beschreiben:

- Schwerwiegend und Anlass zu persönlicher Verletztheit und Frustration war der Kompetenzabbau der Lehrpersonen nach vielen Jahren Schuldienst in der DDR, bedingt durch neue Pensen, vor allem aber wegen der politisch begründeten Missachtung des Wissens und Könnens der DDR-Lehrer (Raschert).
- Der Machtwechsel von der Lehrerschaft zu den Eltern machte vielen Lehrpersonen zu schaffen. Jetzt äusserte sich die aufgestaute Elternkritik. Die Lehrpersonen zeigten sich im Gespräch mit den Eltern verunsichert.
- Zugleich äusserte sich die Emanzipation der Schüler als Disziplinlosigkeit, und das zufolge ihres Normenverlustes. "Die Schüler haben die neue Situation genutzt: Man muss sich vom Lehrer, dessen Alleinherrlichkeit geschwunden ist, nicht alles sagen lassen" (Raschert).
- Folge der Wende war eine weit verbreitete "neue Fügsamkeit" der Lehrpersonen. Sie zeigte sich in ihrer politischen Neutralität, in der Zurückhaltung in ideologisch relevanten Fragen, in der Politikverdrossenheit sowie in der Abstinenz in bezug auf Wert- und Sinnerziehung.

- Die Auflösung resp. Spaltung der Kollegien schaffte Misstrauen. Man hütete sich vor Aussagen, die schaden oder gar eine Entlassung erwirken konnten, d.h. man begegnete sich in den neu gebildeten Kollegien mit Distanz und beschränkte das Gespräch auf unverfängliche pädagogische und methodische Fragen. Das führte zur Vereinzelung und zur Abschottung gegenüber dem sich neu bildenden Lehrerkollektiv (Raschert).
- Erzieherische ausserschulische Aufgaben, wie sie die Lehrerschaft in der Freizeit der Schüler und während der Schulferien in der DDR wahrzunehmen hatte, entfielen. Das verstärkte die Tendenz zum Abbau der Motivation, an der Schule mehr zu tun, als seine Lektionen zu erteilen. Der Lehrerberuf wurde mehr und mehr zum "Job" .
- Die Ausstattung der Schulen war fürs erste desolat. Es fehlte die Infrastruktur, und es gab keine Lehrmittel und Arbeitsmaterialien: "Die DDR-Schulbücher wurden auf den Müll geworfen, neue waren nicht da" (Gehrmann).
- Der "Bildungsmarkt" (Gehrmann) ermöglichte nun die freie Schulwahl durch die Eltern. Dadurch traten die Schulen in ein Konkurrenzverhältnis zueinander. Die sinkenden Schülerzahlen machten es notwendig, dass sie sich profilierten. Sie strebten danach, in der Öffentlichkeit auf je eigene Art und mit spezifischen Bildungsangeboten an Ansehen zu gewinnen, und buhlten so um die Gunst der Eltern. Die Selbstwahl der Schule im gegliederten Schulsystem kam im Osten einem schulischen Paradigmawechsel gleich und fand hier nur zögernd Akzeptanz. Die nachfolgende Darstellung der Übernahme des gegliederten Schulsystems bezieht sich im wesentlichen auf die Verhältnisse in Berlin und im Land Brandenburg, dies im Wissen darum, dass die Schulstrukturen in den neuen Bundesländern nicht einheitlich sind, weil sie sich an denen der jeweiligen Partnerländer der alten BRD orientieren:
 - Die Hauptschule wurde als unterster Schultyp der viergliedrigen Sekundarstufe, wo er neben der Realschule überhaupt eingeführt wurde und Bestand hatte, was nicht in allen neuen Bundesländern der Fall ist, mehr und mehr zur Restschule für sozial Schwache und Ausländerkinder.
 - Dem gegenüber hatte und hat die Realschule, auch Regionalschule, Regelschule und Mittelschule genannt, als Schultyp mit erweiterten Grundansprüchen (in Berlin und Brandenburg mit dem 7. Schuljahr, andernorts mit Klassenstufe 5 einsetzend), ihre konstante Population von Schülern, die sich mehrteils einem technisch-handwerklichen Beruf zuwenden.
 - Neben der Realschule wurde ein weiterer Schultyp eingeführt, der sich in der BRD seit 1970 entwickelt hatte: die Gesamtschule mit gymnasialer Stufe oder ohne sie. Die Gesamtschulen sollten auch den Kindern bildungsferner Schichten den Zugang zur Mittelschule erschliessen. Sie öffnen ihnen nachweislich höhere Bildungschancen und heben dadurch das allgemeine Bildungsniveau. Trotz dieser Vorteile tun sich die Gesamtschulen schwer. Das Land Brandenburg hat 1990/91 die Schaffung der Gesamtschulen gegen den Willen der konservativen Elternschaften durchgesetzt. In Westberlin liegt der Anteil der integrierten Gesamtschulen, bezogen auf die andern Schultypen der Sekundarstufe I, zur Zeit bei 30%. In bürgerlichen Stadtbezirken sind die Gesamtschulen schwach vertreten, in Arbeiterbezirken sind die Gesamtschulen zahlreicher (Gehrmann).
 "Das gegliederte Schulwesen wird auf der Basis der grundsätzlichen Wahlmöglichkeiten mit Freiheit und Vielfalt, die Gesamtschule wegen der Integration aller mit Gleichmacherei und Sozialismus assoziiert ... In der Auseinandersetzung um die Struktur des Schulwesens stehen die Gesamtschulen in den neuen Ländern auf verlorenem Posten. Sie müssen sich mit dem Vorwurf auseinandersetzen, sie hätten die Zeichen der Zeit nicht erkannt, denn sie propagierten ein Modell, das mit dem Ende der DDR endlich überwunden worden sei" (Tiedtke, 1994, S. 8).

Es ist merkmalshaft für den Bildungskonservatismus der in der einstigen DDR wohnhaften Eltern, dass sie ihre Kinder ins Gymnasium, nicht in Gesamtschulen zu schicken wünschen.

Schliesslich ist zu erwähnen, dass sich die Lehrpersonen Ostberlins ebenso wie in Brandenburg in der Regel über ihre Arbeitsplatzbedingungen kritisch äussern:

- Die Schülerzahlen pro Klasse von 14 bis 22 Schülern zu DDR-Zeiten haben sich seit der Wende bis auf 30 erhöht, und gelegentlich sind es sogar mehr.
- Im Vergleich zu den Westlöhnen waren und sind die Ostlehrer zudem schlechter bezahlt. Ihre tiefere Besoldungseinstufung lag anfänglich bei 60% der Westlöhne und liegt zur Zeit in Ostberlin bei 84%. In Aussicht genommen ist die Anhebung auf 100% bis Oktober 1996, dies jedoch nach wie vor bei einer um ein bis zwei Gehaltsklassen tieferen Einstufung (Drewek, Gehrman).

Mittlerweile zeigt sich in der Ausstattung der Schulen bereits eine deutliche Veränderung. Die Einrichtung der Schulen und ihre Ausrüstung an Lehr- und Lernmaterialien hat dank dem Milliarden-Transfer der BRD in den Osten einen vorher nie gekannten Standard erreicht, wie dies eine Erhebung im Schuljahr 1993/94 im Vergleich zum Vorjahr nachweist (Gehrman). In beachtlich kurzer Zeit hat sich die materielle Infrastruktur der Schulen verbessert. Es gibt jetzt, was es zur DDR-Zeit nicht gab: Telefonanschlüsse, Kopiergeräte, Tageslichtprojektoren, Tonbandgeräte, Videorecorder, ferner vielerorts neues Schulmobiliar, und nach und nach werden auch die zerfallenden Schulgebäude saniert. In den Kollegien bahnt sich die Kommunikation an. Man gewöhnt sich daran, Probleme miteinander im demokratischen Prozess zu lösen. Die Schulen werden mehr und mehr zu pädagogischen Handlungseinheiten. Sie beginnen sich als das zu profilieren und lernen, sich auf die Elternmitarbeit einzustellen. Die Vergangenheit ist kein Thema mehr, ist doch die politische Überprüfung der Lehrpersonen nahezu abgeschlossen. Diejenigen, die "abgewickelt" worden sind, haben sich nach einer neuen Arbeitsmöglichkeit umsehen müssen, viele sind arbeitslos oder frühpensioniert. In den Kollegien der Schulen scheint man ihre frühere Präsenz vergessen zu haben. Niemand spricht mehr von ihnen (Gehrman).

Transformation der Lehrerrolle

Im sozialistischen Staat gab es keine Schulforschung, die nicht durch die vorgegebene Staatsideologie gelenkt war. Demzufolge gibt nicht sie, sondern geben lediglich Kontakte mit einstigen DDR-Lehrern auf unverfälschte Art Aufschluss über das damalige berufliche Rollenverständnis der Lehrkräfte. Dabei lässt sich feststellen, dass es in diesem Staat der Kollektivität unter den Lehrern keine kollektive Identität gab. Der eine erklärt, er habe sich in der Wahl der Inhalte und Methoden nicht gegängelt gefühlt, der andere steht unter dem Eindruck, dauernd besucht und überwacht worden zu sein (Gehrman).

Bei aller Unterschiedlichkeit der Rollenerfahrung der einzelnen Lehrer halten alle fest, dass sie sich nicht allein fachlich als kompetent zu erweisen hatten. Zusätzlich zum Unterricht waren sie auf vielfältige Weise in ausserschulische Aktivitäten eingebunden. Einzelne waren als Pionierleiter und -leiterinnen ausgebildet und erfüllten ihren Amtsauftrag ausschliesslich in dieser Funktion, was jetzt nach der Wende zur Folge hat, dass insbesondere für sie der Bedarf zur Nachqualifikation gross ist. Aber auch allen andern kam die Aufgabe zu, sich für die Gewinnung von Berufssoldaten, in der Wehrerziehung, für die FDJ und ihre Pionierorganisation einzusetzen.

Während wir heute diese Pflichtaktivitäten als Ausdruck einer "politisch-ideologischen Bevormundung von Schule und Pädagogik" verurteilen, halten einstige DDR-Lehrper-

sonen im Rückblick dafür, dass die Verpflichtung der Lehrer zur Mitwirkung in auserschulischen Arbeitsgemeinschaften und Ferienlagern in positivem Sinne eine umfassende Betreuung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Freizeit möglich machte. Sie sagen, dass "die Zuwendung zum einzelnen Kind und die Sorge der Pädagogen um die Entwicklung auch der schwächeren, zumeist sozial benachteiligten Schüler, die angesichts relativ niedriger Klassenfrequenzen (statistischer Durchschnitt 20 Schüler) und Pflichtstundenzahl (20 bis 24 Unterrichtsstunden) sowie ihres häufigen Umgangs mit den Schülern ausserhalb des Unterrichts für die meisten zwar mühevoll, aber selbstverständlich und für die Erziehung der Schüler vorteilhaft gewesen" sei. Sie betonen "den hohen Stellenwert, den trotz ideologischer Überfrachtung die Erziehung zu sogenanntem allgemeinem menschlichem Verhalten hatte (Ordnung und sinnvolle Schulpflicht, Gemeinschaftsgeist, Hilfsbereitschaft u.ä.)".

Unbestritten sind auch aus heutiger Sicht "die im Vergleich zu heute höheren Anforderungen an die jüngeren Schüler sowie die Wissenschaftlichkeit und Systematik des Fachunterrichts, das hohe Niveau besonders des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des Deutschunterrichts" sowie "die sinnvolle Beziehung (der Schule) zur Arbeitswelt" (*Weissbuch 3*, 1994, S. 225).

Umgekehrt erklären mehrere Gewährsleute, dass im zentralistischen Bildungswesen des sozialistischen Staates die Lehrfreiheit erheblich eingeschränkt war. Die Lehrpersonen waren Vollzieher vorgegebener Anweisungen in einer wissenschaftsorientierten Lernschule (Hübner). Systemnähe war von allen gefordert. Zwar wird auch in der BRD die Verfassungstreue der Lehrkräfte vorausgesetzt. Sie verpflichtet ihre Lehrpersonen auf das Grundgesetz, zu dem Erziehung und Bildung nicht im Widerspruch stehen dürfen. Eine entsprechende Staatsloyalität verlangte auch die DDR von ihren Lehrern. Was der Staat hier und dort von seiner Lehrerschaft erwartet und verlangt, ist das Gleiche, und doch ist das Gleiche nicht das Gleiche. Nach Michael Tiedtke kommt das einem "mentalalen Spagat" gleich.

Einblicke in die Umgestaltung der Lehrerbildung in Ostberlin und den neuen Bundesländern

Die handlungsorientierte einphasige Ausbildung der Lehrpersonen in der ehemaligen DDR

Der sozialistischen Einheitsschule entspricht die einheitliche Lehrerbildung, die gleichwertige fachliche und berufliche Ausbildung für alle Lehrpersonen, wobei lediglich die Lehrtätigkeit an der EOS ein berufsbegleitend organisiertes fachwissenschaftliches Ergänzungsstudium erforderte. Die im Westen im Traditionsbezug übliche Dualität der Ausbildung der Lehrpersonen für die Primarstufe einerseits und für Sekundarstufen andererseits hat es in der sozialistischen Gesellschaft nicht gegeben. Es galt eine homogen ausgebildete Lehrerschaft für die Einheitsschule, einerseits für das 1. bis 4. Schuljahr, andererseits für das 5. bis 12. resp. bis Ende der achtziger Jahre für die Klassenstufen 5 bis 13 aufzubauen.

Die Lehrerbildung der DDR war praxisorientiert und hat diejenigen erziehungswissenschaftlichen Inhalte vermittelt, "die der Lehrer braucht" (Hübner, 1988). Kernbereiche des moralisch und politisch ausgerichteten Lehrerstudiums waren neben den fachwissenschaftlichen Studien "eine praktizistische Psychologie, Soziologie und Philosophie, dazu die normative, technizistische Pädagogik" (Edelstein). Merkmalhaft für diese Ausbildung war ihre Praxisorientierung aufgrund der marxistisch-leninistischen, obrigkeitsorientierten Schultheorie. Die Priorität der gesellschaftlichen

Bedürfnisse über die individuellen Ansprüche sowie die politische Funktionalisierung der Lernprozesse war kennzeichnend für die Pädagogik in der sozialistischen Lehrerbildung (Hübner, 1988, S. 74f., 92-105).

Das Einheitsstudium erstreckte sich nach dem Abitur anfänglich über vier Jahre, später über fünf Jahre, wobei das fünfte Jahr weitgehend als schulpraktisches Jahr konzipiert war. Die Lehrpersonen der Eingangsstufe der POS erhielten nach Klasse 10 am ausseruniversitären Institut für Lehrerbildung (IfL) eine drei-, später vierjährige Fachschulausbildung in den obligaten Fächern Deutsch und Mathematik, ferner nach Wahl in Heimatkunde, Musik, Kunsterziehung, Sport, Werken oder Schulgartenunterricht. Zuzufolge des frühen Studienbeginns und der mangelnden Kritikfähigkeit der Studierenden war diese Ausbildung nicht nur unwissenschaftlich, sondern auch in besonderer Weise indoktrinationsanfällig (Edelstein). Die inhaltlichen Anforderungen wie auch der zeitliche Umfang entsprachen im wesentlichen der Ausbildung der Lehrer für die Oberstufe, so dass sich die zwei Lehrerkategorien nicht durch ein unterschiedliches Ausbildungsniveau unterschieden. Im übrigen sollte der Übergang zur Hochschulausbildung *aller* Lehrpersonen ab 1989 schrittweise realisiert werden.

Die Lehrkräfte der POS wurden an Pädagogischen Hochschulen (mit Promotions- und Habilitationsrecht und somit eingebunden in die pädagogische Forschung) oder universitär an Pädagogischen Fakultäten ausgebildet. In der Regel waren neben den Erziehungswissenschaften zwei Fächer mit wissenschaftlichem Anspruch zu studieren (Zeller), wobei das eine durch polytechnische Studien mit dem Ziel der Einführung in die sozialistische Produktion abgelöst werden konnte (Thiem).

Praktika begleiteten das Studium. So hatten die Studierenden im ersten Studienjahr im Hinblick auf ihre Qualifikation als Klassenleiter und Mitverantwortliche für auserschulische Aktivitäten ein Ferienlagerpraktikum zu bestehen. Sie wurden zweimal von Dozenten der Pädagogischen Hochschule besucht und hatten spezielle didaktische Arbeiten in Natur- und Erdkunde sowie in Polytechnik zu erbringen (Wyschkon). Während der ganzen Studiendauer hatten sich die Studierenden zudem über eigene pädagogische Tätigkeiten auszuweisen (Leitung von Arbeitsgruppen, von Sportgruppen, von Singgruppen, von Freizeitgruppen der Kinder u.a.). Die Schulpraktika setzten zwischen dem dritten und vierten Semester ein. Als "Frühpraktika" standen sie in engem Bezug zur Didaktik. Die Dozenten für Allgemeine Didaktik stellten den Praktikanten spezifische Aufträge, die aus der theoretischen Ausbildung hervorgingen (Kommunikation, Kooperation, Rhythmisierung des Unterrichts u.a.). Die Dozenten im Fachbereich Psychologie erteilten zudem gezielte Beobachtungsaufgaben (Verhaltensauffälligkeiten u.a.). Im dritten Studienjahr setzten sodann im Verbund mit den Fachdidaktiken die wöchentlichen Tagespraktika ein, im fünften Studienjahr die Langzeitpraktika von 14 und 12 Wochen Dauer mit eigenverantworteten Teilen (Thiem).

Es gibt Leute, die der Lehrerbildung der DDR nachtrauern. Frau Prof. Dr. Erika Mädicke sagt im Gespräch, die Lehrerbildung der DDR sei daraufhin angelegt gewesen, "den künftigen Lehrern ... soviel mitzugeben, dass sie der Schulwirklichkeit in hohem Masse gerecht werden und ihrer Erziehungsaufgabe gewachsen sind". Der sozialistische Staat habe junge Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, "die mit pädagogischem Können und pädagogischem Wissen feinfühlig mit jedem Schüler umgehen, sich um seine Entwicklung sorgen; die ihre Klassenkollektive so führen, dass diese zu selbständiger Wahrnehmung ihrer eigenen Angelegenheiten geführt werden; die eng mit allen an der Erziehung Beteiligten zusammenarbeiten und sie in gemeinsame Vorhaben einbeziehen; die ihre eigenen Fächer gründlich beherrschen und so dafür brennen, dass sie ihre Schüler dafür begeistern; die methodisch gut gerüstete Helfer bei der Aneignung durch die Schüler sind" (Weissbuch 3, 1994, S. 415). Diese Aussagen sind nicht weit weg von der programmatischen vierstündigen Rede, die Margot Honecker, die

Ministerin für Volksbildung der DDR, anlässlich des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989 (!) gehalten hat: "Keine Verleumdung kann die historische Wahrheit und Erfahrung vom Tisch fegen, dass der Sozialismus die einzige Gesellschaftsordnung ist, die das Recht der Jugend auf freie Entfaltung ihrer Fähigkeiten, ihrer Persönlichkeit garantiert" (zitiert nach Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 89). In gleicher Weise kann auch 1994 noch Frau Mädicke die Schule und das Lehrerbildungssystem der einstigen DDR verklären. Ihr letzter Satz freilich entlarvt sie und belegt, wie bewusst die Ausbilder von Lehrpersonen in der DDR den Lehrerberuf als politischen Beruf verstanden haben. Sie sagt, dass sich Lehrpersonen "als Funktionäre des Staates zu begreifen haben".

Die pädagogische Wende: von der einphasigen zur zweiphasigen Lehrerbildung

Über die Lehrerbildung in der einstigen DDR gibt die Fachliteratur und geben im Rückblick Gespräche mit denen Auskunft, die im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs nicht "abgewickelt" worden sind - wie das ominöse Wort heisst - und die in die Lehrerbildung nach Westmuster "übernommen" worden sind. Anders steht es um die Ausbildung der Lehrpersonen, wie sie sich an den Berliner Universitäten und auf eigene Art an der Universität Potsdam gestaltet. Hier sind direkte Einblicke möglich. Eine erste Übersicht vermittelt der Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung "Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick" (1994)¹. Nähere Angaben sind dem Sammelband mit den "Referaten eines Colloquiums zu Fragen der Gestaltung der zukünftigen Lehrerbildung: 'Lehrerbildung im vereinigten Deutschland'" (1994)² zu entnehmen. Das "Potsdamer Modell der Lehrerbildung" findet sich im Bericht und in den Anträgen der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam vom 1. September 1992 beschrieben.

Die Anpassung der Lehrerbildung in Ostberlin und den neuen Bundesländern an das westliche System hat sich im Ausmass und Tempo überraschend schnell vollzogen (Roeder). Wolfgang Edelstein spricht von einer "imperialistischen Überstülpung der West-Strukturen über die Lehrerbildungsgegebenheiten im Osten". Aus politischen Gründen wurden die Pädagogischen Hochschulen sowie die Institute für Lehrerbildung der DDR eilig in die Universitäten überführt, und die Pädagogischen Fachschulen wurden aufgehoben, galten diese Institutionen doch als Orte des Marxismus und der Indoktrination, nicht der Wissenschaft. Zusammen mit ihrer "Abwicklung" wurden auch die 600 Wissenschaftler der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR ohne Rücksicht auf ihre wissenschaftlichen Verdienste entlassen. Ihr Forschen und Lehren galt als "politisch instrumentalisiert", dem Marxismus-Leninismus in Gestalt des real existierenden Sozialismus verpflichtet. Man warf der DDR-Pädagogik vor, sie stagniere, weil sie sich vom Bildungsdiskurs in Europa und Amerika ausgeschlossen und die neueren pädagogischen, kognitionspsychologisch-lerntheoretischen und didaktischen Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften nicht zur Kenntnis genommen habe. Demzufolge sei sie unqualifiziert.

Die Studienabschlüsse der Lehrpersonen der DDR konnten somit denjenigen der BRD nicht gleichwertig sein. Dabei waren "die Lehrer der DDR nicht schlechter oder besser als die der BRD, sie waren einfach anders" (Kretschmer). Jetzt aber sahen sich die

¹ Rowohlt Verlag, 843 Seiten.

² herausgegeben von Peter Hübner, Europäische Hochschulschriften XI, 591, Europäischer Verlag der Wissenschaften Peter Lang, Frankfurt a.M., 160 Seiten.

Lehrkräfte in den neuen Bundesländern und in Ostberlin einer "ungeheuerlichen politischen, sozialen und beruflichen Diskriminierung" ausgesetzt (Weissbuch 3, 1994, S. 418). Dass alle Erzieher und Lehrer, die sich als Zuträger des Stasi (IM) schuldig gemacht hatten, zu entlassen waren, ist begründet, dass sich jedoch auch bestandene Lehrkräfte mit langjähriger Erfahrung zufolge ihres Kompetenzschwundes nachqualifizieren sollten, damit sie das "Westniveau" erreichten, löste berechtigte Frustration aus. Besonders betroffen waren die Grundschullehrkräfte, die Berufs- und Sonderschulpädagogen, die Pionierleiter und die Diplompädagogen.

In Ostberlin wurden diskussionslos die Westberliner Organisationsformen der Lehrerbildung übernommen. Desgleichen musste in den neuen Bundesländern die einphasige Lehrerbildung der zweiphasigen westdeutschen Struktur weichen. Die weitgehend nur theoretische Ausbildung war von einer praktischen Referendarzeit zu trennen. Die Einheit von Forschung und Lehre wurde abrupt unterbrochen, da alle laufenden Forschungsvorhaben eingestellt wurden, so zum Beispiel auch die Beziehungen zu Forschungsschulen der Sektion, in denen weiterweisende Untersuchungen auch von Studenten angestellt wurden.

Diese Entwicklung musste umso deprimierender stimmen, als in der Zeit der Wende von "Zusammenwachsen" und "Vereinigung" die Rede gewesen war. Hätten sich die an diese Parolen gebundenen Erwartungen erfüllt, hätte sich im Moment des Zusammentreffens zweier Lehrerbildungssysteme etwas Neues entwickeln können. Prof. Achim Leschinsky, Humboldt Universität, gibt seiner Enttäuschung unverhohlenen Ausdruck, wenn er sagt: "Was hätte man aus der Lehrerbildung machen können, wenn nicht die Lehrerbildung der DDR mechanisch und undifferenziert an die Lehrerbildung in der BRD angepasst worden wäre!"

Nunmehr orientiert sich die Lehrerbildung im einstigen Osten in gleicher Weise wie in den alten Bundesländern am gegliederten Schulsystem und unterscheidet demzufolge in ihrer Zweiphasigkeit drei Grundlehrämter. Somit gibt es auch drei unterschiedliche Studiengänge, wobei die Lehramtskandidaten in den Fächern, in denen sie sich durch ihre wissenschaftliche Studienarbeit qualifiziert haben, auf allen Stufen einsetzbar sind (Hübner, 1988, S. 71).

Der tradierten Schulhierarchie entsprechend, sind die stufenbezogenen Studiengänge je nach Schüleraltersstufe von unterschiedlicher Dauer, wobei diese nicht in allen Bundesländern einheitlich geregelt ist.

Im Freistaat Sachsen dauert die Lehrerausbildung für die Grundschule 7 Semester, für die Mittelschule 8 Semester, für Berufsschulen und das Gymnasium 9 bis 10 Semester. Andernorts ist die Studiendauer für die analogen Schulstufen und -typen mit 6, 7 und 8 Semestern zeitlich gestaffelt.

Grundschullehrerinnen und -lehrer studieren in Westberlin und in anderen Bundesländern bloss sechs Semester. Kein anderer Studiengang ist so kurz. Wünschbar wären acht Semester, und das als Minimaldauer für alle Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Obschon sich dieses Postulat nicht hat realisieren lassen, was einer Minderbewertung der Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Grundschulkindern gleichkommt, scheint sich der Umstand, dass auch die Grundschullehrkräfte ein Fachstudium zu erbringen haben, im Schuldienst positiv auszuwirken. Lehrkräfte mit einer Fachqualifikation sollen nach Auskunft einer Grundschuldirektorin mit Grundschulkindern weit differenzierter und einfühlsamer umgehen als Lehrpersonen, die keine Fachkompetenz ausweisen, also wissenschaftlich weniger geschult sind und demzufolge ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag weniger bewusst wahrnehmen (Frau Hübner).

Die Dichotomie von universitärem Grundstudium und berufspraktischer Anleitung im Vorbereitungsdienst

Der Vorbereitungsdienst dauert in allen Bundesländern zwei Jahre:

- 1. Jahr: Hospitien und angeleiteter Unterricht
- 2. Jahr: selbständige Schultätigkeit im Umfang von 10 bis 12 Lektionen/Woche
- 1 bis 2 Tage/Woche: Lehrveranstaltungen des Studienseminars zur Auswertung der Unterrichtserfahrungen aufgrund der fachwissenschaftlichen und der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Theorie.

Der Freistaat Sachsen regelt die Kontingentierung der Studierenden pro Stufe so, dass er Aufnahmequoten festlegt: 50% Mittelschulanwärter, 30% Grundschullehrkräfte, 13% Studienräte, 7% Lehrkräfte für Spezialklassen.

Das Referendariat schliesst mit dem 2. Staatsexamen ab, das zur Lehrberechtigung führt.

Die personelle Verknüpfung der praxisorientierten und zugleich berufstheoretischen Ausbildung am Studienseminar mit den Schulen, an denen die Referendare unterrichten, ist dadurch gegeben, dass die Dozenten auf den Zielstufen, an Grund-, Haupt- und Mittelschulen, selber unterrichten. Dagegen scheint der Bezug zur Universität sehr lose zu sein und eigentlich nicht auf einer curricularen Zusammenarbeit zu beruhen. Kontaktnahmen der beiden Lehrerbildungsinstitutionen, die je für eine Ausbildungsphase zuständig sind, hat man nicht geregelt. So kommt es denn, dass Mentoren die Junglehrerinnen und Junglehrer in die Unterrichtspraxis einführen, ohne darum zu wissen, was die Universität die angehenden Lehrkräfte bereits gelehrt hat. Ein Gleiches ist im Gespräch mit Dozenten der Studienseminare festzustellen. Personelle Verbindungen und inhaltliche Abstimmungen sind dem Zufall überlassen. Die beiden Ausbildungsteile sind somit "getrennte Welten". Offensichtlich wirken Berührungsgänge einer engeren Verbindung der einen Institution mit der andern entgegen. Eine gegenseitige Bezugnahme ergibt sich lediglich anlässlich der Prüfungen, indem Dozenten wechselseitig als Prüfungsexperten fungieren (Kretschmer, Radisch). Die Zweigliedrigkeit der Grundausbildung mit ihrer institutionellen Aufspaltung der beiden Studienteile wird noch dadurch akzentuiert, dass sie unterschiedlichen Ministerien unterstellt sind.

Von besonderem Interesse wäre die Evaluation der Qualifikationswirksamkeit der einen und andern der zwei auseinanderklaffenden Ausbildungsphasen im Hinblick auf die Bewältigung der beruflichen Aufgabe der Lehrpersonen. Die folgenden Feststellungen können sich nicht auf Erhebungen abstützen, gehen jedoch der Frage nach, wieweit sich Studium und Referendariat trotz der mangelnden wechselseitigen Koordination und Abstimmung ergänzen oder ob sie im Widerspruch zueinander stehen.

Die universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaftlichkeit und Berufsbezug

Die inneruniversitäre Diskussion, ob und in welcher Weise sich die "Wissenschaftsdisziplinen" von den "Ausbildungsdisziplinen" eines Lehrerstudiums unterscheiden, führt zu immer neuen Kontroversen. Hochschuldozenten, die angehende Lehrpersonen zu Fachstudien verpflichten, die, fokussiert auf disziplinäre Spezialgebiete ihrer Forschung und Lehre, in ihren Inhalten und Anforderungen denjenigen der Diplomstudiengänge bis ins einzelne entsprechen, übersehen, und das insbesondere auch als Erziehungswissenschaftler, dass es "für ein pädagogisches Lehrgebiet durchaus einen Unterschied machen sollte, ob es der Ausbildung künftiger pädagogischer Wissenschaftler (Forscher) oder (der) Ausbildung von Lehrern dient, die Pädagogik weder betreiben

noch lehren, sondern anwenden lernen sollen. Analog dazu sollte es ebenso einen Unterschied machen, ob fachwissenschaftliche Kenntnisse zu dem Zweck vermittelt werden, zum Betreiben einer Wissenschaft zu befähigen, oder ob es um die Befähigung geht, solche Kenntnisse im Fachunterricht der allgemeinbildenden Schule in pädagogischer Absicht zu vermitteln" (Flach in Hübner, 1988, S. 36). Die Einsicht, dass Lehrerbildung nicht auf die Produktion, sondern auf die Vermittlung von Wissen hin angelegt ist, müsste an den Universitäten in der Lehrerbildung somit die handlungsleitende hochschuldidaktische Ausrichtung des Studiums bestimmen.

Für die Lehrpersonen aller Stufen ist der Erwerb eines berufsspezifischen, problembezogenen und handlungsorientierten Wissens unabdingbare Voraussetzung für die kompetente Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages. Dabei ist die Aneignung des dem aktuellen Kenntnisstand entsprechenden Fachwissens ebenso grundlegend wie der Aufbau des erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Bezugshorizontes des unterrichtlichen Handelns. Berufsbezogenheit des Studiums missdeuten manche Hochschullehrer indessen als "praktizistische Berufsbildung" und meinen, dies stehe der disziplinären Ausrichtung der universitären Lehre und Forschung entgegen. Die Reduktion des fach- und erziehungswissenschaftlichen Wissens auf seinen Anwendungsbezug, wie dies der zitierten Feststellung von Prof. Herbert Flach entnommen werden könnte, schränkt das Wissenschaftsverständnis der Lehrpersonen möglicherweise allzu pragmatisch ein. Wenn Lehrpersonen befähigt sein sollen, ihr unterrichtspraktisches Tun wissenschaftlich aufgrund des Einblicks in die pädagogische Forschung und gestützt auf die kompetente Kenntnis ihres Lehrfaches zu planen und zu reflektieren, muss das anfordernde Studium über den engeren Bereich dessen, was im Unterricht zur Darstellung gebracht wird, hinausführen und sowohl breiter als auch vertiefender angelegt sein. Die Einsicht in die Entstehung des Wissens und die Vertrautheit mit den Methoden, die dabei zur Anwendung kommen, schafft zudem die Voraussetzung, dass Lehrer in lebenslangem Um- und Neulernen in der Lage und bereit sind, die für ihr Fach und ihren Bildungsauftrag einschlägige Literatur zu lesen und zu verstehen. Das freilich im Wissen darum, dass es - Klafki zitierend - "in Wahrheit keine lineare Beziehung zwischen einzelnen hochdifferenzierten Wissenschaften auf ihrem heutigen Entwicklungsstand und den Fächern des Schulunterrichts (gibt), zumal dieses Fächerprinzip z.T. selber umstritten ist" (Klafki, 1988, S. 311f.).

Die Lehrerbildung hat sich darauf einzustellen, dass die Schule den Kindern und Heranwachsenden Erkenntnisse und Methoden des Erkenntnisgewinns im eigenständigen Lernen zu vermitteln hat und dass diese pädagogische Tätigkeit "an den Wissenschaften orientiert sein (muss), und zwar im Prinzip auf allen Bildungsstufen und in allen Schularten" (Klafki, 1988, S. 311f.). Dabei ist letztlich doch "der Erkenntnis- und Wissensstand der Disziplin die entscheidende Grundlage für das Lehrgebiet" (Flach in: Hübner, S. 36), auch wenn die schulischen Lernfelder den Wissenschaftsdisziplinen nicht entsprechen. Eine wissenschaftlich fundierte pädagogische Arbeit bedingt die sachgerechte Anwendung von Wissenschaft in der beruflichen Tätigkeit (Flach, a.a.O., S. 21f.). Dazu braucht es so etwas wie eine "pädagogische Integration der Disziplinen" (a.a.O., S. 146), und das auch in der Weise, dass die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung zusammengeführt werden. Diese Verknüpfung von Fachorientierung und Berufsperspektive lässt sich unter Beteiligung der Studierenden m.E. am sinnvollsten in studienbegleitenden schulnahen Forschungsprojekten verwirklichen.

Der Einblick in die Ausbildungsgestaltung an der Freien Universität Berlin lässt die Vermutung aufkommen, dass ein einseitig wissenschaftliches, praxisfernes Studium im späteren Beruf unwirksam ist und "als Pflichtübung lustlos und beruflich unmotiviert abgedient wird" (Aussage eines Studenten). Anders ist es, wenn sich auch das pädagogische Grundwissen als Handlungswissen versteht und sich die erziehungswis-

senschaftliche Theorie auf die spätere Berufsaufgabe ausrichtet. Nur so kann es zum Begründungshintergrund und zur Anleitung für die Tätigkeit der Lehrenden in Bildung und Erziehung werden (Preuss, a.a.O., S. 127-135). Als "instrumental verfügbares Wissen wird es zu rational gelenktem pädagogischem Handeln führen" (a.a.O., S. 73f.). Bleibt es bloss im Staatsexamen abfragbarer Wissensbestand, lassen es die Lehramtskandidaten im Vergessen weit hinter sich und halten sich an die handfesten Unterrichtsanweisungen, wie sie sie im Vorbereitungsdienst als schulpraktische Verfahrenshilfen angeboten bekommen.

Soll die universitäre Lehrerbildung "im Prozess ihrer Anwendung pädagogisches Können konstituieren" (Preuss a.a.O., S. 128), ist es als erstes unabdingbar, dass sich die pädagogischen, psychologischen, schultheoretischen, soziologischen und didaktischen Lernfelder in ihrem Handlungsbezug bereits im Studium zu einer vielperspektivischen Berufstheorie integrieren und diese Zusammenschau nicht dem einzelnen Studenten überbunden wird. Zudem messe ich der Art, wie in der Lehrerbildung gelehrt und gelernt wird, eine hohe Bedeutung bei. Nur wenn die Ausbilder von Lehrern selber tun, was sie lehren, wirken sie didaktisch glaubwürdig und erhöhen so die Praxiswirksamkeit ihrer pädagogischen Theorie.

Ein Beispiel: Lehrerbildung an der Freien Universität Berlin

Wie weit man zur Zeit von der Realisierung dessen noch entfernt ist, was nottäte, zeigt sich u.a. an der Freien Universität. Neben eigenen Einblicken in den Studienbetrieb stützen sich meine Feststellungen auf ein längeres Gespräch mit Prof. Peter Hübner und auf Kontakte mit mehreren anderen Professoren.

Probleme der Studierenden:

- 80% der Studierenden beginnen ihre Lehrerausbildung mit einem Zweifächerstudium und nennen aus pragmatischen Gründen als Zielstufe das Gymnasium. Das zieht ein fachorientiertes, nicht lernbereichsorientiertes Studium nach sich.
- Im Studienverlauf wechseln mehrere vom Zweifächerstudium zum Lehrerstudium mit einem Fach, entweder wegen Schwierigkeiten, den Anforderungen in zwei Disziplinen zu genügen, oder aus Überdruß an so viel Fachwissenschaft, die zum Selbstzweck wird und jeden Berufsbezug vermissen lässt.
- Die Studierenden zeigen wenig Interesse an den Erziehungswissenschaften. Wozu bloss? Es wird ja der Vorbereitungsdienst das Nötige vermitteln. Im übrigen verschweigen die Studierenden, dass sie Lehrer werden wollen, weil sie sonst von ihren Professoren nicht ernst genommen werden.

Probleme der Dozenten:

- Die fachwissenschaftliche Ausbildung mit disziplinären Anforderungen schottet sich von der Lehrerbildung ab. Die fachwissenschaftlichen und die erziehungswissenschaftlichen Studien sind institutionell und personell getrennte Bereiche. Die Fachdozenten nehmen nicht zur Kenntnis, dass sie Lehrer auszubilden haben. Selbst die Erziehungswissenschaften haben eine disziplinäre, nicht eine berufsbezogene Ausrichtung, weil anders die Dozenten Legitimationsprobleme hätten. Wer mit einem Lehreddiplom habilitiert, hat im Verhältnis zu den zünftigen Wissenschaftlern an der FU einen schwierigen Stand.
- Prekär ist die Situation der Fachdidaktiker. In den Fachdidaktiken ist eine Habilitation nicht möglich, sondern nur in den jeweiligen Fachwissenschaften. Somit finden diejenigen Dozenten zu den Didaktiken, die sich eine wissenschaftliche Laufbahn als Ordinarien in ihren angestammten Disziplinen versagen müssen.

- Wie sie haben auch die habilitierten Dozenten der einstigen Pädagogischen Hochschule an der Universität einen schweren Stand und kaum eine Chance, als gleichwertig anerkannt zu werden.

Lehramtsbezogene Studienorganisation:

Im Hinblick auf die drei Lehrämter (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) unterscheidet der Studienplan eine fachwissenschaftliche Ausbildung in einem Fach mit zusätzlichem Lernbereichsstudium (Grundschule) oder in zwei Fächern (Sekundarstufen), wobei im Studienratsstudium das erste Fach mit erhöhtem Zeitanteil vertieft zu studieren ist. Die fachdidaktische Ausbildung vollzieht sich mit einem Zeitanteil von 10% im Kontext der fachwissenschaftlichen Studien, dies im Unterschied zum PH-Modell, das die fachwissenschaftliche Ausbildung der didaktischen unterordnet (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 200). Die Erziehungswissenschaften schaffen das Fundament des Professionswissens der Lehrer in enger Verzahnung der operativen pädagogischen und psychologischen Theorie.

Praxisbezüge im universitären Studium:

Bereits während der ersten Phase ihrer Ausbildung, die zum 1. Staatsexamen führt, haben die Studierenden drei vierwöchige, von Erziehungswissenschaftlern betreute Praktika zu bestehen und in den 12 Wochen 50 Lektionen zu erteilen, wobei das erste Praktikum als Orientierungspraktikum stufenübergreifend gestaltet ist und die schulpraktischen Studien (Projektpraktika in ausgewählten Handlungsfeldern, schulpraktisches Projektstudium, Pädagogisch-psychologisches Lehrertraining) durch ein mehrwöchiges Diagnostisches Praktikum ergänzt werden. "In den Praktika soll Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden" (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft, S. 206).

Potsdam: Leitvorstellungen einer erneuerten Lehrerbildung

Was das von der Strukturkommission für Lehrerbildung unter Leitung von Prof. Wolfgang Edelstein (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin) und Prof. Ulrich Herrmann (Universität Tübingen) entwickelte "Potsdamer Modell der Lehrerbildung" an Innovationen anstrebt, findet sich in der vorläufigen Fassung der Potsdamer Denkschrift von 1991 zur Gründung der Universität als planungsbestimmende Absichtserklärung formuliert: "Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung zielt mit einer integrierten und stufenübergreifenden Ausbildung auf die Professionalisierung des Lehrerberufes und damit auf eine psychologisch fundierte Befähigung zur Vermittlung von wissenschaftlichen Inhalten und Handlungskompetenzen." Das Leitbild des neu zu konstituierenden Instituts greift in der Neukonzeption der Lehrerbildung "sowohl die Kritik bundesdeutscher Lehrerbildung als auch die Erfahrungen in der Lehrerbildung der DDR sowie die erfolgten Veränderungen auf". Realisiert sollte es am Institut für Pädagogik der Universität Potsdam werden. Diese "entwickelte sich aus der Sektion Pädagogik/Psychologie der Pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht", der größten Lehrerbildungseinrichtung der DDR. ... Das Institut wurde im Frühjahr 1994 auf der Grundlage einer eigenen Satzung gegründet und im Oktober 1994 vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur bestätigt."

Seit dem Jahre 1993 ist das Potsdamer Modell der Lehrerbildung am Pädagogischen Institut im Aufbau, nachdem der Gründungssenat 1992 die von der Strukturkommission erarbeitete Konzeption genehmigt und der Landesregierung und der Universität zur Realisierung zugeleitet hatte. Schrittweise nahmen die ab 1993 neu berufenen Professoren ihre Tätigkeit auf. Nach diffiziler Überprüfung ihrer politischen Unbescholtenheit und fachlichen Kompetenz wurden ein Professor der einstigen Pädagogischen Hochschule sowie zwei Dozenten und sechs wissenschaftliche Mitarbeiter "übergelei-

tet". Die andern Planstellen besetzen als Lehrstuhlinhaber fast ausnahmslos Erziehungswissenschaftler aus der alten BRD. Ihnen ist der Auftrag überbunden, "gemeinsame Anstrengungen zu unternehmen, um auf dem Gebiet des erziehungswissenschaftlichen Studiums die Idee des Potsdamer Modells einzulösen".

Das Neue, in der deutschen Lehrerbildung Einzigartige, besteht darin, dass sich das universitäre Lehrerstudium in Potsdam als professionelle Ausbildung versteht, die auch den fachwissenschaftlichen Disziplinen ein professionsspezifisches Profil geben will. Die erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände sollen sich "an Alltagsproblemen des Lehrens und Lernens orientieren". Als Forschungsdisziplin hat die Erziehungswissenschaft ein problembezogenes, operatives Professionswissen in der Weise zu vermitteln, dass sich die Studierenden an Forschungsprojekten beteiligen.

An der Pädagogischen Hochschule der DDR war die fachwissenschaftliche Ausbildung den Fachdidaktiken untergeordnet. Jetzt sollten umgekehrt die Fachdidaktiken im Kontext mit den Fachwissenschaften gelehrt werden. Dabei ist eine Balance von fachlichem und professionellem Wissenserwerb anzustreben. Im Aufbau des professionellen Expertenwissens der Lehrpersonen gilt es darauf zu achten, dass die erziehungswissenschaftlichen Einzeldisziplinen ihren innern Zusammenhang durch curriculare Absprachen und Querverbindungen deutlich erkennen lassen.

Von zentraler Bedeutung ist die Forderung, dass die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Lehrämter in gleicher Weise anspruchsvoll, von gleicher Dauer und somit gleichwertig zu sein hat. Vorgesehen ist für alle eine Regelstudienzeit von acht Semestern (plus ein Prüfungssemester). Prinzip des professionsorientierten Studiums ist das Erfordernis, "dass Lehrern aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermassen an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns, insbesondere am Unterricht, orientiert ist."

Ebenso wichtig ist es, dass in den Praktika, die im Studienaufbau als Module strukturbestimmend sind, das Basiswissen mit dem operativen Wissen zusammengeführt wird und dass sich die Lehramtskandidaten im Handlungsbezug funktionale Kompetenzen aneignen, die sie befähigen, das eigene Tun vor dem Hintergrund ihres theoretischen Wissens zu reflektieren.

In der Zusammenfassung der "Grundsätze und Strukturmerkmale des Potsdamer Modells" steht zu lesen, dass "der Kern künftiger Studien im lehrerbildenden Bereich für alle Studierenden gleich sein wird", und das "unabhängig vom jeweiligen Lehramtsabschluss", wobei die Semesterwochenstundenzahlen je nach Lehramt variieren und sich die Lerninhalte stufendidaktisch bzw. lernbereichsspezifisch unterschiedlich profilieren. Dabei sind die nachfolgenden Leitideen zu beachten:

- "Das Studium der Fachdidaktik soll im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums organisiert werden."
- "Die psychologisch angemessene Vermittlung der fachwissenschaftlichen Inhalte und Strukturen im Schulfach muss im Zusammenhang mit der Behandlung der entsprechenden Bereiche und Inhalte der Fachdisziplin erfolgen."
- "Die schulpraktischen Studien werden inhaltlich und organisatorisch im Blick auf die Abstimmung von Theorie und Praxis mit dem Ziel eines funktionalen Aufbaus der Studien mit dem erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Studium einerseits, den fachdidaktischen Studienanteilen andererseits koordiniert."
- "Den schulpraktischen Studien kommt im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu, die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau des Studiums zu artikulieren. Das berufsfelderschliessende

Praktikum vermittelt Erfahrungen und Fragen, auf die die darauf folgenden Lehrveranstaltungen abgestimmt werden. Das vertiefende zweite Praktikum dient der Anwendung insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die Unterrichtsplanung und die erste Praxis. Das dritte, fachdidaktische Praktikum vertieft diese Erfahrung im Blick auf die fachdidaktische Kompetenz im Kontext exemplarischer Unterrichtserfahrungen. Ergänzt werden diese schul- und unterrichtsbezogenen Praktika durch ein psychologisch-diagnostisches Praktikum, das die differentiellen Fragestellungen und Probleme einer gewandelten Schülerpopulation im Blick hat."

- "Die einzelnen Komponenten (der Ausbildung von Lehrpersonen) - psychologische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien - sollen so eng wie möglich aufeinander bezogen sein; die schulpraktischen Studien sind dabei studienleitende Elemente ... Sie dienen der Orientierung, der Erprobung, der Reflexion und Strukturierung des Studiums."
- "Ziel der schulpraktischen Studien der 1. (universitären) Phase ist die ... Erarbeitung und die Diskussion unterrichtlicher Kleinformen und besonderer Unterrichtsarrangements und der Aufbau praxissicher erprobter Handlungsfähigkeiten, auf deren Grundlage in der 2. Phase der Lehrerausbildung (Vorbereitungsdienst) alltagstaugliche Fertigkeiten für den selbständig unterrichtenden Lehrer weiterentwickelt werden können. Diese konstruktive Zusammenarbeit zwischen 1. und 2. Phase macht eine funktionsgerechte Verflechtung zwischen der Universität und den Studienseminaren notwendig. Die 1. und 2. Ausbildungsphase sollen folglich eng aufeinander bezogen werden. Bereits in der 1. Phase soll eine ausreichende Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung hergestellt werden. Auch in der 2. Phase sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, im Blick auf eine Vertiefung in den Grundlagenfächern die Kooperation zwischen Studienseminaren und Universität durch geeignete Massnahmen zu fördern."

Soweit die "Denkschrift". Da ist innovativ und wegweisend gedacht und zielbewusst aufgezeichnet, was der Ansatz zu einer grundlegenden Um- und Neugestaltung des Lehrerstudiums in beiden, nunmehr vereinigten Teilen Deutschlands sein könnte - sein müsste! Das "Potsdamer Modell" bringt in die bundesdeutsche zweigeteilte Struktur der Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen ein, was die in der DDR praktizierte Ausrichtung des Studiums auf das berufliche Handeln der Lehrerinnen und Lehrer in der Zusammenschau der 1. und der 2. Phase und durch ihre gegenseitige Bezugnahme an Reformen erwirken könnte.

Statt dessen spaltet sich die Lehrerbildung in der BRD - wie oben dargestellt - in zwei Phasen auf, die nichts miteinander zu tun haben. Schlimmer noch: sie stehen sich vielerorts entgegen, weil sich der Vorbereitungsdienst zu ausschliesslich auf den pragmatischen Nachvollzug von Strategien des alltäglichen Unterrichtens und des Überlebens als Lehrer im Konfliktfeld der Schule reduziert und in den Referendaren das Vorurteil verfestigt, die Praxis sei ganz anders, als die Universitätsstudien in Verkennung ihrer Härten idealiter glauben lassen. Also gelte es, sich fürs erste freizumachen vom Wissensballast des Studiums und sich vordergründig die Fertigkeiten anzueignen, über die Lehrer zur Bewältigung ihrer Aufgabe verfügen müssen. Dadurch, dass das Potsdamer Modell die Praktika funktional mit der fach- und erziehungswissenschaftlichen Schulung verbindet, ergibt sich ein in sich strukturiertes, als Ganzheit konzipiertes Lehrerbildungssystem, und das, ohne dass sich die universitären Studien zufolge ihrer Praxisorientierung wissenschaftlich verkürzten.

Vom Widerspruch von Denken und Tun, Wollen und Vollbringen

Meine Gespräche mit einer Vielzahl von Professoren der Universität Potsdam, die in der Lehrerbildung tätig sind, hatten zum Ziel, in Erfahrung zu bringen, wie es um die Implementierung dessen steht, was leitbildhaft vorgegeben ist. Wie halten es die Professoren am Pädagogischen Institut mit der deklarierten, ihrer Bedeutsamkeit wegen erneut zitierten Absicht und Verpflichtung, "gemeinsame Anstrengungen zu unternehmen, um die Idee des Potsdamer Modells einzulösen", wie ich dies der Informationsschrift des Instituts entnehme? In der erwähnten Broschüre wird dargelegt, was mit der Absichtserklärung und dem Auftrag an die Dozenten im besonderen gemeint ist:

"Die angestrebte professionsbezogene und praxisorientierte Ausbildung der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen wird durch die Mitarbeiter des Instituts für Pädagogik vor allem dadurch gefördert, dass

- die Einführung in die Schulpädagogik und das Einführungspraktikum der Studierenden mit Blick auf die in der künftigen beruflichen Tätigkeit zu bewältigenden Anforderungen und vor Ort in den Schulen der Stadt Potsdam gestaltet werden (Modul 1: professionsbezogene Einführung);
- (...) durch praxisorientierte wissenschaftliche Aufgabenstellungen sowie berufsfeldbezogene Projektarbeit enge Verbindungen zwischen pädagogischer Theorie und praktischer pädagogischer Tätigkeit hergestellt und eigene praktische Erfahrungen der Studierenden theoretisch durchdrungen und hinterfragt werden (ab Modul 2: erziehungswissenschaftliche Fundierung);
- in der Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Studien eine enge inhaltliche Verknüpfung der an der Ausbildung beteiligten Disziplinen gesichert wird, indem einerseits bewusst auf den durch die obligatorischen Bestandteile geschaffenen Voraussetzungen aufgebaut wird und andererseits interdisziplinäre Studienangebote durch die Kooperation mit Fachdidaktiken, der Psychologie und den Sozialwissenschaften einen festen Platz im Lehrveranstaltungsangebot erhalten (Modul 3: erziehungswissenschaftliche Kompetenzerweiterung sowie forschungs- und professionsbezogene Profilierung);
- die Angebote der Mitarbeiter des Instituts für Pädagogik für die im erziehungswissenschaftlichen Studium zu erbringenden Leistungsnachweise sich auf wichtige Aspekte der künftigen beruflichen Tätigkeit des Lehrers konzentrieren und zugleich die Integration der Studierenden in die Forschungsanliegen der einzelnen Lehrstühle und Zentren sichern helfen."

Soweit die Absicht; wie aber ist die Wirklichkeit? Bleibt alles beim Alten in der deutschen Lehrerbildung? Und weicht auch das Neue, das andere, in Potsdam dem alten Muster? Den neuen Bundesländern hat die alte Bundesrepublik die Zweiphasigkeit aufgezwungen. "Die Eingliederung der Lehramtsstudiengänge in die Universitäten in den alten Bundesländern hat dazu geführt, dass die fachwissenschaftlich orientierte Lehrerbildung der Gymnasiallehrer zum favorisierten Grundmodell für die Ausbildung in allen Lehrämtern der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschule, wenn als eigenständige Lehrämter noch vorhanden) und (dass dieses) zugleich einen stark richtungsweisenden Druck auf die Ausbildung für das Lehramt der Primarstufe entfaltete" (Potsdamer Denkschrift, S. 26).

In Potsdam vereinigen sich "brandenburgische Tradition und nordrhein-westfälischer oder anderer bundesdeutscher Import" (Kirsch) mit den Neuansätzen eines professionsorientierten Lehrerstudiums. Dieses Miteinander führt zu einem unterschiedlichen Verständnis dessen, was Lehrerbildung sein soll, was sie den Studenten abverlangen und was sie erwirken soll. Das schafft am Pädagogischen Institut ein inneruniversitäres Spannungsfeld. Da regt sich z.B. Kritik an der Funktionalisierung der Wissenschaften.

Verschiedene Professoren sehen ihre Aufgabe als Hochschullehrer ausschliesslich fachimmanent. Sie glauben sich in ihrer disziplinären wissenschaftlichen Legitimation durch die ihnen auferlegte Zurichtung von Lehre und Forschung auf berufliches Handeln von Lehrern hin in Frage gestellt. Um dem zu begegnen, fordern sie den Studierenden ein fachlich spezialisiertes, vertieftes Studium ab. Fachkompetenz ist ihnen als Ziel oberstes Prinzip. Der akademische Wissenserwerb steht für sie im Widerspruch zur Bezugnahme auf die schulische Anwendung des Wissens. Die dem Potsdamer Modell nicht gemässen Vorschriften des Prüfungsamtes verfestigen mit ihren tradierten Verfahren die Tendenz, in ein ausschliesslich fach- und erziehungswissenschaftliches Denken per se zurückzufallen. Die Studierenden werden mit den Fachanforderungen so vollgepackt, dass ihnen wenig an Zeit und Kraft für die professionsorientierte Ausbildung übrigbleibt.

Umgekehrt erklären die Vertreter der Fachwissenschaften, die Erziehungswissenschaften beanspruchten zu viel Zeit. Mehrere unter den Studierenden haben zu den Erziehungswissenschaften ein gebrochenes Verhältnis. Sie sehen in ihrem Studium eine abzuleistende Pflicht, wobei die so erworbenen Einsichten und Kenntnisse in der Praxis unwirksam sind, ja, den Blick auf die Alltagswirklichkeit von Schule verstellen. Dabei sollte man die Erziehungs- und Sozialwissenschaften nicht studieren, "weil man muss", sondern weil sie die Voraussetzungen zu einem reflektierten beruflichen Handeln schaffen, "weil sie helfen" (Schmitt). Mit der Lehre muss sich die Forschung verbinden. "Sie darf kein Additivum sein, sondern ist ein Element des Curriculums" (Lüth).

Zur Zeit steht das habituelle Verhalten der einstigen DDR-Studenten einem diskursiven Ausbildungsstil, wie er in Potsdam angestrebt ist, noch entgegen (Schmitt). Die Professoren haben zu sagen, was richtig ist, und die Lernenden haben das Gelehrte fraglos zu rezipieren. Prof. Oswald stellt fest, dass es "das Prinzip der kritischen Überprüfung des Gelehrten und zu Lernenden in gewünschter Art nicht gibt". Manchen fehle die Einsicht, dass der Wissenserwerb "ein geistiges Abenteuer sei". Man rufe nach "Regeln", einen Widerspruch gebe es nicht, man verschiebe die Verantwortung nach oben, statt sie selber wahrzunehmen. Bei aller verbalen Übereinstimmung in der Erklärung der Absicht, mit der Potsdamer Lehrerbildung zur Förderung der West-Ost-Kooperation beizutragen, sei "das Koordinatensystem des Denkens" auch Jahre nach der Vereinigung noch immer unterschiedlich (Oswald). Das Fehlen gemeinsamer Perspektiven äussert sich u.a. im mangelnden Verständnis von West-Professoren für das Integrierte Einführungspraktikum (IEP), weil sie mit der altdeutschen Vorstellung nach Potsdam gekommen sind, die Diplom- und Magisterstudiengänge seien mit den Lehramtsstudien zu verquicken (Kirsch, Thiem). Auch in Potsdam müssen die Fachdidaktiken um ihre Position kämpfen (Kirsch). Obwohl alle Professoren mit dem genannten Auftrag zur Umsetzung des Potsdamer Modells ans Pädagogische Institut berufen worden sind, verstehen sich manche ausschliesslich als Vertreter ihrer Disziplin, nicht als Lehrerbildner. Sie seien eilig bemüht "den Ballast der DDR-Tradition abzuwerfen", statt ihre Aufgabe wahrzunehmen, die dahingeht, "den Verbund von Lehre und Forschung mit dem Wissenshorizont und dem Handlungsfeld der Lehrer" anzustreben und zu realisieren (Edelstein). So läuft man auch in Potsdam Gefahr, in die westdeutsche Tradition einer schulfernen universitären, im Praxisfeld unwirksamen Erziehungswissenschaft zurückzufallen (Edelstein).

Dabei hätten sich die Auszubildner künftiger Lehrpersonen zusätzlich zur professions-spezifischen Ausrichtung der fachwissenschaftlichen Studien mit dem besonderen Problem auseinanderzusetzen, wie man im Lehrerstudium mit themenorientierten, nicht fachgerichteten Inhalten, so wie sie in Brandenburg in besonderer Art durch die fächerübergreifende Anlage des Lernfeldes "Lebensgestaltung - Ethik - Religion" gegeben sind, umgeht. In einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrkräften am Pädagogischen

Landesinstitut Brandenburg (PLIB) bereiten sich die Lehrkräfte auf dieses neue "Fach" so vor, dass sie sich in interdisziplinärer Arbeit mit Themen wie "Gewalt", "Mensch und Natur", "Menschen als unverwechselbare Individuen", "Kommunikation und Interaktion in der Klasse", "Zwischen Angst und Vertrauen", "Konflikte und Konfliktbewältigung", "Meine Sexualität" oder mit Bezug auf spirituelle Dimensionen menschlichen Seins z.B. mit "Buddhistischen Denkwelten" oder in der Suche nach einem Zugang zu andern religiösen Riten u.a. auch mit den "Festen im Judentum" befassen (Hofmann, Pfender). All dies sind weite Felder des Lehrens und Lernens. Auch sie müssten in der grundständigen Ausbildung ihren Platz finden. Wer aber soll dafür zuständig sein, wenn sich die Disziplinen als gegenseitig abgegrenzte Studienbereiche verstehen?

Zuversicht oder Resignation?

Leider hat das Pädagogische Institut Potsdam zufolge innerer und äusserer Widerstände das angestrebte Konzept nicht umgesetzt und das Wenige, was im Korsett vorgegebener traditioneller Rahmenbedingungen (Zweiphasigkeit statt Einphasigkeit) an Innovationen möglich gewesen wäre, aufgegeben. So sind die Studiengänge für die einzelnen Lehrämter nach wie vor von unterschiedlicher Dauer, und eine institutionell abgesicherte Koordination zwischen der ersten und der zweiten Phase, wie sie im Hinblick auf eine gegenseitige Bezugnahme und curriculare Abstimmung der Studienpläne unabdingbares Erfordernis ist, lässt weiterhin auf sich warten.

Die didaktische Revolution der Lehrerbildung hat somit nicht stattgefunden. Es ist zu befürchten, dass sich bei einem Zusammenschluss des Landes Brandenburg mit Berlin auch das letzte an innovativen Entwicklungen abbaut, was die Potsdamer Lehrerbildung den Studiengängen an den grossen Berliner Universitäten voraus hat: das in Theorie und Praxis auf die professionelle didaktische Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ausgerichtete fachwissenschaftliche, psychologische kognitionswissenschaftliche sowie sozial- und erziehungswissenschaftliche Lehren und Lernen, dessen Ziel die Integration der verschiedenen praxisorientierten Studienbereiche zu einem umfassenden berufstheoretischen handlungsleitenden Wissen ist.

Weil sich die Lehrstuhlinhaber aufgrund ihres traditionellen disziplinären Lehr- und Forschungsverständnisses an den Diplomstudiengängen orientieren, wird die Lehrerbildung mehr und mehr an Dozenten des Mittelbaus delegiert und somit abgewertet. Diese Entwicklung ist mitbedingt durch die Einschränkungen, die das Finanzministerium der Potsdamer Lehrerbildung auferlegt.

Zuversichtlich stimmt immerhin, dass an allen Universitäten didaktische Lernwerkstätten zu finden sind, die in mancher Beziehung Raum schaffen "für handlungsorientiertes pädagogisches Forschen und Lernen" und die im unüberblickbaren Labyrinth wissenschaftlichen Lehrens und Lernens "Informations- und Kommunikationszentren für Lehramtsstudierende, Lehrerinnen und Lehrer" sind (Opitz). Im Wabenbau der Freien Universität Berlin ist die von Tom Hans-Georg Opitz geschaffene und geleitete Lernwerkstatt so etwas wie ein Refugium: Ort des entdeckenden Lernens, des Erfahrungsaustauschs und der Beratung, des Erprobens, des freien, kreativen Umgangs mit Lernmaterialien. Hier arbeiten angehende Lehrpersonen mit Lehrern und Lehrerinnen zusammen, entwickeln Projekte und reflektieren ihre Lern- und Lebensgeschichte, ihr Berufsverhalten und vieles mehr. Angeregt und erstmals gestaltet von Karin Ernst (Technische Universität Berlin), haben diese Lernwerkstätten eine weite Verbreitung gefunden. Überall dort, wo die universitäre Lehrerbildung sich in praxisferne Höhen versteigt oder wo sich die Studierenden in der unübersehbaren Menge der Dozenten und der Mitstudierenden verlieren und sich in der Anonymität vereinzeln, sind die

Lernwerkstätten Oasen. Mehr als das. Sie werden zu Orten persönlicher Nähe und des gemeinsamen denkenden und tätigen Suchens nach neuen Wegen zur lebendigen Gestaltung eines anregenden und fördernden, zugleich erziehenden Unterrichts. Dass es sie gibt, lässt auf eine Lehrerbildung hoffen, die, abgestützt auf eine Sachkompetenz, die sich in fachwissenschaftlichen Studien aufbaut, ihre Mitte im forschenden und erprobenden gemeinsamen und individuellen didaktischen Handeln und in pädagogischer Reflexion findet.

Was haben diese Einblicke in die Transformation der Lehrerbildung Deutschlands für uns zu bedeuten?

Was sich seit der Wende im Zuge der einseitigen Angleichung der Lehrerbildung Ostberlins und der neuen Bundesländer an die Strukturen des Westens tut, kann und soll sich im Prozess der strukturellen Erneuerung und der durchgehenden Anhebung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Tertiärstufe bei uns so nicht nachvollziehen. Eine ähnliche Aufspaltung von universitären Studien und Vorbereitungsdienst ist aufgrund der Tradition unserer ausgeprägt praxisorientierten, einphasigen Ausbildung der Lehrpersonen (zumindest für die Volksschule) keine Gefahr, denn es steht ihr unsere Leitvorstellung des wissenschaftlich anfordernden, die berufliche Praxis der Lehrenden fundierenden und erhellenden Zusammenwirkens von theoretischem Erkenntnisgewinn und schulisch-erzieherischer Umsetzung entgegen.

In der derzeitigen Um- und Neugestaltung der Lehrerbildung in den schweizerischen Kantonen kann indessen das modellhafte Potsdamer Konzept auch für uns wegweisend sein:

- Das Potsdamer Modell nimmt Abstand von einer Hierarchisierung der verschiedenen Lehrämter in ihrer Stufenausrichtung und fordert eine in gleicher Weise anspruchsvolle berufsgerichtete erziehungswissenschaftliche und didaktische Ausbildung aller Lehrpersonen, unabhängig vom Alter der zu unterrichtenden Kinder oder Jugendlichen.
- Eine Lehrerbildung auf ausseruniversitärer Tertiärstufe und insbesondere die in die Universität integrierten Studiengänge orientieren die fachwissenschaftlichen Studien an den funktionalen Kompetenzanforderungen an die Lehrkräfte. Die Erziehungswissenschaften ihrerseits unterscheiden sich in ihrer Bezugnahme auf die Prozesse des Lehrens und Lernens, auf das Lehrerhandeln und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule von den Lizentiatsstudien. In beiden Bereichen bedeutet dies indessen nicht eine Minderung des wissenschaftlichen Anspruchs. Das Fachwissen verbindet sich im Zusammenwirken der verschiedenen Disziplinen jedoch mit operativem Prozesswissen, orientierendem Kontextwissen und beruflichem Können.
- Ziel der pädagogischen Handlungsorientierung des Lehrerstudiums ist die Vermittlung des funktionalen Professionswissens und der Befähigung zur reflexiven Durchdringung des eigenen beruflichen Tuns.
- Die Lehrerbildung vereinigt in sich in Wechselwirkung Lehre, Studium und Forschung. Letztere ermöglicht eine aktive Teilhabe der Lehrenden und Lernenden am Aufbau empirischer und theoretischer Grundlagen des Professionswissens und ermöglicht den angehenden Lehrpersonen Einblicke in die Methodologie wissenschaftlichen Arbeitens.
- Das stufenbezogene Studium schafft in jedem Fall einen ersten Berufsfeldbezug in einem "Integrierten Eingangspraktikum", das stufenübergreifend organisiert ist und

- den Lehramtsanwärtern Einblick in die Bildungs- und Erziehungsarbeit auf unterschiedlichen Stufen und in verschiedenen Schultypen gibt.
- Die Praktika folgen in ihrem Aufbau dem Gesetz der wachsenden Anforderungen bei zunehmender Eigenständigkeit der Studierenden im Unterricht. Dabei werden sie von Mentoren begleitet, die mit allen theoretischen Voraussetzungen und handlungsleitenden Erkenntnissen, die die Lehrerbildung in ihrer wissenschaftsgestützten Theorie vermittelt, vertraut sind.
 - Die Dozenten der Lehrerbildungsinstitutionen sind umgekehrt dafür besorgt, dass das schulpraktische Erproben, Üben und Anwenden mit der theoretischen Ausbildung koordiniert ist und dass die Praxiserfahrungen zurückgemeldet und von ihnen ausgewertet werden.
 - Bedenkenswert ist die Frage, ob sich nicht alle Lehrpersonen in ihren Studien wissenschaftlich mindestens in ein Fach so weit vertiefen sollten, dass sie sich aufgrund ihrer inhaltlichen und methodologischen Kenntnisse in einem ausgewählten, unterrichtsrelevanten Bereich im Sachbezug kompetent wissen und sich in ihrem Beruf nicht bloss einseitig als Fachleute des Planens, Anregens, Durchführens und Auswertens von Lernprozessen verstehen. Die Erfahrungen in Deutschland lehren, dass z.B. fachlich universitär ausgebildete Grundschullehrerinnen und -lehrer auch auf kleine Kinder in ihrem individualisierenden, fördernd-ermutigenden Unterricht einfühlsam einzugehen wissen, ja, es sogar differenzierter tun als Lehrkräfte, die nicht über einen entsprechenden theoretischen Hintergrund verfügen.
 - Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sind nicht künstlich getrennte Lernfelder, sondern stehen in einem funktionalen Bezug zueinander, indem die ersteren das Fundament der Sachkompetenz legen, auf das sich die Fachdidaktiken im Aufbau theoretischer Kenntnisse, in der schulpraktischen Erprobung, in der Reflexion über die Lernprozesse und in ihrer Evaluation abstützen.
 - Die grundständige Ausbildung von Lehrpersonen kann im Zusammengehen von Theorie und Praxis lediglich erste Voraussetzung für den selbstverantworteten Einstieg in die Berufstätigkeit schaffen. Umso wichtiger ist es, dass sich die Grundausbildung als Plattform versteht für eine weiterführende Fort- und Weiterbildung.

Kontakt- und Referenzpersonen

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein; Prof. Dr. Peter Roeder. *Freie Universität:* Prof. Dr. Peter Drewek; Prof. Dr. Peter Hübner; Axel Gehrmann; Prof. Dr. Hans Merckens; Tom Hans-Georg Opitz; Prof. Dr. Jürgen Raschert. *Technische Universität:* Karin Ernst. *Humboldt-Universität:* Prof. Dr. Jürgen Diederich; Prof. Dr. Achim Leschinsky; PD Dr. Michael Tiedtke. *Universität Potsdam:* Prof. Dr. Ursula Drews; Dekanin Prof. Dr. Bärbel Kirsch; Prof. Dr. Joachim Lompscher; Prof. Dr. Christoph Lüth; Prof. Dr. Hans Oswald; Prof. Dr. Hanno Schmitt; Prof. Dr. Wolfgang Thiem; Prof. Dr. Uwe Wyschkon. *Weiterbildungszentrum Babelsberg:* Prof. Dr. Bernhard Muszynski. *Staatliches Seminar für das Lehramt an Mittelschulen, Dresden:* Dr. Kretschmer, Direktor; Frau Dr. Radisch. *Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg:* Direktor Dr. Jan Hofmann; Dr. Ursula Pfender. *Akademie für Berufsförderung und Umschulung:* Heinz-Georg Bruhse. *Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg:* Abteilungsvorsteher Vogel. *Thüringer Kultusministerium:* Marianne Klinge. *Sächsisches Ministerium für Schule:* Dr. Winkler, Abteilungsvorstand; Frau Dr. Zeller. *Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt:* Gehrmann, Sachbearbeiter. *Prüfungsamt des Landes Brandenburg:* Krzyweck, Vorsitzender. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB, Landesverband Berlin:* Sabine Dübbers. *Lehrpersonen im Schuldienst:* Frank-Volker Merkel (Bertold Brecht Gymnasium); Klaus

Dieter Schober (Realschule). *Aussenstelle Berlin der Schweizerischen Botschaft*: Kulturrätin Hanna Widrig, Hanna. *Österreichisches Generalkonsulat*: Barbara Wicha, Konsulin für Presse, Kultur und Wissenschaft.

Literatur

Antrag (1994) an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Bewilligung einer Forschergruppe zum Thema "Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Freie Universität und Humboldt-Universität Berlin. - Anweiler, O. (1988). *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske & Budrich. - Anweiler, O. et al. (1990). *Materialien zur Lage der Nation*. Hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. - Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 25-52. - Böttcher, K., Klemm K. & Weegen, M. (1992). *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven, Vergleiche*. Weinheim: Juventa. - Czerwenka, K. (1990). Einigkeit - auch in der Schul-Pädagogik? Wie schnell kann sich die schulische Erziehung in der DDR ändern? *Pädagogische Rundschau*, 44 (9), 707-720. - Döbert, H. & Martini, R. (1992). Schule zwischen Wende und Wandel - Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost. *Die Deutsche Schule*, 84, 94-110. - Dokumentation (1994). Gesetze, ministerielle Verordnungen und zugehörige Ausführungsbestimmungen, Lehrpläne und Richtlinien etc. der neuen Bundesländer und Berlins. - Drefenstedt, E. (1990). Die produktive Aufarbeitung der DDR-Didaktik - eine unaufschiebbare Aufgabe. *Pädagogik* (7/8), 538ff. - Hälder, E. (Hrsg.). (1992). *Im Trabbi durch die Zeit - 40 Jahre Leben in der DDR*. Stuttgart: Metzler-Poeschel. - Hübner, P. (Hrsg.). (1988). *Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre*. Berlin. - Klafki, W. (1988). Lehrerbildung in den 90er Jahren - Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag. In P. Hübner (Hrsg.), *Lehrerbildung in Europa vor den Herausforderungen der 90er Jahre*. Berlin. - Klier, F. (1990). *Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR*. München: Kindler. - Klingberg, L. (o.J.). DDR-Didaktik - BRD-Didaktik - und was nun? Aufbruch und Besinnung im Bildungswesen der DDR. Oldenburger Vor-Drucke, Heft 105, 10ff. - Lenhardt, G., Stock, M. & Tiedtke, M. (1991). *Die Transformation der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. - Rost, P. & Wessel, A. (1992). Schulwahl - ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin. *Die Deutsche Schule*, 84, 272-281. - Rust, M.K. (1994). Die deutsche Vereinigung. Neue Chancen für die Lehrerbildung. *Bildung und Erziehung*, 47, Heft 2. - Schenk, P. (1993). Politische Innansichten zur deutschen Pädagogik in Ost- und Westdeutschland. *Die Realschule*, 101 (5), 210f. - Schramm, H. (1993). *Hochschule im Umbruch. Zwischenbilanz Ost. Orientierungen und Expertenwissen zum Handeln* (Hrsg. im Auftrag der GEW). Berlin: Basis. - Stock, M. & Tiedtke, M. (1992). *Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozess*. Weinheim und München. - Tiedtke, M. (1994). Vielfalt statt Einheit. Überlegungen aus Anlass der pädagogischen Reformation des Ostens. *Pädagogische Korrespondenz*, 13, 5-21. - Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Denkschrift der Strukturkommission Lehrerbildung*. - Waserkamp, D. (1987). *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin, Arno Spitz. - Weissbuch 3: Buddin, G. & Dahlke, H. (Hrsg.). (1994). Weissbuch 3. Unfrieden in Deutschland. *Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet*. Berlin: Kolog. - Wissenschaftsrat (1991). *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern*. Düsseldorf: Wissenschaftsrat, Dossier 328. - Wissenschaftsrat (1992). *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin*, 1. Teil. Köln. - Zeitschrift für Pädagogik (Hrsg. P. Dudek, H.-E. Tenorth). (1993). Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozess mit ungewissem Ausgang. 30. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz. - Zeitschrift für Pädagogik 41. Jahrgang, Heft 1 (1995). Schulautonomie / Pädagogik der DDR.

Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau

Rudolf Künzli und Helmut Messner

Im folgenden Beitrag stellen wir das Ausbildungskonzept der Sekundar- und Reallehrkräfte im Kanton Aargau entlang einiger zentraler Strukturmerkmale der neuen Ausbildung vor. Beginnen wollen wir mit der Frage nach dem Sinn und den Chancen einer eigenständigen Ausbildung für Oberstufenlehrkräfte in einem Nicht-Hochschulkanton (1); zweitens skizzieren wir die pädagogischen Grundzüge der Gründungsidee (2); wir stellen dann unsere Modifikation der Stufenlehrkraft im Kontext der aargauischen Schulverhältnisse vor (3), bevor wir das Curriculum als eine spezifische Ausbildungsoption skizzieren, mit der wir die strukturellen Chancen eines parauniversitären Bildungsganges berufspraktisch zu nutzen versuchen (4); in einem weiteren Schritt beschreiben wir die Lernorganisation als konzeptionellen Kern der neuen Ausbildung (5), und schliesslich ordnen wir die neue Ausbildung für Sekundar- und Reallehrkräfte in die kantonale Entwicklung eines Gesamtkonzepts Lehrerbildung ein (6).

Nicht die Reformbedürftigkeit der Ausbildung von Sekundar- und Reallehrkräften im Kanton Aargau steht hier zur Diskussion, sondern allein der Weg und der Ort, wie und wo dies sinnvollerweise zu geschehen habe. Was den Weg und die Richtung anbetrifft, so stellt unser im folgenden dargestelltes Ausbildungskonzept¹ einen Beitrag zur Reformdiskussion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar, die mit dem EDK Bericht ‚Lehrerbildung von morgen‘ 1975 massgeblich in Gang gebracht wurde.² In den letzten Jahren hat die Diskussion um die Reform der Lehrerbildung erneut eingesetzt und in verschiedenen Berichten und Gesetzesinitiativen ihren Niederschlag gefunden.³ Die Reformdiskussion betrifft vor allem folgende Problemkreise und Themen: das Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers, der Stufenbezug der Ausbildung, der Grad der Spezialisierung, der Ort der Ausbildung (Universität, Fachhochschule, Seminar), die Lernorganisation und die Durchlässigkeit der verschiedenen Ausbildungswege. Die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau folgt der ge-

¹ Der Projektgruppe, die das Konzept erarbeitet hat, gehören an: Viktor Abt, Direktor des Lehrerseminars Liestal; Peter Gautschi, Koordinator der lehrpraktischen Ausbildung am Didaktikum, Rudolf Künzli, Rektor des Didaktikum; Helmut Messner, Dozent und Sachbearbeiter am Didaktikum; Christian Weber, Direktor der HPL - Zofingen. Begleitkommission, Erziehungsrat und Regierungsrat des Kantons haben das Konzept verabschiedet. Beginn der neuen Ausbildung ist das Schuljahr 1996/97.

² Dieser Bericht hat die Entwicklung der Lehrerbildung in den verschiedenen Kantonen der Schweiz nachhaltig beeinflusst: Ablösung des seminaristischen Weges durch die nachmaturitäre Ausbildung der Lehrkräfte, Entflechtung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, Aufwertung der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Ausbildung als Grundlage der Berufsbildung, verstärkte Tätigkeits- und Anwendungsorientierung der Ausbildung, bessere Vernetzung der theoretischen und praktischen Ausbildung durch theoriegeleitete Übungen und Praktika.

³ Gesamtkonzeption Lehrerbildung des Kantons Bern (Schlussbericht 1988), Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II (1989), Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK (1991), Grundlagenbericht zur Reform der Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I in Basel-Stadt (1992), Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (1993), Grundlagenbericht zu einer Reform des Lehrerseminars Liestal (1993), Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (Badertscher, H. u.a., 1993), Lehrerbildung für Berufsleute (1994), die Arbeiten und Vorschläge der NW EDK-Arbeitsgruppe "Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I" (1995).

samtschweizerischen Entwicklung: 1972 wurde mit dem Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung die nachmaturitäre Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule beschlossen, 1985 wurde mit der Errichtung des Didaktikums in Aarau die didaktische und schulpraktische Ausbildung der Lehrkräfte für die aargauische Bezirksschule verbindlich, 1993 wurde mit dem Dekret über die Ausbildung von Lehrkräften für die Real- und Sekundarschule die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte für den Kanton Aargau neu geregelt. Damit wird die Ausbildung der Real- und Sekundarlehrkräfte aus der Primarlehrerbildung herausgelöst und verselbständigt. Sie erfolgt ab 1996 am Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte in Aarau.

1. Lehrerbildung im Nicht-Hochschul-Kanton

Die Frage, ob die künftigen Oberstufenlehrkräfte an der Universität oder in einer tertiären Bildungseinrichtung auf Fachhochschulebene ausgebildet werden sollen, wird zur Zeit auf interkantonaler Ebene diskutiert.⁴ Kantone, die über keine eigene Universität verfügen, stehen hier vor der neuen und dringlich zu beantwortenden Alternative, ob sie die gesamte nachmaturitäre Ausbildung an eine bestehende Universität abtreten sollen, ob sie lediglich die Oberstufenlehrerbildung an eine Universität abtreten wollen, oder ob sie eine eigene Einrichtung für die Ausbildung der Lehrkräfte für den obligatorischen Schulbereich neu schaffen sollen, ob sie dies im Alleingang tun können oder wollen, oder zusammen mit anderen Kantonen, in Verbindung und Kooperation mit einer oder mehreren Universitäten.

Der Kanton Aargau hat sich als grösster Nicht-Hochschul-Kanton für eine eigene Ausbildung seiner Lehrerschaft entschieden, auch um sich die Option für eine pädagogische (Fach-) Hochschule offen zuhalten. Über die bildungspolitischen Implikationen dieses Entscheides ist hier nicht zu reden. Wohl aber über die konzeptionellen und pädagogischen Chancen und Herausforderungen, die mit diesem Entscheid verbunden sind.

Zum einen befreit die parauniversitäre Ausbildung von den strukturellen Zwängen einer alten und noch kaum berufspraktisch ausgerichteten Institution wie der Universität mit ihren akademisch disziplinären Ausbildungsgängen. Darin liegt die Chance für eine konsequent berufsorientierte Organisation der Ausbildungsformen und -inhalte, die sich an den Entwicklungs- und Bildungsaufgaben der Schülerinnen und Schüler orientiert. Wenn die Nachteile einer ausseruniversitären Ausbildung (Forschungsferne, Distanz zu den übrigen akademischen Berufen, insbesondere auch zur Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte, erschwelter Zugang zu einem breiten Informations- und Bildungsspektrum quer zum eigenen Fachstudium) in Kauf genommen werden sollen, müssen umgekehrt die Vorteile umso konsequenter genutzt werden. Was in dem neuen Konzept umzusetzen ist, orientiert sich deshalb nicht an der klassischen Ausbildungs-

⁴ Vgl. Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der NW EDK 1995. In den Universitätskantonen wird die Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I an der Universität (z.B. Basel, Fribourg, Zürich) oder in universitätsnahen pädagogischen Instituten ausgebildet (z.B. Bern). Mit dem EDK Bericht zu den Pädagogischen Hochschulen hat die Diskussion um den richtigen Ort für die Ausbildung der Lehrkräfte insgesamt und der Oberstufenlehrkräfte im besonderen eine neue Dimension erhalten. Die universitäre Lösung bietet den Vorteil, dass die fachliche Ausbildung in Zusammenarbeit mit einzelnen Fakultäten und Instituten erfolgen kann. Auch ist die Durchlässigkeit zwischen dem Lehramtsstudium und anderen Studiengängen an der Universität besser gewährleistet. Nicht-Hochschulkantone stehen vor der Entscheidung, ihre Lehramtskandidaten an einer Universität in einem anderen Kanton auszubilden oder eine eigene Lehrerbildung auf Fachhochschulebene zu entwickeln. Die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte auf Fachhochschulebene bietet die Chance der grösseren Praxisnähe. Die Universitäten orientieren sich in der fachlichen Ausbildung der Lehrerstudentinnen und -studenten eher an den systematischen Fragen der Disziplin als an den Bildungsaufgaben der schulischen Fächer und Lerngegenstände.

und Arbeitsstruktur einer Universität, sondern mehr an Ausbildungsstrukturen der Berufsbildung und Akademien für Fort- und Weiterbildung. Das Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte kann und will keine Mini-Universität sein, sondern eine erwachsenenbildnerische Einrichtung eigener Art.

Zum anderen schafft die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundar- und Realschule im eigenen Kanton günstige Voraussetzung für eine enge Koppelung von Lehrerbildung und Schulentwicklung. Auch hier gilt und galt es die Chance konsequent zu nutzen, Grundausbildung mit der Fort- und Weiterbildung zu verknüpfen, um bekannte Reibungsverluste, Berührungssängste und Vorurteile zwischen Ausbildungsinstitutionen und Praxisfeldern abzubauen. Lehrerbildung und Schulentwicklung bedingen sich wechselseitig. Die Lehrerbildung kann auf neue Erfordernisse und Entwicklungen angemessen reagieren, umgekehrt trägt eine gute Lehrerbildung dazu bei, dass sich die Schule weiter entwickelt und neuen Anforderungen besser entspricht.

Wer die Chance derart nutzen will, wird sich nicht einfach damit abfinden wollen, vorhandene Defizite in der Oberstufenlehrerbildung abzubauen oder zu kompensieren; notwendig erschien uns, die Lehrerbildung als Ganze neu zu denken, nicht bloss zu flicken, dies freilich in Entwicklungsschritten, die auf die Errungenschaften, die konkreten Bedingungen und Traditionen der kantonal aargauischen Lehrerbildung und Schule angepasst sind.

2. Eine pädagogische Reform

Traditionellerweise wird Lehrerbildung nach akademischen Disziplinen oder Fächern gegliedert. Sie bilden das eigentliche Gerüst für den Aufbau des Lehrerstudiums. Dass eine solche Gliederung ihre eigenen Vorzüge, aber auch ihre eigene Problematik hat, soll hier nicht erörtert werden, beides ist ja auch viel diskutiert. Wenn aber der zentrale pädagogische Kern des Lehrberufes das Lernen und Prozesse der Bildung sind, dann macht es Sinn, Lehrerbildung von diesem Kern her zu organisieren und nicht so sehr von einem gefügten Korpus vorhandenen und zu erwerbenden Wissens und Könnens. Die Lern- und Bildungsprozesse selber müssen dann unseres Erachtens auch das massgebliche Modell für die Organisation von Lehrerbildung abgeben. Wie kann Lernen, wie kann Bildung organisiert werden? Das wurde unsere konstitutive Leitfrage für die Entwicklung des neuen Aargauer Modells der Sekundar- und Reallehrerausbildung. Themen, Stoffe, Inhalte und Disziplinen bleiben dabei auch in ihrer Organisation und ihrem Aufbau zweifellos wesentliche Elemente, aber die Formen des Lernens, die Orte der Bildung ebenso wie die Personen, mit denen zusammengearbeitet wird, bestimmen und gliedern Verlauf und Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen entscheidend mit. Wir haben versucht, diese gleichermassen ernst zu nehmen und zu fragen: Welche Ressourcen, welche Dimensionen stehen uns für die Inszenierung von Lernprozessen in der Lehrerbildung zur Verfügung und welche müssen arrangiert und bearbeitet werden? Das folgende Schema zeigt die zentralen Dimensionen, über die das Modell erarbeitet wurde.

DIE LEHRERBILDUNG NEU ARRANGIEREN!

Die Lehrerbildung nicht von dem verfügbaren und zu vermittelnden Wissen, sondern vom Lernen und seinen Bedingungen, von den Lernräumen und den Lernereignissen her denken.

RÄUME	Seminar, Ateliers/Labor/Werkstatt, Studio, Praxis
RHYTHMEN	Phasen, Jahreskurse, Quartalskurse, Blockkurse, Projektwochen
FIGUREN	Lehrgang, Kurs, Vorhaben Projekte
BEREICHE	Disziplin, Thema, Problem, Fall, Situation
GESELLUNG	Jahrgang, Kursgruppe, Team, Lernpartner, Individuum
REGIE	Leitung, Coaching, Konferenz, Plenum

Das Arrangement ist beschreibbar als LERNPARTITUR.

Die einzelnen Dimensionen mit ihren Elementen und ihrer Gliederung können im Rahmen dieses Betrages nicht dargestellt werden. Auch über die regulativen Ideen, denen wir ihre Auslegung unterworfen haben, soll hier nur hinweisend berichtet werden. Die Dimension Raum z.B. wird näher bestimmt einerseits durch Überlegungen zu einer Theorie der Lernorte⁵ einerseits und ästhetisch-ökologischen Konzepten der Lernraumgestaltung⁶ andererseits. Die Figuren stehen für Lernarrangements, die verschiedene Grade der Öffnung resp. Geschlossenheit der Lerngegenstände repräsentieren: Lehrgang, Kurs, Vorhaben, Projekt.⁷ Die Beschreibung der Lernarrangements als einer Kombination der Elemente Raum, Rhythmus, Figur, Bereiche, Gesellung erfolgt nach dem Muster einer Lernpartitur, wie sie u.E. erstmals *Hiller* (1991) vorgeschlagen hat.

Ein solcher Zugang rechnet mit selbstverantwortlichem und selbstverpflichtendem Engagement der Auszubildenden. Ihre organisatorische Entsprechung findet diese Annahme in der Aufteilung der Ausbildungszeit in eine institutionell organisierte und eine individuell organisierte Lernzeit einerseits und den Lern- bzw. Ausbildungsverträgen zwischen der Institution und den Lernenden andererseits.

⁵ Der deutsche Bildungsrat hat dazu schon im Jahre 1979 erste Überlegungen angestellt und Vorschläge gemacht, die freilich nie präziser entwickelt wurden. Eine Theorie der Lernorte steht immer noch aus.

⁶ Vgl. dazu Künzli, R.: Spielen, was wir leben, verstehen, was wir lehren. Ferner Künzli, R.: Didaktikum, Jahresbericht 1990/91.

⁷ Vgl. dazu W. Walgenbach: Ansätze zu einer Didaktik ästhetisch-wissenschaftlicher Praxis. Weinheim, 1979.

3. Aufgaben- und stufenspezifische Ausbildung⁸

Stufenspezifisch

Die Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Oberstufe im Kanton Aargau erfolgt inskünftig *stufenspezifisch*. Das heisst zunächst organisatorisch, dass die Lehrkräfte für die Primarstufe an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen, die Lehrkräfte für die Oberstufe am Didaktikum, dem aargauischen Institut für Oberstufenlehrkräfte, ausgebildet werden. Der Kanton Aargau folgt mit dieser Regelung dem interkantonalen Trend, die Ausbildung der Lehrkräfte an den Anforderungen einer Schulstufe zu orientieren. Die Ausrichtung der Ausbildung auf die altersspezifischen Lernprobleme und Entwicklungsaufgaben einerseits und die spezifischen Lebens- und Schulverhältnisse Jugendlicher andererseits bietet bessere Chancen für die Professionalisierung der künftigen Lehrkräfte (Künzli, 1993). Von den Studierenden wird neu gefordert, dass sie sich im Grundsatz nach der Matura entscheiden, für welche Schulstufe sie sich ausbilden lassen wollen. Um hier mögliche Fehlentscheide korrigieren zu können, wird die Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen für Oberstufenlehrkräfte und Primarschullehrkräfte nach dem ersten Ausbildungsjahr gesichert, ferner werden modularartig organisierte Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten.

Integrales Diplom

Mit der Differenzierung der Ausbildung für die Primar- und Oberstufe einher geht die partielle Integration der typenspezifischen Ausbildung für die Oberstufe. Die Oberstufe gliedert sich bekanntlich in verschiedene Schultypen für Grundansprüche (Real- und Sekundarschule), erweiterte und gymnasiale Ansprüche (Bezirksschule). Nach dem neuen Dekret erfolgt die Ausbildung für alle Oberstufenlehrkräfte am Didaktikum und wird für die Lehrkräfte der Sekundar- und Realschule integriert.⁹ Eine typenspezifische Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundar- und Realschule lässt sich kaum aus dem Bildungsauftrag begründen noch sinnvoll organisieren. Sie schränkt im übrigen die Arbeits- und Einsatzmöglichkeiten der Lehrkräfte unnötig und zum Schaden der Schule ein. Ein integrales Lehrdiplom erlaubt einen flexiblen Einsatz der Absolventinnen und Absolventen und verhindert dadurch eine Negativauslese im Hinblick auf die Typenwahl der Studierenden. Selbstverständlich sollen typenspezifische Anforderungen auch Gegenstand der Ausbildung sein.

⁸Die bisherige Form einer stufenübergreifenden Ausbildung der Volksschullehrerschaft vernachlässigt notgedrungen die stufenspezifischen Aufgaben und Ausbildungsbedürfnisse künftiger Lehrpersonen. Es ist kaum möglich, sich in der relativ kurzen Ausbildungszeit sowohl mit den Grundlagen der Methoden des Erstleseunterrichts als auch mit den Zielen und Inhalten der Berufswahlvorbereitung zu befassen. Bisher erfolgte die Ausbildung für die Oberstufe im Kanton Aargau in Verbindung mit der Ausbildung für die Primarstufe an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL). Das dabei erworbene Lehrpatent berechtigt zum Unterricht in der Primar- und Realschule. Mit einer einjährigen Zusatzausbildung in Französisch konnten die Absolventinnen und Absolventen der HPL auch die Lehrberechtigung für die aargauische Sekundarschule erwerben.

⁹Die Ausbildung für die aargauische Bezirksschule erfolgt aber nach wie vor zweiphasig mit universitären Fachstudien und einer einjährigen didaktisch-schulpraktischen Ausbildung am Didaktikum. Der Aargau hält damit entsprechend seiner nach wie vor typendifferenzierten Oberstufe auch bei der Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte an einer Zweigliedrigkeit fest, anders als z.B. die Kantone Basel-Stadt, Bern und Fribourg.

Fachgruppenlehrkraft oder Allrounder?

Eine weitere grundsätzliche Frage des Lehrerbildes betrifft den *Grad der Spezialisierung* in der Ausbildung.¹⁰ Der Kanton Aargau sieht eine Fachgruppenlehrkraft zunächst nur für die Bezirksschule vor; für die Sekundar- und Realschule werden weiterhin breit ausgebildete Lehrkräfte gebraucht, die auch als Allrounder einsetzbar sind. Zwar werden auch hier vielfach - wo immer möglich - Fächer zwischen den Lehrkräften abgetauscht, die Zahl der Lehrkräfte für eine Klasse soll aber aus pädagogischen Gründen auf 2 bis 3 begrenzt bleiben. Der Kanton hat neben dem Kanton Graubünden die höchste räumliche Feinverteilung von Schulen mit entsprechend niedrigen Schülerzahlen und Abteilungen an den einzelnen Schulen. In diesen ist der Fächerabtausch schwierig oder unmöglich. Erst die Zusammenlegung von mehrklassigen Abteilungen in Schulzentren erlaubt einen flexibleren Einsatz der Lehrkräfte. Bis auf weiteres besteht deshalb schulpolitisch auch auf der Oberstufe ein Bedarf an Lehrpersonen, die grundsätzlich in der Lage sind, alle Fächer zu unterrichten.

Aus berufspraktischen und standespolitischen wie auch aus ausbildungsdidaktischen Gründen ist aber eine fachliche Spezialisierung geboten und anzustreben. Wir haben diesen Zielkonflikt so gelöst, dass wir zwischen einer Haupt- und einer Elementarqualifikation unterscheiden. Während die Hauptqualifikation in zwei Lernbereichen eine anspruchsvolle und umfassende Ausbildung umfasst, qualifiziert die Ausbildung im dritten Lernbereich im Sinne einer praktischen Handlungsfähigkeit.

4. Curriculum der beruflichen Grundausbildung: Praxisnahe, problem- und fallorientierte Ausbildung

Lehrerbildung ist Berufsbildung, die fachliche und fachdidaktische Qualifikationen, erziehungswissenschaftliche und lehrpraktische Kompetenzen umfasst.

Das Curriculum der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften für die Sekundar- und Realschule im Aargau unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht von entsprechenden Studiengängen in anderen Kantonen. Es ist konsequent einphasig und grundständig konzipiert, d.h. es baut auf die allgemeine Hochschulreife auf und verbindet die fachliche und berufspraktische Ausbildung. Die Persönlichkeitsbildung ist als Ausbildungsfunktion in die fachliche, didaktische und lehrpraktische Ausbildung integriert.

Die Ausbildung in den Lernbereichen

Die fachliche und didaktische Ausbildung erfolgt in drei Lernbereichen, die verschiedene schulische Lerngegenstände und Bildungsaufgaben unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten zusammenfassen: "Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation", "Natur-Technik-Arbeit" und "Individuum-Gemeinschaft-Politik". Die Gliederung der Ausbildung nach Lernbereichen hat gegenüber der Ausbildung in akademischen Fächern spezifische Vor- und Nachteile. Sie bietet die Chance, die fachliche und didakti-

¹⁰ Einigkeit besteht bei den verschiedenen Reformkonzepten für die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte in der weitgehenden Ablehnung von Monofachlehrkräften. Anstelle des Fachlehrers, der Fachlehrerin tritt die Fachgruppenlehrkraft, die für den Unterricht in 3-5 Fächern ausgebildet wird, wobei die Wahlmöglichkeiten in der Regel eingeschränkt sind. Die Fächer aus dem handwerklich-musisch-sportlichen Bereich (HMS-Bereich) sind in die Ausbildung integriert. Die Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I wird in verschiedenen Kantonen als Fachgruppenlehrkraft definiert und ausgebildet. Auf diese Weise soll eine fachliche und didaktische Professionalisierung der künftigen Oberstufenlehrperson gesichert werden.

sche Ausbildung von Lern- und Bildungsprozessen der Jugendlichen her zu denken und die Inhalte, Themen und Probleme als vernetzt zu erfahren. Die Systematik der akademischen Disziplinen wird dadurch nicht zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, sondern zu einem wünschbar einsichtigen Ergebnis im Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität. Sinn, Zweck und auch Grenzen disziplinärer Problemzuschnitte werden so organisatorisch auf Einsicht und Verstehen hin angelegt. Die Gliederung selber beruht auf der Unterscheidung der drei Medien der Reproduktion des Lebens: Arbeit, Sprache, Herrschaft.¹¹ Durch die Gliederung der Ausbildung in sogenannte Lernbereiche können und sollen die gemeinsamen lernpsychologischen und didaktischen Grundlagen verwandter Lerngegenstände erfahrbar und sichtbar gemacht werden. Auf diese Weise können die Lehrpersonen auch besser darauf vorbereitet werden, einen fächerübergreifenden Unterricht zu erteilen, wie er im Lehrplan gefordert wird.

Ein Problem solcher quer zu den Disziplinen in Universität und Schule liegenden Gliederungen besteht darin, dass kaum entsprechend vorgebildete Dozentinnen und Dozenten zur Verfügung stehen. Besonderes Augenmerk wird deshalb darauf zu richten sein, dass die erforderlichen fachlich-systematischen Grundlagen nicht zu kurz kommen. Bekanntlich ergänzen und durchdringen sich fachliches und interdisziplinäres Lernen. Wenn die fachlichen Grundlagen vernachlässigt werden, besteht die Gefahr der Oberflächlichkeit und Beliebigkeit. Umgekehrt kann die Fixierung auf die Fachsystematik die Lern- und Bildungsprozesse von Jugendlichen aus den Augen verlieren. Lehrgangartige Elemente in der Lernpartitur und Teamteaching tragen dem Anliegen ebenso Rechnung wie das Element der disziplinären Vertiefung.

Als einen Vorzug unseres Modells erachten wir ferner, dass die Trennung von fachlicher und didaktischer Ausbildung nicht so scharf gezogen werden braucht wie üblicherweise in den universitären Studiengängen. Die Ausbildung in den Lernbereichen ist auf grundlegendes Verstehen hin ausgelegt, und orientiert sich so von Anfang an stärker am Bildungsauftrag der Schule. Damit fällt auch die strenge Grenzziehung zwischen fachlicher und didaktischer Ausbildung weg. Im Vordergrund steht die Frage nach der Lehrbarkeit der Wissenschaft,¹² die den Zugang, die Auseinandersetzung und die Aneignung des notwendigen Fachwissens und -könnens strukturiert. Das Verhältnis von fachlicher Ausbildung und gemeinsamer didaktischer Reflexion gehört zu den innovativen Herausforderungen dieses Studiengangs.

In Anlehnung an das Modell erforderlichen Lehrerwissens von *Shulman* (1986) gehen wir von vier Wissens- und Könnensdimensionen als Qualifikationsanforderungen an die künftigen Lehrkräfte der Sekundar- und Realschule aus:

- a) Fachliches Wissen und Können; b) Pädagogisches Gegenstandswissen;
- c) Curriculares Wissen und Können; d) Handlungswissen und Fertigkeiten. Eine detaillierte Beschreibung dieser Könnensdimension für die einzelnen Lernbereiche ist eine von den Dozentinnen und Dozenten zu leistende Arbeit.

Der Erwerb einer Hauptqualifikation umfasst Wissen und Können in allen vier Zielbereichen, die Entwicklung der Elementarqualifikation konzentriert sich schwerpunktmässig auf die Zielbereiche c und d. Die Fragen der Vermittlung und des Lernens sind für die Ausbildung in allen Lernbereichen konstitutiv.

¹¹ Vgl. zu den verschiedenen Ordnungsmöglichkeiten und ihrer Begründung Künzli, R., *Topik des Lehrplandenkens*. Kiel. Mende 1986, S. 54ff.

¹² Zur Lehrbarkeit von Wissenschaft vgl. *Hentig*, 1972.

Disziplinäre Vertiefung

Die Ausbildung in den Lernbereichen wird durch die disziplinäre Vertiefung eines ausgewählten Faches aus den Lernbereichen ergänzt und kontrastiert. Dabei geht es vor allem darum, den Prozess der Wissensproduktion oder der künstlerischen Arbeit zu erleben und an diesem teilzunehmen, die Möglichkeiten und Grenzen hoch arbeitsteiliger und methodisch disziplinierter Forschung und Gestaltung an einem Beispiel kennen zu lernen. Auf diese Weise sollen die Studierenden zur wissenschaftlichen Arbeit oder zur künstlerischen Produktion hingeführt werden, damit sie deren Ergebnisse besser einordnen können. Die disziplinäre Vertiefung erfolgt in Zusammenarbeit mit universitären Instituten oder Fachhochschulen für den HMS-Bereich. Die disziplinäre Vertiefung entspricht in Umfang und Anspruch etwa dem Grundstudium einer wissenschaftlichen Disziplin.

Problembezogenes Fachstudium in den Erziehungswissenschaften

Ziel der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung ist der "reflektierende Praktiker". Sie erfolgt schwerpunktmässig im Lernbereich "Bildung und Erziehung von Jugendlichen". Dieser Ausbildungsbereich ist primär problembezogen oder thematisch und nicht so sehr systematisch strukturiert. Es geht also nicht um eine verdünnte Ausgabe eines erziehungswissenschaftlichen Studiums, sondern um die Klärung und Reflexion von grundsätzlichen Berufsfragen mit Hilfe der Erziehungswissenschaften. Die Ausbildung in diesem Lernbereich soll dazu beitragen, die Grundlagen der eigenen Praxis zu verstehen und berufliche Probleme situationsgerecht lösen zu können. Das erworbene Fallwissen und die praktischen Erfahrungen sollen durch die Anwendung von pädagogischen, philosophischen und psychologischen Konzepten und Gesichtspunkten bereichert und auf eine konzeptionelle Ebene (propositionales Wissen) gehoben werden (vgl. Dick, 1994). Auf diese Weise soll ein fruchtbarer Theorie-Praxis-Bezug hergestellt werden.

Schulische und ausserschulische Praktika

Neben der fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung absolvieren die Studierenden verschiedene schulische und ausserschulische Praktika: Lehrpraktika, Sozial- und/oder Wirtschaftspraktika, Sprachaufenthalte im französischen Sprachgebiet. Die Lehrübungen und Unterrichtspraktika erfolgen vorzugsweise in Zusammenarbeit mit einzelnen Schulteams, denen die Studierenden zugeteilt werden. Durch diese Organisationsform sollen die Studierenden durch wechselnde Einsätze die vielfältigen Aufgaben eines Schulbetriebs kennenlernen. Im Unterschied zu anderen Studiengängen sind die Sozial- und Wirtschaftspraktika wie auch die Sprachaufenthalte integrale Bestandteile der Ausbildung und nicht Zulassungsbedingungen für das Lehramtsstudium. So können die Praktika für den Ausbildungszweck besser fruchtbar gemacht und von der Ausbildungsinstitution begleitet werden. Die Praktika beanspruchen insgesamt ein gutes Fünftel der gesamten Ausbildungszeit.



Abbildung 1: Lernfelder in der Ausbildung

Mehrphasige Ausbildung

Die Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte im Aargau gliedert sich in drei voneinander abgehobene Ausbildungsphasen: a) die Einführungsphase; b) die Studienphase und c) die Berufseinführungsphase.

Die Einführungsphase stellt einen begleiteten, aber eigenverantwortlich gestalteten Erfahrungsraum für die Studierenden im ersten Semester dar. Sie besteht aus verschiedenen Praktika, die dazu dienen, den notwendigen Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle einzuleiten und Erfahrungen zu sammeln, welche für die Ausbildung in den einzelnen Lernbereichen fruchtbar gemacht werden können (Orientierungspraktikum, Sozial- und Wirtschaftspraktikum, Sprachaufenthalt im französischen Sprachgebiet). Die Studierenden werden in dieser Phase von der Ausbildungsinstitution wohl begleitet und unterstützt, müssen aber selbst Initiative ergreifen und die angebotenen Erfahrungen für die eigene Ausbildung nutzen.

Die Studienphase vom 2.-6. Semester dient vor allem der Ausbildung in den Lernbereichen und der schulpraktischen Ausbildung durch Lehrübungen und Praktika. Die Studienphase schliesst mit einer Abschlussprüfung in den Lernbereichen und einer lehrpraktischen Prüfung ab, die mit einer provisorischen Lehrbewilligung verknüpft ist.

Während der Berufseinführungsphase im 7. und 8. Semester unterrichten die Studierenden eigenverantwortlich auf der Zielstufe im Umfang von mindestens 50% eines vollen Lehrpensums. In den begleitenden Lehrveranstaltungen im Umfang von zwei Halbtagen bietet sich ihnen die Möglichkeit, die arbeitsplatzbezogenen Erfahrungen in der Form von fallbezogenen Analysen und Problemlösungen zu reflektieren. Die Studierenden erstellen eine Fallstudie zu einer ausgewählten didaktischen Fragestellung, die sie im Sinne der Aktionsforschung bearbeiten. Die Berufseinführungsphase ist Bestandteil der regulären Ausbildung und nicht Teil einer institutionell abgekoppelten Junglehrerberatung. Das Lehrdiplom wird erst am Ende der Berufseinführungsphase aufgrund eines bestandenen Abschlussgesprächs über eine erstellte Fallstudie und des Nachweises der Elementarqualifikation erteilt.

5. Lernorganisation: Lehrerbildung als Erwachsenenbildung

Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist keine beliebige Berufsbildung, sondern hat das Lehren und Lernen selbst zum Gegenstand. Es ist daher nicht gleichgültig, wo, wie, wann und in welcher Reihenfolge man etwas lernt. Die rechten Gelegenheiten und Situationen des Lehrens und Lernens verdienen in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung eine besondere Aufmerksamkeit im Sinne des mediendidaktischen Grundsatzes "The medium is the message" (vgl. Abschnitt 2). Die Adressaten der Lehrer- und Lehrerinnenbildung sind junge Erwachsene, die eine 12-13-jährige erfolgreiche Lernbiografie hinter sich haben (vgl. P. Gautschis Beitrag in diesem Heft). Es handelt sich also um erwachsene Lernexperten. Eine adressatengerechte Ausbildung verlangt deshalb, dass wir uns in der Ausbildung an den Grundsätzen der Erwachsenenbildung orientieren. Gemäss diesem Grundverständnis ist Bildung vor allem Selbstbildung. Die Ausbildungsinstitution stellt Lerngelegenheiten und Lernangebote bereit, die von den Studierenden selbstverantwortlich genutzt werden. Hierin unterscheidet sich die Ausbildung im tertiären Bereich von der Schulsituation auf der Sekundarstufe bzw. von der seminaristischen Ausbildung. Die geplante Ausbildung weist verschiedene Strukturmerkmale auf, die den Grundsätzen der Erwachsenenbildung Rechnung tragen.

Ausbildungsverträge

Im Ausbildungsvertrag werden die individuellen Ausbildungsmodule und -ziele festgehalten, die zwischen den einzelnen Studierenden und der Schulleitung vereinbart werden. Er bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Vorbildungen und individuelle

Schwerpunktbildungen zu berücksichtigen. Der Ausbildungsvertrag regelt das individuelle Curriculum der Studierenden und die damit verbundenen Rechte und Pflichten der Studierenden bzw. der Ausbildungsinstitution. Bezugspunkte für den Ausbildungsvertrag sind der Lehrplan des Studiengangs und die individuelle Vorbildung bzw. Interessenlage der Studierenden.

Institutionell und individuell organisierte Arbeitszeiten

Die Studentafel legt die institutionell organisierte Arbeits- bzw. Lernzeit fest. Die Zahl der institutionell organisierten Lernzeit ist bewusst relativ niedrig gehalten, um nicht die ganze Ausbildungszeit zu verplanen. Etwa ein Drittel der Arbeitszeit - bei einer angenommenen Arbeitszeit von mindestens 42 Stunden wöchentlich - soll individuell gestaltet und organisiert werden. Diese Zeit soll für individuelle Übungen (z.B. im Instrumentalbereich), für die Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, für Lektüre und eigene Fachstudien verwendet werden. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Studierenden am Didaktikum feste Arbeitsplätze und Übungsräume zur Verfügung haben.

Das Portfolio

Das Portfolio umfasst einzelne Aufträge und Arbeiten der Studierenden, die wichtige Stationen im Lern- und Ausbildungsprozess darstellen. Das Portfolio dient dazu, die Studierenden in ihrer Entwicklung zu einer „reflektierenden Praktikerin“, zu einem "reflektierenden Praktiker“ zu unterstützen und zu begleiten. Dies geschieht durch praktische Fallstudien, durch Erhebungen und Übungen im Praxisfeld. Somit stellt das Portfolio ein wichtiges Bindeglied zwischen Theorie und Praxis dar.

Evaluation und Qualitätsnachweis

Zur Sicherung der Ausbildungsqualität werden die Lehrveranstaltungen und die individuellen Lernfortschritte der Studierenden regelmässig evaluiert. Am Ende jedes Kursjahres erfolgt eine abschliessende summative Jahresqualifikation in bezug auf den Ausbildungs- und Lernstand. Die Jahresqualifikation stützt sich einmal auf eine lernzielorientierte Fremdbeurteilung durch die Dozenten bzw. Dozentinnen und eine prozessbezogene Selbstbeurteilung durch die Studierenden.

6. Die Reform der Ausbildung für Oberstufenlehrkräfte als Teilschritt zur Gesamtkonzeption Lehrerbildung

Zwar hat der Kanton Aargau seit Beginn der 70er Jahre als einer der ersten Kantone grundlegende Anstrengungen zur Reform der Lehreraus- und -fortbildung auch praktisch in Angriff genommen. Die Einrichtung der Lehramtsschule mit den Semesterkursen zur Intensivfortbildung schon im Jahr 1972 und der Übergang zur nachmaturitären Ausbildung für Volksschullehrer mit der Gründung der HPL in Zofingen 1975, dann die Reform der Bezirkslehrausbildung 1985 sind sichtbare Zeichen dafür, eine eigentliche Gesamtkonzeption für diese Schritte ist aber nie explizit erarbeitet worden. Mit dem Fortschritt der Reformen erwies und erweist sich das zweifellos als immer stärker empfundener Mangel. Parallel zur Verabschiedung des Dekretes über die Ausbildung von Lehrkräften für die Real- und Sekundarschule hat deshalb das Erziehungsdepartement eine Projektgruppe unter der Leitung von O. Merkli damit beauftragt, eine Gesamtkonzeption für die weitere Entwicklung der Lehrerbildung im Kanton zu erarbeiten. Die praktische Dringlichkeit der Reform der Ausbildung von Ober-

stufenlehrkräften ebenso wie eine kluge realpolitische Einschätzung von Dauer, Möglichkeiten und Grenzen solcher Gesamtkonzeptionen liess an dieser Doppelstrategie kontinuierlicher Reformarbeit einerseits und langfristiger Konzeption andererseits festhalten. Freilich ist mit der konkreten Arbeit am Gesamtkonzept auch eine Rahmenverpflichtung für die nun pragmatisch vorgezogene Reform der Sekundar- und Reallehrerbildung verbunden. Die Doppelstrategie gibt die Möglichkeit, einige Elemente einer neuen Ausbildung in kleinerem Rahmen erstmal zu erproben wie z.B. das Modell eines neuen Amtsauftrages für Dozenten und Dozentinnen in der Lehrerbildung, die auch für die Gesamtkonzeption wegweisend sein können. Zugleich aber entlastet die Arbeit am Gesamtkonzept auch die Entwicklung unseres Modells. So ist es nicht erforderlich und sinnvoll, im Rahmen dieses Teilprojekts eine Reihe von Fragen zu klären und Probleme zu lösen, die einer Lösung harren, wie z.B. das Problem der Monofachlehrkräfte für Hauswirtschaft und Textiles Werken oder die Muster einer modularen Weiterqualifikation für Lehrkräfte aller Stufen. Dies sind Aufgaben der Gesamtkonzeption.

Insgesamt verstehen wir die vorgezogene Reform der Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte als Teilprojekt der Gesamtkonzeption und hoffen, dass von ihr auch inhaltliche und strukturelle Anstösse für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung insgesamt ausgehen können und werden. Unser Modell von Reform trägt so nicht allein den realpolitischen Gegebenheiten und -möglichkeiten in unserem Kanton Rechnung, es ist zugleich so angelegt, dass seine Strukturen auch leicht modifizierbar sind und offen für kommende Anforderungen inner- wie interkantonalen Koordination und Kooperation.

Literatur

- Arbeitsgruppe Lehrerbildung (Hrsg.). (1992). *Grundlagenbericht zur Reform der Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Basel: Pädagogisches Institut. - Badertscher, H. u.a. (Hrsg.). (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigung*. Bern: EDK. - Buchberger, F. (1993). *Lehrerbildung 92. Themen und Trends im internationalen Vergleich. Beiträge zur Lehrerbildung, 11*, 7-20. - Dick, A. (1994). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Egger, E. (Hrsg.). (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt. - Hentig, H. (1972). *Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozess*. Stuttgart. - Hiller, G.G. (1991). Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (3. Aufl., S. 119-141). München. - Künzli R. (1993). Die Behauptung der Schule durch die Universität. *Beiträge zur Lehrerbildung, 11*, 63-73. - Künzli, R. (1994). Spielen, was wir leben, verstehen, was wir lehren! Überlegungen zur Lehrerbildung. *Bildung und Erziehung, 47* (2), 195-208. - Müller, F. u.a. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius. - NW EDK Arbeitsgruppe (Hrsg.). (1995). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der NW EDK. Doppelpunkt Materialien I*. Aarau. - Schweiz. Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.). (1989). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II*. Bern: EDK (Studien und Berichte 3). - Schweiz. Konferenz Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.). (1986). *Theorien zur Entwicklung pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK (Dossier 24). - Shulman, L.S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. Dt. übersetzt, in H.E. Terhart, (Hrsg.). (1991). *Unterrichten als Beruf* (S. 145-160). München. - Thomet, U. (1988). *Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Schlussbericht*. Bern: Erziehungsdirektion. - Wyss, H. (1994). Die Lehrerbildung neu denken. Bericht über den 1. Jahreskongress der SGL/SSFE am 19./20. November 1993 in Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung, 12*, 5-18.

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. 064 / 21 21 80
Fax 064 / 22 94 72

Aus der Bildungsforschung: Zwei Projekte zur Fortbildung

Befragung der Lehrerschaft des Kantons Zürich über die institutionelle Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Die freien Lehrerorganisationen (Stufenorganisationen) des Kantons Zürich haben alle ihre Fortbildungsbeauftragten, die in der Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung (ZAL) zusammengeschlossen sind. Das ZAL-Sekretariat ist in die Abteilung Fort- und Weiterbildung des Pestalozzianums integriert. Die hier vorgestellte Untersuchung wuchs aus einem Kaderkurs heraus, den das Pestalozzianum für diese Fortbildungsbeauftragten organisierte. Der Kurs stand unter dem Titel «Basisbefragung» und vermittelte eine Einführung zum Thema der Umfrageforschung, speziell im Hinblick auf Bedürfnisabklärungen; am Ende des Kurses beschlossen die Beteiligten, gemeinsam eine solche Basisbefragung durchzuführen.

Das Vorhaben versuchte also, gleich zwei Ziele zu kombinieren. Einerseits ging es um eine Verbesserung des Kenntnisstandes in Sachen Fortbildungsbedürfnisse der Lehrerschaft in den obligatorischen Schulen und in den Kindergärten des Kantons Zürich; andererseits hatte es als praktische Fortsetzung des erwähnten Kurses selber noch Fortbildungscharakter für die im Bereich der Kursplanung und Kursorganisation stark engagierten Teilnehmer. Von seiten der ZAL lag das Interesse vor allem in der Beschaffung von Informationen hinsichtlich der Veranstaltung punktueller, zentraler Kurse, wie sie die ZAL anbietet; das Pestalozzianum als Anbieter auch anderer Fortbildungsformen (schulhausinterne Fortbildung, dezentrale Kurse, Intensivfortbildung) hatte breitere Interessen. Diese beiden Interesselagen galt es unter einen Hut zu bringen. Ein gemeinsames Anliegen von ZAL und Pestalozzianum ergibt sich daraus, dass beide an der seit 1993 laufenden Überprüfung der Lehrerfortbildung im Kanton Zürich beteiligt sind, die der Erziehungsrat in Auftrag gegeben hat.

Ein Bericht gibt die ersten Ergebnisse der Umfrage wieder; sie betreffen vor allem die Formen von Fortbildung, die Inhalte des Kursprogramms und die Motivationen der Teilnehmerschaft von Fortbildungsveranstaltungen. Es sind weitere Auswertungen geplant, die vor allem Hintergrundinformationen für die obenerwähnte Überprüfung der Lehrerfortbildung im Kanton Zürich liefern werden.

Kontaktperson:

Moritz Rosenmund, Pestalozzianum, Stampfenbachstrasse 121, 8035 Zürich, Tel. 01/361 75 19.

Veröffentlichung:

Bätscher, Hans, et al. *Basisbefragung über die institutionelle Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule und des Kindergartens im Kanton Zürich : Auswertung*. Dübendorf: Pestalozzianum; Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung, 1994, 61 S.

Die Professionalisierung des Lehrberufs und die Auswirkungen auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Die vorliegende Studie evaluiert unter den Gesichtspunkten von Professionalisierung die aargauische Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung der Schuljahre 1991/92 und 1992/93; sie gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In der Auseinandersetzung mit klassischen Professionstheorien werden Erweiterungsmöglichkeiten bezüglich der professionellen Entwicklung der Lehrperson sowie der Analyse des professionellen Handelns aufgezeigt. Zudem wird durch den Einbezug einer geschlechterbezogenen Perspektive die Professionalisierung des Lehrberufs neu diskutiert. Forderungen, die sich aus den theoretischen Überlegungen ergeben, werden als Thesen für eine professionelle Fortbildung formuliert und bilden die Grundlagen der Evaluation. Im Zentrum steht die zentral organisierte berufsbegleitende Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau, die anhand verschiedener Frageschwerpunkte, wie Programm, Adressaten, Teilnehmende und Kursleitende, strukturelle Aspekte und Kaderbildung, überprüft wird.

Die Auswertung des Datenmaterials bietet einerseits eine statistische Analyse der Situation der aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. So zeigt sich etwa, dass das Kursprogramm von fachwissenschaftlichen Angeboten dominiert wird. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Kategorie des Zielpublikums von Kursen und der Frage nachweisen, ob ein angebotener Kurs auch durchgeführt wird. Das Fortbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern unterscheidet sich stark; die übliche geschlechterspezifische Polarisierung spiegelt sich auch in der Fortbildung wider. So besuchen Männer Kurse im Bereich Informatik sowie Kaderbildungskurse; Kurse, die sich mit der Zusammenarbeit mit Eltern und Behörden, mit der Institution Schule als ganzer oder mit allgemeinen pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Fragen auseinandersetzen, sind Frauensache. Strukturelle Bedingungen der Kurse (zeitliche Ansetzung, zeitliche Organisationsform, Grad der Verpflichtung) beeinflussen die Anmeldung von Lehrerinnen bzw. Lehrern massgeblich. Lehrerinnen bevorzugen, im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen, jene Angebote, wo der Kurs an einem einzigen Tag stattfindet.

Andererseits lassen sich aus den umfangreichen Evaluationsergebnissen sowohl Vorschläge und Empfehlungen für Innovationen innerhalb der aargauischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ableiten als auch Perspektiven für weitere Forschung aufzeigen.

Kontaktperson für Rückfragen:

Susanne Rüegg, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 / 631 82 75 oder 631 37 26

Veröffentlichung:

Rüegg, Susanne. Professionalisierung des Lehrberufs und die Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung : eine theoriegeleitete Evaluation der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Aargau. Bern: Universität Bern, 1994, 167 S. (Abteilung Pädagogische Psychologie, Forschungsbericht Nr. 11)

Hier erwähnte Publikationen sind über den Buchhandel oder die vermerkte Institution oder die Kontaktperson zu beziehen, nicht aber bei der SKBF.

Veranstaltungsberichte

Pestalozzi in China

Bericht über ein Pestalozzi-Symposium¹ in Beijing, Oktober 1994

Ende letzten Jahres fand in Chinas Hauptstadt ein Pestalozzi-Symposium statt. Es wurde durchgeführt vom *Pestalozzianum Zürich* nach zweijähriger intensiver Vorbereitung und in Zusammenarbeit mit dem *China National Institute of Educational Research (CNIER)*. Dieses Institut ist direkt der Nationalen Erziehungskommission Chinas zugeordnet, welche ihrerseits dem internationalen Symposium grosse Aufmerksamkeit schenkte. Sowohl der Vizedirektor der staatlichen Bildungskommission, WANG Mingda, wie auch der Leiter des Büros für Auslandbeziehungen dieser Kommission, WANG Zhongda, betonten in ihren Grussworten die Notwendigkeit für China, im heutigen Zeitpunkt auch auf dem Gebiet von Erziehung und Bildung in einen internationalen Dialog einzutreten. Dabei wird sowohl westlichen Bildungssystemen wie auch pädagogischen Konzeptionen und "Klassikern" der Bildungstheorie in gleicher Weise Aufmerksamkeit geschenkt. Und so nimmt in der im Jahre 1984 vom Verlag der Pädagogischen Universität Beijing herausgegebenen "Ausländischen Erziehungsgeschichte" der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi eine wichtige Stellung ein. Dies ist erstaunlich, denn die Quellenlage ist für die chinesischen Erziehungswissenschaftler eher dürftig. Man war bisher auf nur wenige Übersetzungen, wie etwa den Volksroman "Lienhard und Gertrud" und Auszüge aus einigen Hauptwerken, zum Beispiel "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" sowie einige amerikanische Sekundärliteratur angewiesen. Umso überraschender war das spontane Interesse vieler chinesischer Kollegen, am Symposium mit einem Referat in Erscheinung zu treten. Stark präsent waren selbstverständlich Vertreter der Munizipalitäten Beijing und Shanghai, wo im Bildungssektor am meisten Bewegung herrscht und auch eine Anzahl von "Modellschulen" eingerichtet worden sind. Von den Nordprovinzen waren Liaoning, Heilongjiang und Hebei, aus Mittelchina Hubei und den "heissen Industriezonen" des Südostens neben der Munizipalität Shanghai die Provinzen Zhejiang und Guangdong durch Bildungsfachleute und Pestalozzi-Kenner vertreten. Sowohl in Grussworten wie auch in Fachreferaten wurde einhellig Pestalozzis "Weltbedeutung" hervorgehoben und unterstrichen, dass er auch mit Bezug auf die aktuelle Erziehungs- und Bildungsdiskussion in China viel zu sagen hätte. Pestalozzi wird als "kühner Erziehungsreformer" gesehen, der in der Schweiz beim "Übergang vom Feudalismus zum demokratischen Kapitalismus" als "bürgerlicher Demokrat" das traditionelle Erziehungswesen hart kritisiert und vor allem drei bahnbrechende neue Aspekte in die Diskussion eingebracht habe: die Idee der *Kräftebildung*, die Bedeutung der *Sinneswahrnehmung* für das Lernen und die Grundsätze der *Elementarerziehung*. Neben der erzieherischen wird aber auch die sozialpolitische Bedeutung Pestalozzis gesehen und in recht nahe Beziehung zur aktuellen Situation Chinas gebracht. Natürlich wird auch hier das Bild des "Vaters der Armen" und seine "Hingabe für die Kinder" betont, doch das entscheidende Interesse gilt Pestalozzis Ideen, die er etwa in den Schriften "Über Volksbildung und Industrie" und "Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt" dargestellt hat, mit anderen Worten seinem Konzept der "Verbindung des Lernens mit produktiver Arbeit". Dieses spezielle Interesse ist verständlich auf dem Hintergrund einer dramatisch rückständigen Berufsbildung in diesem Land. Diese Rückständigkeit hängt mit der

¹ Soeben in englischer Sprache im Pestalozzianum Verlag Zürich erschienen: *Pestalozzi in China. International Academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese*. Documentation. 174 Seiten. Subskriptionspreis Fr. 26.- (bis März 1996).

klassischen konfuzianischen Bildungstheorie zusammen, die keine Tradition eines beruflichen Bildungswesens kennt. Die Hauptform beruflicher Bildung in China ist nach wie vor die einseitig theoretische "schulische" Ausbildung. Man schaut deshalb mit besonderem Interesse z.B. auf die schweizerischen Konzepte, die im Sinne "harmonischer Kräftebildung" neben der Schulung des Intellekts auch die "Schulung der Hand" in die allgemeinbildenden Schulen aufgenommen haben und wo nach der obligatorischen Schulzeit für *alle* Jugendlichen ein duales (bzw. triales) berufliches Ausbildungssystem zur Verfügung steht.

In Kenntnis dieser Ausgangslage wurde schweizerischerseits darauf geachtet, dass neben den eigentlichen Pestalozzi-Vorträgen auch die Thematik der *Berufsbildung* aufgenommen wurde. Diese thematische Verbindung ist insofern fast zwangsläufig gegeben, als sich Pestalozzi selber eingehend mit der Frage der beruflichen Bildung des Menschen im aufkommenden Industriezeitalter Westeuropas befasst hat. Aber er hat sie nicht als vordergründige und nur auf ökonomische Effizienz ausgerichtete Konzeption der Verbindung von "Lernen und Arbeiten" verstanden, sondern in ein umfassendes und tiefes Verständnis des Menschen eingebunden.

In diesem Sinn waren die von Schweizer Seite vorgetragene Beiträge darauf ausgerichtet, das Verständnis für Pestalozzis Anthropologie im internationalen Dialog zu vertiefen. Gemeinsame Grundlage sollte dabei die auf das Datum des Symposiums hin fertiggestellte chinesische Übersetzung ausgewählter Werke Pestalozzis bilden. Arthur Brühlmeier, der bekannte Schweizer Pestalozzi-Forscher, der die Übersetzung auch vorbereitet hat, betonte in seinem Beitrag, dass sich ihm vor allem zwei Probleme gestellt haben. Erstens: Pestalozzis Leben und Werk, sein lebenslanges Ringen um die Verwirklichung seiner Ideen, könne man "auch in China" nicht verstehen ohne Kenntnis der europäischen und insbesondere der schweizerischen damaligen Zeitumstände. Zweitens: Welche Auswahl aus dem umfassenden Schrifttum sollte getroffen werden und nach welchen Kriterien? Brühlmeier ging es bei der Vorbereitung des Buches wie auch in seinem Referat darum, "Aufschluss zu geben über die grosse Breite von Pestalozzis Denken, in dem die soziale, anthropologische, politische, theologische, historische, insbesondere die pädagogische Dimension", aber auch Pestalozzis Tätigkeit als Literat - Schreiber von Romanen, Fabeln, Geschichten und Theaterszenen - zur Darstellung kommen sollten. Kernpunkt in Brühlmeiers Auswahl und Ausführungen ist die Erziehung und Bildung des *sittlichen* Menschen wie er in den anthropologischen Grundlagenwerken "Abendstunde eines Einsiedlers" und "Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts", dann aber auch im "Stanserbrief" und "in den 34 Briefen an Greaves (Mutter und Kind)" dargestellt wird. In sinnvoller Ergänzung dazu stellte Professor Peter Stadler, Historiker und Autor einer zweibändigen Pestalozzi-Biographie, Pestalozzi und seine *politische Pädagogik* in den Rahmen seiner Zeit Untertitel: "Zwischen Ancien Regime, Revolution und Restauration". Stadler geht von der Voraussetzung aus, dass Pestalozzi "in seinen Überzeugungen und seinem Wirken stets auf den Staat, die gesellschaftlich-staatliche Gemeinschaft, aber im besonderen auch auf den kleineren und überblickbaren Staat als Bürgergemeinde - eben die Polis - ausgerichtet blieb". Sowohl Brühlmeiers als auch Stadlers Ausführungen waren für die Zuhörer aufschlussreich und setzten einen klaren Kontrapunkt zu Tendenzen, Pestalozzi voreilig und vordergründig instrumentalisieren zu wollen. Auf diese Gefahr wies denn auch Toshiko Ito hin, eine gute Kennerin der japanischen Pestalozzi-Rezeption, die bereits im 19. Jahrhundert eingesetzt hatte.

Ein wesentliches Anliegen dieses in mancher Hinsicht aussergewöhnlichen Symposiums war es, eben dieser Gefahr der Instrumentalisierung nicht zu erliegen und die historischen, weltanschaulichen und mentalen Hintergründe der Teilnehmer sorgfältig zu

beachten. Diesem Anliegen sollte ein weiterer Beitrag aus der Schweiz dienen, indem es Professor Fritz Peter *Hager* vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich unternahm, ausgehend von den religiösen Grundlagen in Pestalozzis Pädagogik einen Vergleich mit dem Konfuzianismus in China zu wagen. Hager wies nach, dass es "einige zentrale Übereinstimmungen" zwischen Pestalozzis religiöser Grundhaltung besonders in der "Abendstunde" mit "den wichtigsten ethisch-religiösen Grundanliegen des Konfuzianismus gibt". Frappant sei nämlich, "wie die berühmten fünf menschlichen Beziehungen, „wu-lun“ im Konfuzianismus, die die stabile Gesellschaft garantieren, indem sie das sittliche Verhältnis der Menschen zueinander regeln, dem Geiste von Pestalozzis Gesellschaftslehre in der "Abendstunde" nahestehen... Gemeinsame Diskussionspunkte ergaben sich sodann bei jener grundlegenden anthropologischen Fragestellung, die sowohl Pestalozzi als auch Konfuzius beschäftigt hat, nämlich die Frage, ob die menschliche Natur im Prinzip gut oder böse sei oder ob man sie prinzipiell als wertneutral bezeichnen könne. Natürlich war auch auf wesentlich Unterschiedliches einzugehen. Für Pestalozzi der "Abendstunde" gilt, dass Gott der liebende Vater der Menschen und Schöpfer der Welt ist, während im Konfuzianismus persönliche Götter oder gar ein personhaftes höchstes göttliches Prinzip zwar nicht fehlen, aber doch öfter durch eher unpersönliche Begriffe wie "Himmel" (T'ien) oder "Weltgesetz" (Dao) ersetzt werden können.

Professor Marc *Depaepe* von der Katholischen Universität Leuven stellte grundsätzliche methodologische Überlegungen zur Pestalozzi-Forschung und zur historischen Pädagogik überhaupt an.

Traditionelle und zeitgemässe Forschungsansätze und Methoden der Pestalozzi-Arbeit erläuterte Professor Leonhard Friedrich (Universität Jena) anhand einer eindrucklichen Demonstration der soeben auf den Markt gebrachten CD-ROM "Sämtliche Werke und Briefe Johann Heinrich Pestalozzis" (Mitautorin: Sylvia Springer, Universität Düsseldorf, Herausgeber und Vertrieb: Pestalazzianum Zürich). Friedrich stellte damit den Zusammenhang zum aktuellen forschungsmethodischen aber auch inhaltlichen Stand der Pestalozzi-Forschung in Europa her.

Der letzte Teil des Symposiums war sodann der Thematik Berufsbildung gewidmet. Als Überleitung diente eine Interpretation des Berichterstatters zu den beiden Schriften Pestalozzis "Über Volksbildung und Industrie" und "Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt". Erwartungsgemäss stiess das Referat des Chefs des kantonalzürcherischen Amtes für Berufspädagogik, Dr. Emil *Wettstein*, auf nachhaltiges Interesse, da man in China das schweizerische duale (bzw. triale) Berufsbildungssystem zum Vorbild nimmt und auf diesem Gebiet eine weiterreichende Zusammenarbeit anstrebt.

Bleibt noch die Frage nach der tatsächlichen Nachhaltigkeit eines solchen Unternehmens. Jedenfalls hebt es sich, nach rund zweijähriger Vorbereitungszeit und mit klar zum Ausdruck gebrachten Vorstellungen für eine konkrete weitere Zusammenarbeit, vom üblichen internationalen "Bildungstourismus" ab. So wurde am Chinesischen Nationalinstitut im Anschluss an das Symposium mit der Überbringung eines Grundstocks an Literatur ein "Chinesisch-schweizerisches Pestalozzi-Zentrum" ins Leben gerufen. Hier sollen die am Symposium aufgegriffenen Themen sowohl auf dem Gebiet der Pestalozzi-Forschung im engeren Sinn als auch auf dem Feld der Berufsbildung systematisch weiterbearbeitet werden.

Pestalozzi in China? Bei den Diskussionen (die recht intensiv geführt werden konnten, weil hervorragend geschulte Übersetzer zur Verfügung standen) kam eindrucklich zum Ausdruck, dass die grossen Fragen und Problemstellungen im aktuellen Erziehungs- und Bildungswesen die Teilnehmer eher zusammenführten statt zu trennen. In diesem Sinn war das Thema Pestalozzi auch nicht Ausgangspunkt für einen neuen Personen-

kult. Schon gar nicht konnte es darum gehen, Pestalozzi gewissermassen als schweizerischen Exportartikel und Problemlöser anzupreisen, wie dies der Vertreter der "offiziellen Schweiz", Botschaftsrat Hans Jakob Roth von der Schweizer Botschaft in China (Peking) in seinem Eröffnungsreferat betonte. Vielmehr sollte Pestalozzi ganz einfach Anlass sein, um gemeinsam und grenzüberschreitend über grundlegende Fragen der Erziehung und Bildung zu diskutieren, über die Sinngebung von Ausbildung und Arbeit, über Bildung als Lebens- und Berufstüchtigkeit (aber auch Berufs- und Lebenserfüllung), über die Voraussetzungen, die Lehrer und Erzieher heute brauchen, um die Herausforderungen zu meistern, schliesslich - und für China von brennender Aktualität - über die Verpflichtungen von Staat, Gesellschaft und Wirtschaft gegenüber der heranwachsenden Generation.

Hans Gehrig, Delegationsleiter

Schulentwicklung: Neue Formen der Evaluation

WBZ-Kurs 94.28.62 vom 23.-24.3.1995 am Pädagogischen Institut der Universität Bern

Etwa 40 an diversen Aus- und Fortbildungsinstitutionen tätige Lehr- und Führungskräfte fühlten sich von obigem Kursthema angesprochen und fanden den Weg an das organisierende Pädagogische Institut der Universität Bern. Geboten wurden vier hochkarätige Referate und vier die Thematik illustrierende Workshops.

Die Schule auf dem Weg von der lehrenden zur selber lernenden Organisation

Im Eingangreferat zum Thema "Prozess der Evaluation einzelner Schulen und deren Entwicklung" zeigte sich Professor *Hans-Günther Rolff* (Universität Dortmund) in Übereinstimmung mit dem OECD-Paradigma, dass die Organisationsentwicklung der Schule über die Entwicklung und Evaluation der Einzelschule führen müsse, überzeugt, dass sich *Schulen von lehrenden zu selber lernenden Organisationen entwickeln* müssen. Organisationsentwicklung meint den Ansatz, eine *Organisation von innen heraus* weiterzuentwickeln. Bereits kennt in Deutschland das Bundesland Bremen ein Gesetz, das die Organisationsentwicklung der Schule regelt.

Aus seiner reichen wissenschaftlichen und beruflichen Erfahrung mit Schulentwicklungsprojekten heraus lieferte Professor Rolff seiner Zuhörerschaft konkrete Hinweise für die Evaluation von Einzelschulen. Wenn eine Schule Bereiche des eigenen Schullebens evaluieren und verändern bzw. verbessern will, wird die Moderation des Projektes mit Vorteil von einer Steuergruppe aus 6-8 Lehrkräften einer Schule vorgenommen. Jedes Jahr wird die Hälfte der Mitglieder der Steuergruppe ersetzt, was Innovation bei gleichzeitiger Kontinuität garantiert. Die Schulleitung muss in der Steuergruppe vertreten sein, sie soll sie aber nicht leiten. Für konkrete Projekte werden von der Steuergruppe Arbeitsgruppen eingesetzt, welche ihre Verbesserungsvorschläge der Schulkonferenz unterbreiten. Danach werden die allseits akzeptierten Vorschläge in die Tat umgesetzt. Zur Meisterung von Schwierigkeiten in derartigen Evaluationsprozessen wird mit Vorteil ein externer Supervisor beigezogen.

Rolffs Ausführungen liessen erahnen, worauf es bei Schulentwicklungsprojekten ankommt: auf den gemeinsamen Willen eines Schulhauskollegiums, etwas an der eigenen Schule verändern zu wollen. Es ist - das war zwischen den Zeilen herauszuhören - nicht damit zu rechnen, dass die danach einsetzenden Prozesse der Konsensbildung

harmonisch verlaufen. Wer sich auf Schulentwicklungsprojekte einlässt, lässt sich auf Auseinandersetzung ein. Ersichtlich wurde auch, dass sich mit dem Konzept der Schulentwicklung neue schulische Subsysteme aufbauen werden. Nachdem bisher zahlreiche Stellen bestehen, die sich damit beschäftigen, Schüler für die Schule "passend" zu machen (Erziehungsberatung, Psychomotorik etc.), erfordert das Paradigma der Schulentwicklung den Aufbau eines ähnlichen Subsystemes für die Seite der Lehrkräfte (Lehrerberatung, Teamentwickler, Schulsupervisoren etc.).

Was produziert die Schule? Die ökonomische Betrachtungsweise der Schule hat Zukunft

Das zweite Referat, gehalten von Professor *Klaus Klemm* aus Essen, trug den Titel "Evaluation nationaler Schulsysteme am Beispiel Deutschlands". Klemm gelang es, den anwesenden Pädagogen zu zeigen, dass auf dem Hintergrund sich schnell ablösender konjunktureller Krisen mit dauerhafter Arbeitslosigkeit die Evaluation von Bildungssystemen verstärkt aus einem ökonomische Blickwinkel heraus erfolgen wird und ökonomische Gegebenheiten die zukünftige Bildungsentwicklung prioritär bestimmen werden. Seine fundierte und gut belegte These, dass die Beschäftigung mit ökonomischen Fragen bisher durch die Pädagogik sträflich vernachlässigt worden sei und dies noch bittere Konsequenzen haben werde, liess alle Anwesenden sehr nachdenklich werden.

Bildungssysteme leben - so Klemm - von der Verfügbarkeit zweier Ressourcen: der Bereitstellung von Geld und Zeit. Beide Ressourcen werden in Zukunft knapper. Das lässt sich etwa daran ablesen, dass sich in Deutschland der Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandprodukt seit Mitte der siebziger Jahre von damals 5,5% auf 4,3% Anfang der neunziger Jahre vermindert hat. Auf dem Hintergrund der Kosten der Wiedervereinigung ist in Deutschland nicht mit einer Trendwende zu rechnen. In diesem Klima finden ökonomische Topoi ungehindert Eingang in die Bildungspolitik, etwa die Rede vom *sinkenden Grenznutzen*. Mit dem Begriff ist die Frage angesprochen, ob nach Erreichen eines bestimmten Ausgabenniveaus im Bildungsbereich durch eine weitere Steigerung des Mitteleinsatzes eine der zusätzlichen monetären Anstrengung entsprechende Nutzensteigerung erfolge, oder anders herum, ob eine Mittelsenkung tatsächlich zu einer pädagogischen Verschlechterung führe.

Die Erziehungswissenschaft hält sich aus dieser unvornehmen Diskussion heraus. Ausser dogmatisch vorgetragenen Spekulationen liefert sie kaum Anhaltspunkte zur Beantwortung der Frage, wie die Korrelation zwischen Bildungszeit und erreichtem Bildungsniveau aussieht. Dabei wäre gerade diese Frage brisant, hält man sich vor Augen, dass Hellmut Becker schon 1984 auf ein bedenkenswertes Ergebnis der schwedischen Schulforschung aufmerksam machte: Kinder nomadisierender Lappen, die nur während der Hälfte des Jahres zur Schule gingen, erzielten keine schlechteren Schulleistungsergebnisse als die Schülerinnen und Schüler mit ganzjähriger Beschulung. Da Zeitfragen kaum empirisch erhellt sind, also keine ökonomisch rezipierbaren Daten zur Verfügung stehen, definieren die Ökonomen selbständig Produktbeschreibungen von Schule. Das bekannte Kienbaum-Gutachten für die nordrhein-westfälische Schule geht etwa von folgenden Produktionsfaktoren aus: Lehrende, Schulräume, tatsächlich erteilte Unterrichtsstunden pro Klasse, Deckung des Basis-Unterrichtsbedarfs. Die beiden zuletzt genannten Produktionsindikatoren hätten eine prioritär höhere Funktion als die Schaffung günstiger Lernumfelder oder zusätzlicher Angebote für einzelne. Qualitative pädagogische Fragen wie etwa die Frage des Schulklimas werden durch eine derartige Betrachtungsweise nicht bearbeitet.

Klar ist vor diesem Hintergrund für Klemm soviel: Die am Ende des 19. Jahrhunderts begonnene und bis heute fortgeschriebene Expansion des Bildungsbereiches wird zu Ende gehen. Die Dynamik der Postmoderne macht es nötig, alle Sektoren der Öffentlichkeit zu evaluieren. Dabei werden vorwiegend messbare outputs von Systemen interessieren. Weil die Erziehungswissenschaft genau diesen Bereich vernachlässigt, läuft die Bildungspolitik in den sich verschärfenden Verteilungsdebatten Gefahr, aus Mangel an Argumenten leer auszugehen.

Die Universität als Service-Zentrum für schulleistungsvergleichende Forschung

Das dritte Referat, gehalten von Professor *Jürgen Oelkers* (Universität Bern), richtete sich auf die Frage nach der Beziehung zwischen "Schulentwicklung, Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft" aus. Oelkers ging vom viel diskutierten Theorie-Praxis-Problem aus und zeigte auf, dass beide Pole keine einheitlichen Grössen darstellen: Jeder noch so berufsmässig vermittelte Themenbereich bleibt daraufhin einklagbar, er sei zu wenig praxisbezogen. Trotzdem: Die Ausbildung gerade von Lehrkräften müsse sich in Zukunft stärker als bisher fragen lassen, wie sich Wissen und Erfahrung effektiv bzw. effektiver als bisher verbinden lassen. Ohne Controlling, darin sah sich Oelkers mit Klemm einig, könne man die Ausbildungszeiten jedenfalls nicht mehr länger anwachsen lassen. Ein Problem bleibt aber immer übrig: Es gibt keine fertigen, allseits anerkannten Theorien, mit denen die Ausrüstung für den Beruf besorgt werden könnte. Gerade pädagogische Theorien bestehen oft aus Idealisierungen und werden der Komplexität des Praxisfeldes kaum gerecht. Um dies erkennen und bearbeiten zu können, schlägt Oelkers vor, die Studierenden in forschendes Lernen einzubinden und sie auf diese Weise mit Forschung - und damit mit den Möglichkeiten und Grenzen von Theorie - zu konfrontieren. Forschendes Lernen freilich dürfe in der Ausbildung von Lehrkräften nicht auf die Grundausbildung reduziert bleiben, vielmehr sei die gängige Abschluss-Patentierung zugunsten von fortlaufenden Qualifizierungsbeschreibungen aufzugeben. Offen liess Oelkers, wie forschendes Lernen in der Lehrerbildung eingebettet werden könnte, machte aber darauf aufmerksam, dass grössere Forschungsprojekte nur mit postgradual Studierenden möglich seien. In Bern mache man gute Erfahrungen mit gemischten Forschungsteams aus älteren Studenten, postgradual studierenden Praktikern und Wissenschaftlern. Diese Bemerkung deckte auf, dass Oelkers mit seiner These des forschenden Lernens weniger die Lehrerbildung für die Primarschule als vielmehr die Lehrer der höheren Schulstufen (mit akademischer Grundausbildung) vor Augen hatte. Oelkers propagierte danach folgendes Modell, von dem sowohl die Schulöffentlichkeit wie die Forschung profitieren würde: Evaluationsbedürfnisse von pädagogischen Institutionen oder Leistungsträgern sollen an aussenstehende Dritte, z.B. an Universitätsinstitute, zur neutralen Bearbeitung vergeben werden. Die daraus entstehenden Forschungsergebnisse sollen einerseits als Grundlage der Veränderung an die jeweiligen Schulen zurückgemeldet werden, andererseits den Bearbeitern das forschende Lernen ermöglichen. Da die moderne Rede von Schulentwicklung, Profilschulen etc. den Bedarf an Leistungsvergleichen zwischen den entsprechenden Profilen vergrössern wird, wird die Nachfrage nach Forschung steigen. Von diesem neu entstehenden Feld sollte sich die Erziehungswissenschaft nicht abschotten, sondern als neutrale Service-Stelle, die über spezifische Fachkompetenzen verfügt, mit den Schulen zusammenarbeiten.

Anschliessend an das Referat von Oelkers wurden vier an der Universität Bern in diesem Sinne durchgeführte Forschungsprojekte in workshops durch Studenten vorgestellt.

Fundamentalkritik am Paradigma "Schulentwicklung als Organisationsentwicklung"

Setzen die ersten drei Referate mit unterschiedlicher Akzentuierung jeweils voraus, Schulentwicklung im Sinne der Organisationsentwicklung sei sinnvoll, so unterzog Dr. *Lucien Criblez* (Universität Bern) unter dem Titel "Schulentwicklung im öffentlichen Schulsystem - ein Widerspruch?" das Paradigma der Schulentwicklung der analytischen Kritik. Die im Anschluss ans Referat recht emotional geführte Diskussion offenbarte, dass Criblez den Nerv, vielleicht aber auch den blinden Fleck vieler Teilnehmer getroffen hatte. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass nicht wenige Teilnehmer das Eingangsvotum von Criblez, er meine mit Schulentwicklung nicht die Schulreform im traditionellen Sinn - diese müsse selbstverständlich laufend stattfinden -, sondern das *Paradigma der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*, zu vergessen begannen.

Das Paradigma der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung sieht Criblez durch sechs Kennzeichen bestimmt:

- durch die Kritik an den bisherigen Schulreformen und die Behauptung von Schulentwicklern, dass die bisherigen Reformen gescheitert seien, weil sie "oben" konzeptioniert worden, "unten" aber nie angekommen seien (1);
- durch die Behauptung, Schulen könnten sich nur entwickeln, wenn sie in hohem Masse autonom seien (2) und als Einzelschulen eigene Profile erarbeiten können (3);
- durch die Hoffnung, in schulhausinternen Fortbildungen seien durch konsensuale Strategien diese Profile zu erarbeiten und die Lehrkräfte als Einzelpersonen zu teamorientierten Tätigkeiten zu führen (4);
- durch das Konzept, das Profil und das Team seien nach aussen durch eine Schulleitung zu vertreten (5), und schliesslich, da das alles nicht ohne Kompetenzzuwachs erfolgen kann,
- durch den Einbezug externer Organisationsberater, die zu festen Grössen der Schulentwicklung in der Schullandschaft werden (6).

Jeder dieser sechs Pfeiler der Schulorganisationsentwicklung wurde durch Criblez im weiteren Verlauf antithetisch-kritisch beleuchtet:

- Zu (1) meinte Criblez, die bisherigen Reformen seien nicht einfach gescheitert, vielmehr sei die Schulgeschichte der letzten Jahrzehnte eine Erfolgsgeschichte. Eckdaten dieser Erfolgsgeschichte seien: Die neunjährige obligatorische Volksschule hat sich durchgesetzt, von der Bildungsexpansion haben die Mädchen und die Jugendlichen aus bildungsferneren ländlichen Milieus profitiert.
- Zu (2): Autonom seien die Schulen bereits heute bezüglich der Budgets und der Schulorganisation, nicht hingegen in der Gestaltung der Lehrpläne. Eine grössere Autonomie bei den Lehrplänen sei aber aus kultur- und staatspolitischen Gründen weder sinnvoll noch wünschenswert, zumal die meisten Lehrpläne Rahmenbedingungen formulieren und einzelne Schwerpunktsetzungen bereits heute möglich seien.
- Zu (3): Was ist unter einem pädagogischen Profil zu verstehen? Meint es die gegenseitige Verpflichtung eines Lehrerkollegiums auf dieselben Methoden (z.B. auf ELF)? Zu beachten wäre hier, dass die Lehr- und Methodenfreiheit, unter Einhaltung der im Lehrplan deklarierten Ziele, bisher der einzelnen Lehrkraft zustand und nicht dem Kollegium. Zudem: Konsequentes Korrelat zu Schulen mit Profil wäre dann die freie Schulwahl. Aber eine freie Schulwahl mit entsprechender Ressour-

cenverteilung würde gute *und* schlechte Schulen profilieren, wobei vermutet werden kann, dass Negativprofilierungen vor allem in den Landregionen vorkommen würden.

- Zu (4): Schulhausinterne Fortbildungen würden erstens die Gefahr in sich bergen, die inhaltlichen Komponenten, die sich eine Lehrkraft bisher in externen Fortbildungskursen geholt hat, zu vernachlässigen, und zweitens, schulhausinterne Zwangsfortbildungen zu statuieren.
- Zu (5): In der bisher flach hierarchisierten Schule finde durch den Aufbau von Schulleitungen eine Verstärkung der Hierarchisierung statt. Obschon bisher noch kein rechter Konsens darüber bestehe, worin die sog. "pädagogische Leitung" einer Schule materiell bestehen solle, könne man davon ausgehen, dass Schulleitungen auch neue Konflikte, nicht nur Harmonie und common sense produzieren.
- Zu (6): Organisationsberatung denke die Schule als Organismus, der mit psychologischen Mitteln zu harmonisieren sei. Schule aber sei in erster Linie eine öffentlich-demokratische Institution, und die Veränderung der Institution habe im demokratischen Diskurs, nicht mittels therapeutisch orientierter Verfahren zu geschehen.

Wer Schulentwicklung nur noch im Paradigma der Organisationsentwicklung denke, der leiste "korporatistischen" Ideen Vorschub und stehe in der Gefahr, wesentliche Entscheide dem eigenen Berufsstand zuzuweisen statt der demokratischen Entscheidungsbefugnis der Öffentlichkeit. Ob man sich auf das Paradigma der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung einlasse, sei deshalb nicht nur eine schulpolitische, sondern eine staatspolitische Frage, meinte Criblez.

Weil Criblez sich bewusst und eigens deklariert des Mittels der rhetorischen Überzeichnung bedient hatte, lagen nun Thesen auf dem Tisch, die stark an pädagogischen und psychologischen Glaubenssätzen rüttelten. Leider reichte die verbleibende Zeit nur noch zu einem relativ unfruchtbaren Schlagabtausch aus. Das war sehr schade. Auch wenn Criblez für meinen Geschmack teilweise zu stark vereinfacht hatte und das Kind mit dem Bade auszuschütten begann (auf dem Hintergrund der burn-out-Problematik etwa, die sehr stark ein Problem der Vereinzelung von Lehrkräften ist, sind meines Erachtens SCHILF-Kursen durchaus positive Aspekte abzugewinnen), so brachte das Referat doch die Problematik der Schulentwicklung sehr pointiert zur Sprache.

Insgesamt war die Tagung für mich in erster Linie ein intellektuelles Erlebnis und eine Gelegenheit, mich mit dem aktuellen Forschungs- und Diskursstand vertraut zu machen. Dazu trugen die im Anschluss an die Referate verteilten Referatmanuskripte wesentlich bei. So trat ich den Heimweg mit dem Gefühl an, bereichert worden zu sein. Allerdings hätte ich sehr wohl noch Lust gehabt, einerseits von den Erfahrungen der übrigen Teilnehmer mit den an ihren Schulen praktizierten Evaluationen mehr zu erfahren und andererseits die vier während des Kurses vorgetragenen und zum Teil ausserordentlich widersprüchliche Thesen enthaltenden Referate in der gemeinsamen Diskussion aufeinander zu beziehen. Dazu war von den Veranstaltern aber weder Raum noch Zeit noch Moderation vorgesehen.

Michael Fuchs

Berufs(leit)bilder in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

WBZ-Kurs, 26.-28.4.1995 in Hertenstein

Einstieg in das Thema war eine Reflexion unserer eigenen Vorstellung des Berufs anhand einer persönlichen Zeichnung, die nachher im Plenum erklärt und systematisiert wurde. Der grosse Vorteil dieser Übung bestand darin, dass alle Teilnehmer sofort aktiv und persönlich beteiligt waren. Dieses persönliche Denken wurde fortgesetzt durch eine biographische Übung "auf meinen Spuren", die in kleinen Arbeitsgruppen diskutiert wurde. Es stellte sich heraus, dass alle aus eigener Erfahrung markante und blasse pädagogische Lehrgestalten kennen und dass bei den markanten die gehassten von verehrten unterschieden werden. In unserer Erinnerung gelten diejenigen als "Meister" ("Persönlichkeit"), die Werte hatten und die sie vertreten konnten.

Anhand von Materialien wurden die Phasen ("survival stage", "mastery stage", "routine stage") des beruflichen Lebensverlaufs des Lehrers dargestellt. Es wurde dann die Frage gestellt, ob wir dieses Schema unseren Auszubildenden darstellen sollten. Weiter schien das Berufsbild in Zeitungsartikeln nicht sehr positiv zu sein (Lehrer im Stress, Gewalt in der Klasse, deprimierte Lehrer ...). Der Lehrerberuf befindet sich jetzt im Wandel, weil sich auch die gesellschaftlichen Bedingungen geändert haben. Dieser Wandel wurde auch dargestellt im Vortrag von Paul Pfenninger, kantonaler Schulinspektor. Aus seinen langjährigen Erfahrungen schilderte er das Lehrerbild in den letzten fünfzig Jahren. Wichtig sei die Konstruktion von beruflicher Identität. Der Lehrer habe eine Aufgabe (Missio) und schaffe seine Identität aus der Fähigkeit (Ausbildung/Wissen). Diese Identität führt zur Schichtzugehörigkeit, zu Standesregeln und zu einer beruflich lebenslänglichen Perspektive. Lehrkräfte sollen als engagierte Problemlöser in dieser sich wandelnden Gesellschaft handeln.

Anhand der zehn Thesen des LCH-Berufsleitbildes wurde die Reflexion in Arbeitsgruppen fortgesetzt, um zu konkreten Ideen zu kommen, die eventuell als ein Teilcurriculum Berufsleitbild gelten könnten. Auf die Frage, wie man das Leitbild des Lehrerberufs auf- bzw. verarbeiten könne, wurden mehrere Möglichkeiten erwähnt wie Biographiearbeit, Rollenspiele, exemplarische Situation, Begründung des eigenen Leitbildes, Video, Tonbilder mit negativen Beispielen. Ein wichtiges und dynamisches Verfahren ist schliesslich das Handeln, das zu einer reflektierenden Phase führt und nach Feststellung der Defizite aufs Neue zu einem modifizierten Handeln leitet, das wieder eine neue Reflexion anregt.

Welche Bereicherung hat mir das Seminar gebracht?

- (1) Inhaltlich: Die Bestätigung, dass der Lehrer sein Handeln reflektiert, sein Handeln ändert und auch sein verändertes Handeln wieder reflektiert.
- (2) Menschlich: Interessante und angenehme Kontakte, positiver Gedankenaustausch und bessere Kenntnisse von Bildungsstrukturen anderer Länder.
- (3) Eine gute und offene Atmosphäre, die während des Seminars herrschte, hat zum Erlebnis der Teamarbeit an Ort und Stelle beigetragen, was bei Aus- und Fortzubildenden zum Berufsleitbild gehören soll.

Jacqueline Loriaux-Philips
Hamme, Belgien

Lehrerinnen und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I

Bericht über eine NW EDK-Tagung im Juni 1995 in Sissach

Im vergangenen Juni versammelten sich in Sissach, Baselland, 40 Personen aus sieben Kantonen, um an einer Tagung unter dem Patronat der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) über eine interkantonal abgestimmte Berufsbildung der Lehrerinnen und Lehrer für Oberschulen, Realschulen, Sekundarschulen, Bezirksschulen, gymnasiale Klassen an Sekundarschulen und Untergymnasien zu beraten.

Die Erziehungsdirektionen von Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Bern, Freiburg, Luzern und Solothurn haben im August 1993 ein gemeinsames Projekt lanciert. Die damit beauftragte Gruppe aus Lehrbildnern und Bildungsplanern hat Lösungen aufzuzeigen, wie die unterschiedlichen Berufsbildungen für Lehrkräfte an den Schultypen der Sekundarstufe I interkantonal aufeinander abgestimmt und vermehrt auch gemeinsam genutzt werden können. Den Anlass für diese Abklärungen bildete eine Empfehlung der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK). Im Jahr 1990 forderte die EDK die Kantone zur uneingeschränkten gegenseitigen Anerkennung der Lehrdiplome auf. Die Restriktionen bei der Anstellung und Beschäftigung von Lehrpersonen aus anderen Kantonen seien aufzuheben und volle Freizügigkeit zu gewähren.

Wie gegenseitig anerkennen, was nicht vergleichbar ist?

Diese Empfehlung auch zu befolgen bereitet einigen Kantonen jedoch etwelche Schwierigkeiten, vorab auf der Sekundarstufe I. Vielfältig sind nicht nur die kantonalen Schulstufen-, Schultypen- und Unterrichtsfachpatente, ungleich sind auch die geforderten Qualifikationen der Berufsbildung für die Unterrichtsberechtigung. So kommt es vor, dass ein Primarschullehrer im einen Kanton ebenfalls an der Realschule unterrichten darf, während er im anderen Kanton dafür im Extremfall eine dreijährige Zusatzqualifikation benötigt. So darf eine Sekundarschullehrerin in dem einen Kanton 12- bis 16jährige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterrichten, in dem anderen bleibt ihr indessen die Anstellung und Wählbarkeit an eine Bezirksschule ohne Zusatzausbildung verwehrt.

Lehrkräfte für Altersstufen statt für Schultypen ausbilden

Ende der 80er Jahre wurden in verschiedenen Kantonen der NW EDK-Region Reformen und Reorganisationen in den Lehrerbildungen vorbereitet. Es lag daher nahe, das übergeordnete Anliegen nach Kohärenz in der beruflichen Qualifikation und voller Freizügigkeit bei der Beschäftigung mit diesen Plänen zu verknüpfen. Angesichts der Fülle von Reformideen musste sich die Plenarkonferenz NW EDK auf eine gemeinsame Strategie verständigen, die dem Unternehmen auch eine Erfolgchance einräumt. Nach einer zweijährigen Vorabklärung trafen die Luzerner Erziehungsdirektorin und die Erziehungsdirektoren der übrigen sechs Kantone einen wichtigen Vorentscheid. Sie wollten nicht allein die bestehenden Ausbildungsgänge qualitativ gleichwertig ausgestalten. Sie fassten für die Berufsbildung vielmehr auch einen gemeinsam, allerdings nicht in allen Kantonen innerhalb derselben Zeitspanne zu vollziehenden Systemwechsel ins Auge. Veränderungen von einiger Tragweite könnte diese Absichtserklärung nun vorab in der Ausbildung und Berufspraxis der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I haben: Die fachliche, pädagogische und schulpraktische Ausbildung soll

nicht mehr länger auf die verschiedenen Schultypen spezialisiert, sondern inskünftig konsequent auf die ganze Altersstufe der 12- bis 16jährigen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein.

Stufenlehrkraft für die verschiedenen Schultypen nach der Primarschule

Im August 1993 beschloss die Plenarkonferenz NW EDK die Durchführung des Projekts. Der Projektauftrag enthält zwei Aufgaben. Zunächst ist das Profil für eine Lehrperson zu umschreiben, die aufgrund ihrer Ausbildung alle 12- bis 16jährigen Schülerinnen und Schüler zu unterrichten imstande ist. Unabhängig vom Schultypus, den die schulpflichtigen Jugendlichen besuchen. Unabhängig vom Leistungsniveau, das der jeweilige Schultypus voraussetzt. Und unabhängig von den spezifischen Schulstrukturen im einzelnen Kanton, also der Aufgliederung in schulische Leistungszüge oder kooperativer und integrativer Schulformen. Die andere Aufgabe des Projekts besteht darin, Modelle und Szenarien für die gemeinsame Nutzung von Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der NW EDK-Region zu entwerfen. Das heisst, es geht darum, die interkantonale Kooperation beim Angebot der Ausbildungsgänge zu verstärken. Die Vernetzung und Konzentration der Ressourcen (Personal, Sachmittel, Information, Finanzkraft) soll dabei helfen, die Qualität der Lehrerbildung zu erhöhen, die Mobilität der Lehrpersonen in der NW EDK-Region zu gewährleisten und schliesslich die von Elternseite vielfach erwünschte weitere Verbesserung der kantonsübergreifenden Koordination im Bildungswesen zu unterstützen.

Die Schultypenlehrkraft ist nicht mehr zeitgemäss

Mit der Entgegensetzung von Schultypen- und Stufenlehrkraft prallen im alltäglichen Verständnis von Schule gegenwärtig zwei pädagogische Sichtweisen aufeinander. Nach der einen ist eine nach Schultypen getrennte Berufsbildung unabdingbar, weil die Jugendlichen, beginnend mit ihrer Schullaufbahn an der Sekundarstufe I, entweder auf ein akademisches Studium oder auf eine Berufslehre vorbereitet werden sollen. Im ersten Fall braucht es Lehrkräfte, die mit Vorteil selber Akademiker sind, im letzteren Lehrpersonen, deren Ethos, Wissen und Können in der ausserakademischen Berufswelt verwurzelt ist. Wer hingegen eine auf Schüleraltersstufen ausgerichtete Berufsbildung für sinnvoll und wünschenswert erachtet, stützt sich auf ein schulisches Konzept ab, bei dem sich Unterricht und Erziehung auf der Sekundarstufe I an den altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und an den gesellschaftlichen Integrationsleistungen der Gleichaltrigen orientiert. Im Vordergrund steht die individuelle Förderung durch fähigkeits- und leistungsbezogene Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts- und Erziehungsgeschehens. Schullaufbahn und Berufslaufbahn sind dementsprechend offen zu halten und von den Schülerinnen und Schülern im Bildungsprozess an der Sekundarstufe I zu finden, zu planen und zu entscheiden. Wenn am Ende des 20. Jahrhunderts den Jugendlichen infolge des sozialen und kulturellen Wandels ein Mitbestimmungsrecht und viel Eigenverantwortung für ihre Lebensplanung und -gestaltung übertragen sind, können die Erziehungs- und Förderungsaufgaben, die Sekundarstufe-I-Lehrkräfte zu bewältigen haben, nicht in erster Linie durch den Schultypus bestimmt sein. Vielmehr sind die erforderlichen pädagogischen Qualifikationen durch das Entwicklungsalter und die (unterschiedlichen und ungleichen) Lebensverhältnisse der Schülerinnen und Schüler vorgegeben.

Fachliche und fachdidaktische Qualifikation

Im fachlichen Bereich ist die Förderung des fächerübergreifenden und problembezogenen Arbeitens und Lernens entscheidend. Eine allzu grosse und einseitige Spezialisierung der Lehrkräfte behindert mangels zeitlicher Präsenz im Unterricht mit denselben Lerngruppen gerade die Kontinuität und Intensität pädagogischer Arbeit. Die erzieherischen und die allgemein lernunterstützenden Kompetenzen der Lehrkraft haben auf dieser Stufe auf allen Leistungsniveaus noch bei weitem den Vorrang vor der Fähigkeit zur Lösung komplizierter Aufgabenstellungen, die ein universitäres Fachstudium dem Studienanfänger abverlangt. Andererseits sind die fachlichen und insbesondere fachdidaktischen Qualifikationen auf der Sekundarstufe I heute so anspruchsvoll, dass Lehrkräfte, die wie an der Primarschule alle Lernbereiche unterrichten, zusehends überfordert sind. Wer zehn oder mehr Schulfächer unterrichtet, ist angesichts der beschleunigten Wissensproduktion ausserstande, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, wie sie die Welt über disziplinäres Wissen und interdisziplinäres Verknüpfen von Wissen besser verstehen, strukturieren und ordnen können. Mit anderen Worten: Weder die klassische Fachlehrkraft noch der klassische Allrounder eignen sich dazu, auf der Sekundarstufe I einen Unterricht zu gestalten, der durch die persönliche Förderung aller 12- bis 16jährigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer fähigkeits- und leistungsbezogenen Individualisierung und inneren Differenzierung gekennzeichnet ist.

Kantonale Pläne

In den Kantonen Basel-Stadt und Bern wird der Wechsel zum Stufensystem bei der Berufsbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I derzeit eingeleitet, im Kanton Freiburg ist er bereits vollzogen. Im Kanton Luzern sind noch keine politischen Entscheide gefallen, der Systemwechsel ist indessen eine zentrale Planungsprämisse bei den laufenden Reformarbeiten. In den Kantonen Aargau und Basel-Landschaft sind Bestrebungen im Gange, die schultypenbezogene Berufsbildung der Realschullehrkräfte am Lehrerseminar Liestal und der Sekundar- und Realschullehrkräfte am Didaktikum Aarau neu zu gestalten; vorderhand ist die stufenbezogene Berufsbildung allenfalls ein Fernziel, jedoch kein aktuelles bildungspolitisches Anliegen wie in den anderen NW EDK-Kantonen. Der Kanton Solothurn klärt gegenwärtig ab, ob an der eigenen Sekundarstufe I inskünftig eine Stufenlehrkraft beschäftigt werden kann.

Kantonsübergreifende Expertenkonferenz

Trotz oder gerade wegen dieser unterschiedlichen Ausgangslage für das NW EDK-Projekt, Lösungen für eine interkantonal abgestimmte Berufsbildung der Sekundarstufe-I-Lehrkräfte für die gesamte NW EDK-Region aufzuzeigen, wurden 70 Personen aus den sieben Kantonen dazu eingeladen, an einer interkantonalen Expertenkonferenz teilzunehmen. Die Konferenz bestand aus zwei schriftlichen Beratungen und einer abschliessenden Tagung auf dem Schloss Ebenrain in Sissach. An der ersten Runde beteiligten sich 63, an der zweiten Runde nahmen 57 Personen teil. Neben Lehrerbildnern, an Reformprojekten beteiligten Lehrkräften und Studierenden wurden Persönlichkeiten aus Politik, Wirtschaft und Verwaltung sowie Vertreter von Schulaufsichtsbehörden und Elternvereinigungen um ihre Mitwirkung gebeten. Zentrale Diskussionspunkte aller drei Konferenzzunden waren der interkantonal abgestimmte Ausbildungsgang für eine Stufenlehrkraft, die erforderlichen institutionellen Rahmenbedingungen, um eine qualitativ angemessene Berufsbildung zu garantieren, sowie die Frage, wer in der NW EDK-Region für wen das dafür nötige Berufsbildungsangebot sicherstellt.

Für einen interkantonal abgestimmten Wechsel zur Stufenlehrkraft

Für den Grundsatz, dass die Berufsbildung der an der Sekundarstufe I beschäftigten Lehrkräfte in der NW EDK-Region inskünftig auf die altersstufenspezifischen Bildungs- und Erziehungsaufgaben ausgerichtet ist, haben sich 50 Expertinnen und Experten entschieden. 13 Expertinnen und Experten lehnen den Systemwechsel ab und wollen an schultypenbezogenen Berufsbildungsgängen festhalten. Die befürwortende Mehrheit will auf der Grundlage eines interkantonal vereinbarten Ausbildungsprofils, das Mindeststandards für die Qualifikation vorschreibt, der Stufenlehrkraft in allen NW EDK-Kantonen die volle Freizügigkeit bei der Anstellung und Beschäftigung garantieren: Die Stufenlehrkraft unterrichtet – mit Ausnahme des Sonderschulbereichs – an allen Schultypen und Schulformen der Sekundarstufe I (bis und mit dem 9. Schuljahr), an der Oberschule, an der Realschule, an der Sekundarschule, an der Bezirksschule, an der gymnasialen Klasse der Sekundarschule, am Untergymnasium, an der Orientierungsstufe sowie an der Weiterbildungsschule.

Eigenständige Berufsbildung für die Stufenlehrkraft an der Sekundarstufe I

An der Tagung selber ging es vorwiegend um die Klärung von Detailfragen, die in den beiden schriftlichen Konferenzrunden kontrovers diskutiert und beantwortet worden waren. Die teilnehmenden Expertinnen und Experten stellten sich der Aufgabe, die Qualifikationsziele der Berufsbildung einer Stufenlehrkraft zu definieren, sich gemeinsam auf einen Ausbildungsgang zu einigen und schliesslich das Profil der Institution, welche die Berufsbildung anzubieten imstande ist, zu umschreiben. Die Gegner einer Stufenlehrkraft übernahmen hierbei den Part des argumentierenden *advocatus diaboli*. Eine die Details berücksichtigende Darstellung des Tagungsergebnisses wird zusammen mit den Resultaten der beiden schriftlichen Beratungsrunden in der NW EDK-Schriftenreihe "Doppelpunkt-Materialien" im Herbst dieses Jahres veröffentlicht. Die Beratungen haben gezeigt, dass die Berufsbildung einer Stufenlehrkraft für die Sekundarstufe I vor allem auch auf eine unabhängige Institution angewiesen sein wird. Dieses "Institut für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Sekundarstufe I" kann der Universität an- bzw. eingegliedert sein. Es soll indessen über genügend Ressourcen verfügen, die es gestatten, eine Berufsbildung einzurichten, die aus pädagogisch-fachlicher Warte und auf partnerschaftlicher Grundlage darüber verhandeln kann, wo und in welchem Ausmass die Zusammenarbeit mit den universitären Fakultäten und ihren Disziplinen sinnvoll bzw. zweckmässig ist. Es kann sich nach Auffassung der Expertinnen und Experten bei diesem Institut aber auch um eine mit Universitäten kooperierende Pädagogische (Fach-)Hochschule handeln. Und es könnte sich schliesslich selbst um die Abteilung einer Hochschule für Kommunikation handeln, welche pädagogische und Berufe, die mit der Vermittlung von Information und Wissen befasst sind, ebenso wie die Wahrnehmungs- und Ausdruckskünste unter einem Dach vereinigt.

Beat Wirz

Der lange Weg vom Wissen zum Handeln und vom Handeln zum Wissen

Aufbaukurs 1 im Rahmen des WBZ-Fortbildungsangebotes für Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 17.- 21.7.1995 in Hertenstein am Vierwaldstättersee.
Leitung: Prof. Dr. Diethelm Wahl, Pädagogische Hochschule Weingarten, und Sr. Hildegard Willi, Leiterin des Bildungshauses "Stella Matutina", Hertenstein

Die Grundfrage, wie in der Lehrerbildung die Handlungswirksamkeit von neu erarbeitetem Wissen erhöht werden kann, motivierte 23 Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, in den Ferien in das als Bildungshaus neu eröffnete ehemalige Pensionat "Stella Matutina" nach Hertenstein zu kommen. Alle wollen sich nicht mit der eng begrenzten Handlungswirksamkeit ihres Lehrens in der Lehrerbildung abfinden.

Das Grundproblem ist altbekannt: Die handlungstheoretische Forschung von Diethelm Wahl und die Erfahrung aus der Lehrer- und Erwachsenenbildung stimmen in der pessimistischen Analyse überein, dass neu erworbenes Wissen allzu oft nicht in praktisches Handeln umgesetzt wird, sondern dass statt dessen in der Praxis, besonders in Situationen des Handelns unter Druck, nach ausbildungsunabhängig gewonnenen Vorstellungen und Alltagstheorien über Schule und Erziehung gehandelt wird. Rein wissensvermittelnde Lehrerbildung ist bestenfalls bildend, meist prüfungswirksam, aber selten handlungswirksam.

Ein Ausweg zeichnet sich ab, wenn die mitgebrachten, in jahrelanger Schüler- oder Lehrerfahrung gewonnenen Alltagstheorien auf geeignete Weise durch Aktualisierung und Konfrontation "bearbeitbar gemacht" werden, damit faktisch handlungswirksame Alltagstheorien mit neuem Wissen so verknüpft werden, dass neues Wissen langfristig ebenso handlungswirksam werden kann. Dieses Bearbeitbar-Machen sollte somit ein vielversprechender Weg sein, ein Grundproblem der Lehrerbildung wirksam anzugehen. Das weniger aber auch vernachlässigte Gegenstück zum Bearbeitbar-Machen ist das "Verdichten" des neu erworbenen Wissens, um Handlungsabsichten gegen verschiedene Bedrohungen, z.B. alte Gewohnheiten, zu sichern.

Ins Zentrum des Kurses stellten Diethelm Wahl und Sr. Hildegard Willi die Anwendung neuer (und altbekannter) erwachsenenbildnerischer Methoden besonders im Dienste des Bearbeitmachens und Verdichtens von handlungssteuerndem Wissen, mit dem Ziel, den langen Weg zwischen Wissen und Handeln zu etappieren und begehbar zu machen.

Der Kurs begann dementsprechend mit Erfahrungsaustausch und Repetition solcher Methoden. Es schlossen sich grundsätzliche Überlegungen an, wie unterrichtliches Handeln gesteuert wird, insbesondere in den häufigen Situationen des Zwangs zum sofortigen Handeln, und welche Rolle dabei die in den Köpfen mehr oder minder geordneten subjektiven und wissenschaftlichen Theorien spielen könnten und sollten. Gemäss dem handlungstheoretischen Ansatz von Diethelm Wahl ist Handeln immer mittelbar oder unmittelbar durch Kognitionen gesteuert, also grundsätzlich auch über sie beeinflussbar.

Eine reichlich bemessene Zeitspanne von 1 1/2 Tagen war vorgesehen für konkrete Projekte der Teilnehmenden. In dieser Phase wurden einzeln oder in kleinen Interessengruppen Unterrichts- oder Kurskonzepte neu erstellt oder gründlich reflektiert und überarbeitet. Weiter gab es die Gelegenheit, mit den Kursleitern eigene erwachsenendidaktische Probleme zu diskutieren. Bei soviel Kreativität und individualisiertem Arbeiten der Lehrerbildner/innen war es wohl unvermeidbar, dass der Austausch zwischen den Gruppen zu kurz kam. Es reichte für zwei Lehrsimulationen mit Feedback,

zu kurzen Berichten in arbeitsteiligen Gruppen und zu einer Poster-Ausstellung weiterer erarbeiteter Konzepte. Im Verlaufe dieses Planungs-Handelns tauchten dann auch Fragen für eine Grundsatzdiskussion am Abschlusstag auf. Hierin wurde erlebbar, wie reflektiertes eigenes Handeln Fragen aufwirft und nach theoretischen Klärungen ruft.

Eine Grundsatzfrage war die, ob der Paradigmenwechsel in der Lehrerbildung zu Gunsten vermehrter Handlungswirksamkeit nicht auch eine Kehrseite haben könnte, dann nämlich, wenn Handlungswirksamkeit zum einzigen Erfolgskriterium für Bildungsprozesse würde. Wieviel Autonomie behalten die Studierenden in einer stark handlungsorientierten Ausbildung mit der daraus folgenden Messbarkeit des Umlernens? Wieviel Verantwortung tragen sie für ihre eigene Lernbiographie? Und wieviel davon tragen die Lehrerbildner/innen? Ungeklärt blieb auch, wieweit die Methoden, die für Kurse und deren typische Rahmenbedingungen entwickelt wurden, für die Lehrergrundausbildung mit oft deutlich restriktiveren Rahmenbedingungen angepasst werden können.

Eine Stärke des Ansatzes von Wahl ist die Auseinandersetzung mit der brennenden Frage, wie Handlungskompetenz von Lehrpersonen gezielt gefördert werden kann. Die Frage nach relevanten Wissensinhalten der Lehrerbildung ist davon nicht berührt, auch nicht die Frage, ob alle Wissens Elemente der Lehrerbildung überhaupt handlungswirksam werden sollen, und ob wir nicht auch auf eine Spätwirkung von zunächst handlungsunwirksamem Wissen vertrauen sollten.

Eine andere Stärke des Kurses war, dass die propagierten Methoden auch gelebt wurden. Um Wissen und Handeln auch bei den Lehrerbildner/innen zusammenzubringen, war dieser Kurs Teil eines grösseren Zyklus, der für eine konstante Teilnehmerrunde und für einen Zeitraum von insgesamt mindestens 1 1/2 Jahren angelegt ist. Im vorausgegangenen Grundkurs haben wir uns intensiv mit Methoden der Erwachsenenbildung auseinandergesetzt. Im folgenden Aufbaukurs 2 im Frühjahr 1996 wird in die kollegiale Praxisberatung eingeführt. Dabei geht es darum, die Reflexion des eigenen Handelns und die Umsetzung des Wissens ins Handeln durch eine strukturierende Methode der gegenseitigen Praxisberatung in Lernpartnerschaften und Gruppen zu fördern und solche kollegiale Praxisberatung in der Lehrerbildung zu implementieren. Auch dies wird in der Praxis der Teilnehmenden in Tandems und Gruppen erfahren und erprobt. Im Aufbaukurs 3 im Sommer 1996 wird dann die Frage gestellt, wie solche Gruppen kollegialer Praxisberatung unter Lehrerinnen und Lehrern gegründet und begleitet werden können.

Ursula Ruthemann

Die Weiterbildung am Didaktischen Institut NW EDK: Ergebnisse und Perspektiven

Tagung des Didaktischen Instituts NW EDK vom 19.8.95 in Solothurn²

*Die Probleme und Chancen in der aktuellen Entwicklung der drei Berufsbe-
reiche Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten (für welche das
Didaktische Institut eine zweijährige, berufsbegleitende Teilzeit-Weiterbil-
dung anbietet) waren an der Tagung der Ausgangspunkt. Ergebnisse wurden
aufgezeigt in Form von Berufslaufbahnen und heutigen Positionen von ehe-
maligen Absolventinnen. Aktuelle Schwerpunkte inhaltlicher und institutio-
neller Art sowie Perspektiven für die Zukunft kamen zur Sprache.*

In seinem einleitenden Referat "Viel Bewegung in Handarbeit/Werken, Hauswirt-
schaft und Kindergarten" wies Dr. Anton Strittmatter von der pädagogischen Ar-
beitsstelle des LCH vor allem auf die spezifische Problematik der Randständigkeit der
drei Bereiche im Schulalltag hin (fachlich, Stundendotation, Anstellungsgrad, regional,
Geschlecht). In Zukunft müsse deshalb besonderen Wert auf die Integration gelegt
werden.

Für den Kindergarten bedeute dies: Eine sorgfältige Definition des Bildungsbegriffs,
eine gesetzliche Angebotspflicht mit voller Integration in die kantonale Rahmenhoheit
unter Mitträgerschaft der Volksschule sowie eine volle Partizipation im Schulteam. Die
Grundausbildung soll an einer Pädagogischen Hochschule stattfinden, als eine Option
im Rahmen der Primarlehrerausbildung (integrales Patent). Strittmatter warnte vor
einem stufenspezifischen Patent (Erschwerung der Integration, erneute Gefahr der
Marginalisierung und der gesellschaftlichen Minderbewertung, tiefere Lohnklasse):
"Allein um den Kindergarten zu integrieren, rechtfertigt sich die Bildung einer
eigenen 'Unterstufen-Kaste' nicht."

Handarbeit/Werken und Hauswirtschaft leiden unter ähnlichen Integrationsmängeln
und überholten Fachdefinitionen. Neben neuen Fachbegründungen sei es notwendig,
die Klammer um die beiden Fachbereiche aufzulösen, denn diese müsse heute als
"Anachronismus" eingestuft werden. Die Verschmelzung "beschleunigt nur den Weg
in die Identitätslosigkeit dieser Fachbereiche und damit deren noch leichtere Li-
quidierbarkeit." Da die beiden Fächer besonders geeignete "Streichobjekte" seien,
gelte es, nicht noch mehr zu verlieren, und: "insofern halte ich es für legitim, alle
lauteren und knapp lauteren Mittel aufzubieten, um in den nächsten Jahren we-
nigstens das Terrain halten zu können". Auf diesem Terrain und mit einer neuen
Identität sollen zentrale Fragen heutiger Menschenbildung angegangen werden, die in-
tegriert in curriculare Gefässe und nicht exklusiv durch die beiden Fächer abgedeckt
werden sollen.

Bezüglich der Ausbildung der Lehrkräfte stützte er sich auf den eben veröffentlichten
Bericht der EDK-Studiengruppe (EDK-Dossier 32, "Fächergruppenlehrkräfte")³ und
geht mit der Kommission einig, dass bereits für die Primarschule Fachgruppen-Lehr-
kräfte (mit Option Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft) ausgebildet werden sollen. Für
die Sekundarstufe I sollen die Fachbereiche "zu einer Fachoption im Rahmen eines
ordentlichen (also auf die Fachgruppenlehrkräfte ausgerichteten) Sekundarlehrer-
und Lehrerinnen-Studiums" werden.

² Eine ausführlichere Dokumentation zur Tagung ist erhältlich beim Didaktischen Institut, Lehrerse-
minar, Obere Sternengasse, 4504 Solothurn.

³ Vgl. Besprechung in diesem Heft.

Zum Schluss wies Strittmatter auf die Wichtigkeit von Weiterbildungsangeboten hin: Stufenwechsel oder die Aneignung zusätzlicher Lehrbefähigungen sollen garantiert sein. Zudem brauche es *"Orte der wissenschaftlich fundierten fachdidaktischen Reflexion, Centres d'excellence, welche die Entwicklung in diesen Fachbereichen kräftig unterstützen und für die notwendige Weiterbildung von Kaderleuten der Schulentwicklung und der Lehrerausbildung sorgen"*. Abteilungen an Pädagogischen Hochschulen oder spezialisierte Institute wie das Didaktische Institut, verbunden mit Pädagogischen Hochschulen, könnten diese Aufgabe übernehmen.

Drei ehemalige Absolventinnen des Didaktischen Instituts, *Ruth Rohr, Pia Hirt Studer* und *Lotta Ingold*, präsentierten dann ihre *Bildungsbiografie* und zeigten auf, welche Bedeutung diese Weiterbildung je für sie hatte. Dabei war es eindrücklich zu sehen, wie unterschiedlich die Zugänge und Motivationen sein können: War es für die eine ein mit Ängsten verbundener Sprung ins kalte Wasser, so war es für die andere eher ein Ort, um bereits vorhandenes Wissen zu erweitern und zu festigen und für die dritte eine Möglichkeit, eine unterbrochene Berufslaufbahn qualifiziert weiterzuführen. Gemeinsam ist den drei "Ehemaligen" der Aspekt des Weiterbildungsverhaltens: Das Didaktische Institut habe auch dazu beigetragen, eine Bereitschaft zur laufenden Auseinandersetzung zu wecken bzw. aufrechtzuerhalten - je gemäss der spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen der beruflichen Laufbahn.

Nach den *beruflichen Entwicklungen der anderen "Ehemaligen"* fragte eine *Erhebung*, die das Didaktische Institut bei den Absolventinnen der vergangenen Kurse durchgeführt hat. Hier eine kleine Auswahl der vorgestellten Ergebnisse: Praktisch alle sind heute (haupt- oder nebenamtlich) mit einer Aufgabe in der Fortbildung, Schulentwicklung, Inspektorat/Beratung oder an einem Seminar betraut. - Von Kurs zu Kurs sinkt der Anteil an Seminarlehrkräften leicht. - Für etwa die Hälfte der Antwortenden war oder ist das Diplom des Didaktischen Instituts relevant für die Anstellung oder das Lohnniveau. - Je kürzer der Abschluss zurückliegt, desto häufiger wird auf "bessere berufliche Chancen" hingewiesen.

Das anschliessend vorgestellte *Portrait des Didaktischen Instituts* zeigte auf, dass von den Ausbildungsverantwortlichen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine grosse inhaltliche und strukturelle Flexibilität gefordert ist, um der Heterogenität der Kursgruppe und den sich laufend verändernden Anforderungen der Berufsbereiche und -Funktionen gerecht zu werden.

Den Blick in die *"Zukunft des Didaktischen Instituts"* richtete der Präsident der Aufsichtskommission, *Dr. Paul Rüfenacht*. Er führte aus, dass die Berechtigungsfrage *"in Anbetracht der veränderten Bedürfnisse und mit Rücksicht auf Entwicklungstendenzen bezüglich Ausbildung dieser Lehrkräfte und von Kaderleuten neu gestellt werden"* muss. Antworten darauf seien in den Ergebnissen des Entwicklungsprojektes zu finden, in welchem die Stärken und Schwächen analysiert und weitere Entwicklungsmöglichkeiten skizziert wurden. Eine zeitlich unbegrenzte isolierte Weiterführung des Didaktischen Instituts schein demnach nicht sinnvoll zu sein: zunehmend seien Vernetzungen und Zusammenarbeitsformen und -Orte zu suchen, in denen sowohl das Grundanliegen gepflegt werden kann (Spezialisierung im fachdidaktischen Bereich der drei Berufe bzw. Stufen) wie auch das angereicherte Know-how zum Tragen kommen kann (Entwicklung eines flexiblen Modulsystems, *"welches nach Bedarf abgerufen oder allenfalls gar gekauft werden kann."*). Als mögliche Kooperationspartner nannte Rüfenacht Universitäten, Pädagogische Hochschulen oder berufstypische Institutionen wie z.B. die Schulen für Gestaltung. Einzelne geführte Gespräche zeigen bereits mögliche Wege auf.

Konsolidieren - flexibel bleiben - Neues wagen: Dies die Zusammenfassung der Tagung, sicher aber auch das Motto für die weitere Entwicklung des Didaktischen Instituts!

Veronika Baumgartner

Teacher Education for Equality

La Formation des Enseignants pour l'Egalité - Lehrerausbildung im Interesse der Gleichheit

20. Jahreskonferenz der ATEE (Association for Teacher Education in Europe), 2.-8.9.1995 an der Universität Oslo, Norwegen.

Jährlich einmal treffen sich einige hundert Mitglieder von ATEE jeweils in einer andern Region der EU. Einsicht in das jeweilige Schulsystem, Wiedersehen bekannter Gesichter aus dem Vorjahr, Erfahrungs- und Gedankenaustausch sowie "small talks" und "social life" sind der "heimliche Stundenplan". Diesem vorgelagert ist die Absicht, ein bestimmtes Thema vertieft, differenziert, praktisch und theoretisch zu erarbeiten. Dazu stehen täglich ein Plenumsreferat auf dem Programm sowie zahlreiche Parallelvorträge und kürzere Präsentationen in den mittlerweile 18 ständigen Arbeitsgruppen der Vereinigung. Meist handelt es sich dabei allerdings auch um Referate, die in den concurrent sessions keinen Platz gefunden haben.

Neben den vier Hauptreferaten wurden nicht weniger als 30 Vorträge in den concurrent sessions angeboten. Die Anzahl statements und Präsentationen oder Vorträge in den Arbeitsgruppen beträgt 103 verschieden gewichtige Beiträge, die den Tagungsteilnehmern als abstracts zur Verfügung stehen. Während die Plenumsbeiträge und Parallelveranstaltungen mehr oder weniger auf das eigentliche Tagungsthema eingehen, sind die Arbeitsgruppen workshops, die sich entsprechend der ständigen auch während des Jahres sich treffenden Gruppen mit Themen wie "The Training of Science Teachers" (Arbeitsgruppe 2), "Intercultural Education and Teacher Training" (Arbeitsgruppe 5), "The Training of Language Teachers" (Arbeitsgruppe 8), "Innovation in Teacher Education for Secondary Schools" (Arbeitsgruppe 11), Practice in Teacher Training (Arbeitsgruppe 14), Teacher Education and Environmental Education (Arbeitsgruppe 17) oder Comparative Studies of Curriculum in Teacher Education: Influences and Developments (Arbeitsgruppe 19) beschäftigen.

Die Quantität ist beeindruckend. Qualität oder Vertiefung in echter Weise zu finden, sei es in Vorträgen oder Gruppengesprächen, beinahe ein Unternehmen, das der Suche nach der Stecknadel im Heuhaufen gleichkommt. So verschieden die Teilnehmenden sind, Lehrkräfte aller Stufen aus fast allen europäischen Ländern sowie aus den Vereinigten Staaten, Israel und Australien, Ausbildungsverantwortliche an Volksschulen, Lehrerbildungsinstitutionen oder Universitäten, so verschieden sind auch die Beiträge, die zur Diskussion gestellt werden. Neben fundierten akademisch reflektierten und erforschten erziehungswissenschaftlichen Referaten finden sich zahlreiche Erfahrungsberichte aus grösseren und kleineren Projekten, die wie zufällig in dieser Jahresversammlung auftauchen bis hin zu reinen Zustandsbeschreibungen der Lehrerbildung oder Schule aus irgend einem europäischen Land. Häufig sind es auch einfache Klagelieder einzelner Exponenten einer beliebigen Schule, die weder repräsentativ noch in grösseren Zusammenhängen reflektiert dargeboten oder vorgetragen werden. Mit mehr oder weniger Phantasie gehören diese natürlich auch zu dem weit gefassten Tagungs-

thema der Lehrerausbildung im Interesse der Gleichheit. Das weit gefasste Thema, die unterschiedliche Herkunft bezüglich Aus- und Vorbildung.

Die verschiedenen Erwartungen vom wissenschaftlichen Anspruch bis hin zum Bedürfnis nach einem Sozialereignis oder ganz einfach dem Wunsch, eine andere Stadt oder Region im Europa der verschiedenen Kulturen kennenzulernen, machen es schwierig, mehr als einige durchaus auch sinnvolle Eindrücke und Erkenntnisse mitzunehmen.

Der Gewinn der Teilnahme liegt stärker bei der Möglichkeit, Menschen kennenzulernen, die im selben Beruf, mit ähnlichen Problemen beschäftigt sind als bei der genaueren Beschäftigung mit einem Thema oder gar der Erarbeitung und der Vertiefung so wichtiger Themen wie den Bedingungen, die erfüllt sein müssten, damit ein so zentrales Anliegen wie Chancengleichheit in einer multikulturellen, nachindustriellen Gesellschaft eine Chance haben könnte. Die Kontakte, die ATEE mit diesen Jahresversammlungen ermöglicht, verhelfen zum Verständnis für die Situation vieler Kolleginnen und Kollegen in den Regionen Europas, erweitern beruhigend oder erschütternd den eigenen Horizont, schärfen vielleicht die Wahrnehmung für eigene Stärken und Schwächen in unseren Lehrerinnen- und Lehrerbildungen. Ausser in zufällig sich ergebenden persönlichen Gesprächen gelingt es kaum, über diesen ersten Schritt des Sichtbarmachens hinaus zu einer fundierten und breiteren Analyse vorzustossen oder auch nur ansatzweise erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse in vorgebrachte Praxisbeschreibungen einzubringen.

Die Betroffenheit durch die Praxis (z.B. bezüglich der Situation in den neuen Bundesländern oder in den baltischen Staaten oder in Ungarn und Rumänien etc.) verhindert Kommunikation auf der Ebene theoretischer Reflexion im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Sinn. Politik und Gesellschaft, Überzeugungen und Gesinnung sind stärker als analysierende und wissenschaftliche Diskurse. Auch wenn die Konferenz gerne betont, dass verschiedene Arbeitsmethoden die Tagung prägen, so geraten eben auch die workshops, wo eigentlich in kleiner Formation an spezifischen Fragen gearbeitet werden könnte, durch die Anzahl der unterschiedlichen Beiträge zu Vortragsrunden mit Rückfragen und Diskussionsbeiträgen, wie sie gerade aus dem Gefühl oder Bauch heraus entstehen. Von einem eigentlichen Vertiefen oder Aufbauen einer Theorie oder Strategie oder breiter abgestützten Diskussionsergebnis kann keine Rede sein. Jeder kann für sich zwar etwas holen: z.B. Kenntnis über Projekte und Techniken eines Fachkollegen oder Beruhigung darüber, dass in andern Ländern ähnliche Probleme bezüglich des Verhältnisses von Theorie-Praxis in der Lehrerbildung bestehen. Ein an Folklore interessierter Teilnehmer wird Freude haben an der Volkstanzdarbietung oder am gemeinsamen Singen des Liedes "Die Gedanken sind frei". Ein Methodenspezialist wird überzeugt worden sein, dass selbst Lehrtätige im Jahr 95 immer noch nicht wissen, wie man eine Folie beschreibt und zeigt, dass sie einigermaßen lesbar ist.

Ein an wissenschaftlichem Diskurs Interessierter wird hier und dort einen Beitrag gehört haben, der diesen Ansprüchen genügt. Doch wegdiskutieren lässt sich nicht, dass ATEE eine Art Mischung bleibt zwischen wissenschaftlich interessierter Vereinigung und volkstümlich verbundener Lehrkräfte-Gesellschaft. Ein Theorie-Praxis-Problem auf anderer Ebene sozusagen. Darin liegt wohl auch das Besondere der Lehrerbildung überhaupt, dass sie eben sowohl eine akademische Ausbildung ist oder sein sollte und gleichzeitig immer auch eine Berufsausbildung mit Standards darstellt, die nicht internationalisierbar sind wie vielleicht juristische oder medizinische Fragestellungen, sondern eben verhaftet bleibt mit der jeweiligen Region, in der sie stattfindet, im jeweiligen Land mit seinen Ideologien, Traditionen und gesellschaftlichen Verbindungen.

Einige Aspekte des Themas "Teacher Education for equality" scheinen mir jetzt doch noch bemerkenswert: Prof. E. C. Wragg, Exeter University, England, machte sich anhand eines Rückblicks ins 19. Jahrhundert Gedanken über die Lehrerbildung im 21. Jahrhundert. Unter anderem hob er den Aspekt hervor, dass das 19. Jahrhundert in der Ausbildung Rüstzeug für eine Berufsausübung für ca. 30 bis 40 Jahre anbot und dies in kürzerer Ausbildungszeit als heute. Die Bedingungen heute sind grundsätzlich anders. 4 bis 6 Mal ändern sich im Laufe der Zeit der Berufstätigkeit die Anforderungen. Jährlich sind neue Techniken, neue Inhalte, neue methodische Möglichkeiten dazuzulernen. Lebenslanges Lernen ist angesagt.

Ähnliche Veränderungen, nicht zuletzt durch Frauenarbeit, neue Technologien in Industrien und Dienstleistungsbereichen führen zu laufend sich ändernden Ansprüchen an die Ausbildung und lebenslanges Lernen. Während im 19. Jahrhundert Menschen z.B. später die Geschlechtsreife erreichten (ca. mit 17), so ist dies heute mit 12 der Fall, gleichzeitig jedoch ist heute ein Jugendlicher länger in Ausbildung als früher. Diese und andere hier nicht näher zu erläuternde Veränderungen der Lebensweise haben entscheidend Einfluss in Bezug auf die Anforderungen, die an eine heutige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gestellt werden müssen. Es muss davon ausgegangen werden, dass der heutige Schüler in 10 oder 20 Jahren ganz andere und neue Dinge kennen und lernen und beherrschen muss als dies heute der Fall ist.

Daraus folgt, dass eine Person heute nicht alles wissen kann, dass das Lernenlernen wichtig ist, dass für Männer und Frauen (wegen der gesellschaftlichen Veränderungen in Familien etc.) gleiche schulische Grundlagen geschaffen werden müssen. Wer nicht alles wissen kann, ist automatisch auf ein Team angewiesen. Gerade dieser letzte Punkt fordert Curricula, die mehrdimensional angelegt sind und sich nicht mehr auf Stoffe allein beziehen können. Dies, so Wragg, kann in einer Lehrerbildung nur geleistet werden, wenn diese eine Vision hat, eine Zukunftsvision vom Menschsein und von der Gesellschaft. Ohne eine solche Vision von einem Menschenbild, z.B. im Rahmen der Menschenrechte, verliert sich Ausbildung in belanglosen Stoffen und Methoden und Strukturen, die zufällig sind und alles andere als gute Bedingungen schaffen für die Förderung von jungen Menschen.

Um inhaltliche Präzisierung einer solchen Vision oder eines für die Lehrerbildung tragfähigen Menschenbildes bemühten sich sehr viele Referate und Diskussionen. Dabei lassen sich ganz gegensätzliche Ansätze, die eigentlich dasselbe Ziel verfolgen, beschreiben. Während einerseits gefordert wurde, dass man sich "blind" machen müsse für alle kulturellen und ideologischen oder rassischen Unterschiede, um wirklich gleich-berechtigte Bedingungen zu erhalten, wurde andererseits mit demselben Ziel die Forderung aufgestellt, dass nur durch bewusstes Ausgehen von der Wahrnehmung der verschiedenen Kulturen und rassischen und sozialen Voraussetzungen eine individuelle Förderung und Gleichbehandlung oder "equality" ermöglicht werde.

Dass von beiden "visionären" Ansätzen her sowohl das Lernen in der gegenwärtigen Situation sowie die Funktion der Lehrerbildung als Brückenbauer zwischen Kulturen, Religionen und Rassen zu diskutieren sind, versteht sich von selbst. Für mich blieben diese Fragen stark im Ideologischen stecken, weil "equality" ja eigentlich ein Teil einer humanistischen Vision darstellt, die alltäglich an den gegenwärtigen Lehrerbildungsinstitutionen als Standard und Qualitätsmerkmal sich erst einmal konkretisieren müsste, wobei die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. An diesem Punkt wäre für mich eine vertiefende, vielleicht auch ehrlichere Diskussion unbedingt erforderlich.

Mag sein, dass das Tagungsthema der nächstjährigen Versammlung "Partnerschaft und Kooperation" in Glasgow einen Schritt weiter führt. Ich fürchte allerdings, dass auch

dort das Idealistische stärker im Zentrum stehen wird als das wissenschaftliche Fragen nach dem Möglichen und das Reflektieren notwendiger Prozesse. Doch immerhin wird es auch im nächsten Jahr möglich sein, die Tagungsbeiträge via Internet zu verfolgen. So könnte man also auch zuhause bleiben und via Bildschirm Informationen holen, die vielleicht in der eigenen Schule zu den gewünschten wissenschaftlichen Diskursen vor Ort verhelfen.

Es ist allerdings nicht auszuschliessen, dass dann Wesentliches aus anderen Kulturen, Ländern oder Traditionen fehlt, was vertiefende Erkenntnisse auch wieder nur bedingt ermöglichen würde.

Robert Furrer

Lehrerbildende: Theorievermittelnde Praxisbegleitende?

Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL)
31.8.-1.9.1995

Thema der diesjährigen Jahresversammlung der Schweiz. Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen vom 31. August bis 1. September 1995 war der zweite der drei Ausbildungsbereiche, die in einem Dreijahreszyklus Gegenstand der Referate und Gespräche sind: 1994 war die Rede von den Qualitätsansprüchen und der Qualitätssicherung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer; diesmal stand die Ausbildung der Auszubildenden zur Diskussion; 1996 sollen die Ansprüche an das Profil der Leitenden geklärt werden.

Als Gastgeber dachte *Erwin Beck*, Direktor des Seminars Marienberg in Rorschach, in seinem Einleitungsreferat über grundsätzliche Aspekte der Ausbildung von Lehrpersonen nach und fasste in Thesen zusammen, was heute, in der Zeit der Transformation der Lehrerbildung, zu beachten ist. Er stellte fest, dass es im Zuge ihrer Professionalisierung darum gehe, die didaktische, fachdidaktische, methodische und berufspraktische Ausbildung der Auszubildenden und Auszubildener zu verbessern. Gleichzeitig sei aber auch zu überprüfen, ob die fachwissenschaftlichen Kompetenzen der an Lehrerbildungsinstitutionen Lehrenden den Ansprüchen an eine Ausbildung auf tertiärer Stufe genügen. Die strukturellen Änderungen, wie sie sich vielerorts mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anbahnten, sollten Anlass sein, die Lehrerbildung in sich zu reformieren. Zugleich gehe es darum, in die inskünftig durchgehend matura-bezogene Vorbildung einzubringen, was die Lehr- und Lernkultur, wie sie an den Mittelschulseminaren gepflegt wird, auszeichnet. Wesentlich sei es, dass die künftigen Lehrpersonen bereits vor Beginn ihrer beruflichen Ausbildung musikalische und gestalterische Fähigkeiten entwickelten, soziale und kommunikative Lernerfahrungen sammelten und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu einer "ethisch-pädagogischen Grundhaltung" fänden, welche einen verstehenden Umgang mit Stärken und Schwächen der Lernenden und Offenheit gegenüber Fremdem ermöglichten.

Beck plädierte im weiteren dafür, dass auch eine tertiäre Lehrerbildung vor Beginn des professionellen Studiums eine Zeit mit lebenspraktischer, ausserschulischer Erfahrung verpflichtend verlangen müsste, und dass eine Lehrerbildung auf (Fach)-Hochschulstufe die Forschungsarbeit in das Lehren und Lernen einzubeziehen habe. In seiner Grussbotschaft schloss sich Regierungsrat Stöckli, Erziehungsdirektor des Kantons

St. Gallen diesen Überlegungen an und forderte, die Lehrerbildung habe notwendigerweise mindestens Fachhochschulniveau zu erhalten. Damit all diese Erfordernisse mit der nötigen Wirkung vertreten werden können, müsse sich die SKDL als Gruppe aller Leitenden in Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen neu organisieren und in der Öffentlichkeit sowie den Behörden gegenüber geschlossen und entschieden in Erscheinung treten. Diese Forderung wurde in der Geschäftssitzung der Tagung aufgegriffen. Sowohl das Verhältnis zu den Maturitätsschulen und Berufsbildungsinstitutionen (beides künftige „Zubringerinstitutionen“) wie auch die Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), welche alle Lehrerbildungsbeauftragten vereinigt, soll geklärt werden. Zur Vorbereitung dieser Strukturfragen wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt: *Dorothea Meili, Viktor Abt, Stefan Albisser* und *Erwin Beck* bereiten für die nächste Jahresversammlung Anträge vor.

Zum Tagungsthema trugen am zweiten Konferenztag drei Referate wesentliche Impulse bei, welche sowohl in einem Rundtischgespräch wie auch in Gruppengesprächen vertieft wurden. *Elisabeth Fröhlich* erinnerte als Erwachsenenbildnerin an der Akademie für Erwachsenenbildung in Zürich daran, dass Auszubildende als Vermittelnde affektiven Lernzielen selbst auch nachleben müssten. Dies erhöhe die Möglichkeiten zu Teamarbeit, der Wahrnehmung von aktuell ablaufenden Lernprozessen und das Erreichen einer selbständigen Lernhaltung. Als Leiter des französischsprachigen Sekundarlehramtes der Uni Fribourg setzte sich dann *Guillaume Vanhulst* vor allem mit der Frage nach den vorrangig zu fordernden Qualitäten von Fachdidaktiken auseinander. Sowohl praktische, wissenschaftliche wie auch spezielle didaktische Bezüge seien wichtig. Hilfreich - und in der Romandie und im Tessin in Erprobung - seien Verbundnetze, um die verschiedenen Anliegen kompetent vertreten und einbringen zu können. *Kurt Eggenberger*, Leiter der maturitätsgebundenen Lehrerbildung am Seminar Biel, ergänzte und betonte die Notwendigkeit, dass Fachdidaktik-Lehrkräfte nicht nur einer universitären Grundausbildung, sondern auch einer permanenten Fort- und Weiterbildung bedürften. Dies umso mehr, wenn bedacht wird, dass universitäre Kanonisierung und Lehrplangliederungen teilweise erheblich voneinander abweichen (vgl. Stufen- und Bereichsdidaktiken). Die Forderung nach permanenter (Aus-)Bildung der Lehrkräfte im Beitrag von *Jürgen Oelkers* vom Pädagogischen Institut der Universität Bern schliesst hier an. Seine Überlegungen betreffen das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“, somit eine Frage, welcher sich alle Auszubildenden zu stellen haben. Da sich die Ausführungen *Oelkers* auch beim Neukonzipieren von Ausbildungsgängen und Studienplänen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von hohem anregendem Gehalt erweisen könnten, soll dieser Tagungsbericht mit einer eingehenderen Zusammenfassung dieses Referats abgeschlossen werden.

Jürgen Oelkers skizziert einleitend die Geschichte der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum als Auseinandersetzung zwischen *induktivem und deduktivem Vorgehen* beim Erwerb praxisrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten des Berufs der Lehrerin und des Lehrers. Anknüpfend an die reformpädagogische Kritik der Leitfadensweise und dem Systemwissen, mit dem sich Scheinsicherheiten vermitteln lassen, stellt er in Frage, ob gute Praxis im Sinne von fehlerfreiem und richtigem Handeln überhaupt konzipier- und vermittelbar sei in Grundausbildungsstätten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Antworten könnten aus der Geschichte der Lehrerbildung und Analysen heutiger Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu erzielen versucht werden.

Die Lehrerbildungsdiskussion des gesamten 19. Jahrhunderts habe sich mit dem Problem beschäftigt, wie gross die Distanz zum Lehrplan und Verhaltenskodex der Volksschule werden dürfe. Eine befriedigende Lösung sei allerdings nicht erreicht worden. Der Ausbau und die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerseminare bei-

spielsweise lege den Schluss nahe, dass *von einer unmittelbaren Beziehung zwischen Ausbildung und Praxis Abstand zu nehmen* sei; unentschieden sei die Mittelbarkeit zwischen Ausbildung und Praxis geblieben. Reformpädagogen wie auch Leiter von Lehrerseminaren des ersten Drittels unseres Jahrhunderts hätten im Vordergrund der Ausbildung nicht mehr so sehr die Vorbereitung berufsnotwendigen Wissens als vielmehr die *Bildung der Persönlichkeit* des Lehrers und der Lehrerin gesehen. *Innere* Berufsmomente, die geistige und persönliche Seite des Lehrerberufs (bzw. des Lehrkünstlers) wurden betont. Die Lehrerin und der Lehrer als Schulhandwerker, welche Übermittler lehrplanmässig vorgeschriebenen Wissens seien, trete deutlich zurück hinter die „Erziehungskünstler“ (wie der von der Kunsterziehungsbewegung beeinflusste Ernst Schneider, von 1905 - 1916 Direktor des Berner Oberseminars, seine Vorstellung der Lehrerpersönlichkeit umschrieb). Den Berichterstatter erschien die dargestellte Entwicklung vergleichbar jener grossen Auseinandersetzungen zwischen allgemeiner, die Persönlichkeit fördernder und berufsbezogener Bildung, welche in vielen Wirtschaftsbereichen rund um die Gestaltung der Berufsbildung im ausgehenden 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts geführt wurden (Bildung versus Utilitarismus).

Für *Oelkers* ist entscheidend, dass Reformpädagogen die Bildung der Persönlichkeit als *eine* oder sogar *die* wesentliche Aufgabe der Lehrergrundausbildung nicht in Frage stellten. Dass sich die Persönlichkeitsentwicklung bereits vor einer beruflichen Grundausbildung zu entwickeln beginnt, wurde ebenso wenig thematisiert wie die Folgerung, dass am Ende der Grundausbildung irgendwie fertige Lehrerpersönlichkeiten gebildet wären. Das Ausblenden solcher Fragen konnte wohl nur die Folge davon sein, dass Reformpädagogen wie *Kerschensteiner* als mögliche Bewerber für den Lehrerberuf „Erziehernaturen“ sahen - ohne jedoch die Frage nach der Auswahl oder dem Auffinden solcher „Naturen“ schlüssig zu beantworten... - Bildung, Lehrerbildung im reformpädagogischen Sinne aber ist ein *induktives Vorgehen*. Ohne System Sicherungen und ohne Sicherheit bietende Merksätze, Rezepte oder Handlungsanweisungen sollen *Behauptungen von Wissen und Erkenntnissen* zu unterscheiden gelernt werden. Induktives Vorgehen, ein wissenschaftliches Prinzip, lässt zwangsläufig Unsicherheit entstehen, stellt Handlungsmöglichkeiten in Frage, ist für Lernende und Anfänger schwierig. Dies spiegelt sich auch *in der gegenwärtigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, welche zunehmend als eine tertiär oder universitär angesiedelte konzipiert werden soll.

Befragungen, durchgeführt von Mitarbeitenden des Pädagogischen Instituts der Uni Bern, zeigen auf, dass das vorrangige Ziel seminaristischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung die *Vermittlung von Theorie und Praxis* ist. *Wege* zum Erreichen dieses Ziels folgten *rein individueller Präferenz* der Lehrbeauftragten, so dass das Ziel auch zugleich zur entscheidenden *Last des Berufes* werde: Weil das Ziel ständig nicht erreicht werde, aber doch die entscheidende Qualität der Ausbildung darstellen solle, sei mit dem Ziel das eigene Versagen verbunden. Weder Lehrpläne noch Richtlinien würden helfen, wie „Theorie“ und „Praxis“ zu vermitteln, wann und wie diese Arbeit das Ziel erreichen lassen würde.

Demgegenüber lässt sich feststellen, dass *Studierende* und Junglehrkräfte sich eine möglichst *sichere Situation* beruflicher Arbeit wünschen. Die *Praxisanforderungen sollen überschaubar und von zu grossen Erwartungen entlastet* sein. Also doch schrittweises deduktives Vorgehen? *Oelkers* erinnert daran, dass kein Zweifel daran bestehe, dass - wie bereits Herbart formulierte - erst die Theorie kommen und sich die Praxis daran anschliessen müsse, wenn man die *ganze Idee der Ausbildung nicht in Frage* stellen wolle. Offen bleibt somit weiterhin die Frage, welche Theorie zuerst aufzuarbeiten sei, wie anspruchsvoll und welcher Praxis sie genügen müsse.

Oelkers folgert, dass professionelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung als *eine Lernaufgabe für die gesamte Dauer des Berufslebens* akzeptiert werden müsse. Konsequenterweise gäbe es dann nur noch *gestufte Patentierungen* und keinen Führerschein zum „fertigen Lehrer“ mehr; es gäbe eine *von eigenen Dogmen gelöste Grundausbildung*, wo tatsächlich induktiv verfahren und Erfahrungen gesammelt und professionell bearbeitet werden könnten; und die mit flexiblen Lerneinheiten, Zuständigkeiten, Lern- und Arbeitsorten permanente (Weiter-)ausbildung zuliesse mit Studierenden, die ein Grundwissen und ein Wahrnehmungsrepertoire erwerben können, welches ihnen zugleich erste Sicherheit vermittelt wie auch die Einsicht erfahren lässt, dass Lehrerinnen und Lehrer mit der Unabschliessbarkeit ihrer Arbeit zu leben haben.

Stefan Albisser und Heinz Wyss

Buchbesprechungen

REUSSER, Kurt und REUSSER-WEYENETH, Marianne (Hrsg.). (1994). **Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe**. Bern: Huber, 272 Seiten, Fr. 44.60

Der vorliegende Band knüpft an das Symposium zum gleichen Thema an, das aus Anlass der Emeritierung von Professor Hans Aebli vom 8.-11. Februar 1989 an der Universität Bern stattgefunden hat. Er ist dem Andenken des ein gutes Jahr später verstorbenen Hans Aebli gewidmet.

Das Buch greift eine Thematik auf, die für die Lernpsychologie und für die Didaktik von grundsätzlichem Interesse ist. Ein wichtiges Ziel des Unterrichts ist in den meisten Fächern das Verstehen von Sachverhalten durch Schülerinnen und Schüler wie z.B. das Verstehen von Texten, von mündlichen Erklärungen, von Problemen, von Phänomenen und Handlungen, von Kunstwerken und Zeichen. Was heisst Verstehen und wie entwickelt es sich? Wann haben Schülerinnen und Schüler eine Sache verstanden? Wie kann eigenständiges Verstehen im Unterricht gelernt und gelehrt werden? Fünfzehn Wissenschaftler - darunter Hans Aebli, Walter Kintsch, Klaus Foppa, Hanns-Dietrich Dann, Horst Rumpf, Bernhard Seiler, Erno Lehtinen und Franz Weinert - suchen Antworten auf diese Fragen.

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert. Teil I umfasst Beiträge, die sich mit dem Prozess des Verstehens befassen. Verstehen wird dabei im Sinne des Erkennens, Deutens oder Begreifens verwendet. Die Analyse bezieht sich auf das Textverstehen, das Verstehen im Dialog, das Verstehen von Witzen und die Entwicklung des Verstehens. Gemeinsam ist allen Beiträgen die Auffassung, dass es sich beim Verstehen um eine konstruktive Leistung handelt, die auf einer Interaktion zwischen einem erkennenden Subjekt und einem Erkenntnisobjekt beruht. Ziel und Tiefe des Verstehens variieren je nach dem Erkenntnisobjekt, dem Vorwissen des Verstehenden und der Situation, in der das Verstehen erfolgt. Diese konstruktivistische Auffassung des Verstehens entspricht weitgehend dem neuen Lernverständnis, wie es von der Kognitionspsychologie vertreten wird.

Teil II beinhaltet Beiträge zur Lern- und Lehrbarkeit des Verstehens. Dabei kristallisiert sich folgende Grundthese heraus: Verstehen ist kein Alles-oder-Nichts-Prozess, der quasi naturwüchsig auftritt, sondern eine individuelle Leistung, die sich lebensgeschichtlich entwickelt und sukzessive gesteigert werden kann. Grundlage des Verstehens ist ein möglichst breites und vielseitig vernetztes Wissen über den Gegenstand des Verstehens. Verstehen ist wie das Denken demnach keine inhaltsunabhängige Funktion, sondern eine inhalts- und bereichsspezifische Leistung. Nicht nur fehlende Vorkenntnisse, sondern auch ungünstige institutionelle und motivationale Bedingungen erschweren das Verstehen. Diese institutionellen und motivationalen Voraussetzungen für das Verstehen untersucht E. Lehtinen in seinem Beitrag.

Von besonderem Interesse für Didaktiker sind die Antworten auf die Frage, wie Verstehen gelehrt werden kann. Kann Verstehen überhaupt gelehrt werden? Für Horst Rumpf ist der Schlüssel zum Verstehen die Vermittlung zwischen der lebensweltlich-sinnlichen Erfahrung und der begrifflichen Klärung. Für kognitionspsychologisch orientierte Didaktiker ist die Reflexion und Kontrolle des eigenen Verstehens bzw. Nicht-Verstehens eine wichtige Voraussetzung für das selbständige Verstehen. Der interaktiven, situativen und selbstregulierenden Natur des Lernens entsprechend kann

das Verstehen längerfristig nur durch Lernangebote verbessert werden, die zu selbständigen Verstehensbemühungen anregen oder solche verlangen.

Einen umfassenden Überblick über den aktuellen Theorie- und Forschungsstand zum Verstehen als kognitiver Grundfunktion sowie zur Lern- und Lehrbarkeit des Verstehens liefern die Herausgeber Kurt und Marianne Reusser-Weyeneth mit dem Einleitungskapitel. Es vermittelt das Gerüst für das Verständnis der Einzelbeiträge der verschiedenen Autoren.

Die einzelnen Beiträge des Buches untersuchen das Verstehen primär aus kognitionspsychologischer Sicht. Sozial- und motivationspsychologische Aspekte des Verstehens treten demgegenüber in den Hintergrund. Welches sind die Triebfedern für das Verstehenwollen? Wann geben wir uns mit einem oberflächlichen Verständnis einer Sache zufrieden? Was erschwert das gegenseitige Verstehen von Personen oder Gruppen? Kann ein einseitiges Vorverständnis (z.B. Vorurteile) Verstehen auch verhindern? Es ist verständlich, dass im Rahmen eines Symposiums nicht alle Fragen behandelt und geklärt werden können, die sich zu diesem Thema stellen. Es ist für den Leser, die Leserin jedoch aufschlussreich, welche Fragen nicht oder nur am Rande behandelt werden.

Der Sammelband interessiert in erster Linie Fachleute, die im Bereich der Lehr- und Lernforschung tätig sind oder diesen Bereich studieren. Darüber hinaus kann er auch Dozentinnen und Dozenten in der Lehrerbildung empfohlen werden, die sich mit Fragen des Lehrens und Lernens befassen. Die einzelnen Beiträge vermitteln zahlreiche Fragestellungen, die zum Weiterdenken und Verstehenwollen anregen.

Helmut Messner

BÜELER, Xaver (1994). **System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell.**
Bern: Paul Haupt, 680 Seiten, Fr. 42.--

"Wer versteht was unter 'Erziehung'? Wie lässt sich 'Erziehung' ganzheitlich rekonstruieren? Bezeichnet 'Erziehung' eine Handlung, einen Prozess oder gar ein Produkt?" Solche grundlegenden begriffs- und wissenschaftstheoretischen Fragen stehen am Anfang des Versuchs, den "Stand der interdisziplinären Theoriebildung" im Bereiche der bio-psycho-sozialen Entwicklung des Menschen "einzuholen und in ein konsistentes Gesamtmodell umzusetzen". Als integratives Paradigma findet dabei die "Theorie selbstorganisierender Systeme" Berücksichtigung und Verwendung.

Mit Schlagworten wie "Chaos-Theorie", "nicht-lineare Dynamik" oder "Ko-Evolution" lassen sich Qualitäten selbstorganisierender Systeme in Erinnerung rufen, wie sie für das anvisierte Gesamtmodell des "Systems Erziehung" von Bedeutung sind: Im ersten Kapitel werden denn auch "einige wissenschaftstheoretische Prämissen" und die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus diskutiert, bevor im zweiten auf die Entstehung und Entwicklung des Systems Erziehung eingegangen wird. Das dritte Kapitel befasst sich mit "Erziehung als Synchronisierung" verschiedener Systeme, während im vierten "Ansätze zu einem systemisch-ganzheitlichen Körperverständnis" vorgelegt werden.

Psyche und Persönlichkeit werden im fünften Kapitel als "Brennpunkt der Erziehung" erörtert, wobei die menschliche Persönlichkeit als selbstorganisiertes System verstanden und Dimensionen personaler Selbstorganisation unterschieden werden; schliesslich wird im sechsten Kapitel das "Erziehungssystem als Sozialsystem" umschrieben und damit der gedankliche Dreischritt vom biologischen (Körperverständnis) über das psy-

chologische (Persönlichkeitssystem) zum soziologischen (Funktionssystem moderner Gesellschaften) Element der (Re)konstruktion des Erziehungsbegriffs abgeschlossen.

Natürlich vermag eine geraffte Inhaltsübersicht - anhand von Kapitelüberschriften und Textzitate - dem unternommenen Versuch der Entwicklung eines 'konsistenten Gesamtmodells' des Systems Erziehung nicht gerecht zu werden, doch vermittelt sie einen Eindruck sowohl von der eingeschlagenen Richtung des (Ver)suchens wie auch vom dargestellten Zusammenhang: der systemtheoretische Kontext, in welchem der Begriff "Erziehung" entwickelt und erörtert wird, bildet gleichermaßen Angelpunkt und Orientierungsgröße der Ausführungen.

Das Bemühen, neuere Paradigmen wissenschaftlichen Denkens auf Konstrukte und Konzepte der Erziehung zu übertragen, ist faszinierend - und zugleich irritierend. Die Faszination rührt von der Vermutung her, dass es allemal lohnend ist, tradierte Begriffe und Vorstellungen unter veränderten Gesichtspunkten und Blickwinkeln (wieder) zu entdecken; doch gerade das Nebeneinander von Ideen und Formulierungen aus unterschiedlichsten Zusammenhängen löst wiederum Irritation aus.

Diese ambivalenten Gefühle verschwinden weder während noch nach der Lektüre des Lehrbuchs: So beeindruckend und spannend das Bemühen, ein bio-psycho-soziales Modell des Systems Erziehung zu entwickeln, anmutet, so abgehoben und erschlagend wirkt die Materialfülle, welche vorwiegend aus Versatzstücken pädagogischer Tradition besteht. Dass gerade auch im (sonder)pädagogischen Kontext systemtheoretische Ansätze modellhaft entwickelt und praktisch erprobt worden sind - etwa als Konzept 'Teufelskreis Lernstörungen' (1987²) von Dieter Netz und Helga Breuninger, als 'ökosystemische Techniken' im Umgang mit 'Verhaltensproblemen in der Schule' (1991²) von Alex Molnar und Barbara Lindquist oder 'mit "schwierigen" Schülern' (1991) von Bruno Peyser, um nur ein paar Beispiele zu nennen, bleibt unbeachtet.

Der Theorie selbstorganisierender Systeme als wissenschaftlichem Paradigma zur Beschreibung und Deutung erzieherischer Praxis ist also durchaus etwas abzugewinnen, wenn es gelingt, einen Bezug zum Deutungs- und Erfahrungshorizont der - an praktischer Pädagogik - Beteiligten herzustellen. Ob eine Abhandlung mit über hundert Fussnoten, deren Verfasser sich in der etwas antiquierten akademischen Pose des pluralis majestatis zu Wort meldet, dazu geeignet ist, wage ich zu bezweifeln; irritierend und faszinierend, anregend und lohnend ist ihre Lektüre gleichwohl.

Johannes Gruntz-Stoll

BERG, Hans Christoph und SCHULZE, Theodor (1995). **Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik**. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand. 444 Seiten, ca. Fr. 54.-

In der Nummer 1/1995 der BzL wurde im Rahmen der Sammelrezension "Neuere didaktische Werke" das Buch "Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt" von H.C. Berg besprochen. Mit der Bemerkung, Berg habe leider erst die Theorie, nicht aber konkrete Umsetzungsversuche öffentlich zugänglich gemacht, und es sei zu hoffen, dass er dies gelegentlich nachhole, endete damals die Besprechung. Seit kurzem kann man nun Umsetzungsversuche nachlesen, weil Hans Christoph Berg zusammen mit Theodor Schulze den zweite Band einer als Trilogie angelegten Reihe zur Lehrkunstdidaktik veröffentlicht hat. Im gediegen aufgemachten Buch wird die in Band 1 dargelegte Theorie durch konkrete didaktische Meisterstücke illustriert. Nach einleitenden Kapiteln, in welchen Berg die Lehrkunstdidaktik in Wagenscheins Konzept theoretisch verankert und Schulze den Bogen schlägt zwischen der ursprünglichen Idee der

Lehrkunstdidaktik bei Comenius und einem modernen Verständnis derselben, werden von verschiedenen Autoren - unter anderen befindet sich der hierzulande bekannte Didaktiker Ueli Aeschlimann darunter - zwölf Unterrichtsexempel nachvollziehbar geschildert. Die Darstellung geschieht allerdings nicht in Form klassischer Lektionsexemplare. Vielmehr werden in Anlehnung an Regieanweisungen im Theater Inszenierungsanweisungen für die Lektion gegeben, indem Aufgabenstellungen und Impulse aufgeführt werden. Die Fragestellungen der Lehrkräfte sind oft in direkter Rede gehalten, ebenso die Schüleräußerungen beim Lösen und Elaborieren der Probleme. Auf diese Art und Weise werden vor den Augen der Leser insgesamt zwölf Lehrkunstexemplare aufgeführt, und zwar zu folgenden Themen: Elementare Himmelskunde, Griechische Plastik (Poseidon vom Kap Artemision; Kunstunterricht), Platonische Körperlehre, Ursachen (Metaphysik), Primzahlen, Gotischer Dom, Fallgesetz, Blumensträuße (nach Rousseaus Botanikbriefen), Fabeln, Faradays Kerze, Ökologie eines Teiches und Vermittlung der Lehrkunst an Lehrkräfte.

Im Schlussteil des Werkes wird in einer Art Nachbesinnung einerseits von Berg das Gemeinsame der Exempel herausgearbeitet und auf die genetische Methode Wagenscheins zurückgeführt, andererseits entwickelt Schulze eine eigentliche Lehrstückdramaturgie.

Dem Buch merkt man an - das jedenfalls ist mein Eindruck -, dass es von Leuten verfasst wurde, die Spass am Schule halten haben. Bei der Lektüre sah ich vor meinem inneren Auge Schülerfiguren, die staunen, irritiert werden, laut denken, grübeln und plötzlich durch die hereinbrechende Erkenntnis erlöst werden, auftauchen. Ein Unterricht wird skizziert, in welchem den Schülerinnen und Schülern Zeit gelassen wird, eine Sache ganz zu erfassen, um sie zu klären. Der Eros dieser Didaktik besteht darin, lange in der Unmittelbarkeit der Phänomene zu verweilen und erst dann, wenn die Unmittelbarkeit ausgekostet und ausgereizt ist, ins Abstrakte aufzusteigen.

Diese Art von Didaktik kann mit Sicherheit nicht die *ganze* Schule ausmachen, denn zu letzterer gehört auch, wovon das Buch kaum spricht: Prozesse des Durcharbeitens, Übens, Automatisierens. Gerade die grundlegenden Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Fremdsprachen lernen u.a.m. werden auf die letztgenannten didaktischen Prozesse angewiesen bleiben. Dort, wo es hingegen darum geht, ein Stück der phänomenalen Welt oder ein Kulturgut (besser) zu verstehen und wo eine Lehrkraft auf die Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken bei den Schülerinnen und Schülern als Basis zurückgreifen kann, dort hat die Berg'sche Didaktik ihren Platz und vermag zu zeigen, wie motivierender, der Emotionalität der Schüler angemessener Unterricht aussehen kann, indem er aus der didaktischen Tradition schöpft. A propos Platz: Wo ich in meinem Büchergestell die Berg-Trilogie hinstellen werde, weiss ich bereits: neben die Bücher von Horst Rumpf. Was Rumpf in der ihm eigenen Sprache pädagogisch fundiert, ist bei Berg/Schulze didaktisiert und praktisch durchgeführt. Weil Didaktik neuerdings vermehrt im Kunst-Paradigma verankert wird (vgl. etwa den Artikel von Peter Wanzenried in BzL 1/95, insbesondere p. 16ff.), kommt das Buch von Berg/Schulze gerade zur rechten Zeit. Für jeden Didaktiker, der sich mit dem Ansatz der Didaktik als Kunstlehre auseinandersetzen will, ist das Buch ein "Muss". Auf den dritten Band der Trilogie zum Thema Schulvielfalt darf man gespannt sein.

Michael Fuchs

DICK, Andreas (1994). **Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion**. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 448 Seiten, Fr. 45.-

Andreas Dicks Anliegen, das er seinem sehr lesenswerten Buch zugrunde legt, ist eines, das sich keineswegs bei ihm zum ersten Mal äussert, die Frage nämlich, *was den guten Lehrer und die gute Lehrerin ausmache und wie denn gute Lehrkräfte herangebildet werden können*. Jeder von uns kennt gute, aussergewöhnliche oder sogar hervorragende Lehrerinnen und Lehrer. Bloss, wissen wir genau, worin ihre hohe Qualität besteht, was das Aussergewöhnliche an ihnen ist? Tatsächlich ist es verwunderlich, dass das jahrzehntelang aufgebaute pädagogisch-didaktische Expertenwissen von erfahrenen Lehrern kaum je erhoben und schriftlich kodiert wurde, so dass es angehenden Lehrkräften zugänglich gemacht werden könnte.

In einer Studie, die im zweiten Teil des Buches wiedergegeben ist und die zur "Botschaft" des Buches wird, stellte sich der Autor im Rahmen einer Veranstaltung der Sekundarlehrerbildung an der Universität Fribourg mit dem aussagekräftigen Titel 'Vom Reflexverhalten im Unterricht zu reflektierten Handlungen in der Schule' die Aufgabe, *das berufspraktische und professionsspezifische Wissen erfahrener Lehrer und Lehrerinnen zu dokumentieren, zu analysieren und nach Möglichkeit zu systematisieren*. Bezeichnend ist das für diesen Zweck gewählte Vorgehen: in der Ausbildung stehende und erfahrene Sekundarlehrkräfte arbeiten je paarweise zusammen. Die angehenden Sekundarlehrerinnen und -lehrer erheben über eine ganze Anzahl von ethnographischen Vorgehensweisen, die alle im Anhang des Buches dokumentiert sind, das pädagogisch-didaktische Berufswissen der erfahrenen Lehrkräfte. Aus den Antworten erstellt der sich noch in der Ausbildung befindliche Gesprächspartner ein *Portrait* des betreffenden Expertenlehrers. Dieses gibt explizit wie zwischen den Zeilen die Überlegungen der im Beruf stehenden Lehrkraft zu ihrer Lehrerwerdung, ihrer Berufsauffassung, ihrer Professionsmoral etc., aber auch zu ihren Hoffnungen, Ängsten und Zweifeln bis hin zu den Unmöglichkeiten des Lehrerberufes wieder.

Dem Autor geht es indessen um noch mehr: Unterrichtsforschung der geschilderten Art begegnet den Lehrern "endlich so, wie diese das auch schätzen: vorurteilslos-unbefangen, bedingungslos-partnerschaftlich, unterstützend-kollegial. Man versucht, ihr Wissen aus ihrer Binnenperspektive zu erschliessen, was keineswegs ein leichtes Unterfangen ist: Davon handelt diese Arbeit insbesondere. Die lange vorherrschende Sichtweise des eher passiven Berufsrezipienten 'Lehrer' macht somit vermehrt einem konstruktivistischen Bild von Lehrern Platz: Unterrichtsforscher bemühen sich mit den Lehrern zusammen um die Aufdeckung des durch Berufserfahrungen aufgebauten *persönlichen praktischen Wissens*, welches dem Lehrer die tägliche Bewältigung der sich täglich verändernden Anforderungen im Kulturraum Schule ermöglicht (...)" (17). So zeigt die Arbeit auch auf, wie *Kooperation und Kollaboration zwischen Forschung und Praxis* aussehen könnte und wie eine Zusammenarbeit möglich wäre, in der *der Erfahrene sein Wissen an den Novizen weiterreichen kann*. Es zeigte, sich dass amtierende Lehrkräfte dies nicht ungern tun, ganz besonders zukünftigen, jüngeren Berufskolleginnen und -kollegen gegenüber. Als "Forscher-der-eigenen-Arbeit" können sie ihnen im komplexen Feld von Unterricht, Schule und Erziehung "mögliche Denkspuren" (17) entdecken helfen. So verstandene *Reflexion* ist Andreas Dicks Antwort dazu, wie das praktische Wissen von Lehrern zukünftigen Junglehrern authentisch mitgeteilt und wie ein professioneller Diskurs unter Lehrerinnen und Lehrern initiiert werden kann (18).

Auf der Grundlage des in der Studie ermittelten berufstypischen praktischen Wissens der erfahrenen Lehrpersonen plädiert Andreas Dick gegen den Schluss der Arbeit für

eine vermehrte *fallbezogene Lehrerausbildung*. Ausgehend von einer Typik des praktischen Wissens der Expertenlehrer zum einen und einer Entwicklungstypologie der Lehrerstudierenden als "ethnographische Forscher" zum andern, diskutiert er die fallbestimmten 'Typiken' des Lehrerwissens "als reflexive und kognitionsorientierte Restrukturierungsmöglichkeiten des eigenen praktischen Wissens von Lehrern (...), und zwar sowohl im Hinblick auf eine mögliche Fruchtbarmachung für die Lehreraus- und -fortbildung als auch inbezug auf die Weiterführung der Lehrerbildungsforschung" (21).

Bezogen auf die Lehrerfortbildung meint dies: Lehrkräfte haben in ihren zukünftigen Kolleginnen und Kollegen geduldige, intelligente und interessierte Zuhörerinnen und Zuhörer für ihre Reflexionen. Zwar braucht es in einem solchen Setting viel Mut und Vertrauen, um eigene Sichtweisen darzulegen und Standpunkte zu beziehen, denn es ist mit der Möglichkeit von Einwand und Kritik seitens des in der Ausbildung Stehenden zu rechnen. Aber - und das ist das Wichtige - ein Lehrer, der jemandem von seinen Berufserfahrungen berichtet, seine persönlichen impliziten Theorien und sein persönliches Wissen explizit macht, *erstellt mit dem Artikulieren von Überzeugungen und bislang 'versteckten' Theorien Leitlinien und pädagogische Standards*, zunächst für den zukünftigen Kollegen, aber auch und vor allem für sich selbst. Die Art und Weise, wie der Betreffende als Lehrer bislang gewirkt hat, kann sich durch solche Reflexion klären und möglicherweise verändern.

Andreas Dicks Ausbildungsansatz kann als *problembezogene Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* verstanden werden. Forschungsmässig entsprechen seine Vorstellungen dem in der neueren anglo-amerikanischen Unterrichtsforschung zunehmend praktizierten Zusammengehen von Practitioner und Researcher, ja sind explizit ein Plädoyer dafür. Solches Zusammengehen gereicht beiden zum Vorteil, indem der Praktiker die längst fällige Statusaufwertung erfährt und der Forscher über diesen Zugang zu Kognitionen, Bedingungen und Wirkungen etc. erhält, die sich dem Blick von aussen nicht ohne weiteres offenbaren oder sich ihm gar entziehen.

Bleibt aus der Sicht des Rezensenten die Frage nach der *Rolle und Aufgabe des Lehrerbildners*. Dazu folgendes Bild: Hätte man vor den Zeiten eines Christoph Kolumbus die Jüngeren einer Gesellschaft die Älteren nach der Gestaltetheit der Welt fragen lassen, hätte ihnen wohl kaum einer der Befragten die Vorstellung von der Kugelgestalt der Erde vermitteln können. Den Jüngeren wäre keine andere Wahl geblieben, als das traditionelle Bild zu übernehmen. Es bedurfte eines Kolumbus, um der Vorstellung von der Erde als Kugel zum Durchbruch zu verhelfen. Soll es auch Erkenntnisfortschritt und Schul- und Unterrichtsentwicklung geben, müssen Lehrerbildner die Kolombusse der Erziehungswissenschaften kennen, die den Vorteil haben, (in der Regel auf Kosten des "Ganzen") sich mit (Teil-)Fragen weit intensiver und spezialisierter auseinandersetzen zu können, als es für den Praktiker möglich und erforderlich ist. Die Aufgabe des Lehrerbildners ist es dann, den Wissensschatz der Forschungsspezialisten den zukünftigen Lehrkräften zugänglich zu machen. Sie tun dies allerdings mit Vorteil aus einer Perspektive heraus, die mit der Auffassung von Andreas Dick sehr wohl verträglich ist, ja diese aufnimmt und weiterführt, wenn sie den Zugang zu den jeweils korrespondierenden Bereichen des fachsystematischen Wissens der Erziehungswissenschaften erst dann eröffnen, *wenn sich bei den Lehrerstudierenden aufgrund der authentischen Mitteilung durch Expertenlehrer ein Problembewusstsein eingestellt hat und sich weiterführende Fragen ergeben haben*. Indem Lehrerbildner dies tun, verbinden sie nicht nur problembezogenes und fachsystematisches Wissen zur gegenseitigen Bereicherung miteinander, sie ermöglichen dem Praktiker auch eine vertiefende und systematisierende Auseinandersetzung in einem Bereich, in dem er über reichhaltiges Wissen verfügt, das mit der Wirklichkeit von Unterricht, Schule und Erziehung vielfältig verknüpft ist.

Ob man die Auffassung von der Verbindung von problembezogenem und fachsystematischem Wissen teilt oder nicht, die Lektüre von Andreas Dicks Buch ist auf jedem Fall *ausgesprochen lohnend*. Die Auseinandersetzung mit ihm wird durch den klaren Aufbau des Buches und die am Anfang eingefügte Problemstellung und die Übersicht über die Thematiken der einzelnen Kapitel und nicht zuletzt die immer wieder eingestreuten Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen und Antizipationen des nächstfolgenden (Teil-)Problems wesentlich erleichtert. Wer sich einen Überblick über die Unterrichtsforschungsparadigmen der letzten Jahrzehnte verschaffen will, findet im ersten Teil des Buches eine ausführliche, gut nachvollziehbare Darstellung. Wer sich dagegen vor allem für das berufstypische praktische Wissen von erfahrenen Lehrkräften und für eine fallbezogene Lehrerausbildung interessiert, beginnt das Buch nach der ersten Hälfte (mit Kapitel 7). Bezogen auf letzteres wird er mit Andreas Dick einig gehen, dass es im beruflichen Ausbildungsfeld 'Lehrerbildung' (noch) "an einer breiten Palette von reichhaltigen und dichten Fallbeschreibungen zu fehlen (scheint), die den Lehrstudierenden ganz spezifische Aspekte von Unterrichtskontexten und Unterrichtsdilemmata - mit Reflexionsmöglichkeiten ausgestattet - aufzeigen könnten" (382). Unnötig zu sagen, dass sich hier ein breites und wichtiges *Forschungs- und Entwicklungsfeld für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in Zusammenarbeit mit Lehrkräften* anbietet.

Matthias Baer

GRUNTZ-STOLL, Johannes (1994). **Probleme mit Problemen. Ein Lei(d)tfaden zur Theorie und Praxis des Problemlösens**. Dortmund: Borgmann, 100 Seiten.

Das knapp hundert Seiten starke Büchlein von Johannes Gruntz-Stoll weckt bereits mit der Karikatur auf der Umschlagsseite Erwartungen: Ein hoffnungslos in ein Seil verstrickter Mann macht sich mit trotzdem optimistischer Miene daran, das Unmögliche möglich zu machen und sich zu befreien. Der Untertitel verspricht sodann einen „Lei(d)tfaden zur Theorie und Praxis des Problemlösens“, und auch der erste Blick ins Innere des Buches stimmt einen mit vielen Karikaturen, Zeichnungen und Anknüpfungspunkten bei berühmten literarischen Gestalten wie Simenons Kommissar Maigret ein auf das, was der Autor unter anderem bezwecken möchte: die „Lust und den Spass am Problemlösen“ (S. 11).

Lustvoll lernen, wie Probleme angepackt und aufgelöst werden können, so Gruntz-Stoll, lässt sich aus Kriminalgeschichten und Denksportaufgaben, aus Märchen und auch aus Geschichten und Beispielen, wo andere Fehler machen und unter den Folgen leiden (ebd.). Immer wiederkehrender Protagonist hierfür ist der legendär unerschütterliche, Stumpfen rauchende „Adamson“ des schwedischen Zeichners Jacobsson. Sein Versuch, einen wackeligen Stuhl durch Verkürzung des richtigen Beines zum Ausgleich zu bringen, der damit endet, dass er schliesslich alle Beine Stück um Stück abgèsägt hat, dürfte vielen Leserinnen und Lesern vor Augen sein.

Indes: Die stoische Ruhe, mit der Adamson sein Schicksal hinnimmt, hätte ich mir als Leser dieses Leitfadens manchmal auch gewünscht. Denn die Lektüre kann unversehens das zur Folge haben, was Adamson dauernd geschieht, nämlich dass die Lösung des Problems selber zum Problem wird: Statt Klärung und Ordnung meiner „Probleme mit Problemen“ stiftet der anfänglich ansprechende Stil des Büchleins zunehmend Verwirrung. Den originellen Beispielen und literarischen Quellen ordnet Gruntz-Stoll Ueberlegungen zum Problemlöseverhalten zu, verweist auf entsprechende Befunde aus der Problemlösepsychologie, nimmt ein neues Beispiel auf, schlägt einen Bogen zu-

rück zum Ausgangspunkt, um anhand eines weiteren Autors den Faden zu spinnen zu einem ähnlich gelagerten Problem, das wiederum ... und so weiter und so fort. Als Leser oder Leserin muss ich das bereits mitbringen, was angestrebt wird: Eine ausgesprochen grosse Lust am Problemlösen, am Rätseln, am Auflösen von komplizierten Sachverhalten und ebensolchen sprachlichen Wendungen. Anders ist dem Büchlein nicht beizukommen, sind die vielen Assoziationen und galoppierenden Gedankensprünge nicht in eine Reihe, die Aussagen nicht auf den Punkt zu bringen. Die „Leichtigkeit, mit der der Autor Probleme (fast) aller Art vorstellt, mit ihnen jongliert, sie verschiebt, analysiert, beiseite schiebt, Ideen aufzeigt“ (Vorwort, S. 6), hat mir mehr Probleme verursacht als solche gelöst - so wurde die Lektüre, um in der Diktion des Buches zu bleiben, viel zu umständlich und letztlich auch sehr schwer verständlich.

Bin ich vielleicht der falsche Adressat? Denn genau diese Frage stellt sich letztlich: An wen wendet sich der Autor, und was will er, ausser der Freude am Problemlösen, mit dieser Aufmachung des Buches bewirken? Will er eine einfache Einführung in die Psychologie des Problemlösens geben, und zwar anhand origineller Beispiele in Verbindung mit literarischen Quellen? Dann fehlt dem Buch aber ein systematischer, nachvollziehbarer Aufbau. Oder will er das Problemlösen lehren? Dann fehlt aber eine eigentliche Didaktik. Oder geht es nur darum zu zeigen, dass Problemlösen in unterschiedlichsten Realitätsfeldern erforderlich ist und dass dabei immer wieder ähnliche Prozesse vollzogen werden müssen? Dann fehlt aber die systematische Analyse dieser Problemlöseprozesse.

In seiner Aufmachung erinnert Johannes Gruntz-Stolls Buch an Watzlawick (der in der Bibliographie auch sehr häufig erwähnt wird). An dessen gelungene Verbindung von Originalität und sachlicher Klärung kommt es jedoch nicht heran. Lust und Spass am Problemlösen wird es nur Experten bringen, die der Verbindung von originellen Ausgangspunkten mit Elementen der Problemlösepsychologie aufgrund eigener Wissensbestände folgen können. Wer aber einen Leitfaden zu Theorie und Praxis des Problemlösens erwartet, wird vom Stil des Autors überfordert - der erhoffte Leitfaden gerät, wie im Untertitel als Möglichkeit (!) angedeutet, unversehens zum Leidfaden.

Andreas Schmid

Fächergruppenlehrkräfte: Die Integration der Fächer Handarbeiten/ Werken und Hauswirtschaft in den Unterricht der Volksschule und in die Lehrerbildung. EDK-Dossier 32 (1995). Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Zähringerstrasse 25, 3012 Bern

Über die Zukunft der Fachlehrpersonen für die Bereiche Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft hat sich eine Studiengruppe des Ausschusses Lehrerbildung der EDK Gedanken gemacht. Die zentrale Frage war: Wie kommen die Fachlehrpersonen aus ihrer strukturell bedingten Randständigkeit heraus, wie können ihre Fächer fruchtbar und nachhaltig in den Volksschulunterricht eingebunden werden? Die Ergebnisse der Arbeiten liegen nun vor und wurden als zweisprachiges Dossier Nr. 32 in der (blauen) EDK-Reihe veröffentlicht.

Der Bericht befasst sich zunächst mit den historischen Hintergründen und der aktuellen Situierung der erwähnten Fachbereiche und ihrer Lehrkräfte. Der historisch gewachsene spezifische Charakter der Fächer als Berufsvorbereitung einerseits und «letzte Bastion weiblicher Werte» andererseits machte ihre Position in der Volksschule schon immer prekär. Mit dem gesellschaftlichen Wandel büssten sie weiter an Gewicht ein und erlebten im Zusammenhang mit der Einführung der Koedukation eine teilweise

schmerzhaft Reduktion der Stundendotation. Die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen, die für ein ganzes Pensum oft in mehreren Schulhäusern unterrichten müssen und mit einer Vielzahl ständig wechselnder Schülergruppen konfrontiert sind, werden als unbefriedigend empfunden. Gleichzeitig erfüllt der Unterricht in diesen Fächern den in Schulgesetzen und Lehrplänen immer wieder auftauchenden Anspruch der "Ganzheitlichkeit" in besonderem Mass. Auch generelle Entwicklungen in Schule und Lehrerbildung (Stichwort: Pädagogische Hochschulen) machten Überlegungen zur Zukunft der Fächer und Fachlehrkräfte notwendig.

Die Studiengruppe geht von zwei grundsätzlich bestehenden Konzeptionen der Lehrerbildung aus:

- der horizontalen Konzeption, nach der eine Lehrperson befähigt wird, an einer Schulstufe mehrere (z.B. Sekundarlehrkräfte) bis alle Fächer (z.B. Primarlehrkräfte) zu unterrichten, und
- der vertikalen Konzeption, nach welcher das Patent für ein Fach oder einen Fachbereich, jedoch für alle Schulstufen erworben wird (z.B. Lehrkräfte für Handarbeiten/Werken).

Die Studiengruppe schlägt nun ein Modell für die Ausbildung der Lehrpersonen in den betroffenen Bereichen vor, das die beiden erwähnten Konzeptionen einander angleicht. In 11 Thesen wird die Ausbildung zur Fächergruppenlehrkraft skizziert. Diese soll nach den Vorstellungen der Studiengruppe auf der Tertiärstufe bzw. an Pädagogischen Hochschulen erfolgen, wo Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft als eigenständige Fächer angesiedelt werden sollen. Die Kombination der Studienfächer, in denen eine Lehrbefähigung erworben wird, soll teilweise vorgegeben und teilweise frei wählbar sein und die künftige Lehrperson befähigen, einen wichtigen Teil des Fächerspektrums abzudecken. Sowohl für die Primarstufe wie für die Sekundarstufe I sollen Fächergruppenlehrkräfte ausgebildet werden.

Die Vorschläge der Studiengruppe machen ein Überdenken der Ausbildungsgänge anderer Lehrerinnen- und Lehrerkategorien unerlässlich. Die Umsetzung der Vorschläge kann daher nicht für morgen oder übermorgen erwartet werden. Das Konzept «Fächergruppenlehrkraft» entspricht den in der Bildungsdiskussion immer häufiger hörbaren Rufen nach fächerübergreifendem Unterricht, ganzheitlichem Lehren und Lernen, engerer Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, und ist für das weitere Nachdenken über eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung richtungweisend.

Das Dossier Nr. 32 kann bei der EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern, Tel 031 309 51 11 bestellt werden.

Silvia Grossenbacher

Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Drei Bemerkungen zu einem bemerkenswerten Forschungsbericht¹

I Zur Genese der Forschungsarbeit

Vor kurzem konnte Hannes Tanner seinen umfangreichen Forschungsbericht "Einstellungsänderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung" in Buchform vorlegen. Es handelt sich dabei um die bisher fundierteste Forschungsarbeit aus schweizerischer Sicht zu einem Kernproblem der Lehrerbildung. Wenn in der öffentlichen Diskussion in der Regel Struktur-, Organisations- und Lehrplanfragen im Vordergrund stehen, ist man sich in pädagogischen Fachkreisen seit langem einig, dass Berufstüchtigkeit, Berufserfolg, Ansehen und letztlich auch die Berufstreue von Lehrerinnen und Lehrern eine Frage Ihrer *Einstellungen* zum Beruf sei. Ein zentrales Problem, das in diesem Zusammenhang seit den frühen Siebzigerjahren bekannt ist und immer noch als ungelöst angesprochen wird, ist das Phänomen, dass bei jungen Lehrerinnen und Lehrern nach Eintritt in die Berufspraxis meistens innert kurzer Zeit deutliche Einstellungsänderungen eintreten, das heisst, dass sie von den in der Ausbildung geförderten Einstellungen, Werten und Normen wieder abrücken.

Tanner hat nun in einer Längsschnittuntersuchung am Beispiel der Primarlehrerausbildung im Kanton Zürich untersucht, inwieweit dieses Phänomen - allgemein als "Praxischock" beschrieben - auch bei der in der schweizerischen Lehrerbildung doch starken Tradition der Lehrerseminare und der seit jeher engen Verknüpfung von theoretischer und schulpraktischer Ausbildung zu beobachten ist. Seine Arbeit knüpft dabei in vielfältiger Weise nicht nur an das für die schweizerische Reformdiskussion bedeutsame Vorläufer-Projekt "Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer" (BIVO-Projekt) und den Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen"² sondern zugleich auch an deutsch- und englischsprachige Untersuchungen über Lehrereinstellungen sowie die Kontroverse um Vor- und Nachteile der ein- und zweiphasigen Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland an. Das Werk beleuchtet, sorgfältig recherchiert, den Wandel der Lehrerbildung in Deutschland und in der Schweiz; es bietet eine praktisch vollständige Darstellung der Lehrerbildungstheorie, der Rollen- und Sozialisations-theorien, insbesondere auch der alt-neuen Kontroversen um Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug, dies unter umfassender Berücksichtigung der heute relevanten Fachliteratur (rund 800 Titel im Literaturverzeichnis!).

Über die erwähnte inhaltsbezogene Fülle und Durchdringung der Lehrerbildungsfrage hinaus bietet Tanners Werk auch in forschungstheoretischer Hinsicht mit Blick auf weiterführende Forschungen in den Bereichen "Persönlichkeitsmerkmale" und "Einstellungsänderungen" vielfältigste Impulse - ja es bietet sich als eigentliches "Handbuch" an.

Der umfangreiche Forschungsbericht verdient es, dass auf diese seine besondere Substanz und die zeitunabhängigen Aspekte und Erkenntnisse hingewiesen wird. Denn die empirische Untersuchungsperiode an den Zürcher Lehrerseminaren geht auf die späten siebziger Jahre zurück. Die grosse Zeitspanne, die zwischen Projektbeginn, Projektabschluss - und dann wieder der Publikation als Buch - liegt, ist, wie der Ver-

¹ Tanner, H. (1993). *Einstellungsveränderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Situation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag (vgl. auch die Buchbesprechung in BzL 2/1995, S. 244-245).

² Vgl. Müller et. al. (1975). *Lehrerbildung von morgen*. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hitzkirch: Comenius.

fasser in einem kurzen, aber wichtigen "Nachwort" zu verstehen gibt, auch Folge und Ausdruck einer Situation, die für die Schweiz (im Gegensatz etwa zu Österreich) typisch sei, nämlich die Nicht-Existenz einer gezielten und offiziell geförderten Lehrerbildungsforschung.

Tanner begann die Arbeit im Rahmen der Zürcher Forschungsreihe "Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer" und zu einer Zeit relativer "Forschungsfreundlichkeit". So wurde damals im Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" formuliert, dass Fragen der Lehrerbildung mit Nachdruck in der schweizerischen Bildungsforschung zu bearbeiten wären, ja, dass eigentliche "Planungs- und Forschungsstellen" einzurichten seien (S. 316). Als Modellfall wurde das erwähnte BIVO-Projekt bezeichnet. Jedoch: Als Folge restriktiver Massnahmen im Finanz- und Personalbereich im Rahmen einer sich verdüsternden Wirtschaftslage, aber auch, weil im Kanton Zürich auf den Beginn der achtziger Jahre nicht mehr das *Erforschen* der Lehrerbildung, sondern ihre *Realisierung* auf dem Hintergrund eines 1978 vom Volk gutgeheissenen Lehrerbildungsgesetzes Priorität erhielt, und der Forschungsleiter des Projekts "Einstellungsänderungen..." als Koordinator des Projekts "*Revision* der Zürcher Lehrerbildung" eingesetzt wurde, kam das Projekt "Einstellungsänderungen" insofern zum Erliegen, als kein abschliessender Bericht vorlag. Dazu kam, für den schweizerischen Forschungsbetrieb ebenfalls nicht untypisch, dass sich die Forschungsmitarbeiter bei sich bietender Gelegenheit "zur Existenzsicherung" neuen Aufgaben, z.B. praktischer Lehrtätigkeit in der Lehrerbildung, zuwandten. So hatte schliesslich, wie Tanner rückblickend festhält, "ein Forschungsbetrieb eingesetzt, der sich strukturell immer in der Grauzone zwischen Amateurforschung und professioneller Forschung bewegte...". Was einst mit dem Anspruch begonnen hatte, ein Zentrum für Lehrerbildungsforschung zu werden, endete schliesslich als Freizeitarbeit in der privaten Klausur (S. 820/821). Trotz dieser nüchternen Beurteilung des Forschungsfeldes und seiner Bedingungen ist Tanner höchsten Ansprüchen gerecht geworden. Er hält diese auch durch, nämlich bis hin zu konkreten Folgerungen, die mit Bezug auf die im Rahmen eines EDK-Berichts kürzlich veröffentlichten "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (Bern 1993) in Fahrt gekommene Lehrerbildungsdiskussion höchst aktuell sind.

II Nicht nur Lehrpersonen erleben den Praxisschock

So weist er nach, dass das Phänomen des Praxisschocks keine bloss auf die Lehrerbildung begrenzte Erscheinung sei. Ganz generell gelte zum Beispiel für Hochschulstudien, dass sie im Laufe der Ausbildung zu folgenden Sozialisierungseffekten führen:

- Abnahme von Autoritarismus, Dogmatismus und Vorurteilen
- Abnahme konservativer Einstellungen zu aktuellen politischen und sozialen Problemen bzw. Zunahme liberaler Einstellungen
- wachsende Sensitivität für ästhetische Erfahrungen
- Zunahme von Kontakt- und Kommunikationsbereitschaft
- Zunahme intellektueller bzw. theoretischer Interessen

Gleiche Tendenzen im Sinne der Liberalisierung von Einstellungen werden auch bei Personen und Personengruppen beobachtet, die im vergleichbaren Alter keine postmaturitäre Lehrerbildung oder Hochschule durchlaufen, zum Beispiel bei angehenden Krankenschwestern, Sozialarbeitern u.a.

Die mehr oder weniger allgemeinen Liberalisierungseffekte erklären sich daraus, dass Hochschulen, Lehrerbildungsinstitutionen und andere anspruchsvollere Berufsausbildungen immer auch die Vermittlung innovativer Kompetenzen zu leisten haben. Es wäre verhängnisvoll, wenn unsere höheren Lehranstalten den Anspruch aufgeben

würden, ihre Absolventen auch zu befähigen, die soziale, wirtschaftliche und technische Entwicklung der Gesellschaft nicht nur mitzugestalten, sondern auch umzugestalten.

Lehrerbildungsanstalten, auch das frühere vierjährige Seminar, waren von Anfang an immer auch Orte intensiver Auseinandersetzungen mit pädagogischen Ideen und wünschbaren Veränderungen in Schule und Unterricht gewesen!

Zu bedenken ist aber, ob die im Verlaufe der Ausbildung entwickelten positiven Einstellungen tatsächlich nur episodenhaften Anstrich haben müssen oder ob nicht durch Veränderungen in der Ausbildungskonzeption die Diskrepanzen zwischen Vorstellungen und Realitäten besser bewältigt werden könnten, indem man die Antinomie von beiden Seiten her ernsthafter angeht.

Erwiesen ist, dass dort, wo der Übergang in die eigenverantwortliche Praxis schrittweise, vor allem bewusster gestaltet wird, weniger starke Erschütterungen und unerwünschte Einstellungsveränderungen auftreten. Vor allem dort, wo Mentoren und Berater am Werk sind, wird der Übergang besser bewältigt. In einem Fall mag es darum gehen, vor allzu pragmatischer Anpassung zu warnen, im anderen Fall Vorstellungen und Ideale auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen. Vor allem dort, wo es gelingt, die auftretenden Schwierigkeiten nicht gleich als persönliches Versagen oder Schuld des Systems aufzufassen, sondern als Probleme betrachtet werden, die man durch rationale Analyse bearbeiten könnte, wird der Praxisschock gemildert.

III Mit Nachdruck vermerkte Ergebnisse

Abschliessend geht Tanner auf zentrale Forderungen zur Gestaltung künftiger Lehrerbildung ein. Die wichtigsten können etwa so zusammengefasst werden:

- 1) Der Zugang zur Berufsausbildung als Lehrer muss selektiv, zumindest bewusster gestaltet werden.
- 2) Schon in der Ausbildung muss bewusst gemacht und erlebt werden, dass pädagogisches Handeln nicht in der Retorte und im luftleeren Raum stattfindet. Und so muss recht eigentlich die Kompetenz entwickelt werden, seine persönlichen Vorstellungen und Erwartungen mit den realistischen Möglichkeiten eines gegebenen Rahmens zu verbinden, d.h. handlungsfähig zu bleiben, auch wenn Enttäuschungen und Frustrationen auftreten. Es geht um die Fähigkeit, ein zu den Einstellungen und Vorstellungen konsistentes Verhalten unter gegebenen Umständen zu realisieren.
- 3) Grossen Einfluss auf die Bildung von Einstellungen und pädagogischen Vorstellungen hat "die eigene verbliebene Kindheit". Für angehende Lehrer ist wichtig, dass sie in der Ausbildung die subjektiven Einstellungen zu Kindern, zur Schule, zur Erziehung, zur Autorität in bezug auf die eigene Lebensgeschichte einigermaßen zu klären versuchen.
- 4) Wichtig ist sodann die Konfrontation mit anderen Motiven und Meinungen, damit die Fragestellungen der Studenten nicht im eigenen Kreise zu drehen beginnen, also: Diskussionen mit verschiedenen Berufsträgern und Bezugspersonen wie Übungs- und Praktikumslehrern, Eltern, Behördenmitgliedern. Sodann ist vom Lehrerstudenten aber auch die intellektuelle Anstrengung zu verlangen, Einsicht zu entwickeln, wie Auffassungen über Erziehung, Unterricht und Schule gesellschaftlichen Bedingtheiten und historischem Wandel unterworfen sind. Damit werden Vorstellungen und Ideale über das Private, Individuelle, Psychologische hinausgehoben.

- 5) Die fünfte Folgerung ist in direkter Weise durch die *Lehrer der Lehrer*, also durch die Lehrerbildner, zu realisieren. Diese müssen ihrerseits Modell dafür sein, wie man mit eigenen Unzulänglichkeiten und mit Rahmenbedingungen umgehen kann. Der Umgang mit eigenen Grenzen und Unzulänglichkeiten ist ein wesentlicher Akzent im Prozess persönlicher Bildung.

Die Lehrerbildner sind in besonderem Masse der Gefahr ausgesetzt, ihre Zuständigkeit auch zu strapazieren. Während der Theorielehrer sich gerne hinter seine wissenschaftliche Qualifikation versteckt, versucht der mitarbeitende Praktiker natürlich den Beweis zu erbringen, dass er ein besonders guter Lehrer mit viel Erfahrung sei. Beides hat die Angst als Ursache, vor den Lehrerstudenten/Praktikanten nicht gut genug dazustehen. Und die Verunsicherung führt zum Zwang, überlegen zu sein oder wenigstens zu scheinen und auf jede Form der Infragestellung mit Abwehr zu reagieren.

Abschliessend sei ein bekannter "Altmeister" schweizerischer Lehrerbildung, Willi Schohaus, zitiert, der in seinem damals berühmt gewordenen Büchlein "Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf" schrieb: "Wir sollten streng mit uns selbst sein, aber nicht rigoristisch, nicht moralistisch, nicht humorlos. Es ist schliesslich auch eine Form von Eitelkeit, sich selbst gegenüber den Anspruch zu erheben, auf dieser unvollkommenen Welt vollkommen zu sein. Es erklärt sich aus der ganzen Lebensstellung des Lehrers, dass er in bezug auf seine Person leicht ein übersteigertes und schiefes Ideal schafft. Es wirkt in dieser Richtung die Suggestion der Öffentlichkeit, derzufolge der Lehrer die Verkörperung der Moralität sein soll".

Tanners Untersuchung leistet jedenfalls einen bedeutenden Beitrag zur Klärung eines zeitgemässen und realistischen Bildes des Berufs des Lehrers und der Lehrerin.

Hans Gehrig

Zeitschriftenspiegel

(BB)	<i>Bildungsforschung und Bildungspraxis</i> . Freiburg: Universitätsverlag.
(BJEP)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . London: The British Psychological Society.
(BWP)	<i>Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis</i> . Bielefeld: Bertelsmann.
(CEP)	<i>Contemporary Educational Psychology</i> . Cambridge, Mass.: Academic Press.
(CJE)	<i>Cambridge Journal of Education</i> . Abingdon, Oxfordshire: Carfax Publishing Company.
(CSt)	<i>Curriculum Studies. Journal of educational discussion and debate</i> . Wallingford, GB: Triangle Journals Ltd.
(CuU)	<i>Computer und Unterricht</i> . Seelze: Friedrich.
(EJPE)	<i>European Journal of Psychology of Education</i> . Lissabon: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik. Zeitschrift zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung</i> . Landau: Empirische Pädagogik e.V.
(EPsy)	<i>Educational Psychologist</i> . Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
(ER)	<i>The Journal of Educational Research</i> . Ann Arbor: Heldref Publications.
(ERE)	<i>Educational Research and Evaluation</i> . Lisse: Swets & Zeitlinger.
(EuU)	<i>Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: ÖpV Pädagogischer Verlag.
(G)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
(IJBD)	<i>International Journal of Behavioral Development</i> . Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
(IZE)	<i>Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i> . Hamburg: Unesco-Institut für Pädagogik.
(JLS)	<i>The Journal of the Learning Sciences</i> . Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
(JRDE)	<i>Journal of Research and Development in Education</i> . Athens: The University of Georgia.
(JRST)	<i>Journal of Research in Science Teaching</i> . New York/Chichester/Brisbane/Toronto/ Singapore: Wiley.
(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
(SS)	<i>Schweizer Schule</i> . Basel: Friedrich Reinhardt.
(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

- Barrow, R.: The Erosion of Moral Education (IZE, 1995, Vol. 41, Nr. 1-2, 21-32).
 Bastian, J.: Lernziel: Verantwortung (P, 1995, 47. Jg., Heft 7-8, 6-11).
 Braun, G. & Hüncke, W.: Konflikte selbstverantwortlich lösen (P, 1995, 47. Jg., Heft 7-8, 25-29).
 Christen, M.: Eine Schule mit Profil für Mädchen und Knaben (SS, 1995, Nr. 7-8, 20-26).
 Criblez, L. & Jenzer, C.: Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz. "Aber warum sprechen wir von der Vergangenheit und der Gegenwart? Die Realität ist ein unteilbares Ganzes" (BB, 1995, 17. Jg., Nr. 2, 210-240).

- Criblez, L.: Reformpädagogik in der Krise - Krise der Reformpädagogik. Zum (vorläufigen) Ende des reformpädagogischen Diskurses in der deutschsprachigen Schweiz der dreissiger Jahre (BB, 1995, 17. Jg., Nr. 2, 194-209).
- Grossenbacher, S.: Schlaglicht: Gehen Schweizer Kinder gern zur Schule? (SS, 1995, Nr. 7-8, 35-36).
- Grunder, H.-U.: Zur Rehabilitierung des Vergangenen. Der Beitrag der Historischen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (BB, 1995, 17. Jg., Nr. 2, 130-138).
- Hansen-Schaber, I.: Berliner Reformschulen in den 20er Jahren (PF, 1995, 8. Jg., Nr. 2, 93-95).
- Hughes, M.: Innovation and Change in Education (ERE, 1995, Vol. I).
- Kratz, H.: Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen (P, 1995, 47. Jg., Heft 7-8, 30-34).
- Lingelbach, K.Ch.: Adolf Reichweins Schulpädagogik und die Schwierigkeit ihrer Rezeption in der Gegenwart (PuS, 1995, 50. Jg., Mai 1995, 189-195).
- Lippitz, W.: "Fremd-Verstehen - Irritation pädagogischer Erfahrung" (NS, 1995, 35. Jg. Heft 2, 47-64).
- Neumann, D.: Zur Funktion der pädagogischen Utopie: Theoretisch am Ende und doch kein praktischer Abschied (PR, 1995, 49. Jg., Heft 4, 385-396).
- Schweitzer, F.: Moralerziehung in der Pluralität: Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranz und Sittlichkeit (NS, 1995, 35. Jg., Heft 2, 111-128).
- Wagner, A.: Wenn Schüler Verantwortung spüren (P, 1995, 47. Jg., Heft 7-8, 20-24).

Pädagogische Psychologie

- Boulton, M.M.: Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved (BJEP, 1995, Vol. 65, Part 2, 165-178).
- Friedrich, H.F.: Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien (EP, 1995, 9. Jg. Heft 2, 115-154).
- Gillies, R.M. & Ashman, A.F.: The effects of gender and ability on students' behaviours and interactions in classroom-based work groups (BJEP, 1995, Vol. 65, Part 2, 211-226).
- Jones, M.G. & Vesilind, E.: Perspective Teachers' Cognitive Frameworks for Class Management (T&TE, 1995, Vol. 11, Nr. 4, 313-330).
- Karpov, Y.V. & Bransford, J.D.: L.S. Vygotsky and the Doctrine of Empirical and Theoretical Learning (EPsy, 1995, Vol. 30, Nr. 2, 61-66).
- Koch, A. & Eckstein, S.G.: Skills Needed for Reading Comprehension of Physics Texts and Their Relation to Problem-Solving Ability (JRST, 1995, Vol. 32, Nr. 6, 613-628).
- Meredith, A.: Tierry's Learning: some limitations of Shulman's pedagogical content knowledge (CJE, 1995, Vol. 25, Nr. 2, 175-188).
- Purdie, N.N. & Hattie, J.A.: The effect of motivation training on approaches to learning self-concept (BJEP, 1995, Vol. 65, Part 2, 227-236).
- Qin, Z., Johnson, D. & Johnson, R.T.: Cooperative Versus Competitive Efforts and Problems (RER, 1995, Vol. 65, Nr. 2, 129-144).
- Quicke, J.: Differentiation: a contested concept (CJE, 1995, Vol. 25, Nr. 2, 213-224).
- Röhr-Sandmeier, U.M., & Salgert, K.: Thementrends in der deutschsprachigen Pädagogischen Psychologie, Teil II - eine Analyse der Publikationen in sechs Zeitschriften von 1975 bis 1993 (PEU, 1995, Heft 3, 169-191).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

- Bartnitzky, H.: Die Abschaffung der Noten muss pädagogisch gewollt sein. Nicht alle verbalen Zeugnisse sind Lernentwicklungsberichte (PäEx, 1995, Heft 7/8, 9-11).
- Brown, S.: School Effectiveness Research: the Policy-Makers Tool for School Improvement? (ERE, 1995, Vol. I).
- Dalton, M.M.: The Hollywood Curriculum: who ist the 'good' teacher? (Cst, 1995, Vol. 3, Nr. 1, 23-44).
- Edding, F.: Überlegungen zur Lernlaufbahn der Berufspädagogen. Verlagerung des Studiums an Fachhochschulen? (BWP, 1995, 3-6).

- Feuchthofen, J.E.: Ist Bildung noch zu bezahlen? - Zum Märktewandel in der Bildungslandschaft (BWP, 1995, 7-10).
- Gerbig, Ch.: Neue Perspektiven und Konzepte für Lehrerbildung. G, 1995, 27. Jg., Heft 7/8, 51-52).
- Golby, M. & Appleby, R.: Reflective Practice through Critical Friendship: some possibilities (CJE, 1995, Vol. 25, Nr. 2, 149-160).
- Holtappels, H. & Rösner, E.: Wie zeitgemäss ist die Gesamtschule? (P, 1995, 47. Jg., Heft 7-8, 42-47).
- Lassnigg, L.: Finanzielle Aspekte der Schulentwicklung - Grenzen der staatlichen Schulfinanzierung? (EuU, 1995, 145. Jg. Heft 6, 369-400).
- Leat, D.: The Costs of Reflection in Initial Teacher Education (CJE, 1995, Vol. 25, Nr. 2, 161-174).
- Marlow, K.: Keine Noten für NaSCH-Katzen. Wie Lernentwicklungsberichte in der Nachbarschaftsschule Leipzig entstehen (PäEx, 1995, Heft 7/8, 6-8).
- Schempp, P.G.: Learning on the Job: An Analysis of the acquisition of a teacher's knowledge (JRDE, 1995, Vol. 28, Nr. 4, 237-244).
- Thorpe, M.: Reflective learning in distance education (EJPE, 1995, Vol. X, Nr. 2, 153-168).
- Tillmann, K.: Gesamtschule '95 (P, 1995, 47. Jg., Heft 7-8, 40-41).
- Wendt, P.: Wie gross darf eine Grundschulklasse sein? (G, 1995, 27. Jg., Heft 7/8, 49-70).

(Fach-)Didaktik/Methodik

- Donath, R.: Englisch. Schluss mit der Simulation im Fremdsprachenunterricht - Mit electronic-mail auf die Datenautobahn (CuU, 1995, 18, 46-51).
- Epstein, S.L.: Learning in the Right Places (JLS, 1995, Vol. 4, Nr. 3, 281-320).
- Frey, K. & Walter, M.: Die Projektmethode (G, 1995, 27. Jg., Heft 7/8, 17-22).
- Gordin, D.N. & Pea, R.D.: Prospects for Scientific Visualization as an Educational Technology (JLS, 1995, Vol. 4, Nr. 3, 249-280).
- Jüngst, K.L.: Studien zur didaktischen Nutzung von Concept Maps (UW, 1995, 23. Jg., Heft 3, 229-250).
- Morgan, A.R.: Improving student learning in distance education: Theory, research and practice (EJPE, 1995, Vol. X, Nr. 2, 121-130).
- Neumann-Mayer, U.-P.: Leitfaden zum Planspiel. Spielphasen, Rahmenbedingungen, Anregungen (SZ, 1995, 20-21).
- Osswald, C.: Interessen fördern durch offene Lernsituationen (G, 1995, 27. Jg., Heft 6, 22-23).
- Prange, K.: Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen (ZfP, 1995, Jg. 41, Heft 3, 327-334).
- Ross, J.A. & Brandley Cousins, J.: Intentions to Seek and Give Help, and Behavior in Cooperative Learning Groups (CEP, 1994, Vol. 19, Nr. 4, 476-482).
- Rüschhoff, B.: Freies Lernen für Freie Lerner? - Neue Formen der Kommunikation und des Lernens per Datenautobahn und Informationstechnologien (CuU, 1995, 18, 52-54).
- Schnattmann, G.W.: Interessen- und Lernstrategienforschung im Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik und zu Fachdidaktiken (EP, 1995, 9. Jg., Heft 2, 101-114).
- Schreier, H.: Projekte können Selbstvertrauen geben (G, 1995, 27. Jg., Heft 7/8, 14-16).
- Wiater, W.: Jeder Schüler ein Ästhet? Anmerkungen zur Annäherung zwischen Ästhetik und Allgemeiner Didaktik in der deutschen Schulpädagogik (WP, 1995, 71. Jg., 2. Quartal, 213-223).

Neuerscheinungen

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

Pädagogik / Erziehungshistorie / Philosophie

- Berner, H. (1995). *Überblick - Einblick - Durchblick - Ausblick. Pädagogische Strömungen der letzten drei Jahrzehnte*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Beyreuther, E. & Meyer, M. (Hrsg.). (1995). *Nikolaus Ludwig von Zinzendorf, Schriften, Reihe 2*. Hildesheim: Georg Olms.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. (Reihe: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik.)
- Cooke, J. & Williams, D. (1995). *Therapie mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung* (2. Aufl.). Bern u.a.O.: Huber.
- Diehl, K.H. (1995). *Ich hab nur noch neun Leben. Eltern, Kinder und Computer*. Düsseldorf: Patmos.
- Ferchoff, W., Sander, U. & Vollbrecht, R. (Hrsg.). (1995). *Jugendkulturen - Faszination und Ambivalenz*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Fritz, J. (1995). *Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherung an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Grüneberg, A. & Hauser, A. (1995). *Erziehen als Beruf. Eine Praxis- und Methodenlehre*. Köln: Stam
- Haeberlin, U. (1995). *Prise en charge individualisée à l'école enfantine et à l'école ordinaire*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. (Reihe: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik.)
- Hahn, U. & Janssen, P. (1995). *Erziehungswissenschaft*. Köln: Stam.
- Hensel, H. (1995). *Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule*. München: Lexika-Verlag.
- Hoyningen-Süess, U. & Amrein, Ch. (Hrsg.). (1995). *Entstellung und Hässlichkeit. Beiträge aus philosophischer, medizinischer, literatur- und kunsthistorischer sowie aus sonderpädagogischer Perspektive*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. (Reihe: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik.)
- Küffer, U. (1995). *Schulen mit Zukunft. Berichte, Reflexionen und Anstöße zur Weiterentwicklung der Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kühnel, W. & Matuschek, I. (1995). *Gruppenprozesse und Devianz. Risiken jugendlicher Lebenswältigung in grossstädtischen Monokulturen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Leonhard, H., Liebau, E. & Winkler, M. (Hrsg.). (1995). *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Lompscher, J., Schulz, G. Ries, G & Nickel, H.. (1995). *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Menzen, K.-H. (1995). *Kids Problems*. Neuwied: Luchterhand.
- Müller, M. (1995). *Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Der praxeologische Übergang bei Derbolav*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Müller-Wieland, M. (1995). *Gewalt und seelische Verschüttung. Erzieherische Grundlagen der Friedensfähigkeit*. Hildesheim: Georg Olms.
- Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, H. (1995). *Der grosse Erziehungsberater. Von Abhängigkeit bis Zuhören*. München: DTV.
- Nyssen, E. & Schön, B. (Hrsg.). (1995). *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Olweus, D. (1995) *Gewalt in der Schule*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Parens, H. (1995). *Kindliche Aggressionen. Wie wir Grenzen setzen und den konstruktiven Umgang mit Gefühlen unterstützen können*. München: Kösel.

- Perrez, M. (Hrsg.). (1995). *Familie im Wandel*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Peursen, C.A. (1995). *Nach der Postmoderne. Die postmoderne Philosophie und ihre Folgen*. München: DTV.
- Reuschhoff, G. (1995). *Kleine und grosse Ängste bei Kindern*. München: Kösel.
- Schäfer, G. (1995). *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Seyde, O. (1995). *Zum Lernen herausfordern. Das reformpädagogische Modell Salem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spycher, S., Bauer, T. & Baumann, B. (1995). *Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Steiner, R. (1995-1996). *Edition Rudolf Steiner. Eine Basis-Bibliothek in zwölf Bänden. ("Die kleine Werkausgabe")*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tietze, W. (1995). *Früherziehung. Trends, Orientierungen, neue internationale Forschungsergebnisse*. Neuwied: Luchterhand.
- Walter, J. (1995). *Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwäche. Interventionswissenschaftlich-empirisch orientierte Lese- und Rechtschreibförderung: Konzepte, Methoden, Medien*. Neuwied: Luchterhand.
- Weilenmann, C. (Hrsg.)(1995). *Horizonte und Grenzen*. Zürich: Schweiz. Jugendbuch-Institut.

Psychologie

- Beckenkamp, M. (1995). *Wissenspsychologie. Zur Methodologie kognitionswissenschaftlicher Ansätze*. Heidelberg: Asanger.
- Bischof, N. (1995). *Struktur und Bedeutung. Eine Einführung in die Systemtheorie für Psychologen zum Selbststudium und für den Gruppenunterricht*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Cranach, M. von, Foppa, K. (Hrsg.). (1995). *Freiheit des Entscheidens und Handelns. Ein Problem der nomologischen Psychologie*. Heidelberg: Asanger.
- Jüttemann, G. (1995). *Persönlichkeitspsychologie. Perspektiven einer wirklichkeitsgerechten Grundlagenwissenschaft*. Heidelberg: Asanger.
- Müller-Pozzi, H. (1995). *Psychoanalytisches Denken. Eine Einführung* (2. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Nardone, G., Watzlawick, P. (1994). *Irrwege, Umwege und Auswege. Zur Therapie versuchter Lösungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Reimann, B. (1995). *Die frühe Kindersprache. Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung im kommunikativen Gebrauch*. Neuwied: Luchterhand.
- Rost, J. (1995). *Lehrbuch Testtheorie*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Winkler, E.-H. & Guthke, J. (1995). *Konzentrations-Lerntest Links Offen (KOLLO). Ein Durchstreichverfahren mit Prä-Posttest-Design zur Untersuchung des Konzentrationsverhaltens (ab 7 Jahren)*. Heidelberg: Asanger.
- Zollinger, B. (Buch) & Conen, V. (CD-ROM). (1995). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (Reihe: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik).
- Zwissig, F. & Perren-Klingler, G. (1995). *Lernen mit allen Sinnen. Neurolinguistisches Programmieren in der Schule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Didaktik / Fachdidaktik

- Benner, D. (1995). *Studien zur Didaktik und Schultheorie*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Dauscher, U. (1995). *Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt*. Neuwied: Luchterhand.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). (1995). *Schule. Lernbeurteilung in Unterricht und Schule*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Gasser, P. (1995). *Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik*. Gerlafingen: Selbstverlag.
- Keller, M. (1995). *Gedichtwerkstatt*. Gümligen: Zytglogge.
- Mollenhauer, K. (1995). *Grundfragen ästhetischer Bildung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

- Nuhn, H.-E. (1995). *Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Perrin, D., Jörg, P. & Co. (1995). *ComputerNetzWerkBuch*. Gümligen: Zytglogge.
- Spinner, K.H. (Hrsg.). (1995). *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt, Berlin, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Erziehungs- und Schultheorie / Schulentwicklung / Verschiedenes

- Badertscher, H., & Grunder, H.-U. (Hrsg.). (1995). *Wieviel Staat braucht die Schule? Schulvielfalt und Autonomie im Bildungswesen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Böttcher, W. & Eibeck, B. (1995). *Vorrang für Bildung. Analysen und Perspektiven für eine neue Reformbewegung*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Daschner, P., Rolff, H.-G. & Stryck, T. (Hrsg.). (1995). *Schulautonomie - Chancen und Grenzen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Decker, F. (1995). *Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten - pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen - budgetieren und finanzieren*. München: Lexika-Verlag/AOL.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Meyers *Grosses Taschenlexikon in 24 Bänden* (1995). Mannheim: Brockhaus-Duden-Verlag.
- Santini-Amgarten, B. & Spilker, M. (Hrsg.). (1995). *Grundlagen der Erwachsenenbildung. In- und ausländische Gesetzestexte und Erklärungen unter besonderer Berücksichtigung der Finanzierung*. Luzern: kageb erwachsenenbildung.
- Santini-Amgarten, B. (Hrsg.). (1995). *Grundlagen der Privatschule. In- und ausländische Gesetzestexte und Erklärungen unter besonderer Berücksichtigung der Finanzierung*. Luzern: Bildung, Beiheft 7/8.
- Schilling, J. (1995). *Didaktik-Methodik der Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Senske, F. (1995). *Wissen schafft Wüste. Über Irrtum und Obsession der Natur-Verwissenschaftlichung*. Heidelberg: Asanger (Reihe StreitSchriften).
- Siebtes Würzburger Symposium (1994). *Sucht und Sehnsucht. Über unseren Umgang mit Drogen und Drogenproblemen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wissinger, J. (1995). *Perspektiven schulischen Führungshandelns*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

Veranstaltungskalender

ab Oktober 1995 und ab April 1996 in Stuttgart

Zusatzausbildung in Kinder- und Jugendlichen-Therapie

Die Gerhard-Alber-Stiftung bietet Ärzten, Psychologen, Sozialpädagogen etc. ab Oktober 1995 und ab April 1996 eine einjährige Zusatzausbildung in Kinder- und Jugendlichen-Therapie an. Die Ausbildung besteht aus 10 Ganztagsseminaren und findet ausschliesslich an Wochenenden statt.

Information: Therapiezentrum der Gerhard-Alber-Stiftung, Christophstrasse 8, D-70178 Stuttgart, Tel. 0711 640 80 92, Fax 0711 640 80 93.

26.- 29. 10.1995 in Bamberg

Gesundheitsförderung und Gruppenpädagogik

Tagung an der Universität Bamberg. Veranstalter: Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Gesundheitspädagogik (Prof. Dr. med. Dr. phil. Georg Hörmann) in Verbindung mit der Internationalen Gesellschaft für Gruppenarbeit und Erziehung (GGE).

Kontakt: Universität Bamberg, Lehrstuhl Allg. Pädagogik, Sekretariat, 96045 Bamberg, Fax 0951 863 830.

27. und 28. 10.1995 in Sion

Rôle des institutions dans un contexte de politique d'intégration

Information: Association suisse d'aide aux handicapés mentaux, Rue des Remparts 13, 1950 Sion.

28.10.1995 in Olten

Koedukation und Geschlechterrollen

Diese Tagung richtet sich an Hauswirtschafts- und Textillehrerinnen sowie weitere Interessierte. Die Frage, ob Koedukation den richtigen Beitrag zur Verwirklichung der Geschlechtergleichberechtigung leistet, ist nach wie vor offen und wird kontrovers beantwortet: Wie kann innerhalb des koeduzierten Unterrichts geschlechterspezifische Förderung passieren? Kann die Schule einen Beitrag zum neuen Sozialkontakt der Geschlechter leisten?

Information: Käthi Theiler-Scherrer, Hirsackerstrasse 16, 4702 Oensingen.

28.10.1995 in Zürich

Fachtagung "Gesellschaft ohne Seele - Psychotherapie ohne Seele". Informationen: IAP, Merkurstrasse 43, 8032 Zürich, Tel. 01 268 33 33.

3. und 4.11.1995 in Freiburg (CH)

Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Jahreskongress der SGL. Lehrerethos - eine hilflose Auflistung von Berufstugenden oder ein Diskurs um berufliche Verantwortung? Was unter dem Berufsethos der Lehrpersonen verstanden werden kann und welche Verantwortung den Ausbildungsstätten zukommt, soll am diesjährigen Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung erörtert und reflektiert werden. Dabei wird die Frage nach einem geschlechtsspezifischen Berufsethos in besonderer Weise berücksichtigt.

Auskunft und Anmeldung: Tagungsbüro SGL/SSFE 95, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 037 29 75 77/60, Fax 037 29 97 11.

10.11.1995 in Sion

3. ordentliche Jahresversammlung des pädagogisch-psychologischen Verbandes der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV)

Informationen und Unterlagen: B. Trottmann, Haldenstrasse. 11, 5734 Reinach; Tel. 064 71 05 94 oder 71 49 24, Fax 064 23 26 27.

16./17.11.1995 und 14./15.3.1996 in Aarau

Mit Kolleginnen und Kollegen (Unterrichts-)Gespräche führen

Immer wieder haben Lehrpersonen das Bedürfnis, miteinander über ihren Unterricht zu sprechen, gemeinsam vorzubereiten oder sich gegenseitig zu beraten. Im Kurs werden exemplarisch Unterrichtssituationen besprochen. Die gemeinsame Diskussion über ein Problem oder das Planen eines Projektes können zum Beispiel Gesprächsanlass sein. Dazwischen wird immer wieder reflektiert und es werden Ideen entwickelt, wie Gesprächsgruppen unter Kolleginnen und Kollegen initiiert werden könnten.

Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 25 99 11, Fax: 041 22 00 79.

4./5. Januar 1996 in Köniz/Bern

Schule in der Demokratie! Demokratie in der Schule?

Tagung des Forums "Schule - Demokratie". Das Forum versteht sich als Schweizerische Arbeitstagung für Lehrkräfte (Kindergarten bis Universität), die mit individualisierenden und gemeinschaftsbildenden Unterrichts- und Beurteilungsformen (Selbst- und Fremdeinschätzung) arbeiten. Formen, die Heranwachsenden dem Alter und den Fähigkeiten angemessenes, eigenverantwortliches Denken, Fühlen und Handeln erlauben.

Information: Forum "Schule - Demokratie", Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, Lerbermatt, 3098 Köniz, Tel. 031 972 01 60, Fax 031 972 43 24.

14.1.1996 in Zürich

Pestalozzi-Gedenkjahr: Offizielle Gedenkfeier

Mit Grussadressen seitens Stadt, Kanton und Bund. Gedenkrede von Prof. Dr. P. Stadler, szenische Lesung zum Briefwechsel zwischen Heinrich Pestalozzi und Anna Schulthess, musikalische Umrahmung.

Information: Sekretariat OK Pestalozzi Gedenkjahr 1996, c/o Pestalozzianum, Postfach, 8035 Zürich, Tel. 01 368 45 44, Fax 01 368 45 97.

14.1.1996 in Zürich

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

Vernissage: Freitag, 12. Januar 1996, 10.00 Uhr

Nach einer ersten Präsentation im Strauhof Zürich wird die Ausstellung in Liestal, Lenzburg, Burgdorf, Yverdon sowie voraussichtlich an weiteren Orten in der Schweiz und im Ausland Station machen.

Information: Pestalozzianum Zürich, Claudia Cattaneo, Tel. 01 368 2629, Fax 01 368 2611.

15.-17.1.1996 in Zürich

Wissenschaftliches Symposium "Pestalozzi - Wirkungsgeschichtliche Aspekte"

Veranstalter: Universitäten Bern und Zürich.

Information: Universität Zürich, Dr. Daniel Tröhler, Rämistrasse 74, 8001 Zürich, Tel. 01 257 27 72, 01 368 26 23, Fax 01 368 26 12.

7.-9.3.1996 in Oldenburg

10. Bundeskongress "Frauen und Schule"

Für den Oldenburger Bundeskongress sind die folgenden 5 Themenschwerpunkte vorgesehen:

- A) Gewaltprobleme und Schule
- B) Bedeutung veränderter Lebensformen (alleinerziehende Mütter, Stieffamilien, Lebensplanung ohne Kinder)
- C) Neue pädagogische Werte der Gleichberechtigung
- D) Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen
- E) Frauen in Führungspositionen des Bildungswesens.

Während der Tagung werden über 50 Veranstaltungen in Form von Symposien, offenen Foren, Arbeitsgruppen, Workshops und Vorträgen stattfinden. Die Veranstaltungen sind zeitlich so angeordnet, dass die Teilnehmerinnen wählen können, ob sie nur Veranstaltungen aus einem Themenbereich über die gesamte Kongresszeit hinweg oder ob sie an

bestimmten Veranstaltungsformen (Vorträge oder Workshops) teilnehmen wollen oder ob sie an einer bunten Mixtur an Formen und Themen interessiert sind.

Information: Kongressbüro "Frauen und Schule", Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, FB1, Frau Prof. Dr. A. Kaiser, Postfach 2503, D-26111 Oldenburg, Tel. 0441 798-2032, Fax 0441 798-2325.

18./19.3.1996 in Hertenstein

Lehrerbeurteilung

Grundsätze und Modelle der Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Frage der Beurteilung der Lehrpersonen im Amt ist seit einiger Zeit in Diskussion. Verschiedene Kantone sind daran, Lehrer-Qualifikations-Systeme (zum Teil mit Lohnwirksamkeit) einzuführen. Schule und Lehrerorganisationen überlegen sich, wie Modelle formativer Beurteilung der Lehrkräfte aussehen könnten. Auf diesem Hintergrund setzt sich der Kurs folgende Ziele:

- Informelle und formelle Wege der Lehrerbeurteilung unterscheiden.
- Den Stellenwert einer regelmässigen formativen, d.h. entwicklungsfördernden Beurteilung im Lehrerberuf begründen.
- Die Auswirkungen lohnwirksamer Qualifikationssysteme beurteilen.
- Schuleigene Modelle formativer Lehrerbeurteilung entwickeln.

Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 25 99 11, Fax 041 22 00 79.

ab April 1996 in Hamburg

Aufbaustudiengang Kriminologie an der Universität Hamburg

Im Sommersemester 1996 beginnt der 10. Durchgang des viersemestrigen Aufbaustudiums. Zulassungsvoraussetzungen: Abgeschlossenes Hochschulstudium in Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Rechtswissenschaft u.a. Bewerbungsfrist: 15.12.1995 bis 15.1.1996 beim Studiensekretariat der Universität Hamburg.

Information: Prof. Dr. Fritz Sack, Prof. Dr. Sebastian Scheerer, Aufbau- und Kontaktstudium Kriminologie, Troplowitzstr. 7, D-2259 Hamburg, Tel. 040 4123 3329-2321 3323-3322 / 3321-3679.

8.-12.4.1996 in New York

Annual Meeting der American Educational Research Association (AERA)

Konferenz der amerikanischen Erziehungswissenschaftler, empirischen Pädagogen und pädagogischen Psychologen.

Information: AERA Annual Meeting, 1230 17th St., NW, Washington, DC 20036-3078.

8.-12.5.1996 in Basel

Worlddidac 1996

Die internationale Lehrmittel- und Bildungsmesse, Worlddidac, strebt die Abdeckung des gesamten Bildungsangebotes an. Besonderes Gewicht wird auf den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie auf Multimedia und Computer Based Training (CBT) gelegt.

Information: Worlddidac, Postfach, 4021 Basel, Tel. 061 686 22 73, Fax 061 686 21 91.

24.-28.7.1996 in Banff, Alberta, Canada

54th Annual Convention of the International Council of Psychologists

Information: John Davis, Secretary General ICO, Dept. of Psychology, South West Texas, University San Marcos, Texas, Fax 001 512 245 3153 oder: Bruce Bain, University of Alberta, Edmonton, Tel. 001 403 492-3693, Fax 001 403 492 1318.

11.-15.9.1996 in Genf

2nd Conference for Socio-Cultural Research Vygotsky-Piaget

The conference will pursue three main objectives. It will be a homage to Piaget and Vygotsky on the centennial of their birth. It will contribute to the reconfiguration of the human sciences around a sociocultural perspective in contrast to the paradigms of neurosciences on the one hand, spiritualist psychology on the other hand. It will provide a forum for discussing and developing the sociocultural approach.

Information: B. Schneuwly, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 9, route de Drize, CH-1227 Carouge, Tel. 0041 22 705 98 39, Fax 0041 22 300 14 82.

14.-18.9.1996 in Genf

The Growing Mind. Multidisciplinary Approaches

International congress to celebrate the centennial of Jean Piaget's birth.

Information: A. de Ribaupierre, Université de Genève, FPSE, 9, rte de Drize, CH-1227 Carouge, Tel. 0041 22 705 97 72, Fax 0041 22 300 14 82.

22.-26.9.1996 in München

40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Unter dem Schwerpunktthema "Wissen und Handeln" wird ein repräsentativer Querschnitt des aktuellen Wissensstandes in der nationalen und internationalen psychologischen Forschung präsentiert. Beiträge können bis 31. Oktober 1995 an die folgende Anschrift eingereicht werden. Bei Anmeldung und Zahlung der Teilnahmegebühren bis 30. April 1996 (Frühregistrierung) können deutlich ermässigte Teilnahmegebühren angeboten werden. Unter der folgenden Adresse können weitere Informationen, Anmeldeunterlagen etc. angefordert werden. Für Rückfragen steht das Kongressekretariat gerne zur Verfügung.

Kongressorganisation 40. DGPs-Kongress, Prof. Dr. H. Mandl, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Universität München, Leopoldstrasse 13, D-80802 München, Tel. +49(0) 89 2180 5146, Fax +049(0)59 2180 2725.

Kurznachrichten

D CD-ROM-Datenbank "Bildungsforschung"

Die Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg mit ihrem Sondersammlungsgebiet Bildungsforschung bietet im Rahmen eines Projektes der DFG die Möglichkeit, folgende CD-ROM-Datenbanken zu benutzen:

1. ERIC on Silverplatter. Datenbank mit ca. 800'000 Literaturhinweisen ab 1966; Auswertung von mehr als 750 Fachzeitschriften.
2. International ERIC - Dialog on Disc. Mehr als 200'000 Literaturhinweise ab 1976 aus Kanada, Australien und Grossbritannien.
3. OCLC Education Library. Datenbank mit über 500'000 Literaturhinweisen.
4. Education Index. Ca. 260'000 Literaturhinweise aus rund 400 Fachzeitschriften ab 1983.
5. Literaturdokumentation Bildung. Ca. 200'000 Literaturhinweise aus dem Zeitraum 1980-1994; Bestände des Sondersammelgebietes Bildungsforschung der Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg.

Wenden Sie sich mit Ihren Fragen bzw. wissenschaftlichen Problemen an: Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Sondersammlungsgebiet Bildungsforschung, zu Händen von Herrn Theuerkauf, Universitätsstrasse 4, D-91054 Erlangen. Tel. 09131 85 47 97, Fax 09131 85 93 09. Die Auftragsrecherchen erfolgen kostenlos.

USA "Issues in Education - Contributions from Educational Psychology" - A new journal

The purpose of the Journal is to address significant issues in education as they are defined by the best of what we know from educational psychology and its related disciplines. In order to accomplish this goal, each number will feature a single Focus Article that will be followed by a Final Word or critique of the critiques prepared by the author or authors of the focus article. The author of the focus articles are carefully selected by the editorial board for their standing in the field as well as their breadth and depth of perspective.

Similar criteria are applied to the selection of critique authors. The title of the Journal reflects both the Journals's purpose and content. The topics to be dealt with are broad in scope and of significance to a wide audience of scholars and practitioners interested or professionally involved in education. Each topic will be addressed by state-of-the-art analyses drawn from relevant psychological and educational psychological literature. Issues in Education: Contributions from Educational Psychology will be published twice yearly with a Winter/Spring number appearing in March and a Summer/Autumn number appearing in October. Topics for the first four volumes will include reading (Volume 1, Numbers 1 and 2), writing (Volume 2, Numbers 1 and 2), science (Volume 3, Numbers 1 and 2). The journal is edited by Jessy S. Carlson (Riverside, CA) and published by JAI Press, 55 Old Post Road #2, P.O. Box 1678, Greenwich, Connecticut, USA.

CH Bildungsindikatoren Schweiz

Nach 1993 veröffentlicht das Bundesamt für Statistik zum zweiten Mal die schweizerischen Bildungsindikatoren. Erstmals berücksichtigt diese Publikation, wie sich das Bildungswesen in der Schweiz (seit 1980) entwickelt hat. Gleichzeitig ermöglicht sie den Vergleich zwischen den Kantonen und stellt die Schweiz anhand einiger ausgewählter Länder in einen internationalen Kontext. Thematisch gliedert sich die Arbeit in drei Bereiche: Kontext, Prozesse, Resultate und Wirkungen des schweizerischen Bildungssystems. Die Publikation stützt sich auf die Konzepte und Definitionen ab, welche die OECD in ihrem Projekt INES (International Indicators of Educational Systems) erarbeitet hat. Bestellungen: Bundesamt für Statistik, Spedition, Schwarztorstrasse 96, 3003 Bern, Tel. 031 323 60 60, Fax 031 323 60 61.

CH Lehrmittelpreis "Blauer Planet"

Das Forum "Schule für eine Welt" vergibt 1996 zum zweitenmal den mit 10'000.- Franken dotierten Lehrmittelpreis "Blauer Planet". Damit sollen Werke ausgezeichnet werden, die Fragen von Umwelt, Entwicklung und Menschenrechten in globaler

Perspektive darstellen und damit "Globales Lernen" ermöglichen. Die Jury, bestehend aus Fachleuten aus der ganzen Schweiz, steht unter der Leitung von Anton Strittmatter, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH, und Josiane Thévoz, Präsidentin der Société Pédagogique Romande. Die Preisübergabe findet im Mai 1996 anlässlich der internationalen Lehrmittelausstellung Worlddidac in Basel und am Salon du livre in Genf statt.

Kantonale und private Lehrmittelverlage sowie Umwelt-, Entwicklungs- und Menschenrechtsorganisationen werden eingeladen, ihre Lehrmittel bis Ende 1995 zur Beurteilung einzureichen. Auskünfte zum Lehrmittelpreis und Bezug der Unterlagen: Forum "Schule für eine Welt", Aubrigstr. 23, 8645 Jona, Tel. und Fax 055 28 40 82.

CH Tag des Kindes

Unter dem Motto "Zeit für Kinder" veranstaltet die Kinderlobby Schweiz am 20.11.1995 einen Aktionstag. Unter anderem sind folgende Ideen im Stadium der Gärung: Kindern zeigen, wie die Zeit in der Natur wirkt, Materialien erleben und deren Zeitspuren erforschen; einen Familienparcours anlegen, der darauf ausgerichtet ist, dass der Parcours nicht allein von Kindern oder von Erwachsenen zu absolvieren ist; Durchführung von Vater-Kind-Erlebnissen am Arbeitsplatz; Kinder machen eine Führung entlang ihres Schulweges und zeigen ihn aus ihrer Perspektive. Informationen: Kinderlobby Schweiz, Postfach 156, 8042 Zürich, Tel. 01 362 20 28.

CH 3. Schweizerischer Spiel- und Theatertag

Kleider-Klamotten-Kostüme. Drei Stichworte, drei Kleidertypen, drei Lebensgefühle sind das Jahresmotto 1995 der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für das Spiel (SADS). Nach "Eine Minute" 1993 und "Bi-Ba-Babylon" 1994 wurde für 1995 ein Thema gewählt, das verschiedenste spielerische, theatralische und materielle Ebenen aufweist. Die SADS ruft dazu auf, dass am 3. Schweizerischen Spiel- und Theatertag am 7. November 1995 in allen Schulhäusern und Freizeitgruppen der Schweiz Kleider, Klamotten und Kostüme eine Rolle spielen.

Information: SADS-Sekretariat, Hardturmstrasse 130, 8005 Zürich, Tel. 01 272 96 29, Fax 01 273 10 94.

CH-EDK Gestaltung der Sekundarstufe I

Die Erziehungsdirektoren haben an der Jahresversammlung 1991 den Auftrag erteilt, zu prüfen, wie die verwirrende Vielfalt von Formen der Sekundarstufe I auf einige konsensfähige Modelle reduziert werden könnte. In der Folge wurde eine Studiengruppe damit beauftragt, ausgehend von einer Analyse der aktuellen Situation und der Reformansätze solche Modellvorschläge auszuarbeiten.

Die Studiengruppe hat nun in einem zweiten, vorderhand noch provisorischen Arbeitsbericht versucht, die Problemfelder der traditionellen Struktur der Sekundarstufe I zu identifizieren, und davon ausgehend Leitideen entwickelt zur Stellung und Rolle der Sekundarstufe I, zur Pädagogik, zur Organisation und zur Lehrerschaft. Im Bericht werden anschliessend drei mögliche Modelle skizziert. Weitere Auskünfte zum Thema erteilt Fritz Wüthrich, Generalsekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern.

CH-EDK Zukunft der Lehrkräfte der Fächer Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft

Die Studiengruppe Ausbildung Lehrkräfte Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft hat soeben den Bericht "Fächergruppenlehrkräfte: Die Integration der Fächer Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft in den Unterricht der Volksschule und in der Lehrerbildung" als EDK-Dossier 32 veröffentlicht. Die Studiengruppe erwähnt, dass grundsätzlich zwei Konzeptionen der Lehrerbildung bestehen, nämlich:

1. Die horizontale Konzeption, nach welcher eine Lehrperson befähigt wird, an einer Schulstufe mehrere (z.B. Sekundarlehrkräfte) bis alle Fächer (z.B. Primarlehrkräfte) zu unterrichten, und
2. die vertikale Konzeption, nach welcher die Unterrichtsbefähigung für ein Fach bzw. einen Fachbereich, jedoch für alle Schulstufen, z.T. auch für die Erwach-

senenbildung, erworben wird (z.B. Lehrkräfte für Handarbeiten/Werken).

Die Studiengruppe plädiert für ein Modell der Lehrerbildung, das die beiden oben erwähnten Lehrerbildungskonzeptionen einander angleicht. Eine solche Lehrerbildungskonzeption würde bedingen, dass die Ausbildungsgänge anderer Lehrerinnen- und Lehrerkategorien der Volksschule zwingend überdacht würden. Diesbezügliche Anträge an den Vorstand der EDK werden gegenwärtig ausgearbeitet. Die Publikation kann bezogen werden beim Generalsekretariat EDK, Herr Urs Kramer, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern, Fax 031 309 51 50.

CH-EDK

Kantone übernehmen Verantwortung für die Maturität

Der Bund und die Kantone übernehmen die Verantwortung für die gymnasiale Maturität gemeinsam. Nachdem der Bundesrat und die Erziehungsdirektorenkonferenz gleichlautende Maturitätsregelungen erlassen haben, tritt nun auf den 1. August 1995 auch eine gemeinsame Anerkennungskommission in Funktion.

Der Vorstand der EDK und die Vorsteherin des EDI als zuständige Wahlinstanzen haben beschlossen, die bisherige EMK (Eidgenössische Maturitätskommission) personell unverändert zur SMK (Schweizerische Maturitätskommission) werden zu lassen. Der Wechsel zur SMK, die weiterhin unter dem Vorsitz von Prof. Pierre-Gérard Fontollet, ETH Lausanne, stehen wird, hat auf den 1. August 1995 stattgefunden. Allfällige personelle Ergänzungen, die aufgrund neuer Maturitätsfächer sinnvoll erscheinen, sollen im Verlauf der nächsten Zeit vorgenommen werden.

CH-IEDK

Vereinheitlichung der Ausbildung von Lehrkräften

Eine Arbeitsgruppe der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz schlägt vor, ab dem Jahr 2000 die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrpersonen zu vereinheitlichen. Bezüglich Zulassung, Anforderungen, Dauer der Ausbildung und Ausbildungsstätten soll Gleichwertigkeit gelten. Der Kindergarten würde

dadurch in die Volksschule eingegliedert, der Kompetenzbereich der Kindergärtnerinnen ausgebaut.

AG Grünes Licht für die neue Ausbildung der Real- und Sekundarlehrkräfte

Die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrkräfte wird ab 1996 verselbständigt und vom Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte in Aarau angeboten. Der Ausbildungsgang dauert drei Jahre. Daran schliesst eine einjährige Berufseinführungsphase an. Für die Aufnahme ist ein Maturitätszeugnis oder ein gleichwertiger Ausweis erforderlich. Patentierte Lehrkräfte für Hauswirtschaft, Textiles Werken und an Kindergärten können sich in vier Semestern zu Real- und Sekundarlehrkräften weiterbilden. Für die neue Ausbildung hat eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. Rudolf Künzli ein Detailkonzept erarbeitet, das interkantonal, bei der Lehrerschaft der Real- und Sekundarschulen und auch unter den Interessentinnen und Interessenten Beachtung und Anerkennung gefunden hat (vgl. den Bericht in diesem Heft). Der Kanton Basel-Landschaft beabsichtigt, seine Reallehrkräfte ebenfalls am aargauischen Didaktikum auszubilden.

Die Neuordnung hat zur Konsequenz, dass sich die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) in Zofingen ab diesem Zeitpunkt auf die Ausbildung von Primarlehrkräften konzentrieren kann. Dies erlaubt der HPL ihr Konzept ebenfalls umzustellen und eine spezifischere Ausbildung für den Unterricht an den Primarschulen anzubieten. Damit wird die aargauische Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch je stufen-spezifische Ausbildungen qualitativ wesentlich verbessert. Nicht tangiert von der Neuordnung wird die Ausbildung der Bezirkslehrkräfte. Diese erfolgt wie bisher durch die Universitäten und das Didaktikum gemeinsam. Die Ausbildung der Lehrkräfte aller aargauischen Oberstufenlehrtypen am Didaktikum soll aber die Zusammenarbeit unter den drei Schultypen der Oberstufe intensivieren. Damit wird der Forderung des Schulgesetzes nach Durchlässigkeit von Real-, Sekundar- und Bezirksschule Rechnung getragen.

BE Ausbildungsreform am Höheren Lehramt der Universität Bern

An der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern werden Lehrkräfte für Schulen der Sekundarstufe II (besonders Gymnasien) ausgebildet. Ab dem Studienjahr 1995/96 wird die erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung neu gestaltet. Der bisherige Lehrgang wurde nicht bloss einer kosmetischen Änderung unterworfen, sondern grundlegend reformiert.

Mit einer neuen zeitlichen Organisation und verbesserter inhaltlicher Abstimmung der Veranstaltungen sollen folgende Ziele erreicht werden:

1. Mehr Kohärenz zwischen den Ausbildungsteilen: Die neue Ausbildung wird nicht mehr parallel zum Fachstudium, sondern zeitlich verschoben aufgenommen. Vollzeitstudierende besuchen einen einjährigen postgradualen Ausbildungsgang und Teilzeitstudierende zwei- oder mehrjährige Kurse.
2. Theorie und Praxis besser verzahnen: Fachdidaktik und Lehrpraktikum werden parallel durchgeführt und inhaltlich verbunden. Die Pädagogik wird neu gegliedert: zu den erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen finden begleitende Tutorate statt. Und eine neuartige interdisziplinäre Veranstaltung unter dem Titel "Problembezogene Studien in Pädagogik" soll Probleme aus Schule und Unterricht theoretisch vertiefen.
3. Der Persönlichkeitsbildung vermehrt Beachtung schenken: Anhand eines Stärke-Schwäche-Profiles führen die Dozenten der Didaktischen Einführung eine Zwischenberatung durch. Die Studierenden lernen in konstanten Studiengruppen Optionsveranstaltungen schliessen individuelle Lücken und ermöglichen Zusatzqualifikationen.
4. Erneuerung des Prüfungswesens: Nach dem Prinzip "test what you teach" finden die Prüfungen zeitlich und inhaltlich in enger Verbindung mit den Veranstaltungen statt. Es werden alle Fächer in unterschiedlichster Form geprüft.

Die Ausbildungsreform ist in einem intensiven Entwicklungsprozess seit 1991 entstanden. Eine Entwicklungsgruppe arbeitete den neuen Studienplan aus, und eine Implementationsgruppe setzte diesen

um. Die Abteilungskonferenz, der Zusammenschluss der Dozierenden und Studierenden, traf die wichtigsten Entscheide. Der Entwicklungsprozess wurde ausgesprochen partizipativ ausgelegt. Die Studierenden wirkten intensiv mit, und die Kommission für das Höhere Lehramt als Aufsichtsorgan sowie die Erziehungsdirektion waren unentbehrliche Partnerinnen.

Der bernische Regierungsrat genehmigte das Reformvorhaben als Entwicklungsprojekt der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung". Der neue Ausbildungsgang wird kontinuierlich evaluiert.

Kontaktperson: Prof. Dr. Peter Bonati, Direktor der Abteilung für das Höhere Lehramt, Muesmattstr. 27a, 3012 Bern, Tel. 031 631 82 92.

BL Frühlesen und Frührechnen

Beim interkantonalen Studienprojekt "Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache?", an dem der Kanton Baselland teilnimmt, handelt es sich um eine Längsschnittstudie, welche die Unterschiedlichkeit in der Lese- und Rechenfähigkeitsentwicklung von frühlesenden und/oder frührechnenden Kindern während der ersten drei Primarschuljahre darstellen und teilweise auch erklären will. Neben den allgemeinen Ergebnissen der Studie werden für die Erziehungs- und Kulturdirektion insbesondere alle Aussagen der Untersuchung und alle Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte von Belang sein, welche auf schulorganisatorische, didaktische und methodische Massnahmen hinweisen, welche diese besondere Schülergruppe in ihrem Lernen gut unterstützen könnten. Eine intensivere Beschäftigung von Kindern mit besonderen Fähigkeiten ist auch schon von der kantonalen Schulpflegepräsidentenkonferenz angeregt worden. Das Projekt ist von acht Deutschschweizer Kantonen sowie vom Fürstentum Liechtenstein in Auftrag gegeben worden; der Kanton Basel-Landschaft wird im Zeitraum 1995 bis 1998 voraussichtlich mit 22 Primarschulklassen mitwirken.

SG Gemeinsame Ausbildung der Oberstufenlehrkräfte in Sicht

Im Kanton St. Gallen erfolgt die Ausbildung der Sekundar- und der Reallehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule (PHS). Die Abteilung für Sekundarlehrkräfte ist als Institution gemäss Hochschulförderungsgesetz anerkannt. Der Erziehungsrat hat die Absicht, die PHS mittelfristig unter Beibehaltung ihrer Selbstständigkeit der Universität St. Gallen anzugliedern, indem dort beispielsweise ein Institut für die Ausbildung von Oberstufenlehrkräften gegründet wird.

GR Schulbegleitung in Graubünden

Die Delegiertenversammlung 1994 der Bündner Lehrerschaft erteilte einer Arbeitsgruppe den Auftrag zur Ausarbeitung eines Konzeptes "Schulbegleitung in Graubünden" auf Kosten des BLV. Dieses Konzept liegt zur Diskussion und Verabschiedung vor.

Ziele:

- Schulbegleitung individuell: Fortbildung, Persönlichkeits- und Laufbahnberatung; Schulbegleitung kollektiv: Teamarbeit, FQS, lokale Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern, Behörden.
- Schulentwicklung: Der BLV engagiert sich für Schulentwicklung, Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit.
- Unterstützungsangebote: Der BLV stellt sowohl Mittel als auch Adressen von Personen für individuelle Beratung und Gruppenhilfe zur Verfügung

Arbeitsinstrumente:

1. Leitfaden für eine moderne, effiziente und entwicklungsorientierte Schulführung und die Persönlichkeitsentwicklung.
2. Hilfe zur Selbsthilfe durch verstärkte Zusammenarbeit im Kollegium.
3. Ratgeber in Form von schulischen Projekten, lokaler Schulentwicklung und Nutzung kantonaler und lokaler Angebote.

Prinzip: Die Beratung ist freiwillig, vertraulich und basiert auf der Hilfe zur Selbsthilfe.

Finanzierung: Jedes Mitglied des BLV leistet zur Finanzierung des Projektes Schulbegleitung in Graubünden einen Sonder-

beitrag von Fr. 20.-- pro Jahr. Das Projekt ist vorläufig auf drei Jahre befristet.

SG "Lernen im Dialog"- ein Projekt der Forschungsstelle der PHS

Der Schweizerische Nationalfonds hat dem Projektantrag der Forschungsstelle mit dem Titel "Lernen im Dialog. Analyse von Verstehens- und Lernprozessen" zugestimmt und die finanziellen Mittel für zwei Jahre zugesprochen. Das bewilligte Projekt untersucht dialogische Prozesse zwischen gemeinsam lernenden Schülern. Lernpartnerschaften als Schüler-Schüler-Dyaden stellen einen für das Lernen vorteilhaften soziokognitiven Kontext her. Empirisch wenig erforscht ist, welche Bedingungen und welche Elemente den dialogischen Prozessen in solchen Lerndyaden zu ihrer Wirkung verhelfen. In einer ersten Phase werden deshalb im regulären Unterricht entstandene Dialoge zwischen Lernpartnern analysiert. Dazu muss ein eigenes Instrument zur Mikroanalyse von Dialogen erstellt und evaluiert werden. In einer zweiten Phase wird untersucht, unter welchen schulischen und personellen Bedingungen Schüler-Schüler-Dialoge ihre förderliche Wirkung auf Lern- und Verstehensprozesse entfalten können.

Publikation: Beck, E., Baer, M., Guldimann, T. & Zutavern, M. (1994). Lernen im Dialog. Forschungsbericht Nr. 13. Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, Tel. 071 65 94 80.



Brief des Präsidenten an die Mitglieder

Bern, im September 1995

Liebe Kolleginnen und Kollegen

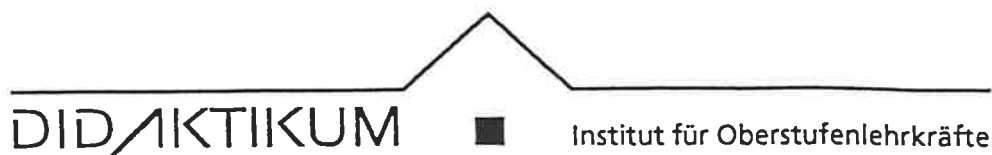
Der kurz bevorstehende Jahreskongress, das Hauptereignis unserer Gesellschaft, ist vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg nach den Vorgaben und in Zusammenarbeit mit dem Vorstand organisiert worden. Das Thema "Ethos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" versteht sich wie angekündigt als Komplement zu der in den neunziger Jahren vorrangig geführten Strukturdiskussion. Den Organisatorinnen und Organisatoren in Freiburg, vor allem dem Hauptverantwortlichen, Herrn Dr. F. Bärswyl, sei bereits an dieser Stelle herzlich für den Einsatz gedankt.

Zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser Ausgabe der 'Beiträge zur Lehrerbildung' sind die Mitglieder der Gesellschaft im Besitz des Jahresberichtes und der Einladung zur Mitgliederversammlung.

Um mich nicht zu wiederholen, bleibe ich diesmal kürzer als sonst, und freue mich auf den zweifellos intensiven Kongress und das Wiedersehen.

Mit kollegialen Grüßen

Hans Badertscher, Präsident



Am Didaktikum für Oberstufenlehrkräfte in Aarau sind im Rahmen der neu geschaffenen Ausbildung von Real- und Sekundarlehrkräften drei Dozentenstellen zu besetzen. Sie sollen die drei Ausbildungsbereiche

- *Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation*
- *Individuum-Gemeinschaft-Politik*
- *Natur-Technik-Arbeit*

mitverantwortlich entwickeln und in Ausbildung und schulpraktischer Forschung vertreten.

Wir suchen drei

hauptamtliche Dozentinnen oder Dozenten

- mit Hochschulabschluss,
- mit ausgewiesenen fachlichen und/oder fachdidaktischen Kompetenzen in Lehre und Forschung in einem Schulfach (z.B. Deutsch, Mathematik, Biologie, Physik, Geschichte, Geographie),
- mit Interesse an einer fächerintegrierenden Ausbildung,
- mit Erfahrungen in Schulunterricht und Erwachsenenbildung (tertiärer Bildungsbereich, Fortbildung, Universität),
- mit Bereitschaft, an der Realisierung eines neuen Lehrbildungskonzeptes kooperativ und engagiert mitzuarbeiten.

Wir sind ein kleines Team von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern, das seine pädagogischen Aufgaben im Rahmen der politischen Vorgaben gemeinsam entwickelt, löst und verantwortet. Wir bieten attraktive Arbeitsbedingungen und eine Besoldung im Rahmen der aargauischen Lehrerbesoldung. Die Anstellung erfolgt zu Beginn im Teilamt und soll in der Folge erhöht werden.

Amtsantritt 1. April 1996

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 10. November 1995 erbeten an das

*Rektorat des Didaktikums
Blumenhalde, Küttigerstr. 21
5000 Aarau*

Auskunft erteilen:

Rudolf Künzli, Rektor Didaktikum Tel. 064/22 90 54 und O. Merkli,
Leiter der Abt. Lehrer- und Erwachsenenbildung ED Tel. 064/21 20 31.



Gedichtwerkstatt

DAS KREATIVE BUCH



Christa und Emil Zopfi
Wörter mit Flügeln
Kreatives Schreiben



Thomas Lüchinger
INTUITIV ZEICHNEN
SEHEN MIT ALLEN SINNEN



Hans Peter Hari
Massage
macht Schule

Martin Keller
Gedichtwerkstatt

Entdeckend, lesend, zeichnerisch-gestaltend, mit Rock, Rap oder Klassik, im Schulzimmer und draussen, erleben die Schülerinnen und Schüler die vielfältige Welt der Gedichte. Gefragt ist Selbsttätigkeit und handelndes Lernen, selten wird eine vorgegebene Lösung angepeilt. Die Gedichtwerkstatt besteht aus über 50 Arbeitsblättern, die sich direkt an Schülerinnen und Schüler wenden.

Br., A4, 108 S., ca. **Fr. 39.–**

Christa und Emil Zopfi
Wörter mit Flügeln
Kreatives Schreiben

Die Autoren bieten mit ihrer Schreibwerkstatt eine Fülle verschiedenster Einstiegsmöglichkeiten und Sensibilisierungsübungen. Sie zeigen unübliche Wege auf, von der Idee übers Entwerfen und Bearbeiten bis zum Veröffentlichen der Texte. Wir lernen, Schreibblockaden zu überwinden und den eigenen Stil zu finden. Ausgewählte Textproben aus Schreibkursen mit Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen illustrieren die vielfältigen Trainingsmöglichkeiten und machen das Werkbuch auch zu einem Lesebuch für Poesie.

Br., A4, 128 S., **Fr. 39.–**

Thomas Lüchinger
Intuitiv Zeichnen

Zeichnen wird bei Thomas Lüchinger zu einer Reise, die unendlich viele Möglichkeiten eröffnet. Das Buch enthält erprobte Übungen, die zum Experimentieren mit verschiedensten Objekten, Materialien und Situationen anregen, zum spielerischen und sorgfältigen Umgang mit dem Sehen, mit sich selbst und den anderen. Ein Buch für alle, die Zeichnen lernen wollen als Ausdruck von Hingabe, Spiel und Improvisation.

Br., A4, 160 S., **Fr. 42.–**

Hans Peter Hari
Massage macht Schule

Können Kinder massieren? Klar, sagt der erfahrene Heilpädagoge Hans Peter Hari und stellt in diesem Werkbuch Massagetechniken vor, die dem Erleben von Kindern und Jugendlichen angepasst sind. Wenn Kinder einander massieren, lernen sie sorgfältigen Umgang miteinander, lernen ihr Wohlbefinden weiterzugeben. Die grundlegenden Elemente der Massage können in wenigen Stunden erlernt werden. Das vorliegende Werkbuch bietet einen guten Einstieg und eine umfassende Palette von Anwendungsmöglichkeiten.

Br., A4, 128 S., **Fr. 42.–**

BEI ZYTGLOGGE

JUNG, MOBIL, SICHER: ein Buch macht Schule.

Mit JUNG, MOBIL, SICHER stellen wir Ihnen eine Publikation für den Verkehrsunterricht im nachobligatorischen Schulbereich vor. Eine Publikation, die das Thema «Unfallverhütung» in direkten Zusammenhang mit der Lebenssituation von Jugendlichen setzt. Denn Fragen zur Verkehrssicherheit werden in diesem Lehrmittel zu Fragen nach Sinn und Existenz des Individuums. Und damit zu einem Thema, das 14- 20jährige direkter anspricht als irgend ein anderes.

Wenn auch Sie Interesse an einem wirklichkeitsnahen Verkehrsunterricht haben, dann vermittelt JUNG, MOBIL, SICHER Ihnen, Ihren Schülerinnen und Schülern eine abwechslungsreiche Fahrt zu neuen Inhalten.

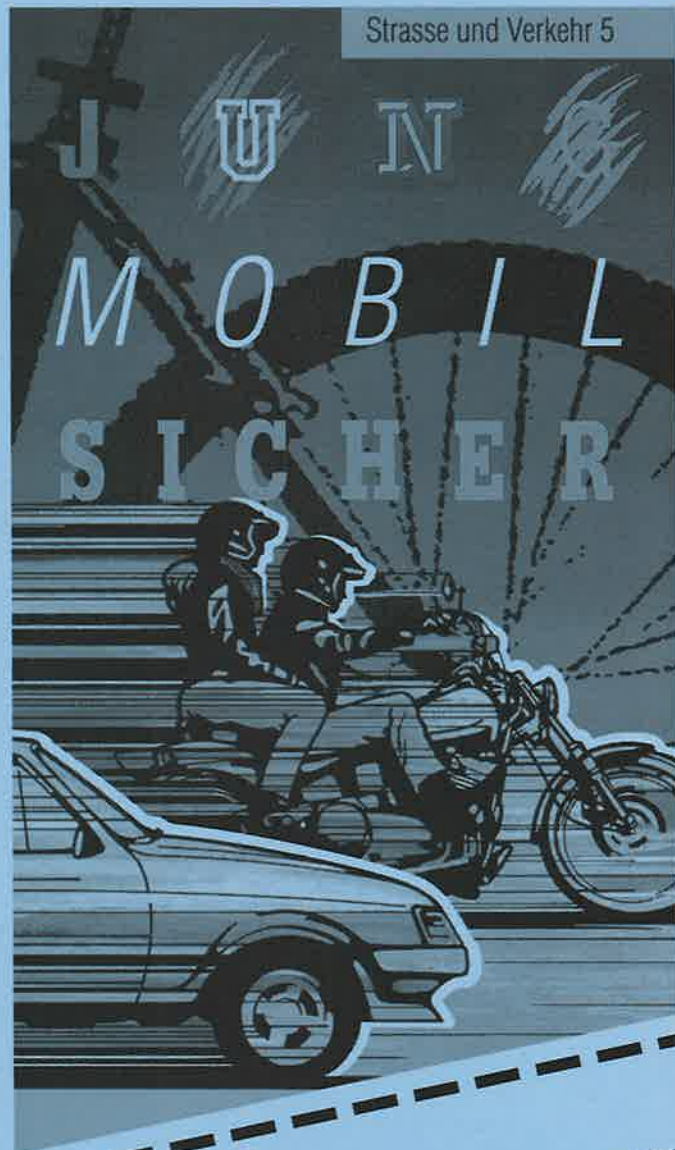
Ein Handbuch zum Thema Verkehrssicherheit und Unfallverhütung für Lehrerinnen und Lehrer im nachobligatorischen Schulbereich.



Herausgegeben vom
Verkehrssicherheitsrat



Finanziert durch den
FONDS FÜR VERKEHRSSICHERHEIT
FONDS DE SÉCURITÉ ROUTIÈRE
FONDO DI SICUREZZA STRADALE



Ich/Wir gebe(n) Ihnen grünes Licht für eine Buchbestellung.

Bitte senden Sie mir/uns
_____ Exemplar(e) zum Preis von
17 Franken + Porto und Verpackung

Coupon einsenden an
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
Räffelstrasse 32
8045 Zürich

Name _____
Vorname _____
Adresse _____
PLZ/ Ort _____
Schule und Stufe _____

Datum, Unterschrift _____

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

ALBISSER Stefan, Dr., Staatliches Seminar Spiez, Schlüssel-
mattenweg 23, 3700 Spiez. - BAER Mathias, Dr., dipl. LSEB,
Dozent an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität
Zürich, Beaulieustrasse 82, 3012 Bern. - BAUMGARTNER
Veronika, Didaktisches Institut NW EDK, Lehrerseminar, Obere
Stemengasse, 4504 Solothurn. - BURI Beat, lic. phil., Stadbach-
strasse 77, 5400 Baden. - DICK Andreas, Dr., Wissenschaftlicher
Berater der EID Freiburg und Lehrbeauftragter am Pädagogischen
Institut der Universität Freiburg, Murtenengasse 34, 1700 Freiburg. -
FUCHS Michael, lic. phil., Dozent am Katechetischen Institut der
Theologischen Fakultät der Hochschule Luzern, Pfistergasse 20,
6003 Luzern. - FURRER Robert, Pfr., Direktor des Evangelischen
Seminars Muristalden, Postfach, 3000 Bern 32. - GAUTSCHI
Peter, Didaktikum, Blumenhalde, Küttingerstrasse 21, 5000 Aarau. -
GEHRIG Hans, Dr., Pestalozzianum Zürich, Beckenhofstrasse 35,
Postfach, 8035 Zürich. - GROSSENBACHER Silvia, Dr.,
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF,
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - GRUNTZ-STOLL Johannes,
Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheiben-
weg 45, 2503 Biel. - HERZOG Walter, Prof. Dr., Universität Bern,
Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie,
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - KÜNZLI Rudolf, Prof. Dr.,
Didaktikum, Blumenhalde, Küttingerstrasse 21, 5000 Aarau. -
LORIAUX-PHILIPS Jacqueline, Lindstrat 46, B-1785 Hamme,
Belgique. - MESSNER Helmut, Dr., Didaktikum, Blumenhalde,
Küttingerstrasse 21, 5000 Aarau. - RUTHEMANN Ursula, Dozen-
tin HPL Zofingen, Blumenweg 4, 4665 Oftringen. - SCHMID
Andreas, lic. phil., Friedlistrasse 4, 3006 Bern. - WIRZ Beat,
Erziehungs- und Kulturdirektion Baselland, Pädagogische Arbeits-
stelle, Rheinstrasse 31, 4410 Liestal. - WYSS Heinz, Dr., Ober-
gässli 3, 2502 Biel.